

Den leikne, grensesprengande musikken

Om formidling av eksperimentell musikk til barn

Torunn Forland



Masteroppgåve

Mai 2018

Institutt for musikkvitenskap
Humanistisk Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Den leikne, grensesprengande musikken

Om formidling av eksperimentell musikk til barn

© Torunn Forland

2018

Den leikne, grensesprengande musikken: Om formidling av eksperimentell musikk til barn.

Torunn Forland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Føreord

Når eg no set punktum for denne masteroppgåva, er eg både letta og takksam for mykje. Det er mange som har stilt opp for meg på ulike måtar undervegs i skriveprosessen.

Først vil eg seie hjarteleg takk rettleiaren min, Hallgjerd Aksnes, som tolmodig og raust har komme med kloke råd og omsorgsfull støtte.

Ein stor takk vil eg også rette til dei elleve menneska som har late meg få følgje med på prosjekta sine og som har delt sine erfaringar og refleksjonar om engasjementet med formidling, barn og eksperimentell musikk. Tusen takk til BIT 20: Vi komponerer!, Ole André Farstad, Sindre Sortland, Hilde Annine Hasselberg, Drivhuset, Jon Halvor Bjørnseth, Else Olsen Storesund, Maja Ratkje, John Vinge, Lydrommet, Ulrik Ibsen Thorsrud, Are Lothe Kolbeinsen, Sindre Omenås og Ida Andersson.

Eg er også takksam for spennande innblikk og erfaringar frå Ultimafestivalen, nyMusikk, tidlegare Rikskonsertane og Borealisfestivalen, som motiverte meg til å skrive om nettopp dette temaet. Gode råd og vegleing har eg også fått frå Ingrid Romarheim Haugen frå Nasjonalbiblioteket, Gisela Attinger frå Universitetsbiblioteket, Tanja Orning og Bjørnar Habbestad på Noregs Musikkhøgskule.

Avslutningsvis vil eg takke dei viktigaste menneska i livet mitt: Michelle, Line, Christine, Anna, Idun, Sondre, Sunniva, Heidi, Emilie, Karoline og Hanna for oppmuntring, gode samtalar og smarte refleksjonar. Takk til familien min, mamma og pappa for støtte, omsorg og korrekturlesing. Og sist, men ikkje minst, takk til min kjære Jørgen for drivande samtalar, oppmuntring, tålmod, middagar og kjærleik.

Oslo, april 2018

Torunn Forland

Innhald

Den leikne, grensesprengande musikken	III
Føreord	V
Innhald	VII
Innleiing	1
1 Introduksjon	3
1.1 <i>Problemstilling</i>	4
1.2 <i>Teori og metode</i>	5
1.3 <i>Omgrepsavklaring</i>	6
1.3.1 <i>Musikk som estetisk praksis og handling</i>	6
1.3.2 <i>Eksperimentell musikk</i>	8
1.3.3 <i>Barn</i>	10
1.3.4 <i>Formidling</i>	11
1.4 <i>Disposisjon</i>	12
2 Metode	13
2.1 <i>Metodologisk teorigrunnlag</i>	13
2.1.1 <i>Kvalitativ metode</i>	13
2.1.2 <i>Hermeneutikk og forforståing</i>	14
2.1.3 <i>Musikksosiologi og sosialkonstruktivisme</i>	15
2.1.4 <i>Praksisteori</i>	15
2.2 <i>Forskningsdesign</i>	16
2.3 <i>Litteratursøk</i>	17
2.4 <i>Feltarbeid</i>	18
2.4.1 <i>Deltakande observasjon</i>	19
2.5 <i>Intervju</i>	20
2.5.1 <i>Intervjuguide</i>	21
2.5.2 <i>Transkripsjon</i>	22
2.5.3 <i>Analyse og tolking av materiale</i>	23
2.6 <i>Utval</i>	24
2.7 <i>Avgrensing</i>	26
2.8 <i>Validitet og forskningsetiske spørsmål</i>	27
3 Kvifor formidle eksperimentell musikk til barn?	30
3.1 <i>Er kunst for barn?</i>	30
3.1.1 <i>Kunst eller kultur?</i>	30
3.1.2 <i>Kunst eller pedagogisk prosjekt?</i>	31
3.1.3 <i>Kunst er for barn</i>	33
3.2 <i>Eksperimentell musikk for barn</i>	34
3.3 <i>Politiske føringar</i>	36
3.4 <i>Estetisk oppleving og kompetanse</i>	39
3.5 <i>På barna sine premissar</i>	41
4 Barn som estetisk førebilete	43
4.1 <i>«Dei er barn som har moglegheiter og ressursar»</i>	44
4.2 <i>«Slik barn leikar er ein veldig fin måte å jobbe med musikk på»</i>	45
4.3 <i>«Barn er veldig opne»</i>	49
4.4 <i>«Barn [kjem] med spontane og intuitive reaksjonar»</i>	51
4.5 <i>«Di eiga meining og ditt eige uttrykk er viktig»</i>	51

5	Korleis formidle eksperimentell musikk til barn?	54
5.1	<i>Formidlaren</i>	55
5.1.1	«Å høyre på deira forslag og ta det alvorleg»	55
5.1.2	«Vi lurar deg ikkje»	56
5.1.3	«Utfordringa er ofte at dei vaksne har fordømmar på vegner av kunstforma»	57
5.1.4	«Det er viktig for meg at det eg gjer er interessant for meg også»	59
5.1.5	«Her er det lov til å gjere rare ting»	60
5.2	<i>Den eksperimentelle musikkverkstaden</i>	60
5.2.1	«Eit startpunkt»	62
5.2.2	Å eksperimentere fram ein komposisjon	64
5.2.3	«Å jobbe som eit team og som ei eining [...] der <u>alle</u> er viktige brikker»	66
5.2.4	«Leik er eit anna ord for å eksperimentere»	72
5.2.5	Heimesnekra instrument, grafisk partitur og direksjon	75
5.2.6	«Det umoglege sin kunst»	78
5.3	<i>Den eksperimentelle konserten</i>	81
5.3.1	«Noko vi opplever saman»	81
5.3.2	«Publikum som aktive deltakarar»	83
5.3.3	Ei estetisk sanseoppleving	84
5.3.4	«Å lage god kunst for [...] eit ærleg publikum»	86
5.3.5	Samtale og kontekstualisering	89
5.3.6	Formidlingsrammer	90
5.3.7	«Framtida sitt publikum»	91
6	Avslutning	94
6.1	<i>Eit ressursrikt spelerom</i>	94
6.2	<i>Nye spørsmål</i>	99
6.3	<i>Leikne og grensesprengande musikalske opplevingar</i>	99
	KJELDER	101
	Vedlegg 1: Kvittering frå NSD	110
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til intervjupersonane	111
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til føresette	113
	Vedlegg 4: Intervjuguide	114

Innleiing

Elektronisk genererte tonar, i ulike fasongar, let frå alle kantar i klasserommet til 6. klasse på ein barneskule på Vestlandet. Barna sit parvis ved pultane sine og har endeleg blitt klare til å lage lyd av instrumenta dei har laga sjølve. På pultane står små konstruksjonar sett saman av ei treplate med FM-sendar, leidningar, krokodilleklemmer, kretskort, forsterkar og andre små dingsar, koplå til høgtalaren i gamle FM-radioar i alle fasongar. Barna har sjølve demontert gamle FM-radioar og henta ut kretskortet, så det kan brukast som eit musikkinstrument. Dei to vaksne frå BIT20 sitt komponistteam syner barna korleis lydane og tonehøgda kan endrast ved å flytte enden av leidningen rundt på dei ulike metallområda på kretskortet. Eksperimenteringa og utforskartrongen er stor. Elevane leitar, drøftar og samarbeider i jakta på dei gode og interessante lydane. Igjennom dei mange gjennomtrengande «biipe»-lydane, kan ein høyre entusiastiske utrop som vitnar om ei nyfiken og engasjert utforsking av lydane sine teksturar og nyansar: «gå tilbake til den der!» biiip bip biiip, «prøv den, då» biipbiip, «denne er så gøy!» biiiiiip «Åh, den må vi hugse!». To elevpar har slått seg saman og har funne ut at dei kan halde dei to radioane sine mot kvarandre. Dei prøver å etterlikne lyden av eit helikopter. Den eine radioen lagar motorlyden og den andre radioen lagar lyden av propellen, fortel dei, medan dei leitar vidare etter fleire helikopterlydar.

Denne veka er mesteparten av timeplanen til elevane i 6. klasse sett av til komposisjon – leik, utforsking og eksperimentering med lyd og musikk. Utover i veka får barna ulike musikalske oppgåver som dei løyser i grupper eller i fellesskap. Saman skal dei utvikle idear og musikalske element, musisere på tradisjonelle og mindre tradisjonelle musikkinstrument, presentere idear for kvarandre og velje kva som skal få vere med vidare i prosessen. Veka skal resultere i ein felles komposisjon som skal framførast på ein festival for eksperimentell musikk for eit «ekte» konsertpublikum.

På ein annan barneskule – denne gongen på Sørlandet, sit eit hundretals elevar frå 1.-7. klasse saman i ein sirkel. I midten av sirkelen har tre improvisasjonsmusikarar plassert seg saman med perkussive instrument, leiketøy, verktøy, kjøkkenreiskapar, ballongar, aluminiumsfolie, lyskastarar, gitar og trompet. Dei tre musikarane og ein lyskunstnar utgjer til saman *Lydrommet*. Ein av utøvarane gir to raske beskjedar før opplevinga som straks ventar: Først vert det demonstrert kor mørk gymnsalen blir når lyset vert sløkt – til eit begeistra gisp frå publikum. Deretter vert det understreka kor viktig det er at publikum er stille under konserten: «Kan de klare det?». Publikum svarer nokre nølande «ja». Musikaren nesten kviskrar: «Då begynner

vi. God fornøyelse». Lyset går av. Publikum, lærarar og utøvarar sit saman i det mørklagte lydrommet som snart vert lyst opp av skimrande tonar av klokkespel, gitarstrengar og refleksjonar av lys som treffer aluminiumsfolie og diskokuler. Perkussive element i ulike klangfargar beveger seg saman med skuggekonturar som dansande flagrar rundt i rommet. Etterkvart reiser ein av musikarane seg og følgjer skuggane og lysglimta sine flakkande rørsler med luftige blåselydar. Musikken byggjer seg opp til ein jamn og groovande rytme, før ein sjølvlysande ballong dukkar opp midt i mørkret. Ungane ser fascinerte rundt seg, prøver å fange nokre forbiflygande lysflekkar, snur seg etter lydane. To sjevande, lysande ballongar dansar rundt i rommet, medan dei samspelt bles ut melodiar. Lydrommet leikar og improviserer med lyd, støy og musikk, og skaper eit unikt univers av dissonansar, rytmikk, kontrastar og klingande harmoniar.

1 Introduksjon

Barnekultur har vore eit etablert omgrep i mange tiår. Satsingsområdet for kunst- og musikkformidling til barn og unge, har vakse merkbar i det kulturpolitiske feltet dei siste tiåra (Røyseng, Pettersen og Habbestad (red.) 2014:7f.). Nyskapande musikk og musikkformidling som utfordrar det tradisjonelle synet på musikk, står i søkelyset hos Kulturrådet. Ei tilsvarande interesse og satsing på barn som ei eiga publikumsmålgruppe, finn vi også hos det eksperimentelle musikk- og samtidsmusikk-miljøet. I 2013 starta Ultimafestivalen med «Barnas Ultimadag» – ein eigen barnefestival i festivalen. NyMusikk arrangerer med jamne mellomrom *nyMusikk Kids*. Rikskonsertane¹ og Ultimafestivalen sette i 2015 i gong eit nytt samarbeid, pilotprosjektet «RiksUltima». I tillegg til at dei leiande institusjonane for eksperimentell musikk har vist eit stort engasjement på dette feltet dei siste åra, er også ei rekke musikarar og komponistar involverte i liknande arbeid, gjennom mellom anna Den kulturelle skulesekken, plateinnspelningar med samtidsmusikk for barn og musikkverkstader etter eige initiativ. Trass i at barn er i vinden – også i det eksperimentelle musikkfeltet, finst det ikkje mykje faglitteratur om dette veksande interessefeltet. Det er derfor eit spennande, utfordrande og meningsfullt tema å dukke ned i. Eg håpar at masteroppgåva kan vere ein ressurs for aktørar som jobbar innanfor dette feltet og for andre som er interesserte i musikkformidling til barn. Ved å innhente og produsere empiriske data og kunnskap om formidling av eksperimentell musikk til barn, ønskjer eg å gjere oppgåva mi anvendeleg og konkret, med utgangspunkt i fokusområde som *tilrettelegging* og eksperimentell musikk *på barna sine premisar*.

Vi vaksne kan ofte beundre barn sine evner til å følgje ei nyfiken utforskartronge, til å leve seg inn i augneblinken og la impulsane ta seg i nye retningar. Truleg er ikkje dei avgrensande muskalske konvensjonane og fordommane like godt etablert hos barn som hos vaksne. Kanskje er barn meir opne, mottakelege og nysgjerrige på alle former for musikk. Dersom dette stemmer, må vel barn vere skapte også for den opne, grensesprengande og eksperimentelle musikken? Eg trur at eksperimentell musikk er, eller har eit potensiale for å vere, verdifullt for barn. Dette er ein av dei sentrale underliggande hypotesene for denne oppgåva. Eg er også i den trua at eksperimentell musikk formidla til barn, ikkje treng å vere vanskelegare enn annan kunstformidling til barn, og det bør heller ikkje vere meir utfordrande å formidle denne mu-

¹ I 2016 skifta Rikskonsertene namn til Kulturtanken, som ein del av ei større institusjonell omlegging. I denne oppgåva refererer eg konsekvent til Rikskonsertene, sidan det er den «gamle» institusjonen det blir vist til.

sikken til barn enn til vaksne. I oppgåva vil eg undersøke kva verdi den ukonvensjonelle, nyskapande og utforskande musikken kan ha for barn, sett frå eit fagleg perspektiv og frå dei vaksne formidlarane sin ståstad. Det eksperimentelle musikkfeltet er eit samansett felt, som består av mange uttrykksformer og aspekt. Eg vil derfor utforske barn sitt møte med eksperimentell musikk gjennom alt frå komposisjon, improvisasjon, utforsking av lyd/støy, brot med eit tradisjonelt vestleg tonespråk og lytteprosessen.

Musikk som er grensesprengande, overraskande og eksperimenterande har lenge interessert meg. Musikken sitt leikne vesen har eit potensiale for å overraske og oppmuntre til vidare utforsking – uansett alder. Dette potensialet dannar grunnlaget for masteroppgåva mi. Eksperimentell musikk kan truleg tale til alle, uavhengig av alder, bakgrunn og erfaringar. I den eksperimentelle musikken er det ikkje ei oppskrift som skal følgjast. Det er ikkje eit «riktig» eller «feil» svar. Den eksperimentelle musikken rommar eksperimentet og utforskinga i seg sjølv. Nettopp dette utgangspunktet banar veg for å invitere barnet som lyttar, utøvar og komponist, inn i den musikalske handlinga. Musikk krev verken verbale evner eller musikkutdanning for å gi ei god oppleving. Den eksperimentelle musikken bør derfor ikkje bli sett som musikk for ein eksklusiv og profesjonell elite.

1.1 Problemstilling

Gjennom kvalitative intervju med aktørar innanfor det eksperimentelle- og samtidsmusikkfeltet, vil eg kartlegge erfaringane og kunnskapen som finst innanfor feltet. Slik prøver eg å komme fram til gode vilkår for formidling av eksperimentell musikk til barn. Då legg eg til grunn at den eksperimentelle musikken har eit faktisk potensiale til å gi barn positive opplevingar som òg har positive ringverknader. Eg vil også, som ein naturleg del av «korleis»-spørsmålet, drøfte «kvifor» ei satsing på eksperimentell musikk for barn er fruktbart. Eg meiner det er sentralt å ta føre seg bakgrunnen og grunngevingane for å investere i den eksperimentelle musikken formidla til barn. Dette må ligge til grunn før ein kastar lys på vilkåra for formidling av eksperimentell musikk til barn, og svarer på spørsmål om korleis ein kan gjere denne formidlinga best mogleg. Ordlyden på problemstillingane mi er derfor:

Kvifor formidle eksperimentell musikk til barn, og korleis leggje til rette for ei god formidling av denne musikken til barna?

Denne todelte problemstillinga tek altså først opp sjølve grunnlaget og verdien av ei satsing og investering på dette feltet. Med ei slik politisk problemstilling, vil eg problematisere korleis ein kan forsvare å bruke tid og ressursar på formidling av eksperimentell musikk til barn. Det andre spørsmålet i problemstillinga handlar om sjølve formidlinga. Ved å fokusere på korleis ein bør leggje til rette for formidling av eksperimentell musikk til barn, kjem oppgåva ned på eit meir praktisk og konkret plan, der ein kan sjå nærmare på kva formidlingsverktøy og tilretteleggingsformer som fungerer best.

1.2 Teori og metode

Formidling av eksperimentell musikk til barn er eit lite utforska tema innanfor forskning og akademia. Dette har prega vala eg har gjort når det gjeld både teori og metode. For å finne fram til eit fruktbart og nyttig teoretisk bakteppe for oppgåva, har eg tatt i bruk litteratur frå ulike fagfelt: musikkterapi, sosiologi, musikkpedagogikk og estetiske fag. Sidan det teoretiske fundamentet i stor grad har omhandla den meir generelle og overgripande kunst- og musikkformidlinga, har det metodologiske arbeidet vore svært viktig for å danne eit godt empirisk grunnlag for å belyse nettopp den *eksperimentelle* musikken formidla til barn. Med ei todelt kvalitativ undersøking sett saman av feltarbeid, som involverte to ulike formidlingsprosjekt, og seks kvalitative intervju, har eg gjort nyttige funn som vert drøfta i oppgåva. Undersøkinga mi byggjer på tre grunnleggande perspektiv innanfor kvalitativ forskning og humaniora: sosialkonstruktivism, hermeneutikk og praksisteori. Les meir om dette i eigne avsnitt i metodekapittelet (jf. s.13ff.).

For å halde oppgåva presis og svare på problemstillinga, har eg gjort ein del avgrensingar. Som eg har skrive meir om i tidlegare avsnitt, skal oppgåva svare på spørsmål om korleis og kvifor formidle eksperimentell musikk til barn. Fokuset ligg derfor på tilrettelegging for ei god estetisk oppleving. Sjølv om eg har nytta meg av musikkpedagogisk litteratur, vil eg understreke at oppgåva mi ikkje søker å finne eller vise dei pedagogiske vegane til eksperimentell musikk. Oppgåva kjem derfor heller ikkje til å handle om formidling av eksperimentell musikk som ein del av eit dannelsingsprosjekt.² Fokuset ligg heller ikkje på dei utviklingsmessige fordelane ved ei slik musikkformidling, sjølv om dette kunne ha vore interessant å ha sett nærare på i eit større prosjekt. Oppgåva tek ikkje barna sitt perspektiv direkte, då eg har valt å

² Eg vel å ikkje nytte dette dannelsesomgrepet i oppgåva, sidan det ligg tett opp til det pedagogiske feltet og ideen om at hovudformålet med formidlinga skal vere læring og «utvikling», framfor å verdsette opplevinga i seg sjølv. Meir om dette forholdet i kapittel 3, «Kunst eller pedagogisk prosjekt?», jf. s.31.

intervjue dei vaksne som er i formidlarrolla. For å avgrense prosjektet og samtidig seie noko om det miljøet eg har kjennskap til, handlar oppgåva om formidling av eksperimentell musikk til barn i Noreg. Eg har likevel lånt noko litteratur som tek for seg prosjekt i andre land, sidan det er skrive så lite om dette temaet i norsk litteratur. I det neste avsnittet vil eg vise kva avgrensingar eg har gjort av dei mest sentrale omgrepa i oppgåva.

1.3 Omgrepsavklaring

Det er nokre nøkkelord som er heilt vesentlege i oppgåva si problemstilling, og som eg derfor vil problematisere og vise kva forståing som ligg til grunn for desse omgrepa vidare i oppgåva. Desse sentrale omgrepa er: *barn*, *formidling*, *musikk* (som handlingsomgrep), som igjen er lenkja til omgrepet *eksperimentell musikk*. Med utgangspunkt i Ludwig Wittgenstein sin språkfilosofi, vil eg understreke at det ikkje finst *ein* «sann» definisjon eller *ei* forståing av eit omgrep. Når ein likevel ønsker å komme fram til ein rettskaffen definisjon, står ein i fare for å generalisere.³ Språket er ikkje eintydig, men kontekstavhengig. Dei språklege omgrepskategoriane våre er ein del av ein språkleg praksis og eit språkspel⁴. For å komme fram til tydinga av eit omgrep må ein sjå på bruken av ordet: «Et ords betydning er dets anvendelse i språket» (Wittgenstein 1997:53). Det er altså den språklege *praksisen* som utgjer rammene for korleis vi forstår eit omgrep. Eg vil i det neste drøfte og grunngje kvifor og korleis eg har valt å nytte dei utvalde omgrepa, med utgangspunkt i ulike språklege praksisar. Her vil eg også vise kva språklege definisjonar eg vel å støtte meg til vidare i oppgåva.

1.3.1 Musikk som estetisk praksis og handling

Musikk kan vere, og er, uendeleg mykje. I dette avsnittet vil eg drøfte musikkomgrepet sett frå eit praksisperspektiv. Ei slik forståing av musikkomgrepet vil vere eit fundament i måten eg forstår omgrepet eksperimentell musikk i denne oppgåva. Dette blir utdjupa i avsnittet om eksperimentell musikk (jf. s.8) og i avsnittet om praksisteori i metodekapittelet (jf. s.15).

³ Ludvig Wittgenstein nyttar uttrykket «familielikskap», for å vise korleis ulike definisjonar og forståingar av det same omgrepet kan gripe inn i kvarandre, og slik likevel kan sjåast under eitt, som *ei* eining (Rabbås 1997:17).

⁴ Wittgenstein sitt omgrep 'språkspel' vert nytta om språket sine logiske og regelbundne kontekstar. Eit språkspel kan bli sett som det å forstå «helheten av språk og de handlingene som språket er vevd sammen med» (Wittgenstein 1997:38). For å forstå eit språk må ein meiste dette språkspellet: «Å forstå et språk vil si å beherske en teknikk» (ibid:110f.).

Kunstfilosofen Kjell S. Johannessen byggjer på Wittgenstein sin filosofi om språk og estetikk, når han skildrar ein *estetisk praksis*. I følgje Wittgenstein kjem språket til kort i den estetiske tenkinga, og kan derfor skape unødvendig forvirring i møtet med det estetiske. Johannessen konstaterer: «Vi skal altså vende ryggen til beskjeftigelsen med de rene ordformer og heller undersøke det vi kunne kalle den ”kunstrelevante adferd” og dens forutsetninger» (Johannessen 1979:25). For Johannessen og Wittgenstein er det altså sjølve praksisen som er det relevante når det gjeld det estetiske, og i vårt tilfelle: musikken. Musikk handlar ikkje om ord og det verbale. Musikk er praksis. I boka *Musicking*, argumenterer også musikkforskeren Christopher Small for at musikk er noko ein *gjer*, framfor å vurdere musikk som ein ting. Med verbet «musicking», *å musikere*⁵, foreslår Small at musikk er handling. Det er når musikken, eller det musikalske verket, blir framført gjennom handling at den faktiske musikken skjer, hevdar han. Musikk er å synge, spele, lytte og danse (Small 1998:8ff.). Det å sjå musikken som ein ting, er å abstrahere og utelate den eigentlege handlinga som musikk er, meiner Small:

There is no such thing as music. Music is not a thing at all but an activity, something that people do. The apparent thing ”music” is a figment, an abstraction of the action, whose reality vanishes as soon as we examine it at all closely (ibid.:2).

Med Small sitt syn er utøvaren og lyttaren ein sentral del av den kreative og skapande musikalske prosessen – ikkje berre komponisten (ibid.:5ff.;87ff.) Slik støttar Small seg til litteraturteoretikar Roland Barthes, «The Death of the Author», og ideen om at ein tekst, eller eit musikalsk verk, ikkje er ein einvegskommunikasjon frå opphavsmannen (komponisten) til mottakaren (lyttaren)⁶ (Barthes 2008). Musikk er derimot ein kreativ og skapande prosess der alle som er i den musikalske persepsjonen og aktiviteten er deltakarar.⁷ Slik kan ein sjå den musikalske situasjonen som ein *dialog*. Musikk er altså menneskeleg aktivitet, handling og samhandling. Small sin definisjon av det musikalske verbet: «to music», «musicking», får derfor denne definisjonen:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing, or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing (Small 1998:9).

⁵ Musikkvitarane Nielsen og Krogh foreslår det danske verbet «at musikere» for å fange Small sitt «musicking»-omgrep (Nielsen og Krogh 2014). Vidare i oppgåva refererer eg til «musikering» for å nytte ein norsk variant av ordet.

⁶ I «Musica Practica» skildrar Barthes korleis dei musikalske rollene har endra seg. Ein er ikkje lenger enten utøvar eller lyttar. Begge partar tek del i *lesinga* av musikken. Denne lesinga handlar om: «to operate his music, to draw it [...] into an unknown praxis» (Barthes 1977:153).

⁷ I doktoravhandlinga *The Polyphonic Performer* (2014), skildrar cellist Tanja Orning «The birth of the performer» og korleis Barthes sin dødsdom over opphavspersonen (komponisten), opnar for eit større potensiale og ei friare utfolding for utøvaren (Orning 2014:293-296;314-315).

Med denne definisjonen av musikkomgrepet som fundament, støtta opp av Johannessen sitt wittgensteinske omgrep om estetisk praksis, kan eg halde fram med å drøfte termen *eksperimentell musikk* i neste avsnitt.

1.3.2 Eksperimentell musikk

For å skildre den nyskapande, ukonvensjonelle, eksperimentelle, utfordrande og opne musikken frå samtida vår, finst det ikkje éi samleining.⁸ Derfor var det ikkje eit sjølvstøtt val å nytte omgrepet «eksperimentell musikk» som nemning for det musikalske feltet eg fokuserer på i oppgåva. Termar som samtidsmusikk, avantgarde musikk, ny musikk og eksperimentell musikk blir ofte nytta om einannan som synonyme nemningar for det same musikkfeltet. Men omgrepa har også ulike konnotasjonar og ulik historisk forankring. Der samtidsmusikk ofte refererer til den klassiske, noterte og verkbaserte musikken, peikar ny musikk, frå tyske «Neue Musik», og ofte avant garde-omgrepet tilbake på etterkrigsmodernismen i Europa (Guldbrandsen 2012:285; Osmond-Smith 2004:336ff.; Fox 2009:7f.). Omgrepet eksperimentell musikk kan også ha mange ulike tydingar, og har mellom anna blitt brukt isolert om ei spesifikk sjangerretning i etterkrigstida. Sjangerretninga skil seg frå den samtidige europeiske avantgarden (Nyman 1974). Denne avgrensa historiske definisjonen er *ikkje* gjeldande i oppgåva. Forsøket på å snakke om nyskapande og eksperimentell musikk som noko «eige», med ibuande eigenskapar som skil seg frå andre musikalske kategoriar, er problematisk. For det første kan all ny musikk som vert laga, hevdast å vere nyskapande, i kraft av å vere ny musikk. Slik kan alle musikalske verk, som har blitt kanoniserte gjennom historia, seiast å eksperimentere, flytte grenser og innføre nye element innanfor sitt paradigme (Butler 2004:69). Eit anna problem ved å skulle sette den eksperimentelle og «nye» musikken i ein eigen bås, er det problematiske forholdet mellom vidareføring av tradisjonen og brot med tradisjonen⁹. Når det er sagt, vil eg likevel komme fram til vegleiande definisjonar som kan gjelde for bruken av omgrepet «eksperimentell musikk» vidare i oppgåva.

I oppgåva forstår eg *eksperimentell musikk* i lys av Christopher Small sitt handlingsomgrep: *musikering* (jf. s.7). Ved å byggje vidare på Small sitt musikkssyn kan eksperimentell musikk

⁸ For ei nærare drøfting av temaet, sjå semesteroppgåva «Samtidsmusikk i dag – ei grøderik, samla musikkform eller sprikande felt utan samanheng?» (Forland 2017)

⁹ I doktoravhandlinga, *Tradisjon og tradisjonsbrudd. En studie i Pierre Boulez: Pli selon pli – portrait de Mallarmé* (1995), problematiserer musikkvitar Erling E. Guldbrandsen kompleksiteten og paradoksa i forholdet mellom tradisjon og tradisjonsbrot i modernismen.

bli forstått som eksperimentell musisering eller musikalsk eksperimentering. Slik er alle ein aktiv deltakar i den eksperimentelle musikken, enten ein lyttar, musiserer på eit instrument, syng eller komponerer. Eg vil vidare presentere nokre fleire trekk som eg legg i definisjonen av den eksperimentelle musikalske handlinga. Definisjonane byggjer på nokre punkt i artikkelen «Five Maps of the Experimental World» av musikkvitaren Bob Gilmore (2014).

For det første søkjer den eksperimentelle musikken å bringe inn *nye element* i den musikalske handlinga: «the introduction of novel elements into one's music» (Cage 1978:73). Eg vel å forstå dette punktet som ei *streving mot* å fornye seg gjennom den eksperimentelle musiseringa, sidan det er problematisk å meine at ein enkelt kan bringe inn noko heilt nytt i musikken.

For det andre er den eksperimentelle musikalske handlinga ei *utprøving* og *utforsking*. Dette er i tråd med den etymologiske tydinga av omgrepet. Ordet «eksperimentere» kjem frå latin av *experiri*: «prøve». Å eksperimentere kan tyde å «gjere eksperiment; prøve seg fram, prøve (noko nytt)» (Nynorskordboka 2018). Komponist James Tenney forklarar dette definisjonsperspektivet: «It's [...] literally an experiment, like a scientific experiment, and in science, in scientific work, one experiment always does lead to another one» (Tenney i Gilmore 2014:26). Denne definisjonen medfører at eksperimentell musikk er ein pågåande utforskningsprosess.

For det tredje medfører denne eksperimentierende utprøvinga at utfallet er uvisst (Gottschalk 2016:1f.) Denne definisjonen byggjer på John Cage sin kjende påstand om kva eksperimentell musikk er: «an action the outcome of which is not foreseen (Cage 1978:69). Med denne definisjonen medfører den eksperimentelle musikalske handlinga at ein kastar seg ut i noko utan å vise kva utfallet blir. Det er ei risikotaking der ein også let ubestemte faktorar spele inn.

For det fjerde, og i kraft av å vere ein pågåande utforskningsprosess som strekker seg mot det nyskapande, søkjer den eksperimentelle musikken ei *endring* (Fox 2009:12). I tillegg til at den eksperimentelle trår etter endring ved å prøve å bringe nye element inn i musikken, strevar den musikalske eksperimenteringa også etter å endre tenkinga til dei som deltek i den musikalske situasjonen, som komponist Christian Wolff utdjupar:

The music becomes a kind of metaphor, if you will, for a social situation, that it suggests a way of organizing your thinking, your attitude towards the world, which suggests that the world could be different. ... So that would seem to me now what experimental is about, providing a kind of model, an incentive for the notion of change (Wolff i Gottschalk 2016:2-3).

På bakgrunn av desse definisjonane forstår eg eksperimentell musikk som ein *praksis*: å eksperimentere musikk. Den eksperimentelle musikalske handlinga søkjer mot ein nyskapande

bruk av musikalske element. Eksperimentell musikk er å utforske, ta risiko og prøve noko nytt som ein ikkje veit utfallet av. Å eksperimentere med musikk er å skape ei endring i menneske sine liv.

1.3.3 Barn

Barn er eit konstruert omgrep i likskap med alle andre verbale kategoriar vi nyttar i kvardagen (Steinsholt og Øksnes 2003a.:19ff.). Sidan denne masteroppgåva handlar om barn, og ikkje musikkformidling til menneske meir generelt, set eg implisitt opp eit skilje mellom vaksne og barn. Det er derfor viktig å klargjere korleis omgrepet «barn» blir forstått og nytta i oppgåva.

Hjernen vår endrar seg gjennom heile livet. Hjernen til eit barn er derfor ikkje lik hjernen til ein vaksen (Hodges 2016:52ff.). Barn har ei noko anna kognitiv tilnærming til musikk enn vaksne. Men alle menneske har kognitive føresetnader for musikalitet (loc.cit.) I følgje kognitiv utviklingspsykologi, har barn ikkje den samme finmotorikken som vi finn hos vaksne, noko som hemmar ei meir nøyaktig motorisk yting (Gardner i Hargreaves 1994:83). Barn har heller ikkje den same konsentrasjonsevna som vaksne. Dei har eit kortare spenn for kor lenge dei kan halde på merksemda og har kortare minnekapasitet (Corrigall og Schellenberg 2016:93). Likevel har barn gode musikalske føresetnader, som Hargreaves trekker fram:

«a reasonably competent 7-year-old should understand the basic metrical properties of his musical system and the appropriate scales, harmonies, cadences, and groupings, even as he should be able, given some motifs, to combine them into a musical unit that is appropriate to his culture, but is not a complete copy of a work previously known» (Gardner i Hargreaves 1986:83)

Dei fleste barn i sjuårsalderen har altså både kreative musikalske føresetnader og evner til å forstå musikalske strukturar melodiar og tonalitetar.¹⁰

I oppgåva mi tek eg utgangspunkt i at barn er eit heilskapleg menneske som føler, sansar, reflekterer og erfarer – eit fullverdig medlem av samfunnet vårt. Dette vil eg komme nærare inn på i kapittel 3: *Kvifor formidle eksperimentell musikk til barn?* og kapittel 4: *Barn som estetisk førebilete*. Av omsyn til plass og for å unngå å generalisere for mykje, vil eg ikkje gå inn i ei omfattande drøfting av barneomgrepet her. Eg vil heller understreke at oppgåva mi fokuserer på barn i aldersgruppa 5-13 år. Denne aldersavgrensinga omfamnar alle barn i barneskule-

¹⁰ Dette er ei generalisering av kognitive trekk hos barn. Grad av motoriske evner, konsentrasjonsevner og musikalitet vil variere utifrå alder, individuell kognitiv utvikling og andre underliggende faktorar.

alder. I nokre tilfeller kan det vere relevant å referere til yngre og/eller eldre barn. I desse tilfella har eg valt å spesifisere dette, ved å omtale barn utanfor dette alderssegmentet som spedbarn, yngre barn, tenåringsar og ungdom.

1.3.4 Formidling

I artikkelen «Den som vet hva musikkformidling er, har misforstått alt!» (Nesheim 1993), peikar musikkhistorikar Elef Nesheim på dei mange ulike oppfatningane som finst om kva musikkformidling er, og held fram seks ulike tolkingsmoglegheiter for kva musikkformidling kan innebere: interpretasjon, scenisk beredskap, presentasjonsteknikk, programval, musikkpedagogikk og musikkadministrasjon. Trass i dei sprikande «svara», kjem Nesheim fram til ein felles definisjon som kan fungere for alle desse tilnærmingane. Nøkkelen, eller fellesnemneren er *tilrettelegging*, for ei bestemt mottakargruppe: «Musikkformidling handler om å tilrettelegge, eller tilpasse musikk slik at opplevelsen eller forståelsen kan bli bedre» (Nesheim 1993:5). Eg støttar dette synet, og vil difor vidare i oppgåva konsentrere meg om musikkformidling som tilrettelegging for ei *god oppleving* av den eksperimentelle musikken.

Tradisjonelt har kunst- og kulturformidling blitt sett på som eit prosjekt med formål om å «gjøre et kunstverk eller kulturelt objekt meningsfullt for barn og unge, altså en slags budbringerfunksjon» (Borgen 2005:137). Men vi ser at grensene mellom avsendar og mottakar stadig blir meir flytande i kunstformidlinga etter kvart som perspektiv om barn sin medverknad og deltaking har gjort seg gjeldande i formidlingsfeltet (Berg 2003:69). Formidlingsperspektivet i denne oppgåva tek utgangspunkt i ein relasjonell, dialogisk og performativ estetikk. Frå eit slikt perspektiv forstår ein tilskodaren, publikum og barnet som medskapande¹¹ i formidlingssituasjonen. Slik kan formidling av eksperimentell musikk til barn bli sett som ein dialogisk prosess der ein skapar *med* barn, og ikkje berre *for* barn. Musikkpedagog Kari Holdhus, som også er prosjektleiar for Kulturtanken sitt nye forskingsprosjekt, *DiSko*: «Skole og konsert – fra formidling til dialog», utdjuvar synet på kunstformidlinga som ein dialog:

Dialogisk kunst fokuserer på mer enn begivenheten, her er innlevelsen i deltakernes sosiale virkelighet blitt forutsetninga for kunstverkets funksjon. Dette skjer i en slik grad at kunstnerens og deltakerens identiteter i verket produseres gjennom sosiale møter. Kunstneren anerkjennes her ikke lenger som verkets ekspressive ledd, vedkommende er med andre ord ikke mer «utøver» enn andre deltakere i prosjekta (Holdhus 2015a.:92)

¹¹ Jf. Barthes 2008 og Orning 2014.

I kapittel 3 vil eg meir inngåande drøfte musikkformidlinga sitt formål, med vekt på populære omgrep som *estetisk oppleving*, *estetisk kompetanse* og *barn sine premissar* (jf. s.39–42).

1.4 Disposisjon

Innleiingsvis har tema, problemstilling og min eigen bakgrunn og motivasjon blitt presentert. Dei mest sentrale omgrepa i oppgåva har blitt drøfta og eg har belyst kva forståingar eg støttar meg til gjennom oppgåva. I det neste kapittelet vil eg leggje fram det metodologiske bakteppet for oppgåva. Med vekt på teori om forskingstradisjon, intervju, litteratursøk, feltarbeid og refleksjonar, syner kapittel 2 det kvalitative metodologiske fundamentet oppgåva byggjer på. I kapittel 3 opnar oppgåva sin hovuddel. I kapittel 3, 4 og 5 blir teori og empiriske funn, frå intervju og feltarbeid, integrert i oppgåva sin hovuddel og drøfta undervegs. I denne delen vil teori og empiriske funn bli drøfta undervegs, medan dei sentrale temaa og problemstillingane i oppgåva blir vektlagt og sett ifrå ulike teoretiske og empiriske perspektiv. Denne delen består av tre kapittel: om *kvifor formidle eksperimentell musikk til barn?* (kapittel 3), om *barn som estetisk førebilete* (kapittel 4) og *korleis formidle eksperimentell musikk til barn?* (kapittel 5). I avslutningskapittelet (kapittel 6) vil eg gi ei samanfattande presentasjon og drøfting av hovudlinjene frå dei teoretiske og empiriske funna, og komme med eigne refleksjonar om kvifor og korleis ein kan formidle eksperimentell musikk til barn. Her vil eg også vise til nye interessante spørsmål og område som har komme til syne gjennom arbeidet med denne oppgåva.

2 Metode

Eg ønskjer å undersøke korleis aktørane som formidlar eksperimentell musikk til barn jobbar, og få eit innblikk erfaringane deira. Ein viktig del av det metodologiske arbeidet har derfor vore å delta som observatør på to utvalte prosjekt, i tillegg til å intervju aktørar innanfor dette området. Ved å la aktørane dele sine erfaringar frå arbeidet i feltet, får eg innblikk i deira val, vurderingar, metodar, grep, utfordringar, motivasjon og erfaringar med nettopp denne forma for musikkformidling. For å supplere dette empiriske materialet har eg også nytta litteratursøk som metode. Feltet som masterprosjektet mitt dreier seg om: formidling av eksperimentell musikk til barn, er eit temmeleg nytt og lite undersøkt område i forskingssamheng. Men dersom ein løftar blikket og ser på det utvida kunstfeltet, vil ein finne langt meir forskning t.d. i teater-, kunst- og litteraturfeltet, og innanfor feltet for meir generell musikkformidling til barn. Desse forskingsområda som har fokus på kunstformidling til barn tek ofte eit pedagogisk perspektiv, eller er interesserte i barn som kulturkonsumentar. For å nå fram til den litteraturen og kunnskapen som allereie finst innanfor dette utvida området for formidling av musikk og kunst til barn, er det fruktbart å ta i bruk ulike metodiske tilnærmingar. Mine samansette metodeval består altså av tre ulike utgangspunkt: litteratursøk, kvalitative forskingsintervju og feltarbeid med observasjonar. Vidare vil eg gjere greie for forskingsdesignet og det teoretiske og metodologiske bakteppet for masteroppgåva mi. Eg vil også komme inn på etiske utfordringar som følgjer dei metodologiske vala eg har gjort.

2.1 Metodologisk teorigrunnlag

2.1.1 Kvalitativ metode

Ein kvalitativ metode er utgangspunktet for dette masterprosjektet. Dette er eit naturleg val, sidan eg har valt eit lite utforska område av feltet for kunstformidling til barn, som tema for undersøkinga. Sidan det knapt eksisterer akademisk litteratur om dette avgrensa temaet; formidling av eksperimentell musikk til barn, er det heilt naudsynt å kartlegge *kva* dette er, før ein eventuelt vil utføre målingar innanfor det same tematiske området (Widerberg 2001:18). Mi kvalitative undersøking søkjer å svare på spørsmål som *kva*, *kvifor* og *korleis* formidle eksperimentell musikk. Dette vil kvalitative metodologiske verktøy hjelpe meg å undersøkje. Kvalitativ forskning søkjer ei forståing av dei meiningane som enkeltindivid og grupper har om eit sosialt problem (Creswell 2009:4). Forskingstradisjonen søkjer karakteren og innhaldet til

eit fenomen, medan kvantitativ forskning vil fastslå førekomsten eller mengda av eit fenomen (Widerberg 2001:15). Ved å søkje mot kvalitativ kunnskap som kjem til uttrykk gjennom eit normalt språk, kan forskaren nå fram til nyanserte skildringar av deltakaren sitt perspektiv og livsverd. Slike nyansar oppnår ein ikkje gjennom tal, men gjennom ord (Kvale og Brinkmann 2009:49)

2.1.2 Hermeneutikk og forforståing

Eit anna viktig utgangspunkt for oppgåva er eit hermeneutiske forskingsperspektiv. I følgje Gadamer er ikkje hermeneutikk ein metode, men snarare ein del av livet og den menneskelege eksistens sjølv (Kvale og Brinkmann 2009:218). Å skrive i ein hermeneutisk tradisjon, inneber at meininga ved fenomenet berre kan bli funnen gjennom ein fortolkingsprosess. Eit av grunnprinsippa ved den hermeneutiske fortolkingslæra er *den hermeneutiske sirkel*, som representerer ein fortolkingspiral. Den heilskaplege teksten må tolkast på nytt og på nytt etter kvart som nye forståingar kjem opp i dagen. Dette kan ein illustrere med ein spiral som trekker ein djupare og djupare inn i sirkelar av meiningsforståing (ibid.:216f.). Eit anna prinsipp innanfor den hermeneutiske tradisjonen er at ein avsluttar meiningsfortolkinga når ein har nådd ei indre eining i teksten – ein tekst utan logiske motseiingar (ibid.:217). I ein hermeneutisk fortolkingsprosess er det også viktig å akseptere at teksten er ein del av ein kontekst og ei referanseramme. Teksten må derfor bli sett i samband med dei vilkåra, konteksten og føresetnadene den tilhøyrer. Dersom fortolkaren er klar over at spørsmålsformuleringa legg føringar for kva moglege svar ein faktisk kan få, vil eit medvit om dette gjere fortolkingsarbeidet meir kontrollert – og ein vil sjå at fortolkinga allereie startar *før* intervjuet er utført (Kvale og Brinkmann 2009:217; Gadamer 2012:417ff.). Dette tek oss vidare til førestillinga om forforståing, som også er ein viktig del av den hermeneutiske tradisjonen. Vi har alle vår eiga forforståing – både intervjuperson, forskar og lesar. Hermeneutikken si oppgåve er «at bringe os i kontakt med de overleverte sandheder, med utgangspunkt i vores egen forforståelse» (Kjørup 2008:76). For Gadamer er ein viktig del av den hermeneutiske tilnærminga til dei humanistiske vitenskaplege studiane, at vi alle har ei *forforståing* (ibid.:75). Gadamer opnar for eit hermeneutisk syn som ser forståinga som noko meir enn reproduksjon av allereie eksisterande forståingar. Forståinga kan vere produktiv og med andre ord noko konstruert: «forståelse er ikke kun reproduktiv, men altid også en produktiv måde at forholde sig [til tekster] på» (Gadamer i Kjørup 2008:78). I neste avsnitt vil eg ta for meg eit slikt konstruktivistisk perspektiv.

2.1.3 Musikksosiologi og sosialkonstruktivisme

Vidare byggjer oppgåva på ein musikksosiologisk tradisjon, med eit sosialkonstruktivistisk perspektiv. Sosialkonstruktivismen er eit vanleg bakteppe i kvalitativ forskning. Sosialkonstruktivistane trur at menneske søker å finne ei mening med, og ei forståing av, fenomen rundt oss. Derfor skaper menneske subjektive tydingar for fenomen og ting som omsluttar oss i kvardagen. Slik oppstår ei rekke ulike måtar å forstå eitt og same fenomen på, sidan kvart menneske har sitt eige forståingsgrunnlag, farga av kultur og sosial interaksjon med andre menneske (Ruud 2016:169f.; Tjora 2016). Eit fenomen kan ikkje reduserast til få og lukka kategoriar og idear. Det er viktig å få fram dei mangfaldige ulike perspektiva og oppfatningane som kan finnast hos dei ulike deltakarane i eit forskingsprosjekt. Ei kvantitativ undersøking vil ikkje kunne fange opp desse nyansane. Med eit kvalitativt intervju, står forskaren fritt til å stille opne og vidtfemnande spørsmål, som gjev deltakaren høve til å konstruere mening utifrå ein bestemt situasjon eller eit bestemt fenomen. Sidan meningar og oppfatningar blir konstruerte av enkeltindivid på bakgrunn av eit sosialt samspel med andre menneske, er det også viktig å sjå nærare på dei mellommenneskelege interaksjonsprosessane for ein sosialkonstruktivist. Forskaren ønskjer å oppnå større innsikt i konteksten og bakgrunnen til deltakarane i forskingsprosjektet ved å besøke deltakarane i deira eigne omgjevnader og samle inn informasjon ved at forskaren sjølv er til stades i deltakarane sitt miljø. Slik har forskaren ein innsikt i deltakarane sitt «naturlege habitat» i tillegg til hennar eigne opplevingar, erfaringar og bakgrunn når ho skal gå inn i arbeidet med å tolke datamaterialet ho har fått med seg (Kvale og Brinkmann 2009:71f.; Creswell 2009:8f.).

2.1.4 Praksisteori

Med utgangspunkt i Christopher Small sitt «musiciking»-omgrep og Johannessen sitt omgrep om den estetiske praksis (Small 1998; Johannessen 1979; jf. s.7f.), ser eg musikk som ein praksis og ein aktivitet. Sjølv musikken er ikkje eit notert musikalsk objekt, eller lyd sett i system. Musikk er samansett. Det er ein prosess framfor eit produkt – ein arena for både sosial handling og personleg refleksjon (Ruud 2016:96; Ansdell 2003:155). I oppgåva mi byggjer eg på den sosialkonstruktivistiske tradisjonen ved å støtte meg til dagens sosiologar som er opptekne av å studere sosiale prosessar. Det er nettopp i dei sosiale prosessane at sambandet mellom musikk og det sosiale vert etablert. Ved å ta til seg eit sosiologisk perspektiv for utforsking av forholdet mellom musikk og det sosiale kan ein klare å sjå musikk som ein so-

sial prosess¹². Med ei slik sosialkonstruktivistisk tilnærming, ser ein nærare på korleis musikalske strukturar og tolkingar blir utforma og omarbeidde på bakgrunn av og med utgangspunkt i konteksten og dei sosiale relasjonane som er ein del av denne prosessen (Ruud 2016:26f.). Dette praksisperspektivet er viktig for meg i mi empiriske utforsking av formidling av eksperimentell musikk til barn. Med eit slikt fokus kan eg konsentrere meg om bruken av, og funksjonen og meininga med, eksperimentell musikk retta mot barn. I staden for å fokusere på struktur og system i musikken, fokuserer eg på aktiviteten der det sosiale og musikalske møtest. Ein må gjere eit grundig arbeid for å kartleggje koplingane mellom musikk og det sosiale– ved å observere, skildre og tydeleggjere samanhengane:

We need (...) to follow actors in and across situations as they draw music into (and draw on music as) social practice. And this is where empirical methods come into their own within the sociology of music (DeNora 2004:38).

Denne musikk sosiologiske praksisen gjer det mogleg å problematisere korleis grunnleggjande prosessar i samfunnet nyttar musikk for å skape andre sosiale tilhøve som kan overskride det musikalske, samtidig som musikken er ein sentral del av dette. Ved å løfte blikket til dei store linjene og sjå nærare på dei sosiale prosessane der musikken blir utforma og formidla, kan ein også verkeleg forstå samanhengen mellom musikk og samfunn (ibid.:38f.). Dette kjem eg meir inn på i avsnittet om feltarbeid.

2.2 Forskingsdesign

Vegen blir som kjent til medan du går. Det gjeld også for denne masteroppgåva. Sidan eg har valt å skrive om eit lite utforska tema, har det vore grenser for kor mykje kunnskap eg har kunne tileigna meg før eg sette i gong med den kvalitative empiriske undersøkinga. Frå oppstarten av dette masterprosjektet har eg sett på problemstilling, tematikk og målsetting som noko dynamisk som må formast av funna eg har gjort undervegs i prosessen. Gjennom intervju, feltarbeid og innblikk i teori og praksisfelt har eg gradvis fått ny kunnskap og erfaring som har bidratt til å gjere veggen og målet tydelegare. Dette er i tråd med fortolkingsprosessen som ein hermeneutiske sirkel, som eg har vore inne på tidlegare. Motivasjonen min har vore tydeleg heile veggen. Eg har hatt ei oppfatning av at eksperimentell musikk formidla til barn er

¹² Musikk sosiolog, Tia DeNora, kritiserer både følgjarane av «New» musicology og dei handlingsorienterte musikk sosiologane for å ikkje *dokumentere* korleis musikken deltek i det sosiale livet, og vice versa. Dei trekker ei linje mellom musikk og samfunn, men utan å kunne vise korleis desse linjene oppstår og korleis dei fungerer i ein musikalsk og sosial kontekst, hevdar DeNora (DeNora 2004:35-38). Som DeNora understrekar, må ein ta i bruk eit anna sett med metodologiske verktøy for å kunne nå fram til og vise korleis musikk og samfunn er bundne saman i praksis og korleis musikk er ein del av ein sosial kontekst (loc. cit).

viktig. Samtidig har eg hatt eit ønske om å kunne svare på nettopp kvifor det er viktig, og korleis ein bør leggje til rette for denne formidlinga.

Forskningsdesignet til oppgåva mi har blitt utforma i fleire fasar, og med eit hermeneutisk, sosialkonstruktivistisk og praksisteoretisk utgangspunkt, og ein kvalitativ forskingsmetode, som eg har utdjupa innleiingsvis i kapittelet. I oppstartsfasen var det viktig for meg å tydeleggjere motivasjonen min ved å konkretisere kva eg faktisk ønskte å finne ut med oppgåva mi. Gjennom å finne fram til aktuell faglitteratur, tidsskriftsartiklar og kontakt med personar frå samtidsmusikk- og det eksperimentelle musikkfeltet, ønskte eg å kartleggje og finne fram til aktuelle problemstillingar rundt dette temaet. Dette bakteppet hjelpte meg å utforme eit relevant forskningsdesign for oppgåva mi, og ein passande intervjuguide til dei seks intervjuene eg gjorde til sjølve oppgåva. Den andre fasen var sjølve datainnsamlinga. Her vart målet stadig tydelegare etter kvart som eg gjorde funn undervegs. Då eg var i gong med etterarbeidet og behandlinga av datamaterialet, justerte eg fokuset noko, før eg kunne ta til på den siste etappen mot mål og ferdigstilling av oppgåva.

2.3 Litteratursøk

Som eg har komme inn på tidlegare, er formidling av eksperimentell musikk til barn eit lite utforska tema, særskilt i akademia. For å finne fram til den litteraturen som faktisk finst om formidling av eksperimentell musikk til barn, har eg derfor gjort strukturerte litteratursøk i fleire tilgjengelege databasar: Oria, RILM, IIMP og Duo Vitenarkiv, med følgjande søkeord:

- «experimental music» + child*
- «contemporary music» + child*
- «avant* garde music» + child*
- «new music» + child*
- «experimental music» + kids
- «contemporary music» + kids
- «avant* garde music» + kids
- «new music» + kids

Gjennom desse litteratursøka fann eg, vel å merke, overraskande få relevante kjelder. I tillegg til desse systematiske litteratursøka, har eg fått rettleiing av Nasjonalbiblioteket, for å sjå om eg kunne finne nyttige kjelder i deira arkiv, med tidsskrift o.l. om formidling av eksperimentell musikk og samtidsmusikk til barn. Det viste seg dessverre å ikkje vere så fruktbart som eg hadde håpa. Eg fekk tilgang til ein del partitur og notemateriale med nyare verk skrivne for barn, men sidan eg har valt vekk verkstudiar, og heller fokuserer på sjølve formidlingspraksi-

sen og den musikalske prosessen, var ikkje dette så relevant for oppgåva. Det var likevel nyttig å ha undersøkt om det potensielt kunne finnast relevante materiale hos Nasjonalbiblioteket. Utover dette har eg gjort mange sjølvstendige og frittstående søk på internett (Google), som har hjulpet meg til å finne fram til relevante og nyare oppslag, kritikkar og politiske diskusjonar om formidling av eksperimentell musikk til barn. Eg har også hatt ein grundig gjennomgang av registera i bøker om barn, musikk og musikkundervisninga, med søk på oppslagsord som «ny musikk», «samtidsmusikk», «avantgarde» og «eksperimentell musikk» på norsk og engelsk. Desse søka har gitt meg tilgang til nokre relevante sider om formidling av eksperimentell musikk til barn. Eg har også fått hjelp av ulike aktørar på feltet, gjennom e-postkorrespondanse, til å finne fram til andre nyttige kjelder og nokre relevante fagartiklar.

2.4 Feltarbeid

People are practising music, not just passively 'consuming' or theorising about it; they are engaged in the actively realised and purposeful enacting of a widely recognised form of human experience and action (Finnegan 1989:336).

Nettopp fordi musikk er ein aktivitet og blir utøvd gjennom sosial handling (Small 1998), er det verdifullt for ein forskar å gjere feltarbeid. Å nytte feltarbeid som ein del av det metodiske grunnlaget, bidrar til å finne og sjå samanhengen mellom teori og praksis (Titon 2008:44). Cooley og Barz forklarar feltarbeid som: «a process that positions scholars within the very cultural phenomena they study» (Cooley og Barz 2008:4). For å komme tettare på det sosiale aspektet ved musikken, som er ein så sentral del av nettopp musikkformidlinga, har eg nytta feltarbeid som eit supplement og eit empirisk bakteppe for oppgåva mi. Feltarbeidet har bestått av to relativt ulike prosjekt som omhandlar formidling av eksperimentell musikk til barn: i musikkverkstaden, BIT 20: Vi komponerer! og på konsertframsyninga, Lydrommet. Begge prosjekta er ein del av Den kulturelle skolesekken, og eg fekk såleis sjansen til å observere ungane i eit naturleg habitat i skulekvardagen – og utan foreldre som legg føringar for musikkopplevinga. Sjølv om eg har fått mykje datamateriale av dei kvalitative intervjuene eg har gjort, har deltakinga på desse utvalde prosjekta gitt meg ny kunnskap og sjansen til å sjå formidlingsprosjektet frå ein annan vinkel. Sidan masteroppgåva mi dreier seg om den konkrete, sosiale musikalske praksisen – formidlingssituasjonen – har det vore svært nyttig og viktig for meg å vere til stades og få eit innblikk i nokre av dei faktiske tilboda for formidling av eksperimentell musikk i feltet. Undervegs i masterstudieprosessen har eg også besøkt ei rekke ulike arrangement for formidling av eksperimentell musikk til barn, som har fungert som eit utvida

feltarbeid og danna bakteppe for eigne hypoteser og refleksjonar, i tillegg til å vere eit godt utgangspunkt for førebuingane til den kvalitative datainnsamlinga.

I eit forskingsprosjekt er det fruktbart å finne noko tekstmateriale eller dokumentasjon som kan vere eit nyttig utbyte for å få kunnskap og bakgrunnsinformasjon om temaet før ein reiser ut i felten. Før eg reiste ut i felten, førebudde eg meg ved å tenke igjennom korleis eg skulle avgrense og sikte meg inn på dei relevante problemstillingane og temaa som er aktuelle for oppgåva mi. Ved å setje meg inn i tilgjengeleg materiale om dei utvalde prosjekta og lese meg opp på det teoretiske feltet, tileigna eg meg eit solid bakteppe for temaet eg skulle undersøke (Stock 2004:19f.) I tillegg sette eg opp nokre rettleiande punkt, forskingsspørsmål, som kunne hjelpe meg å halde eit bestemt fokus i observasjonssituasjonen:

- Kva omgjevnader går musikkformidlinga føre seg i?
- Kva utstyr og instrument er tilgjengeleg og kva vert nytta?
- Kven er formidlarane og kven formidlar dei til?
- Korleis er språket til formidlarane. Korleis ordlegg dei seg?
- Korleis er prosjektet strukturert?
- Kva er prosjektet sitt innhald?
- Korleis legg formidlarane til rette for den eksperimentelle musikken?
- Korleis er musikken?
- Kva val vert gjort undervegs i prosessen, og kven er det som faktisk gjer desse vala?

Desse spørsmåla var nyttige for å ta gode notatar undervegs i observasjonsprosessen. Sidan eg venta med det kvalitative intervjuet av formidlingsaktørane til etter observasjonsfasen var over, visste eg ikkje så mykje om aktørane sine refleksjonar, intensjonar, motivasjon og tankar om formidlingssituasjonen på førehand. Undervegs kunne eg derimot gjere gode notatar som kunne leie til ein betre samtale og spørsmål i det etterfølgjande intervjuet. Ved å notere meg konkrete spørsmål og betraktningar av val, seiemåtar og gjeremåtar som formidlingsaktøren gjorde undervegs i prosjektet, kunne eg ta opp igjen tråden og få aktøren sitt perspektiv på konkrete hendingar i musikkformidlingsprosjektet (Creswell 2009:181).

2.4.1 Deltakande observasjon

Under feltarbeidet var eg ikkje med å formidle eller utøve musikk, men eg vil likevel kategorisere det som deltakande observasjon, sidan eg var til stades i den sosiale samhandlinga. Sosiolog Katrine Fangen skildrar korleis ein kan vere deltakande observatør utan å måtte medverke i den musikalske aktiviteten: «delta i den sosiale samhandlingen, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene» (Fangen 2004:103). Ved å småprate med elevane og formidlarane, kunne eg få innblikk i både barna og dei vaksne sine ulike perspektiv og tankar om den musikalske aktiviteten. Ved å vere ein aktiv deltakar, utan å leggje skjul på mi rolle som forskar og

observatør, var det lett å komme i prat med elevar, lærarar, musikarar og formidlarar. Stock understrekar verdien av å bli kjent med personane i miljøet ein studerer:

The fieldworker attempts to participate in the life of the community in question for a sufficient length of time that he or she wins the trust and respect of those under study, and to discover through this process of familiarization how to ask questions or encourage conversation leading to genuinely meaningful information (Stock 2004:22)

Eg bestemte meg for å delvis plassere meg på sidelinja, sidan eg ikkje ville forstyrre og påverke formidlinga til aktørane eg følgde med på. Men sidan eg likevel var til stades i rommet og formidlingssituasjonen, fekk eg oppleve korleis det kunne opplevast å vere ein av dei musikken vart formidla til. Samtidig vart det lettare å snakke med dei ulike deltakarane i formidlingssituasjonen. Dette gagna også undersøkinga mi, då eg fekk eit meir nyansert bilete av formidlingssituasjonen og dei mange ulike perspektiva som fanst hos dei ulike barna og vaksne som var med i interaksjonsprosessen. Feltarbeidet vart dokumentert med lydopptak, innsamling av fysisk materiale (informasjonsark, vekeplan o.l.), feltnotatar, fotodokumentasjon av tavle, instrument og utstyr. Samtalar med lærarar, elevar og formidlarar, har gjort feltarbeidet rikare.

2.5 Intervju

I masteroppgåva mi har eg valt å gjere seks kvalitative intervju – to av dei i samband med feltarbeidet på to utvalde prosjekt, og fire uavhengige intervju. Med kvalitative intervju, er formålet å søkje etter deltakarane (intervjupersonane) sitt perspektiv, erfaringar og forståing. I eit slikt kvalitativt forskingsintervju vert ny kunnskap produsert i sjølve interaksjonsprosessen mellom forskar og deltakar. Intervjuet har to sider: Den personlege interaksjonen mellom intervjuar og intervjuperson, eller forskar og deltakar, og sjølve kunnskapsproduksjonen, som også er resultatet av denne mellommenneskelege interaksjonen. Eit viktig moment ved denne interaksjonen er at den har eit skeivt maktforhold. Det er forskaren som legg premissane for samtalen, gjennom å utforme og stille spørsmåla og styre retninga og forma til samtalen. Forskaren kan likevel velje å gi intervjupersonen spelerom til å komme til orde gjennom å stille opne og generelle spørsmål. Dette er eit viktig aspekt ved det semistrukturerte livsverdsintervjuet, som også er den intervjuforma eg nyttar i mine intervju (Kvale og Brinkmann 2009:22ff.). Desse semistrukturerte livsverdsintervjua tek utgangspunkt i fenomenologisk filosofi. I kvalitativ forskning nyttar ein fenomenologiomgrepet for å vise til ønsket om å finne og forstå den verkelege røyndomen, nemleg menneske si oppfatning av sosiale fenomen. Deltakarane sine perspektiv og skildringar av verda gjenspeglar verda slik den verkeleg er. Kvart

fenomen kan bli sett frå tallause perspektiv, og difor finst det ikkje eit riktig svar når ein skal skildre eit fenomen. Kvart menneske har si eiga forståing av eit fenomen (ibid.:45f.)

2.5.1 Intervjuguide

Eg har valt ei semistrukturert form på intervjuet eg har gjort. Slik har eg gitt rom for flyten i samtalen og unngått å gjere intervjuet til eit mekanisk «einvegs»-intervju. Sjølv om intervjusituasjonen har ein asymmetrisk maktbalanse mellom intervjuar og intervjuperson, meiner eg at det er viktig å skape rom for ei «naturleg» samtaleform som både intervjuar og intervjuperson kan føle seg mest mogleg komfortabel i. Det er rom for fleksibilitet og å ta vurderingar på ståande fot i sjølve intervjusituasjonen med ei slik eksplorativ undersøking, som eit semistrukturert intervju er. Då unngår ein å låse seg til eit førehandsbestemt spor, og kan lettare oppleve at ny og uventa kunnskap oppstår i interaksjonssituasjonen. Slik blir intervjuet ein prosess som er med på å påverke mine forforståingar. Dette har bidratt til å ta arbeidet mitt i nye retningar som eg ikkje nødvendigvis hadde førestilt meg i forkant av intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009:127f.). Visse føringar har det likevel vore naudsynt å ta, for å ikkje miste tråden og tilknytninga til hovudformålet med undersøkinga. Ei semesteroppgåve i «MUS4217– Metodologisk emne: Musikk, kultur, samfunn» (Forland 2016), var eit nyttig bidrag til utarbeidinga av intervjuguiden og planlegginga av intervjuet. Til denne oppgåva utarbeidde eg ein intervjuguide før eg gjennomførte eit pilotintervju med førsteamanuensis i musikkpedagogikk ved NMH, John Vinge, som på det tidspunktet var leiar for Barnas Ultimadag. Slik fekk eg fruktbare erfaringar og lærdom om både det å gjennomføre eit intervju med ein intervjuguide og temaet for masteroppgåva mi. Eg hadde allereie då masteroppgåva si problemstilling relativt klar. I etterkant av denne semesteroppgåva, tilpassa, endra og tilføyde eg nye spørsmål til intervjuguiden, før eg tok til å gjere intervjuet til sjølve masteroppgåva mi. Utforminga av ein intervjuguide i forkant av intervjuet til masteroppgåva, har vore eit nyttig verktøy som har hjulpet meg å sette fingeren på dei sentrale problemstillingane og temaa som eg vil ta opp i masteroppgåva mi. Ein intervjuguide kan definerast som

et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelig formulerte spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009:143).

Intervjuguiden har bestått av nokre rettleiande nøkkelspørsmål og ein oversikt over dei sentrale temaa som eg ville røre ved i intervjusamtalen. Intervjuguiden inneheld sentrale tema om formidlingsrolla, tilrettelegging, medverknad, musikk på barna sine premissar og omgreps-

messige spørsmål. Nokre av intervjua fokuserte meir på formidling i konsertsituasjonen, medan andre la vekt på musikkverkstaden som formidlingsarena. Intervjuguiden inneheld derfor både spørsmål om den formidling i den kreative prosessen og formidling som profesjonell komponist og muskar. Slik var intervjuguiden eit ope utgangspunkt for intervjuet, men ikkje ei rigid liste der eg måtte innom alle spørsmåla. Det var viktig for meg å fokusere på opne spørsmål som ga rom for refleksjon og lengre innspel. Eg ønskte også å unngå eit for akademisk språk og vanskeleg språk, sidan dette fort kan gjere samtalen rigid, føre til misforståingar og gjere intervjusituasjonen vanskeleg. Intervjuguiden er gjengitt i appendiksen (vedlegg 4).

2.5.2 Transkripsjon

Transkripsjonen av munnlege samtalar er ein fortolkingsprosess (Kvale og Brinkmann 2009:186), som stiller ein ovanfor ei rekkje val når ein skal transformere det munnlege språket til skriftleg språk. Mykje meining kan gå tapt dersom ein ikkje tek høgde for at meining kan uttrykkast på fleire måtar enn gjennom høyrbare ord, med t.d. kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Transkripsjonsprosessen abstraherer samtalen og intervjusituasjonen. Uttrykksformer som nøling, ironi, stemmeleie og sukking kan gå tapt (ibid.:186f.). Kvale og Brinkmann skildrar transkripsjonar som «svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (ibid.:187). For å forsøke å få fram dynamikken i intervjusituasjonen og meininga som blir uttrykt, har eg gjort ein del bestemte val i forkant av transkriberingsprosessen. I intervjusituasjonen, som eg dokumenterte med lydopptakar, sørga eg for å notere gestar og kroppsspråklege uttrykk som ikkje lydopptakaren kunne fange opp, for å kunne ha desse uttrykksformene med meg når eg skulle fortolke lydopptaket og omforme dette til eit skriftleg uttrykk. Sidan formålet med intervjuet eg har gjort, er å komme fram til intervjupersonen sine refleksjonar og synspunkt kring fenomenet formidling av eksperimentell musikk til barn, har eg valt å ikkje ta med alle språklege detaljar, som eg meiner har lite relevans for formålet med intervjuet. I første omgang har eg transkribert alle intervjuet ordrett, men eg har dempa noko av mumlinga, nølinga, den usamanhengande talen og ein del munnlege uttrykk som «likksom», «ikkje sant» og «så». Når ein i ein munnleg samtale må uttrykke seg umiddelbart om relativt komplekse tema, oppstår det ein del slike uttrykksformer som mumling, nøling og usikkerheit. Dette er ein del av den munnlege narrative forma, men når eg skal transkribere og transformere teksten til ein skriftleg narrativ form, er det vanleg å dempe desse munnlege uttrykks-

formene (loc. cit). Eg har likevel tatt med uttrykk som eg meiner har vore viktige for formidlinga av budskapet i intervjusamtalen, t.d. noko tonefall, trykklegging, lange pausar og latter. Ord som har fått eit ekstra trykk i setningane, har eg markert med understreking. I sjølve presentasjonen av funn og resultat i oppgåva har eg tilpassa transkripsjonane ytterlegare frå munnleg narrativ form til skriftleg diskurs. Eg har transkribert intervjuet til nynorsk, for å gjere diskursen språkleg konsekvent, sidan nynorsk er målforma eg nyttar i resten av oppgåva.

2.5.3 Analyse og tolking av materiale

Som eg har skrive om innleiingsvis i dette kapittelet, byggjer det metodologiske arbeidet mitt på ein sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk forskingstradisjon. Det same gjer analysen og fortolkinga av det empiriske materialet – intervju og feltnotatar. Analysen og fortolkinga av datamaterialet startar allereie før datainnsamlinga (Kvale og Brinkmann 2009:197ff.). Eg har ikkje nytta dataverktøy til intervjuanalysen, då eg opplever at det er lettare å finne og konstruere mening utifrå datamaterialet utan. Slik har eg komme tettare inn på det innsamla materialet, og fått fram dei mange nyansane i dataa. Med hermeneutikken i ryggen, har eg sett på spørsmålsstillinga som ein viktig del av analysen og fortolkinga av intervjuet (ibid.:218f.). Intervjuet kan også tolkast på fleire måtar. Ei fortolking kan ikkje reknast for å vere meir riktig enn ei anna. Både forskar, intervjuperson og lesar har eigne forforståingar som pregar måten ein fortolkar og forstår teksten. Med dette i bakhovudet, har eg forsøkt å ha ei mest mogleg open tilnærming til det å stille spørsmål og fortolke svar. Eg har prøvd å ta avstand frå mine eigne meningar og fortolkingar, og tatt inn over meg at det finst andre moglege forståingar og tolkingar av det same materialet. Dette er sjølvsagt lettare sagt enn gjort. Men denne måten å møte intervjusituasjonen og materialet på, har truleg framheva fortolkingsmangfaldet og styrka intervjuet som legitim forsking. I etterarbeidet med intervjuanalysen har eg søkt å framstille intervjupersonane sine eigne forståingar samtidig som eg har kombinert dette med dei nye perspektiva mine på temaet (ibid.:203). Slik har eg konstruert mening utifrå intervjusituasjonen og -materialet. Eg har også sendt ut sitatsjekk til dei eg har intervjuet, så dei har hatt anledning til å rette opp eventuelle misforståingar som kan ha dukka opp i den munnlege intervjusituasjonen.

2.6 Utval

Oppgåva byggjer på seks ulike intervju og observasjonar av to prosjekt som har utgjort feltarbeidet og det empiriske fundamentet. Intervjupersonane er det eg ser på som sentrale aktørar innanfor det eksperimentelle musikkfeltet når det gjeld erfaring og kompetanse om formidling av denne musikken til barn. Eg har altså intervjuet vaksne aktørar som først og fremst har rolla som formidlarar av den eksperimentelle musikken – enten det er som komponist, som utøvar eller som tilretteleggar. Intervjupersonane har ulike bakgrunn. Nokre har musikkpedagogisk utdanning, nokre er utdanna profesjonelle musikarar og nokre har bakgrunn frå komposisjonsstudier. Nettopp desse litt ulike bakgrunnane, meiner eg er interessante for å få fram ulike perspektiv på formidlingspraksisen – frå *formidlarane* sine ståstader. Før eg sette i gong med rekrutteringa av informantar til prosjektet, gjorde eg undersøkingar av kva aktørar som stod på programmet hos ulike festivalar og konsertseriar som formidlar eksperimentell musikk og samtidsmusikk til barn. Eg har også kartlagt kva musikarar og konsertar innanfor Den kulturelle skulesekken (DKS) som fokuserer på denne musikken. Vidare tok eg kontakt med aktørar i det eksperimentelle musikkmiljøet, for å høyre om deira kjennskap til formidlarar av eksperimentell musikk til barn. På bakgrunn av dette kontakta eg Lydrommet, Maja Ratkje, Else Olsen Storesund, BIT20 sitt formidlingsteam og Jon Halvor Bjørnseth frå Drivhuset musikkverksted. Om kva som er passande tal på intervjupersonar til ein studie, svarer Kvale og Brinkmann enkelt og greitt: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale og Brinkmann 2009:129). Formålet med kvalitative intervju er ikkje å generalisere – men derimot å «overføre kunnskap fra én situasjon til en annen, med fokus på samfunnsvitenskapens kontekstualitet og heterogenitet» (ibid.:181). Det er altså ikkje noko overordna mål å intervjuet så mange personar at ein kan trekke éi slutning og finne fram til ei semje eller forståing om temaet. Eit mindre tal på intervjupersonar er derfor nyttig, for å gå meir kvalitativt til verks. Seks djuptgåande kvalitative intervju, støtta av feltarbeid med observasjon av to ulike formidlingsprosjekt, var nok til å gi meg eit mangfaldig innblikk i eit relativt lite musikkmiljø for eksperimentell musikk retta mot barn.

Feltarbeidet mitt byggjer på observasjon av to prosjekt: BIT20: Vi komponerer! i ein 6. klasse på ein skule på Vestlandet, og Lydrommet på ein barneskule på Sørlandet. Det var fleire grunnar til at eg valte nettopp desse to prosjekta. Det var praktisk å gjennomføre, og det gjekk føre seg våren 2017, som var den tidsperioden eg hadde anledning til å gjere feltarbeidet. Det var interessante prosjekt som eg hadde fått fleire tips om frå personar eg betraktar som opplyste

om miljøet for formidling av eksperimentell musikk til barn. I tillegg hadde eg noko kjennskap til prosjekta frå tidlegare, og synest det virka som to svært spennande prosjekt. Eg ønskte også å følgje prosjekt som kunne representere to *ulike* formidlingsformer. Derfor passa det svært godt at det eine prosjektet var ei konsertframsyning, og det andre var ein komposisjonsverkstad – der det eine representerte formidling av eksperimentell musikk *til* barn, og det andre formidling av eksperimentell musikk *med* barn. At begge prosjekta var ein del av skulekvardagen og Den kulturelle skulesekken, ga meg høve til å observere musikkformidling til eit mangfald av barn, utan foreldra sine. Slik fekk eg observere formidling til barn med ulik kjønn, etnisitet og kulturell bakgrunn – ei mindre homogen gruppe enn eg kanskje ville møtt dersom eg hadde valt å følgje eit prosjekt som inngjekk som del av ein festival eller konsertserie utanfor skuletida.

Vi komponerer! er ein komposisjonsverkstad som er drive av samtidsmusikkensemblet BIT20 Ensemble gjennom Den kulturelle skulesekken. Prosjektet har blitt gjort på ei rekke barneskular sidan slutten av 90-talet. Prosjektet går over ei skuleveke og skal ende i ein konsert der komposisjonen, som er komponert i fellesskap av klassen, blir framført (Farstad og Habbestad 2012). Hovudmålsetningane til *Vi komponerer!* er å halde det kunstnariske nivået på høgde med tilbodet som finst for eit vakse publikum. Eit anna viktig formål med prosjektet er å oppfordre til kreativ utfolding for å gi elevane ei større innsikt og oppleving, som også kan gi positive ringverknader i læringskvardagen.¹³ Eg fekk følgje eit prosjekt leia av dei profesjonelle muskarane, Sindre Sortland (gitar) og Hilde Annine Hasselberg (sopran), i 6A og 6B ved ein barneskule på Vestlandet. Gjennom ei skuleveke observerte eg formidlings- og komposisjonsprosessen frå start til avslutning med konsertframføring. I tillegg er to av intervjuet til masterprosjektet gjort med aktørar frå BIT20 Ensemblet sitt formidlingsteam: med fagleg leiar for *Vi komponerer!*, Ole André Farstad, og med verkstadsleiar, Sindre Sortland.

Det andre prosjektet som utgjorde feltarbeidet til oppgåva var ein dag med observasjonar og samtalar med Lydrommet – ei improvisasjonsgruppe beståande av Are Lothe Kolbeinsen (gitar), Ulrik Ibsen Thorsrud (trommer), Stian Omenås (trompet og perkusjon) og ein lyskunstnar. Under dette prosjektet var det lyskunstnaren Ida Andersson, som deltok med lysimprovisasjonar. Dei jazzskulerte muskarane i Lydrommet utgjer saman improvisasjonstrioen Parallax som har improvisert, og utforska musikalske preferansar og lydlandskap sidan 2008.

¹³ Jf. nettsidene til BIT20 Ensemble (BIT20, udatert).

Ved bruk av lyd- og lyssetting ønsker Lydrommet å omskape skulane sine gymsalar og konsertlokaler til noko *anna* – noko utanom det vanlege – eit eige univers og lydrom. Prosjektet er ein konsert, eller meir presis: ei framsyning, med improvisert musikk og lys, der desse to uttrykksformene skal ha ein likestilt plass i framsyninga sitt heilskaplege uttrykk. Slik skaper Lydrommet ein opplevingsarena for musikken som beveger seg utover grensene for den tradisjonelle konsertsalen der ein vanlegvis finn eit skilje mellom publikum og utøvarar, scene og sal. Improvisasjonsgruppa ønsker å introdusere barna for eit kompromisslaust musikk- og kunstuttrykk og ei annleis lydverd ved å «gi [barna] det dei ikkje visste at dei ville ha» (Thorsrud i intervju med Lydrommet, 03.04.2017). Som ein del av den kvalitative datainnsamlinga gjorde eg også eit gruppeintervju med dei fire utøvarane i Lydrommet.

Utover dei tre forskingsintervjua i samband med feltarbeidet, med medverkande frå Vi komponerer! hos BIT20 Ensemble og gruppeintervjuet med Lydrommet, har eg gjort tre andre kvalitative intervju. Det eine intervjuet var med den erfarne leiaren for Drivhuset – Stiftelsen for musikalsk verkstedsarbeid i Oslo, Jon Halvor Bjørnseth. Det andre intervjuet eg gjorde var med pianist Else Olsen Storesund i Bergen. Storesund disputerte i 2016 med doktoravhandlinga: «Åpen form – en utvidet uøverrolle. En håndbok.» (Storesund 2015), og har m.a. arbeidd med musikkformidling til barn i BIT20 sitt formidlingsteam. Den siste intervjupersonen eg har med i undersøkinga mi er komponist og avantgarde-musikar, Maja Solveig Kjelstrup Ratkje. Ratkje har komponert mykje musikk både for og med barn i ulike aldrar.

2.7 Avgrensing

Oppgåva tek ikkje barna sitt perspektiv direkte¹⁴. Eg skulle sjølv sagt gjerne ha hatt med deira perspektiv også, sidan det er nettopp eksperimentell musikk for *barn* oppgåva handlar om. Men det ville blitt for omfattande for ei masteroppgåve. Dersom eg samtidig skulle yte rettferd mot og gi ei grundig nok framstilling av barna sitt perspektiv, ville nok det ha «ete opp» fokuset på formidlarane sitt perspektiv. Intervju med barn medfører også ei rekke nye utfordringar og forskningsetiske problemstillingar (Kvale og Brinkmann 2009:157f.). Men ein slik studie ville absolutt vere interessant å gjennomføre med tilgjengeleg tid og ressursar. Ei anna avgrensing eg har gjort er å utelate verkanalysar, detaljerte studiar av komposisjonar, partitur

¹⁴ Sjå masteroppgåva *Idé og opplevelse: Om samsvaret mellom intensjon og opplevelse på Rikskonsertenes skoleforestillinger* for nokre innblikk i barn sine opplevingar av samtidsmusikk gjennom skulekonsertordninga (Bratlie 2016).

og innspelningar. Sidan eg skriv om den eksperimentelle musikken i dag og samtidsmusikken, opplever eg at det er naturleg å vende blikket framover, utan å fokusere for mykje på allereie eksisterande verk. I tillegg fell eit slikt fokus litt utanfor det som går på sjølve musikkformidlinga og tilrettelegginga for eksperimentell musikk for barn.

Desse avgrensingane har gjort det mogleg å gå i djupna i dei perspektiva og det fokuset eg faktisk har valt: *formidlarane* si tilnærming til *formidlingssituasjonen* – der den eksperimentelle musikken vert formidla til barn. Dette temaet handlar i svært stor grad om det *sosiale* og den musikalske handlinga som ein sosial situasjon: *musikalsk samhandling*. Derfor meiner eg at feltarbeid, intervju, språklege refleksjonar, innblikk i synspunkt og teoriar om formidling av eksperimentell musikk til barn, framfor eit reint musikalsk, musikkanalytisk perspektiv er fruktbart for oppgåva. Dette kan sjølvsagt også vere problematisk. Eit meir musikkanalytisk perspektiv ville nok ha vore lettare for å dra prosjektet ned på eit meir konkret plan. Men eg meiner at det er relevant å sjå dei store linjene som ligg bak – dei sosiale strukturane og haldningane rundt formidling av eksperimentell musikk til barn. Dette har eg opplevd å få meir kunnskap om ved å oppsøke sjølve formidlingssituasjonen gjennom feltarbeid og med samtaler med formidlarar – med kvalitative intervju. Eg har valt ein litt open innfallsvinkel, som har omfanna både den kreative prosessen og komposisjon med barn og konsertar for barn. Eg har derimot ikkje brukt plass på barn som utøvarar i ein profesjonell komposisjon, då slike komposisjonsprosessar først og fremst fokuserer på innstudering av verk og publikum si konsertoppleving, framfor barna sitt møte med den eksperimentelle musikken. Men det kan sjølvsagt gi gode opplevingar og positive ringverknader å delta i slike prosjekt også. Oppgåva sitt fokus ligg dermed på musikkformidling *for* barn og *med* barn i den eksperimentelle musikk- og komposisjonsverkstaden og på konsertar der det er barn i publikum. Oppgåva si todelte interesse er tenkt for å vise kva mangfald som finst i feltet og for å kunne sjå nærare på om det er ulike omsyn og motivasjonar som finst innanfor dei ulike perspektiva og tilnærmingane til formidling av eksperimentell musikk til barn.

2.8 Validitet og forkingsetiske spørsmål

Prosjektet er meldt til, og godkjent av, Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av datainnsamlinga (vedlegg 1). Alle intervjupersonane har blitt informerte om prosjektet og signert eit skriftleg samtykkeskjema før intervjuet vart gjennomført (vedlegg 2). I tillegg vart det

sendt ut eit informasjonsskriv til føresette til elevane i 6.klasse som deltok på Vi komponerer! (vedlegg 3).

Nokre forskingsetiske utfordringar og spørsmål om validitet har eg allereie vore inne på i avsnittet om intervju, om feltarbeid og om avgrensing og utval. Eg vil derfor ikkje drøfte desse aspekta i dette avsnittet, men komme med nokre nye perspektiv. Å validere er å undersøkje og kontrollere dei potensielle feilkjeldene i ein studie (Kvale og Brinkmann 2009:254). Dette oppnår ein ved å ha eit kritisk blikk på sin eigen analyse og fortolking, som eg har vore inne på i avsnittet om analyse og fortolking. Dette er viktig å tenke på allereie frå starten av studien. For å unngå misforståingar og feiltolkingar, har eg tatt omsyn til desse aspekta i sjølve intervjusituasjonen, ved å stille kritiske og oppfølgande spørsmål undervegs i intervjuet. «Å validere er å stille spørsmål» (ibid.:256). Når ein sørger for å stille spørsmåla om *kva* og *kvifor* før ein spør *korleis*, unngår ein å vere ta for gitt at intervjupersonen har den same forståinga som intervjuaren, og er einig i intervjuaren si forståing av eit fenomen (loc.cit.). Derfor har eg mellom anna starta kvart intervju med å stille spørsmåla «kva er eksperimentell musikk?» og «kvifor bør ein formidle eksperimentell musikk til barn?», før eg har tatt tak i spørsmål om *korleis* ein kan eller bør formidle eksperimentell musikk (jf. intervjuguide, vedlegg 4). Sidan eg i studien er oppteken av formidlarane sine opplevingar og perspektiv, snarare enn å berre representere mitt eige syn, eller kva faglitteraturen seier om temaet, har det vore heilt naudsynt å høyre kva intervjupersonane svarer på desse grunnleggjande spørsmåla. Spørsmålet om kva eksperimentell musikk er, eller kvifor ein bør formidle eksperimentell musikk til barn, har heller ikkje *eitt* sant og riktig svar. Oppgåva mi handlar difor i stor grad om å vise ulike moglege svar på desse vesentlege spørsmåla om formidling av eksperimentell musikk til barn. Dei utvalde intervjupersonane til oppgåva mi er, som tidlegare nemnt, sentrale aktørar i miljøet for eksperimentell musikk i Noreg, og har ein form for ekspertkompetanse og mykje erfaring om dette temaet. Intervjua kan derfor kvalifisere som det Kvale og Brinkmann kallar «eliteintervju» - ekspertar med med ein posisjon som gir dei rik innflyting på feltet (ibid.:322). Intervju med ein slik elite, kan vere med å jamne ut det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuar og intervjuperson (ibid.:158). Eg har stort sett opplevd ein slik likeverdig intervjusamtale, men det har også vore noko problematisk at intervjupersonen har tatt meir styring enn eg har ønskt i intervjusituasjonen. Dette har nok vore ein konsekvens av iver, engasjement og eit godt språkleg repertoar om temaet frå intervjupersonane si side. Dette har først og fremst vore svært positivt for intervjuundersøkinga. Grunna intervjuerso-

nane si sentrale rolle i det eksperimentelle musikkmiljøet har eg valt å ikkje anonymisere intervjupersonane, som innrapportert til NSD. Dei er viktige for undersøkinga mi, nettopp i kraft av at dei er den dei er. Namna deira er derfor også relevante i denne konteksten.

I eit av intervjua eg har gjort, intervjuet med gruppa Lydrommet, har eg valt å gjere eit gruppeintervju. Dette har eg gjort nettopp fordi dei er ei gruppe, beståande av fire likeverdige aktørar. Det har vore interessant å få ta del i ein intervjusamtale mellom dei, der dei fekk høve til å svare i samspel. Å gjere eit intervju med ein og ein av gongen, ville ha vore svært tidkrevande og lite hensiktsmessig for mitt formål. Eg trur at nettopp eit gruppeintervju gjorde samtalen meir fruktbar for ei slik eksplorativ undersøking som studien min er. Som Kvale og Brinkmann trekker fram, kan eit gruppeintervju i ein slik samanheng bidra til å skape ei livleg og kollektiv ordveksling der spontane uttrykk og kjenslemessige synspunkt får større plass enn i eit individuelt intervju (Kvale og Brinkmann 2009:162). Samtidig måtte eg vere merkksam på at dei la visse språklege føringar for kvarandre, kunne leggje ord i munnen på kvarandre og avbryte kvarandre undervegs i intervjuet.

3 Kvifor formidle eksperimentell musikk til barn?

Musikkformidling kan bli forstått som ei *tilrettelegging* for musikkopplevinga, som ein kan lese i klårgjeringa av formidlingsomgrepet i innleiingskapittelet (jf. s.11). I dette kapittelet vil eg få fram ulike teoretiske og empiriske innfallsvinklar til kva overgripande idear som kan liggje til grunn for formidling av eksperimentell musikk til barn. Kva *er* eigentleg formidling av eksperimentell musikk til barn? Med utgangspunkt i fagfeltet vil eg også søkje svar på korleis ein kan argumentere for at formidling av eksperimentell musikk er noko å satse på og bry seg om. Sidan det som tidlegare nemnt finst lite litteratur spesifikt om formidling av eksperimentell musikk til barn, tek eg utgangspunkt i mykje litteratur som gjeld kunstformidling til barn, med særskilt fokus på «nyskapande», «avantgarde» og eksperimenterande retningar. Dette meiner eg kan overførast direkte til avantgarde musikk, nyskapande musikk og eksperimentell musikk. Ved å knyte teorien, om kunstformidling til barn, til nokre av funna frå dei kvalitative undersøkingane eg har gjort, håpar eg å kunne presentere nokre sentrale aspekt om kva formidling av eksperimentell musikk til barn bør innehalde.

3.1 *Er* kunst for barn?

Før ein kan stille spørsmålet: «Kvifor eksperimentell musikk til barn?», må ein stille det grunnleggande spørsmålet: «*Er* eksperimentell musikk for barn?», som igjen bør ta utgangspunkt i det meir overgripande spørsmålet: «Er kunst for barn?». Ofte blir kunst for barn sett på som noko anna enn kunst for vaksne – som pedagogisk kunst eller kunst som dannelsingsprosjekt. Omgrepa kunst og kultur blir tidvis nytta om einannan, som om omgrepa tyder det same. Eg vil i dei neste avsnitta klårgjere desse ulike og utydelege måtane å forstå kunstomgrepet på.

3.1.1 Kunst eller kultur?

Kunst og kultur blir ofte nemnd i same setningen. Men det er eit skilje mellom kunst-omgrepet og kultur-omgrepet. Det generelle *kulturomgrepet* kan ein forstå som noko dynamisk, foranderleg og sosial fundert: «tanke-, kommunikasjons- og atferdsmønstre på alle felter av

samfunnslivet» (Schackt 2016). Kunsten er derimot ein *del* av denne kulturen – eller *kulturanne*. Kunsten er eit kulturfenomen som i likskap med andre kulturfenomen kan endrast (Danbolt 2014:14). Kunst er ikkje kultur, men kunsten kan påverke kulturen:

Kunst skal ødeleggje kulturen, forandre den. Mens kultur handler om å bringe tradisjoner, historie og forestillinger vidare, handler kunst om [å] utfordre forestillingene, sette spørsmålstejn ved historiefortolkningene og tradisjonene (Selmer-Olsen i Juncker 2005:19).

Kunsten si hovudsak kan altså knytast til å utfordre, endre, prøve ut og eksperimentere med det framande og tenke nytt om dei etablerte førestillingane i kulturen vår. Dette minner mykje om orda eg nytta for å definere den eksperimentelle musikken i innleiingskapittelet (jf. s.8ff.). Meir om dette i avsnittet, «Eksperimentell musikk for barn» (jf. s.34).

3.1.2 Kunst eller pedagogisk prosjekt?

Sidan kunst retta mot barn ofte blir sett som eit pedagogisk prosjekt, vil eg i det følgjande synleggjere at ein kan sjå eit skilje mellom det pedagogiske og det kunstnariske. Musikkpedagogikk kan forklarast som ei musikalsk verksemd der «det foregår en målrettet bevisst og planmessig undervisning og/eller læring» (Hanken og Johansen 1998:26). Dette omfattar alle former for intensjonell læring, rettleiing, oppseding og undervisning (*loc.cit.*) Kunstformidlingstradisjonen vår byggjer på eit pedagogisk barnekulturomgrep der barnet blir sett som eit objekt som kan formast av vaksne som del av ein dannelsingsprosess. I denne formidlingstradisjonen er formålet at barnet skal bli eit heilskapleg menneske som til slutt kan vekse ut av barnekulturen og inn i den vaksne verda sitt kultursystem, der mennesket etter denne dannelsingsprosessen sjølv kan ta styringa (Juncker 2005:21). Her har kunsten blitt brukt som eit middel for læring. Men når eit pedagogisk formål går framfor ønsket om å gi barna ei kunstnarisk oppleving, kan ein spørje seg om det kvalifiserer som kunst, eller om det snarare er snakk om kulturformidling – ei vidareføring av etablerte tradisjonar, historier og førestillingar. Dersom kunst handlar om «å sette spørsmålstejn ved historietolkningene og tradisjonene» (Selmer-Olsen i *ibid.*:19), må ein tenke annleis på kunstformidling til barn. Ein kan vidare stille spørsmål ved om ein i det heile tatt *kan* formidle kunst til barn, og om det er mogleg å sette barnet si estetiske oppleving framfor ønsket om læringsutbytte og tileigning av kunnskap.

Musikkpedagog Signe Kalsnes peikar på utfordringar som dukkar opp i kjølvatnet av satsinga på Den kulturelle skulesekken og musikkformidling til barn i skulen. Formidling av kunst til barn, kan sette formidlaren i ei krysskonflikt der kunstnarane på den eine sida må «kunne stå helt fritt til å utforme et musikalsk produkt på rene kunstneriske premisser» (Kalsnes 2004:92) og på den andre sida blir «kunstformidlingen [satt] inn i en pedagogisk ramme og

tilpasses skolens planer og behov» (loc.cit.). Kalsnes åtvargar mot ei pedagogisk banalisering, der ein lener seg til myten om at barn ikkje tåler eit kompleks kunstuttrykk, eller utfordrande musikk, men derimot må få eit musikktilbod med «enkel», tilpassa musikk med ei underholdande innpakking, for å skåne barna. Ho understrekar vidare at vi må passe oss for å forenkle kunsten og undervurdere barna sine evner til å oppleve og erfare musikk, og til å konsentrere seg og vere merksam mot ny musikk, eller musikk dei ikkje kjenner til frå før (ibid.:103). Denne haldninga er også eit funn i fleire av dei kvalitative intervjua. Der blei det uttrykt at barn har eit langt større potensiale for, og glede av, å erfare eksperimentell og ukonvensjonell musikk, enn det kan verke som når ein t.d. høyrer musikken på Barne-TV eller underholdningsmusikk som er retta mot barn.

Professor i barnekultur, Beth Juncker, meiner at dersom vi støttar oss til den historiske formidlingstradisjonen, som ser på barnet som ein underutvikla, uferdig vaksen, som må gå igjennom ein danningssprosess for å bli eit heilskapleg menneske, så er ikkje kunst for barn. Men i denne formidlingstradisjonen er det altså no i ferd med å skje ei endring, og mange har forkasta synet om at formidling til barn skal handle om å utvikle barn til ansvarlege, kultiverte vaksne. Mange kunstnarar meiner at kunst *er* for barn og insisterer på å skape kunst – *faktisk* kunst – for barn. Barnekulturen har fått ein plass i samfunnet som ein sentral og verdifull del av det kulturelle systemet i seg sjølv. Dette nye, moderne synet på barndom gjer det naudsynt å tenke nytt om det pedagogiske formidlingsutgangspunktet og synet på barnekultur, barnekunst og barnekvalitetsomgrepet (Juncker 2005:14ff.). Barn er subjekt for sin eigen danningssprosess, i likskap med vaksne (ibid.:26). Med dette utgangspunktet kan ein seie at kunst- og musikkformidling til barn ikkje treng å vere pedagogisk, sjølv om kunstformidlinga også kan gi barna eit læringsutbyte, som ein ekstra bonus. Maja S.K. Ratkje åtvargar likevel mot eit for stort fokus på kunst som noko som skal tene ikkje-kunstnariske formål, slik som fokuset på læringsutbyte:

Eg synest det er så viktig at ein går vekk ifrå den tanken om at det skal vere så effektivt, fordi ein skal lære noko, fordi det skal brukast samfunnsnyttig på ein slik pedagogisk måte (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

Ratkje har komponert ein opera for barn i alderen 0-3 år, «Korall, koral», som har hausta ro-sande kritikk og blitt framført omlag 500 gongar i ei rekke land (Gjessing 2015). Ho understrekar at formålet med verket ikkje var pedagogisk, men handla om den estetiske opplevinga:

Noko av det vi var mest opptekne av med «Korall, koral», var å gi dei aller aller minste ei kunstnarisk oppleving. Også kjem det jo med mykje slike ting om at det er bra for det eine og det andre, men det var ikkje det som var i agendaen. Det var ikkje det som var motivasjonen eller inspirasjonen. Vi hadde lyst til å gi dei aller minste ei kunstnarisk oppleving saman med ein av deira næraste vaksne, fordi dei går

jo ikkje aleine, så det blir like mykje for dei foreldra som er der og opplever noko saman med barnet sitt (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

På komponisten si nettside kan ein lese: «In this opera babies and adults have equal qualifications. There is nothing to be explained or understood»¹⁵. Operaen er ei estetisk oppleving på kunsten sine premisser, der den sanslege erkjenninga i seg sjølv er formålet. Ein slik visjonær tankegang skil seg frå det store fokuset på at alt skal ha ein nytteverdi i samfunnet vårt i dag. Denne oppfatninga har også etablert seg innanfor kunstfeltet (Varkøy 2015:119ff.). Kan-skje har dette ein samanheng med den hektiske og effektiviserte kvardagen vi lever i, der kvart minutt er dyrebart. Dersom ein ikkje får utbytte av ein aktivitet er aktiviteten fåfengd.

Dei pedagogiske kunst- og kvalitetsomgrepa kan avskrivast til fordel for *estetiske* kunst- og kvalitetsomgrep. Det er den *estetiske opplevinga* som er sentral i menneske – barn og vaksne – sitt møte med kunst (jf. s.39). Kunsten og den eksperimentelle musikken har vonleg eit potensiale i å skape eit pusterom gjennom den estetiske opplevinga – eit møte mellom menneska og kunsten.

3.1.3 Kunst er for barn

Barnet blir ikkje lenger forstått som eit underutvikla menneske, der formålet er å gå gjennom ein dannelsingsprosess og bli vaksen. Barnet er eit estetisk, sensitivt og rasjonelt individ – eit heilskapleg menneske. Med dette utgangspunktet argumenterer Beth Juncker for at det estetiske, det sensitive og det rasjonelle må spele saman som ei felles verksemd frå vi blir fødde til vi døyr (Juncker 2005:25). Barn har ein estetisk kommunikasjon: i mimikk, lyd og rørse. Dei uttrykker seg, søker innsikt, oppleving og viten:

De ler, de græder, de griner, de gyser, de undres, de afskrækkes, de brokker og brækker sig. Tager det til sig som sjovt, spændende, udfordrende eller afviser heftigt som kedeligt. Får de mulighed for at møde det, lever det og de! (Juncker 2005:22).

Føresetnadane for ei god estetisk oppleving for barn, er absolutt til stades. Kunsten gjenspeglar leiken og gir menneska som får oppleve den eit pusterom i kvardagen. Kunsten gir oss ei paradoksal oppleving, hevdar Gunnar Danbolt, fordi den

både [er] levende og død, virkelig og uvirkelig, varm og kald. Dens virkelighet er en liksom-virkelighet, en lekevirkelighet som gjør at vi kan slappe av og få den fornødne avstand, men samtidig leker vi med de aller alvorligste problemer i vår tilbærelse. Det skaper interesse og engasjement (Danbolt 1989:76).

¹⁵ Jf. Maja S.K. Ratkje sine heimesider (Ratkje, udatert).

Med desse utgangspunkta kan ein slå fast at den estetiske opplevinga og kunsten *er* for barn (Juncker 2005:25ff.). Men kva inneber dette? Vi kan ikkje seie oss nøgde med eit reint homogent, og ofte kommersielt tilbod i kunstformidlinga til barn. Barnekunstinstitusjonane har vore med å framheve ei førestilling om at barnemusikk, likeins med barnelitteratur, er ein eigen spesifikk, einsformig sjanger, som ikkje er «skikkeleg» musikk, eller som Juncker skriv om barnelitteraturen: «denne særlige genre [kan] snarere kunne karakteriseres gennem sine ligheder, sin ensformighed end gennem sine forskelle» (Juncker 2005:19). Else Olsen Storesund poengterer også kor einsformig musikken hos NRK super er: «popmusikken dei serverer på NRK Super og slikt, er verkeleg, verkeleg så snever [...] Det er verkeleg så lite mangfald» (Storesund i intervju, 21.06.2017). For å finne fram til eit kunstnarisk mangfald, og kunne tilby barn eit musikalsk mangfald som er langt meir enn ein-sidig listepop, Barne-TV sin popmusikk og annan kjend barnemusikk, må ein ha ein pågåande diskusjon av kunst- og kvalitetsomgrepa – også innanfor dei barnekulturelle kunstinstitusjonane (Juncker 2005:19). Barnekulturinstitusjonane er prega av lærarar, pedagogar, bibliotekarar og kulturformidlarar sine skiftande pedagogiske prinsipp. For å komme vidare og faktisk kunne snakke om kunst og kvalitet må ein, i følge Juncker, begynne å diskutere nye pedagogiske prinsipp (Juncker 2005:19). Dersom ein også innanfor dei tradisjonelt pedagogiske barnekulturelle kunstinstitusjonane begynner å stille spørsmål ved prinsippa og etablerte sanningar om kva kunst for barn er, vil ein vonleg bevege seg vekk i frå eit kunstsyn som ser kunst retta mot barn som eit danningssjansprosjekt (eller eit underhaldningsprosjekt), og heller sette opplevinga i fokus. Med eit slikt perspektiv vil ein enkelt kunne argumentere for at barn har rett til eit like mangfaldig tilbod av estetiske opplevingar som vaksne.

3.2 Eksperimentell musikk for barn

Det er altså slått fast at kunst er for barn, og at barn har minst like stor glede og nytte av den estetiske opplevinga som vaksne. Men kva med den eksperimentelle musikken? Har den eksperimentelle musikken eit eige potensiale i møtet med barn? Juncker hevdar at den verkeleg samfunnsmessige verdifulle og uunnverlege kunsten er den avantgarde og grensesprengande kunsten:

Det er det, der i dag tør være på forkant med det tilladelige – i form, i sprog, i toner, i scenisk dialog, i billede. Det, der kunstnerisk forløser den barndom og det kompromisløse blik, der er dagens børns (Juncker 2005:27).

Dersom ein følgjer Juncker sitt kunstsyn, kan ein konkludere med at den eksperimentelle musikken – musikken som prøver ut nye idear, utfordrar konvensjonar og uforskar og eksperimenterer med musikk- og kunstomgrepet – inngår i dette kunstomgrepet. Såleis er også eksperimentell musikk ein kunstretning som barna bør involverast i.

Hvad er så kunsnerisk og kulturelt umisteligt, så samfunsmæssigt værdifuldt, at vi på tværs af Nordens sociale og økonomiske formåen og af det frie markeds benhårde balancegang mellem udbud og efterspørgsel bør give børn, der kan både se, høre, føle og udtrykke sig og tænke del i det? (ibid.:26).

Dette retoriske spørsmålet stiller Juncker, og held fram med å svare at det er den grense-sprengande kunsten (og musikken), som tek barnet på alvor. Musikken som overraskar og opnar for nye blikk på verda, som utfordrar og stiller spørsmål ved det etablerte, har eit stort potensiale:

[Eksperimentell musikk] som utfordrer det kjente og overrasker, vil kunne bidra til at barn utvikler nye perspektiver på seg selv og verden omkring. De kan inspirere til refleksjon over relasjoner, hva man kan gjøre og hvordan en kan utfordre det selvfølgelig og dermed bidra til et aktivt forhold til sin egen verden (Hernes, Os og Selmer-Olsen i Heggstad 2014:34).

Ifølgje Juncker fortener barn eit alternativ til den marknadsstyrte, kommersielle musikken.

Ratkje understrekar korleis den eksperimentelle musikken kan vere eit slikt alternativ. Ho foreslår at den nye avantgarde musikken kan vere ein motpol til den kommersielle musikken:

musikk som står på kunstnariske premisser primært – at ein ikkje tenkjer [kommersielt] sal, og då kan ein tore å gjere ting som ein ikkje ville ha gjort viss ein skulle lage ein «Hits for kids» (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

Barn treng eit tilbod som består av eit mangfald av musikalske uttrykk. Kalsnes trekker fram at musikkformidling bør rette seg mot barn – og helst så tidleg som mogleg, før barna tileignar seg kulturelle kodar og avgrensande musikalske preferansar og fordommar. For å motverke ei snever og einsidig kunst- og musikkforståing bør musikkformidlinga «være så allsidig som mulig med hensyn til musikalske uttrykk og sjangrer» (Kalsnes 2004:103) I intervjuet eg har gjort til oppgåva, har eg funne eit ønske om eit breiare musikalsk tilbod for barn. Fleire av intervjupersonane seier at denne etterlysinga er ein viktig motivasjonsfaktor for å skape eksperimentell musikk med og for barn. På spørsmålet om kva formålet med Lydrommet er, svarer Ulrik Ibsen Thorsrud at musikken deira kan «gi dei [barna] det dei ikkje visste at dei ville ha» (Thorsrud i intervju med Lydrommet, 03.04.2017). Lydrommet gir barna eit alternativt musikktilbod til det dei vanlegvis møter i kvardagen. Are Lothe Kolbeinsen utdjuar:

Vi har lyst til å presentere dei for ein annan type musikk enn det dei kanskje høyrer på til dagleg – at dei kan oppdage at dei likar meir enn dei hadde tenkt på førehand (Kolbeinsen ibid.).

Kunstnarkvartetten i Lydrommet vil gi barna kjennskap til musikken sine mangfaldige vegar før barna let att dørene for den ukjende musikken og blir opptekne av bestemte musikalske uttrykk og preferansar. Else Olsen Storesund er ikkje så interessert i om den eksperimentelle musikken har eit *eige* potensiale, ho meiner at formidling av eksperimentell musikk bør skje

nettopp for å styrke det musikalske mangfaldet. Alle sjangrar og former for musikk er viktig. Eksperimentell musikk er ikkje viktigare enn barokkmusikk. Ho meiner at spørsmålet derfor eigentleg bør vere: Kvifor er det viktig med musikk for barn?, og svarer: «det er viktig at barn får lov til å oppleve musikk og ha eit praktisk forhold til musikk» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Eg spør henne om ikkje den eksperimentelle musikken kan vere eit motstykke til den kommersielle musikken som er retta mot barn. Det er Storesund einig i. Den kommersielle musikken vil alltid klare seg. Den er ikkje avhengig av engasjerte formidlarar. Den eksperimentelle musikken derimot, treng at nokon forvaltar den og er interesserte i å formidle den. Leiar for BIT20 sine formidlingsprosjekt til barn og unge, Ole André Farstad, presiserer korleis den eksperimentelle musikken er unik i den ofte snevre og avgrensa musikkformidlinga til barn: «Det tilbodet der, som vi gir, slik som i komposisjonsprosjekta i skulen og i BIT20-klubben, det finst ikkje nokon annan stad» (Farstad i intervju, 21.06.2017). Farstad meiner at den eksperimentelle musikken har potensiale til å gi eit alternativt tilbod som ikkje er oppskriftsretta på same måte som t.d. pianoundervisning i kulturskulen kan vere. Den spontane musikkgleda er skjør, og ein må vere varsam dersom ein ikkje skal ta livet av ho. Det er ikkje alle som passar inn i musikk- og kulturskulen sitt undervisningstilbod, presiserer han. Musikkundervisninga kan vere standardisert, fastlagt og konform, antydar Farstad (Farstad i intervju, 21.06.2017).

Musikken spring ut av liva våre. Den eksperimentelle musikken gir mennesket rom for nye og mangfaldige uttrykksformer og er slik ein ressurs som også barna bør få vere ein del av. Dette poengterte dei britiske komponistane John Paynter og Peter Aston allereie i 1970, og understreka kor viktig det er at musikken som kreativ uttrykksform også får vere ein del av undervisninga og kvardagen til barn:

Like all the arts, music springs from a profound response to life itself. It is a language, and, as a vehicle for expression, it is available in some degree to everyone. If a child is to grow in awareness of himself and his world, he will need to be articulate. The very processes of becoming articulate deepen our perception. Perhaps we should place slightly more emphasis on creative music in schools than we have been doing. Music is a rich means of expression and we must not deny our children the chance to use it (Paynter og Aston 1970:3).

3.3 Politiske føringar

Det finst fleire ulike politiske og institusjonelle rammeverk som legg føringar for *kva* som skal bli formidla til barn og *korleis* dette skal bli formidla. I det følgjande vil eg vise nokre fråsegner om formålet med musikk- og kunstformidling i skulen, Den kulturelle skulesekken (DKS) og hos andre institusjonar som er interesserte i musikkformidlingpraksis. Eg vil også

vise til utsegn som gjeld den nyskapande kunsten og musikken, og som derfor kan knytast til den eksperimentelle musikken. Det er altså mange mektige krefter som styrer kva som vert lagt vekt på i formidlinga av musikk til barn. Politiske ytringar frå Stortinget og regjeringa set sitt preg på fokuset til Utdanningsdirektoratet, Kulturtanken og Kulturrådet, som igjen legg føringar for formidlingsaktørar, som lærarar, festivalar, komponistar, musikarar og konsertarrangørar.

I Læreplanen for musikk er delt inn i tre hovudområder: Å komponere, musisere og lytte. Innanfor alle tre områda vert *musikkopplevinga* vektlagt (Utdanningsdirektoratet 2006:3). Eit sentralt formål med musikkundervisninga, er i følgje læreplanen å:

Gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger (loc. cit).

Kreativitet og skapande evner står altså svært sentralt. Vidare vert det peika på at musikkopplevinga, sett som ei estetisk oppleving og eksistensiell erfaring, vil kunne styrkast av «kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk» (ibid.:2). Desse musikalske føresetnadene vil optimalisere den estetiske opplevinga og eksistensielle erfaringa som utgjer den musikalske opplevinga. Eit anna viktig formål med musikkundervisninga er det musikalske mangfaldet. I læreplanen blir det understreka at sjangerbreidde og eit musikalsk mangfald er viktig for å utvikle opne og nysgjerrige haldningar til musikk:

Musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Gjennom innhold og aktivitetsformer som søker å møte elevenes uttrykksbehov og gi rom for estetiske opplevelser, kan faget bidra til erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse (loc. cit).

Læreplanmåla argumenterer for at eit musikkfag som har rom for musikalsk mangfald og elevane sine ulike uttrykksbehov kan bidra til ein inkluderande skule. Vidare blir det framheva:

Det er derfor en forutsetning for å oppfylle formålet med faget at man innenfor alle hovedområdene på alle trinn arbeider med sjangerbredde og musikalsk mangfold. Slik kan holdninger til å møte ulike musikalske uttrykk med åpenhet og nysgjerrighet utvikles (loc. cit).

Læreplanen forfektar altså behovet for eit musikalsk mangfald og sjangerbreidde i skulen. Samtidig er det fokus på opplevinga, skaparglede og kreative føresetnader hos elevane. Slik skal elevane få oppleve å delta, reflektere, auke forståinga si for og erfare positive opplevingar i møtet med dei musikalske uttrykka og aktivitetane.

Stortingsmelding nr.8 frå 2007-2008 om Den kulturelle skulesekken (DKS), «Kulturell skulesekk for framtida», er framleis ein viktig grunnstein i føringane for DKS i dag. I meldinga står det:

Kvalitet og nyskaping i Den kulturelle skulesekken må tryggjast (...) Det er viktig med ei løpande drøfting av kunstmogrepet og om korleis det skal forståast (Det kongelege kultur- og kyrkjedepartement 2007:39).

Nyskaping blir altså trekt fram som noko som må takast vare på i DKS. Det blir også lagt vekt på at ein må halde fram med å stille spørsmål ved kva ein forstår som kunst. Den eksperimentelle musikken har, som eg har vore inne på tidlegare, eit potensiale til å utfordre og stille spørsmål nettopp ved dette kunst- og musikkomgrepet. Stortingsmeldinga set også ord på den performative kunsten – og musikken – sitt potensiale til å utfordre og eksperimentere med det etablerte konsertformatet og formidlingsformene:

I den performative kunsten kan ein oppleve at skiljet mellom sal og scene og mellom publikum og utøvar vert utfordra og eksperimentert med [...]. Slik sett vert grensene mellom dei ulike uttrykka i Den kulturelle skulesekken utviska og endra (ibid.:41).

Det er ti år sidan denne stortingsmeldinga kom, og målsettingane er framleis like aktuelle. Det er interessant å stille spørsmål ved korleis DKS har hatt innverknad, og om ordninga har vore med å endre musikkformidlinga i skulen. I kapittel 5 vil eg komme inn på den eksperimentelle musikken sitt potensiale for å utfordre det tradisjonelle konsertformatet, og skiljet mellom scene og sal (jf. s.83). Innanfor DKS-ordninga kan utøvarane i Lydrommet bli sett som føregangspersonar, når det gjeld å tenke nytt om og utfordre den konvensjonelle konserten. I forskingsintervjuet skildrar dei korleis det ikkje gjekk heilt knirkefritt å bli godkjende for turnéverksemd av dei noko rigide vurderingsskjemaa og føresetnadane til (tidlegare) Rikskonsertane. Rikskonsertane hadde ein mal som tok utgangspunkt i eit skilje mellom publikum i salen og utøvarane på scena: «Medan vi jo vil bryte opp heile det der» (Thorsrud i intervju med Lydrommet, 03.04.2017).

I 2015 la Kulturrådet ned komiteen for barn og unge. Dei ville unngå ei aldersinndeling, og heller la prosjekt som involverer barn og unge komme inn under dei ulike fagområda hos rådet. Leiar for Kulturrådet, Tone Hansen, meiner at dette ikkje har gått utover dei økonomiske løyva til kunst for barn (Ørstavik 2017). I september 2017 publiserte Kulturrådet ei utlysing etter nye musikkprosjekt for barn og ungdom. Her etterlyser Kulturrådet kunst- og kulturopplevingar av høg kvalitet. I søknadsteksten vert det søkt etter prosjekt som «tenker nytt om metode, formidling og involvering av barn i lydbaserte uttrykk» (Kulturrådet 2017). Aktuelle prosjekt som blir trekt fram er t.d. musikkverk som tek utgangspunkt i barna sine egne ytringar, prosjekt som involverer digitale formidlingsplattformer og sosiale verktøy og tverrkunstnariske prosjekt med musikk som eit berande kunstnarisk element. Det same gjeld verk som blir skapt i samarbeid med barn og unge, og musikarar/komponistar. Med utlysinga øns-

ker Kulturrådet å bidra til nyskapande musikkprosjekt som utforskar ulike forståingar av musikk og utfordrar grensene for kva musikk kan vere: «Musikere, komponister, ensembler og andre produsenter inviteres til å skape nye musikkproduksjoner som utfordrer tradisjonelle forståelser av hva musikk kan være og bety for barn og unge» (Kulturrådet 2017) Ei slik utlysing viser at Kulturrådet satsar på den nyskapande og eksperimentelle musikken som stiller spørsmål ved kunstmogrepet og vågar å prøve ut nye idear.

3.4 Estetisk oppleving og kompetanse

Den estetiske opplevinga er eit uttrykk som blir brukt svært mykje når ein snakkar om kunstformidling til barn. Med utgangspunkt i Elef Nesheim (1993:5; jf. s.11) si forståing av formidlingsmogrepet, er altså formålet med musikkformidlinga at barna mellom anna får ei god estetisk oppleving. Men kva er ei musikkoppleving? Kva kjenneteiknar ei *god* musikkoppleving?

Teoriane om ei estetisk oppleving går heilt tilbake til Kant og *Kritikk av dømmekraften (Kritik der Urteilskraft)*, og Schiller (Danbolt 2002:71). Den estetiske opplevinga er ei erkjening av det sanslege, den kunstnarlege skaparkrafta, ei tileigning og ei oppleving, meiner Beth Juncker (Juncker 2005:26). I *Store norske leksikon* blir ei oppleving skildra som «innholdet av en persons subjektive erfaring, enten det henger sammen med ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser, motivasjon og annet» (Teigen 2016). Den estetiske opplevinga er altså personen sine subjektive og sanslege erfaringar av, i vårt tilfelle, den eksperimentelle musikken. Den estetiske opplevinga er, i likskap med leiken (jf. s.46), ikkje nyttig. Men nettopp det unyttige er *naudsynt* (Selmer-Olsen 2005:39), «[the] purposeful purposelessness» (Cage 2004:221). Musikkopplevinga rommar ein heil del. I boka, «musikk og identitet», viser professor i musikkterapi, musikkpedagogikk og musikkvitskap, Even Ruud, fleire sentrale aspekt ved musikkopplevinga (Ruud 1997). I musikkopplevinga trer subjektet fram. Opplevinga er med å forme sjølvvet og identiteten til mottakaren. I tillegg poengterer Ruud at musikkopplevinga er *sosial*, og ikkje berre noko subjektivt og individuelt (Ruud 1997:105ff.).

Men er det berre ei god estetisk oppleving som bør vere formålet med formidling av eksperimentell musikk til barn? Fagredaktør i *Periskop*, Kristina Ketola Bore, meiner at fokuset på

opplevinga ikkje må gå på kostnad av å utfordre og oppfordre til refleksjon hos barna. Nettopp fordi kunstopplevinga vekker sansane våre og alternative tankemønster, kan kunsten hjelpe mottakaren å sjå innover (Bore 2017). Musikkopplevinga er kontekstuell, og har røter i vår eigen røyndom, erfaringar og tidlegare opplevingar. Musikkopplevinga er forma av fleire ulike kontekstuelle samanhengar som biografiske, situasjonsbestemte og historiske (Ruud 1997:57). Bore argumenterer for at barna treng verktøy for å imøtekomme kunsten (og den eksperimentelle musikken) og opplevinga sine mange kontekstar. Ho hevdar vidare at opplevingsbasert kunst, som kan innebere alt frå medverknad til ei vektlegging av emosjonell respons og sanseintrykk, kan bli rein underhaldning. Veggen mellom oppleving og rein underhaldning er kort, dersom ein berre fokuserer på å gi barnet ei god oppleving i augeblikket, utan å tenke på kva dei sit att med i ettertid:

Såkalt opplevelseskunst, der betrakteren skal være i øyeblikket, kan i noen tilfeller opphøye individet fra massen, der vi kun trenger forholde oss til oss selv, der vi er mottagere mer enn kritiske deltagere i den kunnskapen som kunsten bygger på. Vi mates med opplevelser som vi ikke bes om å vurdere, men heller skal la skylle inn over oss, før de vaskes bort igjen (Bore 2017).

Det tek oss vidare til eit anna populært omgrep i feltet for kunst- og kulturformidling til barn: *estetisk kompetanse*. Dette omgrepet har vekt interesse og skapt debatt, kanskje særskilt hos og mellom politikarar og pedagogar (Røed 2015; Holdhus 2015b.; Holstad 2017). Estetisk kompetanse er knytt til kunnskap og evner til å oppleve (Kalsnes 2004:107), og til å ha evne til å forstå og fortolke kunstuttrykka. I avsnittet «Kunst eller pedagogisk prosjekt?» (jf. s.31), har eg synt korleis mange aktørar meiner at kunst ikkje først og fremst er pedagogisk eller nyttig. Dei pedagogiske gevinstane kjem i andre rekke og burde ikkje vere hovudformålet med kunstformidling til barn. Ein kan likevel hevde at eit fokus på estetisk kompetanse bør inngå som ein del av kunstformidlinga. Den estetiske kompetansen *kan* vere ein føresetnad for den estetiske handlinga, som filosof Tore Nordenstam tek opp: «For å kunne utføre handlinger av forskjellige slag må vi ha ervervet oss de nødvendige ferdighetene og kunnskapene» (Nordenstam 1979:8). Den estetiske kompetansen er viktig først og fremst for å lære barna verktøy for å ha utbyte og glede av kunsten, som kunsthistorikar Gunnar Danbolt argumenterer for:

Målet for kunstformidling til barn bør ikke først og fremst være å fylle dem med kunnskaper om verk og kunstner. Da vil resultatet uunngåelig bli tretthet og kjedsomhet [...]. Nei, én oppgave må være å lære dem å se på måter som kan fylle dem med både entusiasme, glede og tilfredshet. Det er her leken kommer inn (Danbolt 2014:18).

Vi må ikkje frykte dei komplekse og utfordrande musikk- og kunstuttrykka når ein formidlar eksperimentell musikk til barn. Ein må derimot leggje til rette for at barna har best mogleg vilkår for å få utbyte og glede av den estetiske opplevinga. Det er dette estetisk kompetanse

handlar om. I møtet med kunsten kan barna tileigne seg og øve opp evner som kan komme barnet til gode:

Kunstmøter krever konsentrasjon, skjerpet oppmerksomhet og tilstedeværelse. Læring i møte med kunst handler om å utvikle lese- og lytte-kompetanse. Det handler om å trenes til å skjerpe blikket og å være årvåken [...]. Gjennom kunstmøter får en trening i det å lese detaljer, at små ting betyr. En lærer (Heggstad 2014:30).

Heggstad skildrar her korleis kunstmøtet kan kreve bestemte eigenskaper. Desse eigenskapane kan ein sjå som ein del av den estetiske kompetansen. Kunsten og den eksperimentelle musikken er meir enn ei oppleving. Maja S.K. Ratkje understrekar at kunsten og musikken hennar ikkje er pedagogisk, men at den likevel kan ha andre funksjonar enn den estetiske opplevinga aleine. Ho meiner at nettopp dette er ein styrke ved kunsten:

Ein [skal ikkje] vere redd for at kunsten har andre funksjonar enn å berre vere interessant å høyre på, eller fin å sjå på. Eg vil gjerne at kunsten skal gripe inn i livet vårt og inn i samfunnet vårt. Eg er jo eit politisk menneske sjølv. Eg er oppteken av at kunsten skal vere ein del av livet vårt – og for alle og med alle, gjerne. Og det er ikkje noka motsetning. Det treng ikkje å bli dårlegare kunstverk ved at den er politisk, eller at den inkluderer barn – tvert imot! (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

Ratkje argumenterer altså for at kunsten ikkje berre er ei forbipasserande oppleving, men noko som grip inn og skaper ei endring i liva våre. Kanskje kan den estetiske kompetansen styrke kunsten si kraft til å gripe inn i liva våre? Det er likevel grunn til skepsis til den store vektlegginga av den estetiske kompetansen. Kunstkritikar Kjetil Røed meiner at vi treng eit omgrep om kunstformidlinga som ikkje er bunde til prestasjon og tekniske ferdigheitar, slik som estetisk *kompetanse* nettopp har konnotasjonar til. Han spør: «Er det heldig at barns møte med kunst blir nok en arena hvor de skal prestere?» (Røed 2015). Som Bore påpeikar, må dei vaksne formidlarane passe seg for å tenke at barn må erfare kunsten og musikken på same måte som vaksne: «Utfordringen er å skape kunst som ikke krev at barna erfarer på de voksnes premisser» (Bore 2017). Formidling av eksperimentell musikk til barn, tilrettelegging for ein verdifull estetisk kompetanse og ei god estetisk oppleving må skje på barna sine premisser.

3.5 På barna sine premisser

Barn skal få være barn (Danielsen 2014:24).

Dagens kunstformidling er i ein brytningsperiode. Det tradisjonelle synet på barn, som ufullstendige vaksne, er kasta på dør. No er det kunst «på barna sine premisser», som gjeld. Kunst kan inspirere viss barna får lov til å gjere det på eigne premisser (Danbolt 2017). Dette betyr at barn må få vere barn, noko ein gjer ved å ta barnekulturen på alvor. Dersom kunstformidlinga blir ein del av barnekulturen, må leiken spele ei viktig rolle. Vaksne må leggje frå seg forsøket på å lære barna «vaksen-måten» å sjå kunst på, og heller leggje til rette for at barna

venner seg til kunsten, blir ven med kunsten og let seg inspirere av kunsten (ibid.:2017). Professor i psykologi, Ingunn Hagen, peikar på korleis «på barna sine premissar», har blitt eit «trendy» uttrykk i kunstformidlingsfeltet. Trass meininga i ytringa, er det dei vaksne som har funne på å snakke om «barnet sine premissar», det er med andre ord dei vaksne som leverer premissane for kva det vil seie å formidle kunst på barna sine premissar. For å gi barna ein reell demokratisk innverknad på musikkformidlinga, må barna sjølve vere premissleverandørar, meiner Hagen:

Utfordringen er hvordan andres kunstuttrykk kan stimulere barnas uttrykksbehov, og at de selv kan ha en påvirkning og være premissleverandør. De har mer enn nok voksenstyrte krav til seg selv fra skolen. Det er viktig at det er barnas opplevelse og engasjement det handler om, og at de ikke bare er mottakere av et intendert budskap fra kunstformidleren. Slik er det kan hende mer fornuftig at kunsten oppsøker barnas arenaer enn motsatt. Det er veldig lett å ta livet av barn og unges kreativitet. Det som liksom kan stimulere til kreativitet, kan fort få motsatt utfall fordi det er styrt ovenifra og ned og innebærer en frihet innenfor veldig begrensede rammer (Hagen 2015).

Ein nøkkel til god musikkformidling til barn bør altså vere å oppsøke barna på deira arenaer, med utgangspunkt i deira egne aktivitetar. Dette bringer oss tilbake til Danbolt sitt engasjement for å ei kunstformidling som tek utgangspunkt i barna sin leikprega kvardag (Danbolt 2014:18, jf. s.40). Dette vil eg utdjupe i avsnittet om leik i det neste kapittelet (jf. s.45). Pedagogikkprofessor, Jorunn S. Borgen, understrekar også kor viktig det er at demokratiseringsprosessar tek plass i kunstformidlinga (Borgen 2002:194). Ved å la barna få medverke og ta egne val, skaper ein også eit engasjement og eigarskap til formidlingsprosjektet. Eg vil komme tilbake til spørsmål om korleis barna kan medverke i formidlingsprosessen og –situasjonen i kapittel 5.

Fleire sentrale spørsmål reiser seg når ein snakkar om å formidle eksperimentell musikk på barna sine premissar, med barna som premissleverandørar og barnekulturen som utgangspunkt: Kva inneheld barnekulturen og korleis skal ein imøtekomme den i formidlinga av eksperimentell musikk? Treng barn og vaksne ulik musikk? I det neste kapittelet vil eg seie noko om forståinga vår av barnet, barnekultur og kva det har å seie for korleis eksperimentell musikk kan formidlast til barn.

4 Barn som estetisk førebilete

Omgrepet *barn* som ein motsetningskategori til *vaksne*, er først og fremst ei språkleg nemning og ein sosial konstruksjon (Steinsholt og Øksnes 2003a.:20ff.). Dette medfører at forståinga vår av både barn og barnekultur er kompleks og fylt med ulike konnotasjonar og tydingar, avhengig av auget som ser. Barnekulturen er både bestandig og i stadig endring (Frønes 2003:153). Barna si forståing av sin eigen kultur vert farga av både kulturen, vaksne og andre barn sine barndsomsoppfatningar (Selmer-Olsen 2003:246). Ein må med andre ord vere omynsfull og merksam når ein som vaksen skal skildre barna sin kultur. Sjølv om barna, i eit konstruktivistisk perspektiv, sjølve skaper livsverda si, kulturen sin og seg sjølve *i* denne barnekulturen (Berg 2003:63), har dei vaksne ei definisjonsmakt over barna. Eit forsøk på å komme fram til sentrale trekk ved barnekulturen kan vere manipulerande. Førsteamanuensis i barnekultur, Ivar Selmer-Olsen, peikar på korleis ein *finn* det ein vil finne, og *ser* det ein vil sjå. Eit spørsmål ein bør stille seg, er derfor: «Hvordan opprettholder du respekten for det du har makt over?» (Selmer-Olsen 2005:32). Medviten om dette vil dette kapittelet vise informantane sine haldningar og synspunkt når det gjeld barnekultur, den leikprega kvardagen og «barnlege eigenskapar». Refleksjonane til informantane kring førebiletlege eigenskapar hos barn i samband med musikkformidling, vil flettast saman med teori om møtet mellom barnekultur og kunst-/musikkformidling. Slik ønsker eg å finne fram til nokre oversyn over kva det vil seie å formidle eksperimentell musikk innanfor ein barnekultur eller på barna sine premiss. Kva sentrale aspekt ved barnekulturen bør ein vere medvitne om når ein skal eksperimentere med musikk for eller med barn? «Vi skal ikke lenger lære barna, men vi skal lære av dem» (Selmer-Olsen 2003:252), skriv barnekulturforskar Ivar Selmer-Olsen. Dette kan vere ei viktig føresegn å ha i bakhovudet. Med eit moderne syn på barndom er barnet eit heilskapleg menneske og ein ressurs. Barna har like stor rett til og glede av å få tilgang til den eksperimentelle, opne og nyskapande musikken som oss vaksne. Utifrå funna i dei seks forskingsintervjua herskar det ikkje tvil om at formidlarar og andre vaksne har mykje å lære av barn – også når det kjem til deira omfamning av den musikalske aktiviteten. Før desse avsnitta som representerer ulike refleksjonar om eigenskapar hos barna og ressursar i barnekulturen, vil eg utdjupe kva det vil seie å sjå barnet som nettopp eit estetisk førebilete og ein *ressurs*.

4.1 «*Dei er barn som har moglegheiter og ressursar*»

Barn har mange ressursar. Nokre barnlege eigenskapar er annleis enn hos vaksne, medan andre evner er like. I staden for å fokusere på forskjellar og avgrensingar, kan ein ha nytte av å sjå barnet som ein ressurs. Førsteamanuensis i musikkterapi, Randi Rolvsjord, listar opp nokre sentrale aspekt ved ressursorientert musikkterapi, som eg meiner kan vere nyttige perspektiv for å sjå barn som ressursar i musikkformidlinga også. Ressursorientert musikkterapi handlar om:

Fokuset på anerkjennelse og stimulering av sterke sider og ressursar; En vektlegging av samspillet mellom individ og samfunn; En likeverdig relasjon som betoner samarbeid og medbestemmelse, og til sist; En forståelse av musikk som en [...] ressurs (Rolvsjord 2008:132).

I ressursorientert musikkterapi treng ein å ha ei open innstilling og vere fleksibel både i møte med menneske og i møte med musikken (loc.cit). Musikken kan vere ein ressurs når ein fokuserer på menneska sine sterke sider og legg vekt på samarbeidet og samspelet. Det same kan gjelde når ein skal formidle eksperimentell musikk til barn. Dersom ein møter barnet med fleksibilitet og ei open haldning, vil ein også kunne sjå barnet som ressursrikt. Else Olsen Storesund har samarbeidd mykje med komponist og *Deep Listening*¹⁶-pioner, Pauline Oliveros, og skildrar hennar syn på det å jobbe med barn:

Ho hevda heile tida at det var eit profesjonelt samarbeid. Ho forfekta heile tida at det var profesjonell musikk og ho snakka òg om at uskolerte musikarar, altså for eksempel barn eller andre vaksne som ikkje er skulerte, har moglegheiten til å lage annan lyd enn dei som er skolerte (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Oliveros var altså oppteken av å sjå barna sitt potensiale og sjå kva ressursar og evner barna har, som ikkje ein kan finne hos vaksne og skulerte musikarar. Slik hadde barna noko unikt og eige å tilføre musikken, og var såleis ein viktig ressurs i det kreative musikalske samspelet (ibid.). Verkstadsleiar i BIT20, Ole André Farstad, held også fram ei slik open og interessert haldning til barnet som ein ressurs. Han understrekar at dersom ein ser potensialet til kvart einskild barn, kan barnet sine evner medverke til eit rikare kunstnarisk uttrykk: «Det er ikkje avgrensingane i at dei er ungar, men det er mange moglegheiter som ligg i det» (Farstad i intervju, 21.06.2017). Ved å løfte fram dei som har noko spesielt å by på i komposisjonsarbeidet, kan ein gi meistringskjensle og styrke sjølvkjensla til barna. Noko av det same kunne eg sjå under observasjonen av Vi komponerer! med formidlarane Sindre Sortland og Hilde Anine Hasselberg. Her fekk elevane som kunne spele tradisjonelle musikkinstrument, bidra til

¹⁶ Deep Listening er ein lyttepraksis som, i følgje Oliveros sine eigne ord, fremjer «listening in every possible way to everything possible to hear no matter what one is doing». Med eksperimentering, improvisasjon, leik og kreativ utforsking søkjer praksisen å skape eit medvit om lydane rundt oss (Deep Listening Institute 2018)

samspelet med dei musikalske ressursane sine. Samtidig fekk også elevar som kanskje elles vert passiviserte i den vanlege klasseromsundervisninga, komme til orde med kreative idear og forslag. I ein slik komposisjonsverkstad der ein komponerer eksperimentell musikk, er ingen idear eller forslag feil. Slik kan barna sine kreative og impulsive idear vere ein ressurs for komposisjonsverkstaden. Eit ressursorientert perspektiv på musikkformidlinga [og komposisjonsverkstaden] stimulerer barna sine ressursar og styrkar dei sterke sidene (Rolvstjord 2008:134). Dette vil vonleg også byggje opp og styrke barnet si sjølvkjensle – både i musikalske samanhengar og i kvardagen elles. Samtidig kan også musikken bli sett på som ein ressurs for fellesskapet og ei demokratisk deltaking (Krüger og Stige 2013). Eg vil komme tilbake til barnet sine ressursar og korleis ein kan imøtekomme desse i den eksperimentelle musikkverkstaden, i avsnittet «*Å jobbe som eit team og som ei eining [...] der alle er viktige brikker*» (jf. s.66).

4.2 «Slik barn leikar er ein veldig fin måte å jobbe med musikk på»

Komponist og musikalr, Else Olsen Storesund, opplyser om korleis barna sin leik kan vere ein god plattform for arbeidet med musikk: «Slik barn leikar er ein veldig fin måte å jobbe med musikk på. Og det er eigentleg slik profesjonelle musikalrar jobbar også, berre at dei er store menneske i staden for små» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Barna sin leikprega kvardag kan vere ein ressurs i den musikalske handlinga – enten det er å lytte, komponere eller å utøve musikk. For ungane er leik barna sin viktigaste «jobb». Kulturhistorikaren Johan Huizinga var oppteken av korleis leiken er ein heilt sentral del av livet¹⁷: «I legen har vi at gøre med en for alle iøjnefaldende, absolut primær livskategori – med en helhed» (Huizinga 1963:11). I den anerkjende boka, *Homo ludens*, går Huizinga nøye igjennom leiken som kulturelt fenomen. Her hevdar han at leiken, «den ægte, rene leg», er ein grunnleggande faktor i kulturen vår (ibid.:13). Eit interessant poeng hos Huizinga, er at leiken er noko som tilhøyrer alle menneske – ikkje berre barna. Dette er eit viktig aspekt å ha med seg når ein vaksen skal formidle musikk til barn: Vi er alle «homo ludens», leikande menneske. Men leiken er altså også ein fundamental del av barnekulturen. I følgje filosofen Hans-Georg Gadamer, er det gjennom leiken at barn reflekterer, erfarer og tenker (Danbolt 2014:19). Pedagogane Kjetil Steinsholt

¹⁷ For ein grundig gjennomgang av leiken som kulturhistorisk, filosofisk og musikalsk interesseobjekt, sjå professor i musikkterapi, Karette Stensæth, si hovudoppgåve: *Musikkterapi som kjær-leik: Kva kan leiken seie om musikkterapeutisk samhandling? Ei grunnlagsfilosofisk drøfting* (Stensæth 2002)

og Maria Øksnes foreslår at leiken bør bli sett som «improvisasjon i nuet». Leiken er ikkje først og fremst eit instrument for læring, eller ei førebuing til livet som vaksen. Leiken er heller ikkje særleg funksjonell. Leiken er ein prosess, som går føre seg her og no, hevdar dei (Steinsholt og Øksnes 2003b.:57). «Legen ligger udenfor det praktiske livs fornuft [...] hvor nytte og behov spiller ind», skriv Huizinga (Huizinga 1963:161). Kunsthistorikar Gunnar Danbolt er også oppteken av at leiken ikkje er resultatorientert men prosessuell (Danbolt 2014:18). Leiken er intransitiv – den har eit mål *i seg sjølv*. Danbolt er interessert i leiken som ei samhandling. Denne samhandlinga er regelstyrt med implisitte reglar som konstituerer spelet¹⁸. Leiken er eit stort narrativ som er ein integrert del av ein større heilskap. Leiken er ikkje oppteken av røyndomsnær meining, men kan likne dei assosiative eigenskapane ved draumen (Danbolt 2017). Musikkvitaren, Jon-Roar Bjørkvold, ser på leiken som eit møte med røynda, ei meistring av røynda og ei overskriding av røynda. Slik blir leiken ein grenseoverskridande aktivitet som let barna utfordre og meistre det ukjende – igjen og igjen: «I lekens altoppslukende selvforglemmelse ligger nøkkelen til selverskridelse. Leken blir [...] læringens eksperimentelle laboratorium» (Bjørkvold 2001:46).

Leiken er også ein viktig del av musikken og det musiske, som Huizinga understrekar: «Den væsentlige egenskap i al musikalsk aktivitet er det legende» (Huizinga 1963:165). Bjørkvold er kjend for si utforsking av barnet sitt musikalske «språk», men han er også oppteken av musikkgleda hos alle menneske, uansett alder (Bjørkvold 2001). Han knyter barna sin leik til utforskingstrong og eksperimentering:

Ikke før har ungene begynt å mestre språkets grunnbegreper og fått tilværelsen rimelig ryddig på plass, så begynner de å leke og eksperimentere. For også dette skaper form, mening og en ny type kontroll. De vil løs, ut av buret, formulere og føle noe nytt, annerledes og vittig (Bjørkvold 2001:53).

Ved å bruke leiken i møtet med eit musikalsk materiale, kan leiken tilføre eit rikt potensiale der ein legg frå seg det matematiske og oppskriftsbaserte som har eit *fasitsvar*, eit «rett eller feil». Den eksperimentelle musikken kan minne om leiken i sin opne og utforskande natur. Ole André Farstad er oppteken av dette opne potensialet. Han ser den opne, eksperimentelle musikken som ei frigjering. Denne musikken tek avstand frå den oppskriftsbaserte musikken, der det finst eit fasitsvar med noko som er rett og noko som er feil. Den eksperimentelle musikken kan tilføre leiken noko verdifullt, og vice versa:

¹⁸ Jf. Wittgenstein sin teori om spel-teori (Wittgenstein 1997:38;110)

Når skjemaene truer med å høvle verden aldeles flat og uklanderlig oversiktlig, er det godt å ta med seg et inntrykk fra flimrende og rar musikalsk modernisme inn i leken, for å konsolidere et nødvendig element av irrasjonell spenning og uorden. Som utfordrer alle reglene, innfører jokeren og gjør leken vel verd (Bjørkvold 2001:251f.).

Likevel peikar Farstad på korleis den musikalske leiken også er seriøs og alvorsprega. Han meiner at ein engasjert formidlar, som tek den musikalske leiken på alvor, tilfører prosjektet ein naudsynt seriøsitet. Han understrekar likevel at det også skal vere moro: «det er leik, men samtidig er det blodig alvor. [...] Men samtidig er det jo viktig at [...] det skal vere kjekt» (Farstad i intervju, 21.06.2017). Også utøvarane i Lydrommet trekker fram leiken som ein viktig faktor i den eksperimentelle, improviserte musikken deira:

Det er ein sånn leikenheit i det. Måten vi jobbar på, og improviserer på, og vi drar inn ballongar og [ein leiketøy-]gris [...] Eg trur dei fleste barna innser at vi berre held på å leike oss (Omenås i intervju med Lydrommet, 03.04.2017).

Gjennom denne leikne eksperimentelle musikken meiner Omenås at dei nærmar seg barnet: «Ja, vi er på linje med dei [barna]. Det er eit slags friminutt. Vårt friminutt» (ibid.). Den eksperimenterande musikalske aktiviteten skaper ikkje berre rom for leik og eit «friminutt» i barna sin kvardag, men det er også eit friminutt for dei vaksne. Slik blir den musikalske leiken eit samspel og eit felles frirom for både vaksne og barn.

Maja S.K. Ratkje meiner også at leiken er svært viktig i det musikalske – enten ein lagar musikk *med* barn, eller *for* barn: «[Leik] er heilt essensielt [...] – og nysgjerrigheita. Det er noko som eg prøver å ta vare på i min eigen kunst» (Ratkje i intervju, 07.06.2017). Leik er ein føresetnad for mykje kunst og musikk. Ratkje ser på utforskartrongen som ein viktig del av den musikalske leiken: «”Kva er det som skjer viss...?” og ”dette var gøy!”, ”kanskje vi kan leike med den, og finne ut korleis den virkar?”» (ibid.). Ratkje er oppteken av at ein må delta i leikeprosessen *saman med* barna, og at ein ser både *alvoret* og *leiken* i denne prosessen: «Det er ikkje noko motsetning. Det er viktig i prosessen – både i innstuderinga og som inspirasjon» (Ratkje i intervju, 07.06.2017). I likskap med Lydrommet slår Ratkje fast at leik også er viktig for vaksne, og trekker inn improvisasjonsgruppa Spunk, som ho er ein del av. For Spunk er leiken ein sentral del av den musikalske verksemda. Spunk har teke namnet sitt frå Pippi Langstrømpe si leiting etter ein såkalla «spunk»:

Pippi Langstrømpe finn opp eit heilt nytt ord, også går ho ut og prøver å finne ut kva det betyr. Så ho reiser til forskjellige delar av byen og prøver å finne ut. Kanskje ho går til doktoren og spør om det er ein sjukdom, og foreslår at det er den øvste toppen av ei blåmala flaggstong, eller kanskje det er den lyden når ein drar skoa gjennom søla? [...] Det er ei slik haldning som ligg i botnen for den musikkskapinga vi gjer. Alt er velkommen til Spunk. Alt er lov: Vi drar inn ting; vi drar inn bi-instrument; vi får lov til å kontekstualisere idear som vi ikkje har ei klår formeining om kva utfallet blir av (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

Denne Pippi-historia kan vere eit godt bilete på den eksperimenterande musikalske leiken. Ei eksperimentering med musikk der det ikkje finst eit fasitsvar. Det er utforskinga som bestemmer kva utfallet blir, og det heile skjer her og no, «i nuet». Eksperimentell musikk kan ein slik forstå som ein prosessuell leik. Improvisert musikk vil av mange bli sett som ei rein form for musikalsk leik. Bjørkvold hevdar at ein kan sjå den frie leiken som ein form for fri improvisasjon. I den frie improviserande leiken, blir det rom for barna sin naturlege leik: den skapande, originale og nysgjerrige utforskinga av røynda (Bjørkvold 2001:38). Den frie improviserte og eksperimenterande *musikken* har også mange fellesnemnarar med denne leiken. Den musikalske og skapande leiken bidrar til ei strukturering og forståing av livsverda og er ein sentral faktor for barna si identitetsutvikling og sjølvmedvit:

Nettopp musikk, spontansang og skapende lek omgir barns tilværelse med særlig muligheter for struktur og form. Med røtter i spedbarnets aller første livserfaring som kommuniserende vesener videreutvikles her viktige sider av ungers bevissthet og identitet (Bjørkvold 2001:49).

Skapande, leikprega, eksperimenterande og improviserande musikalske aktivitetar kan altså spele ei vesentleg rolle for barna sin kommunikative og sjølvmedvitne kvardag. I følgje fleire av informantane, har den eksperimentelle musikken eit potensiale i å oppretthalde den leikande og improviserande tilnærminga til musikk. Ratkje meiner at dette er ein viktig funksjon ved dei estetiske faga i skulen: «Det estetiske faget er ein veldig viktig forlengar av den leiken opp i barneskuleåra også – at ein held på fokuset på dei estetiske fag som ein kreativ og fri arena» (Ratkje i intervju, 07.06.2017). Leiken kan vere eit bidrag til å oppretthalde eit ope og fritt potensiale i kunstformidlinga og musikkundervisninga i skulen. Sidan leiken er prosessuell, handlar den ikkje om å nå eit mål. Leiken er eit friminutt for fantasien. Leiken skaper rom for det irrasjonelle i møtet med musikken, meiner Bjørkvold. Slik kan leiken medverke til å nå ut over det kvardagslege og sprengje grenser: «Kunstartenes formende lek med et materiale kan transcendere det hverdagslige i tid og rom og på sitt beste bli nettopp grensesprengende for tanke, følelse og fornuft» (Bjørkvold 2001:50). Den musikalske leiken sprengjer grenser, i følgje Bjørkvold. I leiken er det rom for det abstrakte. Slik er det også rom for å overskride det kjende.

I leg springer den sprogskabende [musikkskapande] fantasi atter og atter fra det konkrete til det abstrakte [...] Således skaber menneskene igen og igen deres egne udtryk for tilværelsen, en anden og opdigtet verden jævnsides med naturens (Huizinga 1963:12f.).

Den leikne musikalske handlinga opnar for den musikkskapande fantasien, som gjer det mogleg å bevege seg vekk frå det konkrete og kjende. Slik vert det lagt til rette for ei fri og open utforsking av det ukjende.

Leiar for musikkverkstaden Drivhuset, Jon Halvor Bjørnseth, fortel at musikkverkstaden, for han, ikkje først og fremst handlar om å utvikle profesjonelle musikarar. Han meiner at leiken med musikken sjølv må vere målet. Slik som leiken er eit mål i seg sjølv. Å ha det moro «her og no» med leik og eksperimentering med musikk er det sentrale:

Både forske på lyd, rare instrument, rare samspelssituasjonar, rar instrumentering, konsertformer som inneheld overraskingar for publikum. Det er moro, det er spennande og du får mykje kommunikasjon med menneske ut av det. [...] [Det] er heilt sekundært for meg, personleg, om vi i denne prosessen skapar nye utøvarar, om vi skapar nye komponistar eller nye publikumarar eller kva ringverknadane av dette er (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Leiken er ein vesentleg del av barnekulturen, men også av vaksenkulturen. Alle menneske er leikande og musikalske vesen. Leiken er regelstyrt, prosessuell og utforskande. Den er kreativ, skapande og sjølvskapande. Gjennom leiken og musikken vert barna sitt sjølvmedvit og sin identitet forma. Leik er å eksperimentere og eksperimentere er å leike. Ein kan derfor hevde at eksperimentell musikk og leik går hand i hand. Informantane frå det eksperimentelle musikkfeltet ser tydeleg verdien av å leike og improvisere – enten det er med eller utan barn involverte i den musikalske aktiviteten. Ved å drive musikkformidling på leiken sine premissar, kan ein vonleg løfte den musikalske opplevinga for både barna og dei vaksne. Leiken er ein vesentleg undertone i formidlinga av eksperimentell musikk til barn. I kapittel 5 vil vi sjå nærare på korleis leiken sine eigenskapar får spelerom i sjølve formidlinga av den eksperimentelle musikken til barn (jf. s.72, om leik i musikkverkstaden).

4.3 «Barn er veldig opne»

Barn er veldig opne. Vi merkar forskjellen viss vi skal spele for [...] ungdomstrinnet eller vidaregåande skule, så er det allereie nokon som har stengt dei dørene sine for kva som er innanfor og kva som er utanfor. Ikkje alle sjølv sagt, men i større grad enn det barna har. [...] [barna] synest at færre ting er rart enn det vaksne synest (Kolbeinsen i intervju med Lydrommet, 03.04.2017).

Synet på barn som opne, nyfikne og fordomsfrie går att hos informantane: «Dei [er] ofte [...] mykje meir opne enn vi trur, og mykje meir opne enn oss» (Farstad i intervju, 21.06.2017). Improvisasjonsmusikar, Are Lothe Kolbeinsen i Lydrommet, held fram forskjellen på å spele og formidle eksperimentell musikk til ungdom og barn. Det same set formidlar hos BIT20: Vi komponerer!, Sindre Sortland, fingeren på. Sortland meiner at det er mykje lettare å formidle eksperimentell musikk til barn enn til vaksne, nettopp fordi barna er opne og har færre fordommar og mindre bestemte og avgrensa musikalske preferansar.

Det er mykje lettare å gjere det med ungar. [...] [men] med 6. klasse, som vi har jobba med no, då kan det jo begynne å bli vanskeleg, fordi dei har begynt å opparbeide seg nokre fordommar (Sortland i intervju, 11.03.2017).

Sortland understrekar at dei eldre barna kan vere meir skeptiske enn yngre barn. Dei vil etterkvart begynne å stille spørsmål om «kva som er bra og kva som er dårleg, og kva som er feil musikk og kva som er innanfor» (Sortland i intervju, 11.03.2017). Dette er i tråd med Even Ruud si skildring av den musikalske individualiseringa og utviklinga av musikksmak som ein del av utforminga av ein musikalsk identitet (Ruud 1997:108ff.).

Storesund meiner at barna absolutt har eit potensiale til å jobbe med meir abstrakt musikk. Det vil dei truleg ha stor glede av: «dei ikkje klare over det store rommet dei eigentleg har sjølve, og kva evne dei har til å tenke abstrakt, som er heilt utruleg når du kjem inn der» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Øksnes og Steinsholt støttar denne påstanden. Dei skildrar barnet som eit ideal i den modernistiske kunsten. Barnet si evne til å tenke utanfor boksen, har inspirert og blitt beundra av mange eksperimentelle kunstnarar. Denne evna handlar om at barnet ikkje har forstått, eller ikkje er oppteken av, dei sosiale konvensjonane og reglane som dei vaksne er kultivert inn i:

Fordi barnet ennå ikke mestrer de sosiale konvensjonene som bestemmer hva det for eksempel betyr å «tegne et bilde», vil barnets arbeid av og til kunne varsle om en voksen eksperimentell stil. Barn som ikke kjenner til sosialt aksepterte forestillinger om hva en representasjon (innenfor den tradisjonelle vestlige kunst) er, vil med freidig mot kunne gi form til ting som er usynlige; en lukt, en lyd eller en følelse. Barn forsøker nettopp å fange opp slike ting på papiret. Dette kan selvsagt være at de er mer åpne for sammenhengen mellom visuell organisering og abstrakt innhold (Øksnes og Steinsholt 2003:230).

Ulrik Ibsen Thorsrud og Are Lothe Kolbeinsen i Lydrommet, meiner at det er viktig å formidle eksperimentell musikk til barn *tidleg*, før dei blir kultivert inn i eit fordomsfullt og avgrensande syn på kva musikk er og bør vere. Dei framhevar at barna tek musikken for nettopp det det er, utan å skulle forsøke å forstå, kontekstualisere eller plassere musikken i båsar. Barna er med på notane.

Thorsrud: *Dei har ingen referansar [...] dei berre tek det for det det er, der det er. Så er det moro, så er det moro. Om det er rock eller jazz eller støy – det er ikkje så viktig. Er det moro så er det moro.*

Kolbeinsen: *[...] dei [har] ikkje lukka dei dørene enno, for kva som er kult og ikkje kult, eller kva som definerer dei som ein person. At «eg er litt sånn rocke-type», liksom.*

Thorsrud: *desto eldre ein blir, desto meir selektiv blir ein. Slik er det jo (Thorsrud og Kolbeinsen i intervju med Lydrommet, 03.04.2017).*

Kanskje kan regelmessig eksponering av eksperimentell musikk for barn bidra til å halde fordommar vekke, og halde på ei open og mottakeleg tilnærming til musikk – etter kvart som barnet blir eldre?

For mange vaksne er barna si opne tilnærming til musikken eit inspirerende ideal. Ole André Farstad meiner at for å kunne skape musikk, må ein finne barnet i seg sjølv og den opne utforskartrongen som ikkje let seg stoppe av bestemte konvensjonar og reglar:

I utgangspunktet er det å skape musikk [...] [å] gå i barnet i seg. For å oppdage og eksperimentere, så må ein gå i barnet i seg [...] vere nysgjerrig, teste ut og prøve (Farstad i intervju, 21.06.2017).

John Cage sin musikkfilosofi byggjer på eit liknande syn. For å få ei god musikkoppleving, må lyttaren nærme seg musikken med blanke ark, eller med eit barn sine jomfruelege øyre, meinte han (Valberg 2002:28). Lyttaren må leggje frå seg alle reglar, oppskrifter og konvensjonar ein har lært om kva musikk er eller skal vere, for å leggje merke til musikken som omsluttar oss i kvardagen: «Music is all around us. If only we had ears» (Cage i Valberg 2002:29).

4.4 «Barn [kjem] med spontane og intuitive reaksjonar»

Barn er impulsstyrte, hevdar Else Olsen Storesund. Barn kan reagere impulsivt og intuitivt på musikalske inntrykk. Dei kan bryte ut i applaus, eller komme med utrop som kan minne om publikum på ein jazzkonsert. Storesund minner om at denne barnlege eigenskapen er ein fantastisk ressurs og inspirasjon:

Barn [kjem] med spontane og intuitive reaksjonar, som for eksempel å seie «oiii» viss dei ser ei trombone som blir strukken ut [...] Det er ein slik ærleg, ekte fascinasjon. Det liknar litt på jazzpublikummet på jazzkonsertar [...] Dei klappar og viser entusiasme [...] Eg tenker at det ikkje er vits i å hysje på barn når dei gjer slik, men heller bli inspirert av dei: «sjå kor fantastisk det er å sjå på den trombona», liksom. Ein må ikkje gløyme at det er jo eit mirakel at nokon har komme på å lage eit slikt instrumenta – at ein gløymmer litt mirakelet over alle instrumenta, og at det er fantastisk å vere på ein live-konsert (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Barna si evne til å leve seg inn i musikken og vere til stades i «nuet», kan vere gode eigenskapar å hugse på i musikkformidlinga til barn. Storesund samanliknar barna med jazzpublikummet, ei samanlikning som vi også finn hos professor i pedagogikk, Kjetil Steinsholt. Han peikar på dei mange likskapstrekka mellom leiken til barn og jazzimprovisasjonen – med si opne og spontane åtferd (Larsen 2003:191). Storesund meiner at ein bør omfamne desse eigenskapane og gi barna rom til å uttrykke begeistring og fascinasjon over det dei høyrer.

4.5 «Di eiga mening og ditt eige uttrykk er viktig»

Det å [...] sjå at ein faktisk kan lage musikk på alt mogleg rart, og ein kan lage den musikken ein sjølv synest er fin – at det har ein verdi. Di eiga mening, ditt eige uttrykk er viktig [...]. Om det berre er det for deg, så har det verdi i seg sjølv (Thorsrud i intervju med Lydrommet, 03.04.2017).

Barn er sjølvstendige og subjektive menneske. Tidlegare i kapittelet skildra eg informantar og teoretikarar sine syn på barn som opne og nyfikne. Men barn er også eit kritisk publikum med egne meiningar og refleksjonar:

Born engasjerer seg og deltek aktivt i det dei opplever – vel å merka, viss det dei opplever interesserer dei! Born er eit nådeløst ærleg publikum. Dei engasjerer seg ikkje for å vera høflege (Haugland 2005:95).

Nettopp derfor understrekar Thorsrud i Lydrommet at det er viktig at barna får oppleve at det går an å lage eller lytte til den musikken dei sjølve likar, uansett korleis den er. Barna sine meiningar og egne uttrykk må takast på alvor, og det er viktig at barna opplever at deira uttrykk og *sjølv*skaping er verdifull. Den musikalske opplevinga kan trigge ungane si kreative tenking og skapartrøng – og samtidig vise at alt er lov.

Då eg under feltarbeidet spurte ein sjetteklassing om kva ho syntest om konserten ho nettopp hadde vore på med Lydrommet, svarte ho: «det var veldig kunstnarisk». Kva ho la i denne betraktninga av den estetiske opplevinga ho nettopp hadde tatt del i, er usikkert, men det er så visst ein passende refleksjon. Barn, som vaksne, er sansande menneske som kan ha sterke kunstnariske opplevingar:

Når barn forteller om noe de har opplevd, bruker de hele seg. De må vise med kroppen, de må lage lyd og rytmer og de må bruke ord for å vise hva som finnes i sin indre fantastiske verden (Os og Hernes 2005:56).

Menneske er fødde med eit musikalsk potensiale (Hodges 2006:59). Sjølv om musikkomgrepet er definert av vaksne, er musikken ein naturleg del av sjølve livsprosessen til alle menneske. Sansande og musikalsk aktivitet inngår som ein sentral del av barnekulturen, som vi mellom anna ser i barna sin spontansong og musikalske leik (Bjørkvold 2001:125;97). Den musikalske aktiviteten er også sentral i utviklinga av ei identitetskjennele og sjølvoppleving: «Når vi erindrer livet vårt gjennom musikk, konstruerer vi oss selv på en bestemt måte» (Ruud 1997:10f.). Even Ruud tek opp den tydelege samanhengen mellom musikken, sjølvoppleving og identitetskjennele. Musikken er ein viktig del av barn (og alle menneske) sin konstitusjon av identitetar. Allereie frå spedbarnsalderen ser ein teikn til musikalsk «smak» og ei selektiv haldning til musikalske element:

A baby's selective orientation to musical sounds, critical discrimination of musical features of sound, and vocal gestural responses that are timed and expressed to contribute to a joint musical game confirm that music, which is clearly a cultural achievement of human society, has strong roots in human nature (Trevarthen 2002:22).

Barn har egne musikalske preferansar og egne meiningar, dette kjem til uttrykk også gjennom barna sine mange eigenskapar og veremåtar: «Barn gjør motstand på mange forskjellige måtar; spontane, voldsomme, uforsonlige, ville, smygende, lekende, isolerte, samordnende og

kompromissvillige» (Steinsholt og Øksnes 2003a.:27). Steinsholt og Øksnes understrekar at dette er ein viktig motstand som vi må sleppe til, dersom vi ønsker at barna skal få nå fram med sine egne stemmer (loc. cit).

5 Korleis formidle eksperimentell musikk til barn?

Musikkformidling er å tilpasse og leggje til rette for musikk, så mottakarane får ei god oppleving og forståing (Nesheim 1993:5; jf. s.11). I følgje Kalsnes er det ofte ikkje musikken sjølv som står i vegen for ei god musikkoppleving, men heller ramma eller konteksten som omsluttar musikken (Kalsnes 2004:93). Val av konsertstad, utstyr, tidsaspekt og utanom-musikalske effektar bidreg til å gjere musikken meir tilgjengeleg eller utilgjengeleg (ibid.:93f.). Korleis skal ein leggje til rette for at barn kan ha gode estetiske opplevingar i møtet med den eksperimentelle musikken? I kapittel 3 har vi sett nærare på *kvifor* barn kan ha nytte og glede av utfordrande, nytenkande og eksperimentell kunst – og musikk. I kapittel 4 har eg kasta lys på ressursar hos barn og i barnekulturen som utgjer eit viktig fundament for korleis eksperimentell musikk kan formidlast til barn. I dette kapittelet vil eg vidare, basert på funn frå intervju og feltarbeid støtta opp av noko faglitteratur, finne fram til nokre konkrete forhold ved ei god tilrettelegging og formidling av eksperimentell musikk til barn.

Med eit dialogisk utgangspunkt (jf. s.11, Holdhus 2015a.:92), er alle som deltek i den sosiale musikkformidlingssituasjonen utøvarar. Dette samsvarer med «musicking»-omgrepet til Small som går ut på at alle som er del av den sosiale musikalske situasjonen, også er musikalske aktørar – enten ein lyttar, dansar, syng, komponerer eller spelar eit instrument (Small 1998). Barna si innleving og deltaking er altså ein føresetnad for sjølvne funksjonen til musikken som blir formidla. Musikken sin funksjon er ikkje førehandsbestemt. Musikk er dynamisk og kan bli opplevd på uendeleg mange måtar, avhengig av kven som tek del i musikken: med lytting, persivering eller *musikering*. Slik kan ein også seie at musikken er prosessuell, i likskap med musikkformidlinga. Sidan publikum, som i vårt tilfelle er barna, spelar ei sentral rolle i musikk- og formidlingssituasjonen, er dei også ein sentral del av skapinga og produksjonen av den musikalske hendinga:

Den performative estetikken tildeler publikum ei rolle i forestillinga, og dermed betraktes verket, forestillinga eller konserten som en hendelse som ikke er ferdig produsert før den er gjennomført (Holdhus 2015a.:91).

Publikummet si deltakande lytting og medskaping i den musikalske prosessen gjeld både i konsertsituasjonen der barna deltek som eit tradisjonelt publikum, og i komposisjonsverkstaden som er ein meir «sjølvsgatt» medverkande situasjon. Nokre aspekt om deltaking og medverknad vil eg komme nærare inn på seinare i kapittelet.

Dette kapitlet, som tek føre seg korleis ein kan leggje til rette for ei god formidling av eksperimentell musikk, er vidare disponert i tre hovuddelar: *Formidlaren, den eksperimentelle musikkverkstaden* og *den eksperimentelle konserten*. I avsnittet om formidlaren kastar eg lys på korleis ein formidlar som er medviten rolla si, maktposisjonen sin og moglegheitene sine, kan bidra til det gode møtet mellom formidlaren, barnet og den eksperimentelle musikken. I dei påfølgande avsnitta vil eg vidare markere eit skilje mellom to ulike formidlingssituasjonar som har utgjort grunnlaget for studien min: den kreative musikk- og komposisjonsverkstaden og konsertframsyninga. I desse avsnitta vil eg fokusere på funn frå dei kvalitative intervju, med støtte frå observasjonar frå feltarbeidet. I avsnittet om verkstaden er mellom anna intervju og observasjonar av BIT20: Vi komponerer!, Sindre Sortland og Ole André Farstad ei viktig informasjonskjelde, i tillegg til intervju med Jon Halvor Bjørnseth frå musikkverkstaden Drivhuset og komponistane Else Olsen Storesund og Maja Ratkje. Avsnittet om konserten er prega av funn frå intervju og observasjonar av Lydrommet, men også synspunkt frå fleire av dei andre informantane. Dei profesjonelle komponistane og utøvarane Storesund og Ratkje sitt arbeid med musikkformidling til barn, fell både litt innanfor det skapande prosessuelle arbeidet og formidlinga av ferdig komponerte verk til barn, i eit konsertformat.

5.1 Formidlaren

Der noko skal formidlast må det også finst ein *formidlar* – ein person eller ein institusjon som legg premissane eller formulerer intensjonane for det som skal formidlast (Borgen 2002:181f.). Formidlaren har eit stort ansvar som vegleiar og følgjesvenn i møtet med den eksperimentelle musikken. Som formidlar må ein ta mange val før sjølve formidlinga kan starte (ibid.:194), og ein må derfor gjere eit medvite og grundig arbeid før formidlingssituasjonen. Formidlaren må skape «rom for refleksjon, utprøving og egen kunnskapskonstruksjon» (loc. cit), hos kvar enkelt av barna. Den som formidlar er ansvarleg for å skape god dialog med ungane. I dei neste avsnitta vil eg komme inn på nokre ulike refleksjonar og funn om formidlaren si rolle når ein skal leggje til rette for eksperimentell musikk til barn.

5.1.1 «Å høyre på deira forslag og ta det alvorleg»

For å meistre ei god formidling er det viktig med god kommunikasjon mellom formidlaren og barna. Dersom formidlaren kommuniserer godt, kan det bli lettare for barna å persipere og

bearbeide musikkopplevinga og det musikalske bidraget (Os 2004:69). Kvaliteten på kommunikasjonen mellom barn og formidlar er avhengig av ein tilstadeverande, merksam, sensitiv og responderande formidlar: «Dette innebærer at de voksne er oppmerksom på og responderer på signaler fra barna, samt at de voksne er i stand til å ta utgangspunkt i og følge opp barns initiativ» (ibid.:68). Else Olsen Storesund er oppteken av at formidlaren er tilstadeverande og lydhøyr for barna sine innspel, tankar og uttrykk: «Det er på ein måte første bod: Å høyre på deira forslag og ta det alvorleg. Då vert det kveikt eit lys» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Dette synet er eit gjennomgåande funn i dei kvalitative intervjua. Ole André Farstad viser til eit eksempel som stadig dukkar opp i komposisjonsprosjekta med elevar:

Det er noko som eg ofte ser: For eksempel ein unge som har funne ein lyd med ein pizzakniv, som kanskje dei fleste vil trekke på skuldrane av [...]. Du plukkar opp og gir dei merksemd og gir det dei held på med ein verdi, ved at du tek det seriøst. Du møter dei på den måten, ikkje sant – at du ikkje avfeiar noko som dumt (Farstad i intervju, 21.06.2017).

Han vektlegg at «det handlar om å [...] ha tru på at din idé har ein verdi» (ibid.). Eit anna tydeleg funn hos informantane er haldninga om at ein ikkje må undervurdere barna: «det er veldig viktig å adressere at det finst barnediskriminering» (Storesund i intervju 21.06.2017), meiner Storesund. Denne diskrimineringa skildrar også Steinsholt og Øksnes. Medan vaksne blir sett på som intelligente, sterke, modne og rasjonelle, har barn ofte blitt rekna for å vere sårbare, trengande, svake og ufullstendige (Steinsholt og Øksnes 2003a.:27). Farstad seier at «det er noko med å ikkje forдумme det du held på med, men presentere det som det er» (Farstad i intervju, 21.06.2017). Formidlaren må, ifølgje informantane, unngå å behandle barna som dumme og uvitande vesen, som manglar potensiale for å arbeide kreativt eller lytte og oppleve kunst. Storesund foreslår at formidlaren heller kan betrakte barna som medaktørar enn som ein eigen kategori, «barn»: «Dei er ikkje barn, men dei er viktige aktørar i den prosessen vi held på med» (Storesund i intervju, 21.06.2017).

5.1.2 «Vi lurar deg ikkje»

Omenås: *Det må vere truverdig og ekte.*
Thorsrud: *[...] Du meiner det du gjer.*
Kolbeinsen: *[...]Vi viser at vi ikkje prøver å lure dei. At det ikkje er noko keiserens nye klær. [Vi] viser at dette er noko vi synest er skikkeleg bra*
(Omenås, Thorsrud og Kolbeinsen i intervju med Lydrommet, 03.04.2017).

Ein autentisk formidlar er ein god formidlar, meiner fleire av informantane. Utøvarane i Lydrommet understrekar at det er heilt naudsynt at formidlaren er påliteleg og truverdig. For å ivareta autentisiteten i formidlinga, er det viktig at formidlaren meiner det ho formidlar, og har eit eige engasjement for det som blir formidla. Dersom formidlaren har ei god oppleving

og får utbytte av det som blir formidla, vil dette truleg smitte over på barna. Det er viktig å leggje korta på bordet, og vise barna at ein ikkje prøver å lure dei, meiner Maja S.K. Ratkje: «det å berre ha ein naturleg agenda, [...] å ikkje ha nokon skjult pedagogisk agenda – at ein berre er der og gjer det som er kjekt saman med barna. Det trur eg at er viktig» (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

5.1.3 «Utfordringa er ofte at dei vaksne har fordommar på vegner av kunstforma»

Sidan det er formidlaren som leiar formidlingssituasjonen, står formidlaren i ein maktposisjon. Det er formidlaren som set grensene og bestemmer rammevilkåra for formidlinga (Solhjell 2007:174). Den som formidlar set premissane for i kva grad musikken skal halde seg til bestemte konvensjonar, eller bryte med etablerte tradisjonar og frigjere seg frå tillærte reglar. Spørsmålet «hvordan opprettholder du respekten for det du har makt over?» (Selmer-Olsen 2005:32), vart stilt i introduksjonen i kapittel 4. Storesund fortel om korleis formidlarane har eit ansvar for å vise barna det store potensialet og breidda som finst i det musikalske landskapet. Ho fortel om korleis ho fleire gongar har opplevd at formidlaren misbrukar maktposisjonen sin, og vidarefører sine eigne avgrensa konvensjonar, snevre musikalske smak og tonale bruk til barna: «[barna blei] styrt av dei konvensjonane som ligg i den undervisninga dei fekk» (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Viss vi løftar blikket litt og utvidar formidlaromgrepet frå å gjelde den (eller dei) vaksne som har hovudansvaret for formidlinga, til å gjelde alle vaksne som er med i formidlingssituasjonen, kan vi også problematisere vaksne si rolle i formidlinga. Dei vaksne kan faktisk vere i vegen for barna si musikkoppleving, som pedagogane Leif Hernes og Ellen Os peikar på:

Vi vil hevde at vaksne kan skape et dilemma for barn! Den velmenende vaksne kan stå i veien for barns opplevelser! Voksne som mangler forståelse av kunstneriske konvensjoner og mangler evne til å oppleve åpne symboler, kan skape problemer i kommunikasjon med barn om estetiske opplevelser. Det er den voksne som bestemmer hva barn skal se. Det er den voksne som overstyrer barn. Det er den voksnes manglende evne til å se hva barn vil bli utfordret av, eller den voksnes mening om hva som er godt for barn, som blir førende i valget av hva barn skal få oppleve av kunst (Os og Hernes 2005:60f.).

Når vaksne er forutinntatte og kresne, kan dette vere øydeleggande for formidlinga. Fleire av informantane framhever dette som ei utfordring i deira musikkformidlingspraksis: «Utfordringa er ofte at dei vaksne har fordommar på vegner av kunstforma» (Ratkje i intervju, 07.06.2017). Ratkje fortel om korleis dei nokre gongar har blitt introdusert når dei er på skulekonsertturné med improvisasjonskvartetten, Spunk: «Av og til blei vi introduserte av ein inspektør som seier sånn: ”No må de vere stille barn, for no kjem det noko veldig rart og

uvant”» (ibid.). I slike konsertintroduksjonar vidareformidlar den vaksne sine egne tankar om musikken, og sine egne konvensjonar for kva musikk er og kan vere: «viss dei vaksne trer sine egne fordommar over hovudet på ungane, så øydelegg dei for den direkte opplevinga som vi ønsker at dei skal få» (ibid.). Kanskje er ikkje den vaksne formidlaren medviten om sin maktposisjon når dette skjer. Ratkje fortel vidare om korleis ho har erfart at også foreldre kan formidle ein skepsis til musikken og lydane gjennom måten dei forsøker å skjerme barna sine på: «foreldre som liksom beskyttar ungane sine mot det nye og uventa, som då sår ein slik unødvendig skepsis og frykt i barna gjennom sine egne fordommar» (ibid.). Storesund tek eit tilsvarande perspektiv, og fortel om ein observasjon av barn som, saman med foreldra sine, går forbi eit vegarbeid, «også er det foreldra sine konvensjonar som slår inn, så dei held for øyra til ungane» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Ho forklarar at det ikkje var høg lyd, men «Det var berre ein lyd som skurra [...] Eg fortalte mine ungar at ”Oi, det er musikk” [...] Det handlar òg om korleis du serverer dei kva lyd er» (ibid.) Storesund meiner at desse utfordringane med formidlarane og dei vaksne sitt snevre musikksyn og rigide konvensjonar, kan løysast dersom dei vaksne får meir kunnskap og erfaring med musikkformidling. Dersom lærarar, formidlarar, musikarar og foreldre får meir kompetanse og ein betre kjennskap til det musikalske mangfaldet, vil dei kanskje også kunne snu maktposisjonen til noko positivt. Då kan formidlaren, i staden for å fokusere på om noko er fint eller stygt (jf s.66), vise barna musikk sitt opne utforskingspotensiale. Oppgåva til formidlaren kan vere å finne fram til det kreative potensialet til barna. Då let ein også musikkformidlinga skje på barna sine premissar. Slik jamnar ein ut det skeive maktforholdet mellom barn og vaksen. Storesund er oppteken av at det er barna som skal leggje premissane for den musikalske aktiviteten i formidlingssituasjonen: «eg prøver å sjå kva dei vil, og kva dei ønsker og sjå kva som triggar dei, og kva dei er opptekne av» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Informantane i denne studien ser barna som ein ressurs. Men sjølv om barna, i følgje dette perspektivet, er ein ressurs for musikkformidlingssituasjonen, er det *formidlaren* som tek vala og legg til rette for kva som skal bli formidla og korleis (Solhjell 2007:174). Ein god formildar bør bruke makta si medvite, ope og aktivt, meiner kunstsosiolog Dag Solhjell (loc. cit).

5.1.4 «Det er viktig for meg at det eg gjer er interessant for meg også»

En aktiv og engasjert og berørt voksen [...] er en lykke og en inspirasjon for et barn! (Dahle 2005:90f.).

Barna legg merke til om formidlaren er engasjert. Ole André Farstad trekker fram kor viktig det er at formidlaren er interessert i musikken han formidlar. Farstad finn glede i nettopp den eksperimentelle musikken, mellom anna fordi den er dynamisk og endrar seg frå musikk situasjon til musikk situasjon. Det at det ikkje finst éi oppskrift, er med å halde på spenninga og gleda i å stadig kunne utforske noko nytt. Dette gjer det til ei engasjerande musikkform å jobbe med – også for formidlaren:

Det er viktig for meg at det eg gjer er interessant for meg også. Det må vere noko nytt i det og noko nytt ein prøver kvar gong [...] Det er ikkje snakk om å finne ein mal, også følgjer ein den. Det ligg utfordringar i å prøve ut nye ting, finne opp nye prosjekt og nye materiale (Farstad i intervju 21.06.2017).

Farstad trekker fram Eric Booth sitt *Teaching artist*-omgrep¹⁹, og vektlegg at «den du er er det du formidlar» (ibid.). Han forklarar at «når ungane møter deg og ser at du er lidenskapleg med eit eller anna, og [...] at du er engasjert [...], det er det eg tenker på [...] med å gi tinga verdi» (Farstad i intervju, 21.06.2017). Når formidlaren viser at han brenn for musikken han formidlar, smittar engasjementet over til barna, og musikken får også ein verdi for barna. Jon Halvor Bjørnseth er også oppteken av dette engasjementet. Han meiner at det er viktig at formidlaren får trekke inn sine eigne musikalske preferansar og musikken han likar å jobbe med i formidlingspraksisen med barna og den eksperimentelle musikken. Slik kan formidlaren halde på eit engasjement og entusiasme for formidlingsarbeidet:

Det er måten å overleve på i ein slik jobb – at du undervegs brukar di eiga magekjensle, og tenkjer at «ja, men eg elskar at det høyrer ut som Debussy, så derfor tek eg heiltoneskalaer og pentatone skalaer og blandar inn det» og vips, så spelar alle – altså, ein tek det ein sjølv likar. Det synest eg at er heilt legitimt. Det er heilt riktig, fordi då har ein energi i det ein jobbar med, samtidig som ein held spørsmåla opne (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Bjørnseth er oppteken av å sjå ressursane hos kvar enkelt formidlar og å bruke desse eigenskapane for det dei er verd – enten formidlaren si styrke ligg i det harmoniske, det rytmiske eller den gode kjennskapen til impresjonistiske musikalske trekk, til dømes. Å jobbe som formidlar av den eksperimentelle musikken kan vere engasjerande og motivarande når ein omfamnar spenninga ved å aldri vite kvar ein endar, og grip høvet til å prøve ut og eksperimentere med det uprøvde:

det skjer jo veldig mange ting i slike prosjekt som for meg er veldig interessant, og veldig mange ting som eg ikkje hadde tenkt på sjølv, og då er det [...] berre å vere i det. Med mitt eige engasjement. Eg har i grunnen overlevd på det i alle år (Farstad i intervju, 21.06.2017).

¹⁹ «an artist who chooses to include artfully educating others, beyond teaching the technique of the art form, as an active part of a career» (Booth 2009:3), eller enklare: «one who shows how to put things together» (ibid.:17)

Når ein eksperimenterer med musikk – også saman med barn – må ein tore, og kanskje til og med like, å miste kontrollen: «Du har ein del ting du kan kontrollere, og så har du ein del ting du ikkje kan kontrollere» (ibid.). Farstad let seg engasjere av utfordringane som ligg i dette formidlingsarbeidet. Ein får alltid gjere noko nytt og interessant.

5.1.5 «Her er det lov til å gjere rare ting»

Ein inspirerende formidlar er ein god formidlar. Formidlarerens oppgåve er ikkje å oppdra barna til å vere eit stillesittande og teiande publikum, påpeikar forfattar Gro Dahle. Formidlarerens sin jobb er å inspirere og leggje til rette for eit rørende og engasjerande møte mellom barna og musikken:

Poenget er å skape et levende møte hvor bevisstheten og følelsene berøres og hvor kontakten mellom barnet og verket blir en slags samtale, et slags aktivt og personlig forhold. [...] jeg tenker [...] på at barnet utsettes for kunsten ved hjelp av formidleren, at forholdet mellom barnet og kunsten er åpent og dermed inspirerende. Da kan strømmen begynne å vandre gjennom ledningene (Dahle 2005:87).

Når formidlarerens opptretr som eit førebilete som viser *kva* som er mogleg, og at alt er lov, skaper ho også engasjement og gir inspirasjon. Slik kan formidlarerens syne korleis lyd og musikk ikkje berre treng å vere noko kjent. Formidlarerens kan bidra til ei modellering av det ukjende – det som er annleis og framandt. Jon Halvor Bjørnseth trekker fram nettopp denne utforskinga som ein viktig motivasjon for han og formidlarerens kollegaene si kunstnariske verksemd. Dette inspirerer truleg både formidlarerens og barna:

Vi vil dele opplevingane med fleire. Både forske på lyd, rare instrument, rare samspelssituasjonar, rar instrumentering, konsertformer som inneheld overraskingar for publikum. Det er moro. Det er spennande, og du får mykje kommunikasjon med menneske ut av det (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Musikk kan vere fint på fleire måtar enn det ein i utgangspunktet reknar som vakkert. Den tilstadeverande formidlarerens kan vise barna korleis grensene kan flyttast på og utvide horisontane for *kva* musikk kan vere. Ole André Farstad peikar på korleis han, som formidlar, kan plukke opp barna sine eigne musikalske idear og hjelpe barna med å sjå at ein slik idé kan vere god og verdifull sjølv om den kanskje kunne opplevast som merkeleg eller ukjend for barna:

Akkurat i ei setting der ungene jobbar, kanskje litt for seg sjølv, så plukkar du opp eit eller anna som ungene gjer, så dei skjønner at: «her er det lov til å gjere rare ting» (Farstad i intervju, 21.06.2017).

5.2 Den eksperimentelle musikkverkstaden

Musikkverkstaden er ein etablert arena for kreativ skaparglede og komposisjon med barn. I Noreg er BIT 20: Vi komponerer! og Drivhuset to leiande institusjonar for eksperimentell

musikkverkstad og komponering med barn. Begge verkstadane samarbeidar tett med Den kulturelle skolesekken og driv oppsøkande komposisjonsverksemd på ei rekke skular i landet. Samtidig er dei også viktige aktørar for å dele kunnskap og erfaring om musikkformidling, gjennom kursing av komponistar og utøvarar som ønsker å jobbe med kreativ og eksperimenterande musikkkomposisjon med barn. Av informantane til denne studien, har både Else Olsen Storesund, Sindre Sortland og Ole André Farstad tilknytning til BIT20 sin musikkverkstad: «Vi komponerer!» i Bergen, medan Jon Halvor Bjørnseth er leiar og grunnleggjar av musikkverkstaden, Drivhuset, i Oslo. Også Maja S.K. Ratkje har arbeidd med kreativt saman med barn, t.d. med det prosessuelle arbeidet til lydinstallasjonen, «Vannstand». Desse informantane sit altså på mykje kompetanse og nyttige erfaringar frå den eksperimentelle musikkverkstaden. Desse erfaringane og kompetansen vil eg sette lys på i dei neste avsnitta.

Jon Halvor Bjørnseth fortel at ein viktig motivasjon for å starte Drivhuset var eit sagn etter eit lågterskeltilbod for kreativ utfolding i musikkfeltet. Han opplevde at kunstfeltet var langt flinkare til å invitere til kreativ verksemd for alle – uansett alder eller bakgrunn:

Det er ingen som har hemningar for å dele ut ark, fargar og maling til barn, medan det på ein måte var ein del sperrer og hemningar når det gjaldt komponering og musikk, fordi folk meinte at: «Det kan ikkje eg sette nokre ungar i gong med, for eg har ikkje komponistutdanning, eller eg har ikkje bakgrunn, og eg strauk i harmonilære» [...]. Musikken hadde ein del fordommar rundt det å vere kreativ, som ein ikkje møter i så stor grad i andre samanhengar (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

For Bjørnseth er det viktig at alle kan skape og arbeide kreativt med musikk. Det krev ikkje ein svært sterk kompetanse for å jobbe med komposisjonsformidling og -arbeid med barn, hevdar han. Bjørnseth fortel vidare om korleis formidlingsarbeidet i Storbritannia, med mellom anna London Sinfonietta Education Team og John Paynter i spissen, var ei viktig inspirasjonskjelde då dei starta opp musikkverkstaden Drivhuset i Oslo på 90-talet. Også BIT20: Vi komponerer! har røter frå musikkformidlingsarbeidet i Storbritannia med særskilt London Sinfonietta og Guildhall School of Music sine prosjekt (Farstad og Habbestad 2012:26). Desse verkstadane byggjer vidare på *Community music*-tradisjonen frå britisk musikkutdanning. *Community music* oppstod som ei motrørsle og ein protest mot den ekskluderande musikkverksemda som gjekk føre seg i konserthus for ein kulturelite – ei lita gruppe av folket med sterk kjøpekraft og høg kulturell kapital. I *Community music*-rørsla sin oppstartsfase på 1960-talet, stod aktørar som John Paynter, Peter Aston, George Self og R. Murray Schafer som sentrale bidragsytarar i utviklinga av nye praksisar for musikkformidling. Med denne samfunnsretta musikkformidlinga ønskte ein å gjere den eksperimentelle musikken tilgjengeleg for folket – uansett kulturell og økonomisk bakgrunn (Higgins 2012:42ff.). Paynter, As-

ton, Self og Schafer ville omskape klasserommet til ein kreativ verkstad: «a space for experimentation» (ibid.:44). Bjørnseth vidarefører dette perspektivet i sin musikkformidlingspraksis: «Uansett kva nivå du er på, så er det ikkje noko farleg å vere kreativ, skape og setje ting saman» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Paynter og Aston formulerer det som kan seiast å fungere som eit aksiom for Community music-rørsla og den eksperimentelle musikkverkstaden: «We all have the capacity to perceive, reflect and express. We all have the capacity to create» (Paynter og Aston 1970:4). *Alle* har eit potensiale for å uttrykke seg kreativt.

5.2.1 «Eit startpunkt»

Du må berre få i gong dei første trekka for å begynne å lage noko (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Korleis ein vel å starte opp komposisjonsverkstaden med ei ny gruppe, kan ha mykje å seie for dynamikken i gruppa, den kreative prosessen, opplevinga og utbyttet som barna og formidlaren sit att med. Bjørnseth meiner at samtidsmusikken og den eksperimentelle musikken er eit godt utgangspunkt. Denne musikken eig ikkje grenser for kva materiale ein kan bruke som føresetnad for å skape ein spennande og innhaldsrik lydpalett. Det er berre komponisten sine val og kreativitet som avgrensar den eksperimentelle musikken sitt potensiale.

Det som fungerer fint, som er alle ting sitt startpunkt, er jo pling-plong, som det heiter som ein klisjé om musikk – at det er mykje pling-plong og slagverk. Samtidsmusikken har på ein måte utvida den slagverksjobben betrakteleg opp igjennom musikkhistoria. Der får vi inngang til fine og spennande lydar ved å ha eit utval av rare ting som kakefat, blomstervasar, lampeføter og alt mogleg rart som seier pling-plong. Dette heng vi opp og ordnar i eit system (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Når ein skal starte å komponere med barn – eller skape noko generelt, er det viktigaste å komme i gong: «Det seier ingenting om dette blir genial musikk eller ingenting. Det er berre eit startpunkt [...]. Det er ikkje så viktig kva den første tingen er» (ibid.). I oppstartsfasen må ein vere open og mottakeleg for alle idear og la barna begynne å idemyldre: «du må aldri seie at det er ein dårleg idé, for då stoppar du all kreativitet. Ein må få lov til å ha dei tusen dårlege ideane før ein kjem til den kjempegode» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Det kan vere lurt å så nokre frø – gi nokre føringar som triggjar kreativiteten – for å få den skapande prosessen i gong. Bjørnseth gir nokre døme:

Alt frå to stikkord som set ei stemning, altså heilt på det assosiative planet: «vind i trea», altså slike svevande greier, eller det kan vere heilt konkret om at eg har ein liten lapp med nokre notat på – det må vere enten A, B, Fiss eller D med i den musikken som de har. Det må vere med, for då passar det med den andra gruppa, eller konstruert: «De får ei oppgåve her, men dei tonane skal vere med» (ibid.).

Bjørnseth er tilhengar av ei eksperimentering innanfor gitte rammer, der alle har like føresetnader for å delta, og ingenting er feil. Mange barn har lært at musikk handlar om speletek-

niske evner og å spele musikken «korrekt», noko som kan føre til ei vegring og frykt for å utfalde seg musikalsk (Bjørkvold 2001:243ff.) Det er derfor viktig at ein, frå første økt saman med ei gruppe komponerande barn, skaper ei trygg ramme som alle barna føler seg komfortable i. Tryggleiken er heilt naudsynt for at dei kreative ideane og forslaga skal begynne å strøyme

Ein treng ikkje å starte med så fryktelege mykje nøling, eller vere så kresen og pirkete i starten. Det viktigaste er [...] å vere entusiastisk og få folk i gong med å få ei kjensle av at her kan ein foreslå ting (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Som ein del av denne trygginga er det viktig at formidlaren ikkje er kritisk eller avvisande til forslaga som kjem til. Formidlaren må vise at ho er til å stole på, og vere tydeleg på at alle idear er velkomne. For å skape tryggleik og samhold i gruppa kan ein god måte å starte opp verkstaden på vere ved å

varme opp [gruppa], lage eit startstykkje for å komme inn i korleis ein set saman ting og bestemmer seg i fellesskap for kva vi gjer, korleis dei lagar det, set det saman, lyttar, bestemmer at den lyden kjem, den lyden kjem (ibid.).

Oppstartsfasen handlar om å etablere og styrke fellesskapsskjensla og finne fram til eit felles språk. Å komponere er eit felles prosjekt i musikkverkstaden.

Når den kreative eksperimenteringa får komme før kontekstualiseringa, skaper ein rom for barna sine eigne idear og sin kreative prosess (Paynter og Aston 1970:12). Jon Halvor Bjørnseth er oppteken av at formidlaren ikkje skal leggje for mange føringar for barna i byrjinga. Dette kan ta livet av idear og gode forslag. Tematisering av musikken og programmusikk bør ein vente med til komposisjonsarbeidet har komme ordentleg i gong: «dersom ein begynner for tidleg å snakke om programmusikk, tema, tolking eller overskrift [...] bremsar du og avgrensar det litt» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Det same aspektet peikar Paynter og Aston på. Dersom ein startar med å vise barna eit referanseverk *før* dei får eksperimentere med kreative idear og lydar, står ein i fare for at barna opplever dette referanseverket som ein fasit, og forsøker å gjenskape musikken og lydane dei har høyrte der:

The creative experiment must come first. If we put listening and the study before the assignment it may be taken simply as a model. Placed after the experiment ('here is another composer making music like yours') it is confirmation and enrichment (Paynter og Aston 1970:12).

I staden, meiner Paynter og Aston, kan ein heller syne barna liknande eksperimentell musikk når den kreative prosessen er komme i gong. Då kan formidlaren stille genererande spørsmål som: «Kva minner dette om? Eller kva høyrest det ut som? Kva stemningar?» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Bjørnseth forklarar vidare:

Det kan vere kjempepoetisk eller assosierande, og veldig fint. Men då kjem det ikkje først. Eg synest at det er fint for musikken si sjølvstende, at musikken får lov til å vere. [...] Så kjem tolkingane og assosiasjonane og titlane undervegs (ibid.).

Presentasjonen av musikken ein skal jobbe med i verkstaden har innverknad på engasjementet og mottakinga hos barna. Sindre Sortland meiner at formidlaren må passe seg for å framandgjere og komplisere musikken. Ein bør unngå å kategorisere musikken som uvant og spesiell: «dette er slik musikk, og det er ikkje slik musikk som de høyrer på til vanleg. Så dette kan jo bli litt vanskeleg for dykk» (Sortland i intervju, 11.03.2017). Han utdjupar at det er unødvendig at formidlaren seier så mykje om musikken på førehand: «Eg likar betre å [seie]: [...] ”Vi skal lage musikk”» (ibid.). Også Else Olsen Storesund hevdar at opninga er viktig for å engasjere og motivere barna:

For meg er opninga veldig viktig. Det å få dei inn i ei verd, med ein gong, der dei ikkje forventar at det skal vere Marcus & Martinus-musikk. Med ein gong eg spør dei om kjensler – kor mange kjensler har dei, for eksempel: «sei dei kjenslene de kjem på», så er dei inne i eit mykje meir komplekst og mangfaldig verd enn viss vi kjem inn og seier: «no skal vi halde på med musikk». Det triggjar den musikken som dei vanlegvis høyrer på (Storesund i intervju, 21.06.2017).

5.2.2 Å eksperimentere fram ein komposisjon

The processes of composition in any art are selection and rejection, evaluating and confirming the material at each stage. It is essentially an experimental situation (Paynter og Aston 1970:7).

Ein viktig del av det å skulle lage ein komposisjon er å eksperimentere – med lydar, materiale, idear, konsept og tematikk: «det blir alltid eksperimentelt, for dei eksperimenterer jo» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Å finne fram til eit materiale er ein sentral del av komposisjonsprosessen: «Det er jo mange ledd i det å komponere. Berre det å utvikle materiale er jo ein del av komponeringa» (Sortland i intervju, 11.03.2017). I musikkverkstaden skal barna få ta del i denne eksperimenteringa og utforskinga ved å utvide det musikalske spelerommet. Ein viktig del av denne eksperimenteringa med materiale er å utfordre, stille spørsmål og teste ut idear, for så å bestemme om ein skal forkaste denne ideen eller materialet, eller ta den med vidare i prosessen. Nokre sjangrar og musikkformer har strenge krav om kva materiale, lydar og idear som passar inn i komposisjonen, og kva som ikkje høyrer heime der. I den eksperimentelle musikkverkstaden beveger ein seg heller mot ei open musikalsk form som ikkje har nokre gitte konvensjonar og reglar om kva som er rett eller feil (Tinkle 2015a.:30ff.). Open form²⁰, fri-improvisasjon²¹ og eksperimentell musikk er musikalske retningar som forfektar ein slik

²⁰ Open form er ei sjangerforståing og nemning som har eit ope spelerom for kreativ performativ fridom og tolking: «En åpen form-komposisjon er grafisk, tekst- eller nummerbasert, eller med en utvidet konvensjonell notasjon» (Storesund 2015:139).

²¹ Fri-improvisasjon er eit omgrep fylt med paradoks om kva det eigentleg vil seie å vere fri (Hovinbøle 2012:9). Ein passende definisjon kan vere: «Free improvisation or free music is improvised music without any rules beyond the logic or inclination of the musician(s) involved. The term can refer to both a technique (employed by any musician in any genre) and as a recognizable genre in its own right» (Hickey 2015:427).

open estetisk ideologi, utan strenge formprinsipp. Desse retningane vert trekte fram av informantane som eit aktuelt utgangspunkt for eksperimentering i musikkverkstaden: «Det er forskjellige grader av openheit, og eg har aldri bestemt noko på førehand – at noko skal vere noko – før eg treffer ei gruppe eller ein klasse. Ein må sjå kva som er i gruppa» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Den opne tilnærminga gir mykje fleksibilitet til å imøtekomme barna med dei ressursane og eigenskapane kvar enkelt har. Jon Halvor Bjørnseth er interessert i den eksperimentelle musikken sin sjangeroverskridande karakter, som gjer det mogleg å velje fritt mellom formprinsipp, materiale og lydbilete: «Viss vi skulle ha laga noko som held seg til ein veldig bestemt sjanger, så ville vi ha vore bundne på hender og føter» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

I musikkverkstaden lærer formidlarane barna å eksperimentere i praksis, og viser korleis det musikalske spelerommet kan utvidast gjennom utforskning og kreativ tenking. Formidlaren kan gi konkrete instruksar: «Prøv å finn den mest interessante lyden på akkurat det instrumentet du no held i hendene» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Ofte er barna ikkje vande til å halde på med musikk og lydutforskning på denne måten: «I ein litt uvant situasjon der dei lagar musikk med eit eller anna objekt som aldri har vore eit instrument, men som har blitt det, så er det ofte den første lyden som dei går for» (Farstad i intervju, 21.06.2017). Formidlaren kan derfor demonstrere korleis ein kan tøyse strikken og utløyse barna si nyfikne merksemd for potensialet i den eksperimentelle musikken, ukjende lydar og instrument: «Det vi prøver å gjere, med det eksperimentelle, er å vise den fridomen ein har som komponist, til å gå mykje lengre enn ein først forventar» (Bjørnseth i intervju, 08.06.17). Slik kan barna få sjå at ideane og uttrykka deira har ein eigenverdi i den skapande prosessen:

Emphasizing the music in our everyday surroundings, chaotic or plain as it may seem at first, helps students soften their assumptions about how music ought to sound and, ultimately, to view their own sound explorations as valuable, «real» music (Tinkle 2015a.:31)

Ein kan stille barna spørsmål som skaper idear og viser korleis ein stadig kan finne nye lydar og utvide det musikalske materialet: «Kva om du slår på denne sida her? Kva om du løftar den opp medan du slår? [...] Kva for ein lyd likar du best?» (Farstad i intervju, 21.06.2017). Det er ei trening i å tenke utanfor boksen. Dersom ein viser barna kva som er mogleg, styrkar dette truleg evna til å ta initiativ og tenke i nye baner:

«No har vi høyrte nokre akkordar, og kva skjer rundt neste sving?» Så kjem det opp veldig mange standardløysingar: «Jo, det høyrtest ut som kanskje det skulle komme ein rytme inn» [...] Så prøver vi berre, ved kvar slik valmoglegheit, å strekke strikken litt lenger: «Du veit at det ikkje er all musikk som er slik at det kjem inn ein fast rytme etter [...]» – «eg veit om ein komponist som kanskje berre ville ha halde fram med å la det vere svevande i 40 minutt til», «nei, tullar du? Går det an?» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Når barna får innblikk i den musikalske eksperimenteringa, er dette også ein arena for å gjere barna medvitne dei musikalske konvensjonane som dei har blitt lærte (jf. s.57), og dei musikalske preferansane dei har. Barna har gjerne etablert eit bilete av kva lydar og musikk som er «fine» og kva som er «stygge», basert på dei gjeldande kulturelle konvensjonane om musikk i samfunnet vårt. Gjennom å vise barna korleis ein kan eksperimentere med lydane, meiner Storesund at ein kan tilføre barna nye perspektiv på kva som er fint og spennande i lydlandskapet og musikken:

Omgrepet fint får ei heilt anna djupne – frå å ha berre eitt perspektiv får dei forskjellige perspektiv – gjennom kva fint betyr – at ein lyd som dei høyrer ute, faktisk kan vere noko som er fint og verdifullt. Akkurat som du kan ha glede av ein blome som er ute, ikkje berre blomen som er framstilt på eit lerret på eit museum, så blir dei merksame på lydar (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Ved å utvide barna sin måte å lytte²² på, og vise korleis alle lydar kan vere interessante, kan ein fjerne nokre av konvensjonane for kva musikk kan vere:

Dei begynner å aktivere øyra sine på ein annan måte, og får ei anna omgrepsforståing [...], dei får umedvite ein annan måte å forhalde seg til lydar og omgrep på. Dei øver seg på å sette ord på [...] kva dei opplever i musikken. [...] Vi lurar dei på ein måte [latter] til å reflektere litt over lydar, omgrep og kva dei eigentleg synest er fint og interessant (ibid.).

Slik kan kanskje den musikalske eksperimenteringa skape eit estetisk medvit og styrke barna si estetiske oppleving i møtet med lyd og musikk, både når dei musiserer, komponerer og lyttar til musikk.

5.2.3 «Å jobbe som eit team og som ei eining [...] der alle er viktige brikker»

Som Ole André Farstad poengterer, er *alle* som deltek i den eksperimentelle musikkverkstaden «viktige brikker» (Farstad i intervju, 21.06.2017). I førre kapittel har eg skildra korleis barnet kan bli sett på som ein ressurs, framfor å sjå barnet som eit ufullstendig eller uvitande lite menneske (jf. s.44). For å ivareta eit slikt ressursorientert syn i praksis, er det viktig at formidlaren kartleggjer kva ressursar som finst i gruppa både som heilskap og hos enkeltmenneska (jf. s.43ff.; Rolvsjord 2008) Ei grunnhaldning vil då vere at kvart enkelt barn har ein styrke og noko *eige* som kan komme godt med i det felles eksperimenterande og kreative komposisjonsarbeidet. Musikaren Adam Tinkle, som tidlegare har studert hos Pauline Oliveros og Avin Lucier, er interessert i ei pedagogisk tilnærming til eksperimentell musikk retta

²² I artikkelen «Sound Pedagogy: Teaching listening since Cage», gir musikkpedagog Adam Tinkle ein gjennomgang av det å lære vekk korleis ein kan lytte til eksperimentell musikk (Tinkle 2015b.).

mot barn og unge. Han skildrar korleis den eksperimentelle musikken har moglegheiter for å inkludere uskolerte utøvarar i den kreative prosessen:

Experimental music offers promising politics and pedagogy because it offers techniques (and permission!) that enable anyone, of any background, to compose. Although this music is strongly linked to the academy, experimental composers teaching in universities ironically have been proponents of a kind of musical deschooling. The influential experimental composition course John Cage taught at the New School (1956-1960) proposed that one need not be a musician to compose musical scores; it was «open to those with or without previous training» (Tinkle 2015a.:31)

Sjølv om den eksperimentelle og «frie» musikken kan seiast å ha ein styrke i at den ikkje har eitt fasitsvar, og som dermed medfører at alle barna stiller likt til å delta og oppleve meistring, kan nokre barn ha vanskar med å akseptere dette musikalske anarkiet: «Nokre av elevane [kan] bli ganske strenge og seie at ”eg kan denne sjangeren. Eg veit meir enn deg. Du får ikkje lov til å spele slik, for det passar ikkje”» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Dersom denne haldninga får sleppe til, er det nokon som opplever å sitte med fasiten, medan andre fell av lasset. For å hindre at dette skal skje, og sørge for at alle kan delta på likt grunnlag, fortel Bjørnseth at dei mellom anna unngår etablerte sjangermønster og å nytte kjende og allereie eksisterande melodiar og riff. Slik kan formidlaren fjerne prestasjonspresset og vise at alle har noko å bidra med: «Dei er veldig opptekne av at dei ikkje kan. [men] når du ser alle desse rare tinga, så er det litt sånn: senke skuldrane og tenke ”okei, her er det veldig ope, faktisk». Det er aldri fokus på å spele feil» (Farstad i intervju, 21.06.2017). Den eksperimentelle musikken gir rom for mangfaldet i gruppa, som slepper til barna sine ulike individuelle verder: «Det er ikkje alle som passar inn i det å gå og lære piano etter ein metode [...]. Det er litt som med livet generelt, at ein ikkje treng å vere A4. Det er rom for å vere annleis [...]. Ein stiller liksom likt» (Farstad ibid.).

Å skulle ta omsyn til ei stor gruppe med barn med ulike personlegdomar, interesser og behov er ikkje berre enkelt: «Kvar gruppe er jo ei utfordring i seg sjølv. Menneske er jo utfordringar. Særleg når dei er mange saman» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Alle barn er ulike. Dette krev at verkstadsleiaren er merksam på heile gruppa: «det var veldig viktig å få med alle heile tida, at ingen skulle falle ut» (Sortland i intervju, 11.03.2017). Det kan vere ei utfordring. Når ein skal inkludere alle og så alle har ein funksjon i den heilskaplege komposisjonen, må ein også syte for at alle heng med. Sortland deler nokre erfaringar om korleis ein kan halde på barna si merksemd og unngå at dei kjedar seg: Ein må «ha nokre triks i bakhand [og] følgje litt med på når dei har sete for lenge i ro, eller ei gruppe har venta for lenge. Det krev at ein er ute og jobbar med slike prosjekt relativt ofte, for å halde ved like den refleksen med når dei har sete for lenge» (ibid.). Han trekker fram variasjon og brot som viktige element for å halde

på fokuset: «gjere noko anna som er eit brot, for eksempel ved å øve på noko som er felles, også gå tilbake att til grupper og sitte saman» (ibid.) Slik kan ein hanke inn igjen dei barna som kanskje er i ferd med å skli ut, forklarar han. Når formidlaren skaper rom for variasjon, overraskingar og det uforutsigbare i komposisjonsprosessen, kan dette føre til at barna glemmer tida og unngår å kjede seg: «dei blir haldne litt på stolkanten» (ibid.).

Barn som spelar eit instrument, til dømes i kulturskulen, kan vere ein ressurs for heile gruppa og barneorkesteret. Samtidig gir ein barna høve til å vere stolte av det dei *kan*, fortel Storesund:

Eg bit meg merke i det dersom det er nokon som seier at dei kan noko, for viss dei seier det, så er det sannsynlegvis fordi dei er stolte av det, og at dei har lyst til å vise at dei kan noko, og at dei har øvd på noko. Det er trass alt ei veldig slak læringskurve på eit klassisk instrument, så når ein er med på slike prosjekt og har lyst til å bruke instrumentet sitt, så lar eg dei alltid få lov (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Måten formidlaren tek i mot denne ressursen på, kan bidra til å styrke sjølvkjensla og den musikalske identiteten til barnet, forklarar Bjørnseth: «Vi ser på det som vår felles ressurs til orkesteret: ”Tenk på det! Vi har eit orkester som inneheld ei trombone. Så heldige vi er”. Då veks trombonisten litt. Han føler seg viktig» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017) Ved å flytte fokuset frå å handle om det enkelte barnet sine instrumentressursar til å handle om gruppa og orkesteret sin felles ressurs, er ein med på å skape eit sterkare samhold og tilhøyrsløse i det musikalske fellesskapet. Alle er ein del av ein større samanheng. Nokre gongar kan det derimot ikkje vere tilstrekkeleg med tid eller overskot til faktisk å få gjort ei ordentleg kartlegging av ressursane som finst i gruppa:

Det hender ganske ofte at ein eller annan elev har sete og gnura to fyrstikkøskjer mot kvarandre, eller noko slikt, og ikkje sagt noko, men så seier han på slutten: ”Men eigentleg så likar eg best å spele Haydn på fiolin” [...] Då er det eit organisatorisk problem at vi ikkje visste at denne eleven hadde andre moglegheiter (ibid.).

Men barna som ikkje har eit hovudinstrument, har også eit stort musikalsk potensiale, understrekar Storesund: «eg har òg opplevd at det er ei anna moglegheit for dei som ikkje kan spele eit skolert musikkskule-instrument – altså eit klassisk instrument. Det er veldig mange andre lydar som dei kan spele» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Bjørnseth trekker fram bi-instrumentet som eit godt utgangspunkt for kreativ og eksperimentell komposisjonsverksemd: «Bi-instrument og rare instrument er noko som alltid fungerer» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Han forklarar korleis bruken av bi-instrument eller heilt nye og framande instrument, kan skape rom for friare utforsking, leik og eksperimentering med musikalske idear, enn ved bruk av hovudinstrumentet:

Mange har jo eit seriøst forhold til hovudinstrumentet sitt. Det kan vere litt forløysande å få lov til å lage andre lydar. Det gjer at fokuset kjem på valets kvaler og komponisten si rolle, meir enn berre på

utøvaren [...]. Deltakaren blir fritatt frå den vanskelegheita med at «nei, men eg klarer ikkje å halde alle fingrane på hola på klarinetten, for veslefingern er ikkje lang nok» eller «det seier skrik i munns-tykket», det er alltid noko trøbbel. Då har ein nokre enkle ting som dei kan senke skuldrane og vere med på. [...] så kan ein prøve å overføre den måten å tenkje på til hovudinstrument og slikt også (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Slik kan bi-instrumentet også styrke sjølvkjensla til barna, og gi dei kjensla av at alle har musikalske ressursar å bidra med, uansett kva bakgrunn ein har. Storesund hevdar at det å vere uskolert faktisk også kan bli sett som ein ressurs:

Eg meiner at skoloringa kan komme i vegen for musikkutøvinga. Det er ikkje alle klassiske utøvarar som er komfortable med å improvisere. [...] Men det er klart at det er utruleg nyttig å ha eit omgrepsapparat. [...] Det er klart at det er andre fordelar med skolerte utøvarar, enn med barn – og omvendt (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Uprofesjonelle musikarar og uskolerte barn har kanskje mindre frykt for å musisere og improvisere. Dei er ikkje like gjennomsyra av normen om at det i musikk er noko som er rett og noko som er gale. Dette fortel Maja S.K. Ratkje at ho også opplevde då ho samarbeida med musikalsk uskolerte barn om prosessen mot installasjonen «Vannstand»:

Dei hadde ikkje spelt så lenge, men dei hadde ein heilt fantastisk energi, dei var uredde. Eg spurte dei om å gjere ting, og dei mokka ikkje, på ein måte, dei berre køyrte på. Så eg fekk ein veldig rå og direkte energi i den versjonen av «Vannstand», som eg ikkje hadde komme til å få av meir, kva skal eg seie, klassisk skolerte barn som har tilhøyrt eit anna segment av befolkninga (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

I genereringsprosessen for «Vannstand» tek Ratkje opp lydar og sekvensar av barna si musisering. Det vil sjølv sagt kunne høyrast at det ikkje er profesjonelle utøvarar som spelar. Dette synest Ratkje er ein del av poenget med å arbeide med uskolerte utøvarar:

Eg ivaretar jo på ein måte litt av den rufsetheita. Eg prøver å ikkje foredle det så det forsvinn. Eg synest at det blir ein del av musikken. [...] Viss det blir for flinkt kan det bli kjedeleg veldig fort. Det er slik med det improviserte uttrykket, iallfall. [...] [dei] ler litt og klimprar litt på instrumenta – [...] eg tek opp [...] slike ting også, så [...] det kan vere eit verk som går inn i same som såkalla feltopptak, kollasj-teknikk, like mykje som ein klassisk komposisjon. Det blir eit hybrid-verk mellom eit musikkverk og eit slikt feltopptaksverk. Det synest eg er spennande (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

Det musikalske, rufsete uttrykket til barna blir ein ressurs for det kunstnariske uttrykket til installasjonen. Det blir noko anna enn å høyre profesjonelle utøvarar, og det er også poenget.

Dersom vi ser på ressursane hos gruppa med barn som heilskap, har barn nokre andre musikalske evner enn vaksne. Desse ressursane kan nyttast som ein kompositorisk ressurs. Bjørnseth kjem med eit døme på ein komposisjonsaktivitet som nyttar ein slik ressurs:

Vi [lagar] situasjonar der ei gruppe får telje til fem, ei får telje til fire, ei får telje til tre og ei får telje til sju, og så prøver vi å starte og stoppe dei ulike gruppene oppå kvarandre samtidig, så det går som slike tannhjul i maskineriet, i litt forskjellig fart. Då vart sjølv ganske små ungar med på å lage komplekse lydbilete. Det kjem til eit punkt når ein blir større og litt flinkare, at det faktisk er ganske vanskeleg for dei å spele i forskjellig takt, fordi dei har blitt så pass flinke at dei er veldig OBS på tramping, einaren [og] teljinga (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Å gi barn i oppgåve å ha ulike teljingar på samme puls, er ein aktivitet som mange barn meistrar betre enn profesjonelle musikarar, meiner Bjørnseth. Han framhever at ein må tenke

annleis om musikalske ressursar hos barn enn hos vaksne: «Du kan ikkje gjere alt som proffane kan gjere, men du kan gjere liknande ting» (ibid.)

Sjølv om barna har mange ressursar, og at det er der fokuset bør ligge i musikkformidlinga på komposisjonsverkstaden, har også barn nokre avgrensingar. Ein kjem ikkje vekk ifrå at barn ikkje har dei same motoriske og fysiske føresetnadene for å musisere slik som profesjonelle musikarar:

Vi må hugse på at akkurat samspel og det å få ei gruppe til å spele eit instrument eller lage ein rytme, og ha kontroll på det – på sin eigen kropp, instrument og musikk – i tillegg til å spele godt saman med andre – det er ikkje sjølvsgt. Det krev ofte mange år med øving (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Dette bør liggje i bakhovudet når formidlaren fastset rammene for musikkverkstaden. Terskelen må vere låg for at barna skal halde på meistringskjensla. Dersom formidlaren legg rammer som gjer det enkelt å delta, medverke og ta val for barna, vil barna truleg ha ei positiv oppleving av den kreative prosessen.

5.2.4 «Å la [barna] bestemme [og] høyre på ideane dei har»

I den eksperimentelle musikkverkstaden er medverknad sjølve kjernen i prosjektet: Alle skal delta. Dette inneber også «å la [barna] bestemme [og] høyre på ideane dei har» (Sortland i intervju, 11.03.2017). Men sjølv om, og for at, barna skal få medverke aktivt i den kreative prosessen, må musikkformidlaren sette nokre grenser for å skape kreativ flyt. Sidan det i den eksperimentelle musikken er «meir opp til deg sjølv å bestemme [...] korleis du vil ha det» (Farstad i intervju, 21.06.2017), som Farstad poengterer, må musikkformidlaren definere nokre retningslinjer og avgrensingar for det kreative arbeidet: «Gje dei moglegheiter som kan trigge kreativiteten» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Når formidlaren fastset nokre rammer å jobbe innanfor, viser ein også barna kva handlingsrom dei har: «Viss du gir ei gruppe med ungar moglegheiten til å gjere kva som helst, så gjer dei ingenting» (ibid.). Ein kan gi konkrete instruksar som avgrensar den kreative utfoldinga til eit bestemt materiale, ei gitt instrumentering, nokre bestemte tonar eller tangentar på pianoet:

Du kan bestemme kva for eit materiale du skal jobbe med for eksempel. La oss seie at du berre skal jobbe med papir [...], du har på ein måte gitt dei ein del reiskap å jobbe innanfor, men du kan kontrollere ein del faktorar, som gjer at det kan styrast i ein viss retning (Farstad i intervju, 21.06.2017).

Samtidig må formidlaren også vise barna korleis ein kan gå vidare i den kreative prosessen, ved å jobbe vidare med eksisterande idear:

[Formidlaren] helps those making the music to refine their materials and leads them towards this coherence. He can guide beginners away from the temptation to be constantly inventing new material and show them how a piece can be unified by working a very small amount of musical material (Paynter og Aston 1970:14).

Det kan vere freistande å berre finne på nye ting, men dersom barna får hjelp til å sjå potensialet i ideane dei allereie har funne, kan dei oppleve ei meistring i å utforske ideen vidare.

Det er noko med at du tek den ideen [...] eit steg vidare. Det tenker eg er eit veldig viktig element i desse prosjekta – at du pushar dei til å vidareutvikle den, og gjere den veldig definert, og [spør]: «kva vil du med den lyden? Kva er det du likar med den? Er den forskjellig slik? Kan du gjere det på ein annan måte?» At du oppfordrar dei til å [...] jobbe vidare med noko (Farstad i intervju, 21.06.2017).

Ole André Farstad forklarar korleis formidlaren kan utfordre og oppfordre til å utvikle og eksperimentere med ideane gjennom å stille spørsmål som hjelper barnet med å tileigne seg eit medvit om lydane sitt potensiale og utvikle den estetiske kompetansen (jf s.39).

Viss du utfordrar dei til å gå endå litt djupare [...] [og] gå endå litt lengre inn, så er det noko som skjer med både lytinga og reflekteringa rundet det, som gjer at dei kanskje blir endå meir medvitne (ibid.).

Verkstadleiaren har den overordna ansvaret for kontinuiteten i komposisjonsprosessen. Ved å vegleie barna og leggje dei naudsynte føringane kan formidlaren dytte prosessen vidare, så barna opplever at det er ei framdrift, fortel Bjørnseth: «Ein [...] kan nokre gongar pushe fort fram til neste konklusjon, og vere veldig styrande. [...] Du bør kanskje dytte ein gong, to gongar, tre gongar, så folk føler at det går fort framover» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Han utdjuvar korleis formidlaren kan dytte fram ei rekke avgjersler og komme vidare i prosessen, ved å stille spørsmål til barna:

Eg stiller ja/nei-spørsmål og to val: «Du har to val: Skal det vere sterkt eller svakt?» «sterkt» [...] «Ok. Du har to val: Skal det vere lyst eller mørkt?» «Øhm, mørkt», «Ok. Vi har sterkt, mørkt. Du har to val: Skal det vere mange som spelar, eller få som spelar?» [...] Då har du plutseleg på ti sekund bestemt noko (ibid.).

Då har formidlaren eksemplifisert korleis det går an å generere idear gjennom å sette opp eit motsetningsforhold av musikalske element og verkemiddel. Slik unngår formidlaren å gjere vala for barna, men legg til rette for at barna får ta avgjersler og oppleve at deira idear og meningar betyr noko for komposisjonen. Men for å sleppe barna ordentleg til i komposisjonsprosessen, kan det vere lurt av formidlaren å etterkvart «ta eit steg tilbake» (ibid.). I vakumet som oppstår etter at formidlaren har pressa idear ut frå elevane, blir det rom for elevane si eiga styring: «Då kjem avgjerslene i gruppa meir og meir» (ibid.). Storesund er også oppteken av å stille spørsmål som viser det kreative potensialet:

Eg stilte [barna] spørsmål: «Kva streng skal vi begynne på? Kva finger vil de at vi skal begynne med? [...]» Då opnast det moglegheiter for dei, ved at eg har presentert nokre val. [...] Men det er viktig å kjenne balansen. [...] Det å vite kor grensa går mellom å gi dei for store moglegheiter så dei blir passive, og gi dei passe moglegheiter så det triggjar kreativiteten. Viss du gir ei gruppe med ungar moglegheiten til å gjere kva som helst, så gjer dei ingenting (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Å la barna medverke i den eksperimentelle musikkverkstaden handlar om å vise barna dei uendelege valmoglegheitene som finst i den eksperimentelle musikken. Ein kan gjere ting ein ikkje veit utfallet av. Ein kan kaste fram ein idé og sjå kvar ein hamnar. Det kan ikkje gå gale:

Vi har eit val her. Vi kan gjere det snilt og forutsigbart, eller vi kan gjere det veldig ekstremt, men det er på ein måte våre val. Så i den samanhengen så trekker vi inn dei eksperimentelle musikkane og komponistane som referansar. At det går an å gjere heilt ville ting, og det er framleis musikk (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Verkstadleiaren kan formidle at eksperimentering med musikk er å teste ut nye ting og sjå om det fungerer. Då er det berre barna sjølve som set grenser for kva som er mogleg. Farstad meiner at «det du ikkje skal gjere, er avfeie noko som dårleg» (Farstad i intervju, 21.06.2017).

Dette medfører eit perspektiv der musikkverkstaden skal skje på barna sine premissar. For å la barna få sette fingeravtrykka sine på komposisjonen, kan det bety at formidlaren må svelgje nokre kamelar (jf. s.80) og innstille seg på at «vi jobbar med det som kjem fram» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Ho set ord på det gjennomgåande synet hos informantane som jobbar i musikkverkstaden:

Eg har ein regel, og det er at det ikkje går an å gjere noko gale i musikk. Det er veldig ofte at det blir noko anna enn det ein hadde tenkt, og det er heilt ok. Det er ikkje slik som i fotball at enten vinn du, eller så tapar du. Det er slik at vi skaper noko (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Storesund kjem med eit døme på korleis barna sin medverknad kan få styre kva form og retning komposisjonen tek. Ho fortel om ein skuleklasse som ho hadde musikkverkstad med, der det var nokon som spelte i korps saman og hadde øvd på ein marsj som dei ønskte å ha med i komposisjonen. Dei fann ein måte å integrere dette i komposisjonen:

Vi la forskjellige lag, eit sånt teksturlag og så var det nokon som spelte på iPad og hadde ei klangflate med noko som var noko heilt anna, og så var det eit lag oppå der med den marsjen som kom. Det var skikkeleg sånn Charles Ives. Han brukte jo mange slike ting mot kvarandre (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Å skape rom for barna sine idear, kan vere ei øving for formidlaren i å tenke innovativt og løysingsorientert om verket si form og det kunstnariske uttrykket. Då er det viktig at formidlaren held ei open og fordomsfri innstilling til ideane som kjem på bordet, og heller gler seg over dei forunderlege og mangfaldige forslaga, slik Storesund gjer: «eg elsker å blande forskjellige ting som har kontrastar og berre ta tak i det som dei er opptekne av og bruke det, sjølv om det skurrar» (ibid.). Ein veit aldri kva idear og innspel som kan komme frå barna. Å la barna medverke i komposisjonsprosessen kan føre til ein naturleg eksperimentell praksis, der verken formidlaren eller barna veit kva utfallet blir.

5.2.4 «Leik er eit anna ord for å eksperimentere»

Å formidle eksperimentell musikk på barna sine premissar har blitt vektlagt som eit relevant perspektiv i formidlingspraksisen i dag. Leiken er ein essensiell del av barnekulturen (jf. s.45) og er derfor også tett vevd saman med det å drive musikkformidling på barna sine premissar. Storesund held fram korleis leik og eksperimentering er to sider av same sak: «Leik er eit

anna ord for å eksperimentere» (Storesund i intervju 21.06.2017). Å passe på at komposisjonsverkstaden tek leiken på alvor, er i tråd med å arbeide med komposisjon på barna sine premisser. Det er barna sine idear som skal leggje grunnlaget for den kreative prosessen, understrekar Storesund. Leiken tek mange ulike former i musikkverkstaden. Eg vil vidare presentere nokre eksempel som informantane held fram.

«Dette er lyden min, som eg fann heime» (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Å halde ei *sonisk skattejakt* for leiting etter lydar er ein kreativ komposisjonsleik som kan fungere godt tidleg i komposisjonsprosessen. Nokre gongar får barna i oppdrag å finne sin eigen lyd etter skuletid, og ta den med til neste økt av komposisjonsverksstaden på skulen. Storesund fortel korleis denne lydutforskinga er engasjerande for barna: «Til og med dei mest sjenerte ungane kjem fast bestemt med ein lyd og presenterer stolt: ”dette er lyden min, som eg fann heime”» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Dette er ein leik som alle har føresetnader for å vere med på, og som triggar barna sine nyfiske og opne sider. Det finst ikkje noko fasit-svar. Det er berre barna sine kreative rammer som set grenser for lydutforskinga:

Dei veit kva rammer dei har. Dei veit kva oppgåva er. Det er ikkje noko rett og gale. Det er dei som må bestemme kva som er ein fin lyd (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Ole André Farstad fortel om ein annan variant av ei slik sonisk skattejakt: ein leik med digitale verktøy. BIT20 sitt formidlingsteam har utvikla ein app som heiter BIT waves, som gjer det mogleg å sample eigne lydar og spele den ut på eit slags digitalt instrument. Denne app-en kan ein til dømes bruke til å gi barna eit oppdrag eller starte ei skattejakt, forklarar Farstad: «Finn ein rar lyd! Sample ein rar lyd» (Farstad i intervju, 21.06.2017), så kan dei andre barna få i oppgåve å gjette kva lyden er.

«I utgangspunktet er det veldig mange flotte ting som skjer når dei berre leikar seg fram til det» (Farstad i intervju, 21.06.2017).

Den *frie musikalske leiken*, ein form for improvisasjonsleik, kan, i følgje Jon Halvor Bjørnseth, generere idear som ein kan bygge vidare på i komposisjonsarbeidet:

Vi kan ha områder der vi seier at: «no kan de berre leike litt med desse instrumenta til de finn på noko morosamt», og så beheld vi den rytmen – då hiv vi oss på og seier: «Ja, no var det noko fint. Det tek vi tak i». Der kan leiken ha ein funksjon i å finne opp ting, finne opp materiale (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Maja S.K. Ratkje engasjerer seg for at den frie leiken og dei frie uttrykksformene skal ha plass i dei estetiske faga i skulen. Ho meiner at ein bør halde denne arenaen kreativ og fri, så

«ein ikkje legg for mykje føringar for korleis ting skal skapast, men at ein får lov til ha frie uttrykksformer ved skrivning, speling og biletkunst i grunnskulen». Den eksperimentelle musikkverkstaden har potensiale for å leggje til rette for desse frie kreative estetiske aktivitetane.

«Det er ein regel i leiken [...] som [...] kjem inn: ”no er ikkje det lov”» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Mange av dei kreative aktivitetane i musikkverkstaden kan minne om ein *leik med gitte reglar*, fortel Bjørnseth: Desse leikprega aktivitetane slektar på den kvardagslege leiken, som særmerker barnekulturen, der barna finn på eigne gjeldande reglar i leiken dei har seg imellom. Formidlaren etterliknar dette i komposisjonsverkstaden. Undervegs i leiken blir det lagt inn nokre forbod og påbod som er gjeldande. Bjørnseth fortel om korleis dette blir overført til det leikne og eksperimentierende komposisjonsarbeidet:

Eg merkar at vi vaksne, også undervegs i prosessen, seier at «kanskje vi skal gjere det til ein regel for dykk som har piano- og tangentinstrument at det berre er dei svarte tangentane no som er lov – ikkje nokon av dei kvite». Så tek vi det som om det var ein leik, på ein måte: «klarar de det?»» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

«I dag skal de vere musikarar og komponistar» (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Rolleleiken kan også passe inn i musikkverkstaden, hevdar Else Olsen Storesund. Ho startar ofte ei verkstadsøkt med å tildele barna ei anna rolle. Dette er ein måte å ta barna på alvor i komposisjonsarbeidet. Storesund fortel at ho kan innleie ei økt i verkstaden ved å seie at: «I dag så er de ikkje barn. I dag skal de vere musikarar og komponistar» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Då blir komposisjonsverkstaden ein «leik frå første augneblink» (ibid.). Slik kan formidlaren ha klåre forventingar til barna. Barna tek dei rollene sine på alvor, og kan lettare innfinne seg med reglane, krava og arbeidsoppgåvene som følgjer dei respektive rollene som komponist og muskar. Storesund plar å understreke desse forventingane til barna, eller snarare dei unge *komponistane* og *musikarane*: «Eg forventar at de klarer å vente på tur, og eg kan ikkje be dykk mange gonger om å gjere ein ting – de må gjere det med ein gong» (ibid.). Denne rolleleiken fungerer godt til både yngre og eldre barn, og samsvarer med Storesund sitt ønske om å behandle barn som små mennesker, framfor som noko *anna* enn oss vaksne. Ho utdjupar: «Dei føler også at dei blir tatt på alvor. At dei ikkje er nokre søte barn som skal bli haldne i tøylane, men dei er barn som har moglegheiter og ressursar. Det likar eg veldig godt» (Storesund i intervju, 21.06.2017).

5.2.5 Heimesnekra instrument, grafisk partitur og direksjon

Den eksperimentelle musikkverkstaden er, i kraft av sitt utforskande og utprøvande vesen, ein passande arena for å tenke nytt om dei konvensjonelle formene for instrumentering, direksjon og notasjon. I dei neste avsnitta skal vi sjå nærare på informantane sine dømer på ei slik nytenking og eksperimentering med dei etablerte musikalske verktøya.

Mange tradisjonelle musikkinstrument krev visse motoriske og fysiske føresetnader for å kunne å bli trakterte, eller for å i det heile tatt få lyd. Men i den eksperimentelle prosessen er det rom for å nytte gjenstandar som ikkje før har blitt sett på som musikkinstrument, for å generere spennande lydar. Som eg har vore inne på tidlegare i kapittelet (jf. s.67), kan den eksperimentelle musikken, i følgje Jon Halvor Bjørnseth og Ole André Farstad, skape spelerom for alle – ikkje berre for dei som meistrar eit tradisjonelt klassisk musikkinstrument. Med utradisjonelle musikkinstrument, er det ikkje utvikla «korrekte» tekniske måtar å spele instrumentet på, som Adam Tinkle poengeter: «Who is to say that an 8-year-old cannot discover the optimal way to play a bicycle or will not document some beautiful unnoticed sound of the swing set?» (Tinkle 2015a.:31). Else Olsen Storesund fortel om korleis ho let barna ta i bruk dei klassiske «Orff-instrumenta», som ein finn på dei fleste barneskular rundt i landet, på ein heilt ny måte under musikkverkstaden:

Ein gong tok vi alle Orff-instrumenta dei hadde på skulen og batt dei opp i eit tau, og dei var med å konstruere det. Så det hang eit svært Orff-instrument framme på scena, der det var eit orkester som spelte på dei (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Formidlaren kan vise barna at ein kan eksperimentere med musikkinstrument brukt på nye måtar eller nytte kvardagslege gjenstandar for å generere interessante lydar til komposisjonen. Sindre Sortland fortel at dei med «Vi komponerer!» har bygd såkalla heimesnekra «laptop»-ar – ei kasse med perkusjonsting på: «ulike ting som vibrerer og lagar lydar, som vi hadde kontaktmikrofonar på» (Sortland i intervju, 11.03.2017). I komposisjonsverkstaden som eg følgde gjennom feltarbeidet til denne studien, laga barna, i den eine av to klassar, sjølvsnokra radio-oscillatorar (jf. innleiinga på s.1). Å byggje eigne instrument i musikkverkstaden, krev nøyaktige førebuingar frå formidlaren si side. Men det grundige førearbeidet kan gi utteljing i meistringskjensla og den nyfikne gleda barna får gjennom å snekre og utforske eit heilt nytt og uvanleg instrument.

Musikk er ikkje notar på eit papir. Musikk er lyd (Paynter og Aston 1970:14), og musikk er den fysiske handlinga (Small 1998). Paynter og Aston meiner at ein gjerne kan lære barna nokre av konvensjonane om musikalsk notasjon, men dette må ein gjere med varsemd, så ein ikkje drep det spontane og handlingsretta vesenet i musikken (ibid.14f.). Det vil vere vanskeleg for barn å lese eit samtidsmusikkverk som er ført i pennen i eit tradisjonelt notesystem, slår Bjørnseth fast. Det krev svært gode notekunnskapar og klassisk musikalsk skoloring: «Du kan ikkje dele ut eit slikt partitur der slike ting står skrive til minste detalj» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Som skildra i avsnittet, «Å jobbe som eit team og som ei eining [...] der alle er viktige brikker» (jf.s.66), kan barn likevel skape ein ganske kompleks og samansett musikk. Men det vil vere svært utfordrande å notere denne musikken i eit tradisjonelt notesystem. Paynter og Aston foreslår at:

It might be better to let them invent their own notation or to adapt the conventions in some way. Much of what children create musically, like a lot of music by contemporary composers, will need its own notation anyway: the complexities will be too great for the traditional system (Paynter og Aston 1970:14-15).

I prosessen med dei unge utøvarane som bidrog til installasjonen «Vannstand», nytta Maja S.K. Ratkje grafiske partitur. Grafikken var den faktiske målinga av vannstanden til havet dei siste åra. Ratkje fortel:

[Vi snakka] om korleis vi kan omsette frå grafiske partitur til lyd. Korleis vi kan spele bølger, korleis vi kan sjå på temperaturmålingar, framtidsscenario – viss havet stig – korleis kan vi spele det? [...] Skal ein gjere det ein-til-ein, eller skal ein tolke det meir som overført kjenslemessig, eller skal ein kontrastere. Det finst mange måtar ein kan tolke [...] [og] omsette på. [...] Skal ein bli inspirert berre, eller skal ein prøve å spele det slik det står (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

Ratkje viste barna korleis det grafiske partituret ikkje inneheld eit fasitsvar om korleis ein kan spele musikken. Å tolke det grafiske partituret er opp til utøvarane sjølve. Slik skaper ein rom for barna si kreative utfolding også gjennom den grafiske notasjonen. Ratkje eksemplifiserer korleis ein kan tolke partituret:

«Då går pitchen oppover når den streken går oppover» – det er jo den enklaste måten å gjere det på. Eller viss du har eit framtidsscenario der havet stig: Skal ein då lage ein crescendo, eller er det ikkje det det betyr? Betyr det berre at ein skal gå meir og meir inn i tonen? Ein kan snakke om det på ulike måtar (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

I «Vannstand» er det målingar av havnivået som utgjer det grafiske partituret. Barna får trening i å lese partituret på ulike måtar med vegleing av komponisten, Ratkje. Grafisk og ukonvensjonell notasjon finn vi også innanfor Open form. Innanfor denne musikalske retninga ligg mykje av fridomen til utøvarane i verket sin opne notasjon (Storesund 2015:13). Denne frie og opne tilnærminga til den noterte musikken passar veldig godt til ein kreativ prosess som involverer barn, meiner Else Olsen Storesund:

Det er jo store moglegheiter, fordi du ikkje treng å vere skolert i å notere på den klassiske, konvensjonelle måten, for å notere stykka dine. [...] Med ein kort tekst kan du for eksempel forklare korleis noko

skal spelast og når ein skal inn [...]. Og grafikk: Ein runding eller mange rundingar kan vere symbolet for noko som dei har førehandsbestemt og sagt. «Det betyr det og det». Så når eg peikar på notasjonen der, så veit de kven som skal inn og kva de skal spele (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Også barn kan nytte prinsipp frå Open form for å notere musikalsk form, effektar og mønster ved bruk av enkle grafiske symbol, meiner Storesund. Men det finst også andre måtar å hjelpe barna til å hugse komposisjonen sin, når dei skal framføre han, enn ved bruk av grafisk notasjon.

Eit anna alternativ til det tradisjonelle notasjonssystemet, kan vere måten ein dirigerer komposisjonen på. I staden for å fysisk notere verkinstruksane og dei musikalske elementa i komposisjonen, kan ein nytte ques som musikalske knaggar for å sameine utøvarane som framfører komposisjonen, fortel Bjørnseth. Formidlaren kan, i staden for å notere ned det komplekse mønsteret, seie at: «Når du kjem dit, og eg bles i den store luren – då lagar vi den selskapsleiken der i eitt minutt, og når eg bles i hornet igjen, så fortset vi med noko anna» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017), forklarar Bjørnseth. Han utdjuar: «då har ein på ein måte kvasi-komponert nokre strekk som er delvis kontrollerte og delvis tilfeldige» (ibid.). *Soundpainting* vert også trekt fram av fleire av informantane, som eit nyttig verktøy i den eksperimentelle musikkverkstaden. *Soundpainting* er eit universelt teiknespråk for live-komponering, skapt av komponisten Walter Thompson og vidareutvikla sidan 1970-talet. I 2018 inneheld *Soundpainting*-teiknspråket meir enn 1500 ulike teikn (Thompson 2018). Else Olsen Storesund fortel om korleis ho brukar denne lydminga i komposisjonsarbeidet og –framføringa:

Eg brukar jo mykje teikn, slike sound painting-teikn, og det er veldig effektivt så lenge dei følgjer med på meg, så kan eg gi dei teikn om når dei skal inn og tempoet opp og ned og med eit veldig nøyaktig språk, så eg kan kommunisere med teikn med dei som spelar (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Storesund har erfart at barna er raske til å forstå kva som ligg i abstrakte musikalske omgrep, sjølv om dei kan trenge mykje tid og øving for å lære å knyte alle dei abstrakte omgrepa til teikngjevinga og den musikalske praksisen:

Ungar lærer fort abstrakte omgrep òg, som for eksempel «komplekst» eller «tettleik». Viss eg gir deg eit teikn, for eksempel til at noko skal vere tett eller ha mykje luft – det er noko som krev mykje øving – men då gir eg eit teikn til dei, og så skjønner dei med ein gong når det er tett [...] Då har ein opparbeida eit omgrepsapparat med dei ungane på 1-2-3. Desse teikna er Soundpainting, og det er nyttig både i bruk med profesjonelle utøvarar og med barn (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Også Bjørnseth nyttar ei slik direksjonsform som kan slekte på *Soundpainting*. Bjørnseth er oppteken av at barna sjølve skal få vere dirigentar og leie den musikalske framføringa. Då avtaler dei nokre teikn på førehand med barna og kva desse skal tyde, før eit av barna får ha det overordna musikalske ansvaret i gruppa:

Vi utnevner ein dirigent som kan få lov til å gå rundt og skru av folk, [...] viss det blir for fritt, altså viss det blir veldig mykje fritt og folk tek heilt av [...] Det kan vere eit lydsignal: «Når han plingar ein triangel rett framfor nasa di, då skal du stoppe». Eller det kan hende at han rett og slett skrur av slik (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Bjørnseth forklarer og demonstrerer med å gjere teikn med handa. I Vi komponerer!-verkstaden som eg fekk observere under feltarbeidet til denne studien, demonstrerte Sindre Sortland og Hilde Annine Hasselberg ein lik praksis. Barna fekk bytte på å vere leiarar for det mangfaldige musikalske orkesteret beståande av radioar, oscillatorar og tradisjonelle musikk-instrument. Då fekk barna erfare det store potensialet som ligg i eit avgrensa utval av musikalsk materiale. Ein kan gjere mykje med både form, musikalske uttrykk, lydstyrke og teksturar for å skape variasjonar innanfor eit gitt materiale. Ved å la barna vere dirigentar, tek ein dei på alvor gjennom at dei får delta aktivt og oppleve å sjølv vere premissleverandørar for den musikalske komposisjonen: «Dei styrer forløpet og kan vere lokale små dirigentar i heile eller delar av stykket. Dei kan dirigere kvarandre og styre kor komplekst det er» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Ved å la barna sjølv få utvikle sine eigne instrument, notasjonssystem og direksjonsteikn får barna eit eigarskap til musikkaktiviteten (Tinkle 2015a.:30).

5.2.6 «Det umoglege sin kunst»

Både Drivhuset og Vi komponerer! arbeider mot ein ferdig komposisjon og eit resultat av den kreative prosessen. I alt kreativt arbeid må ein lære å avgrense seg. Å jobbe mot ein ferdig komposisjon er derfor ein måte å få eit estetisk medvit om korleis denne kreative utvalsprosessen kan gå føre seg. Å balansere det prosesuelle arbeidet og det meir målretta og resultatorienterte arbeidet er i følgje Jon Halvor Bjørnseth «det umoglege sin kunst» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Når verkstadsarbeidet og den skapande prosessen er ordentleg i gong, kan kreativiteten blomstre. Vi har tidlegare i kapittelet høyrte frå informantane at alle idear er velkomne og at ingen idear må avvisast som dårlege. Men når ein nærmar seg slutten på den kreative prosessen, må ein på passe på så det ikkje gror heilt att i det kreative blomsterbeddet.

Sortland fortel om Vi komponerer!-verkstaden:

Vi fekk mange idear, og då må vi luke. Det er jo ein del av det å komponere, det også, at ein får mange idear og ikkje alle, altså «kill your darlings». Elevane òg må lære seg at dei av og til må droppe nokre ting. Ein kan ikkje gjere alt. Nokre ting må ein spare til neste gong (Sortland i intervju, 11.03.2017).

Avgrensinga og nedskjeringa er også ein del av det kreative arbeidet, og sjølv om alle idear i utgangspunktet er velkomne, må barna lære at avgrensing også er naudsynt:

Music is like that. If you start off too many new ideas you end up with something which won't sound like one piece at all but like what it is – bits, all tacked together (Paynter og Aston 1970:22).

Det kan vere utfordrande å avgrense ideane og fokusere på at eit ferdig verk skal framførast for eit konsertpublikum om kort tid, fortel Bjørnseth: «Klokka er jo ein farleg motstandar her» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Sindre Sortland peikar også på dette tidsaspektet i kompo-

sisjonsprosessen. Tidlegare i kapittelet har eg skildra informantane sitt perspektiv på idègenerering og kreativ blomstring. For å lukkast med å disponere tida godt, krev det at formidlarane er erfarne og godt førebudde:

Det kan vere ei utfordring å time kvar del av prosessen rett. Å vite kor lang tid det tek å gjere første del, og vite kor lang tid det tek å leike, viss du byggjer noko så tek det jo tid å byggje, og så skal du ha tid til å leike og leite – og så skal du ha tid til å setje saman og komponere – og så skal du ha konsert. Du skal øve litt før konserten også – ideelt sett (Sortland i intervju, 11.03.2017).

Sidan musikken er eksperimentell og ulik frå gong til gong, kan det gjere planleggingsarbeidet utfordrande. Det vil alltid vere usikre faktorar og moment som ein ikkje kan planlegge i detalj. Derfor er erfaring heilt essensielt. Med mykje erfaring frå liknande prosjekt har formidlarane eit stødig forhold til tidsrammene:

Vi som leiar det veit heile tida kvar vi er i prosessen og når det er ein god idé å ha nye idear og eksperimentere med dei, og så må vi seie: «No er det raud periode. No stoppar vi. Og så øver vi på det vi har jobba med». Så då vel vi vekk mykje, og så seier vi «kun dette». Så er det gjennomkøring og øving på flyt i framføringa, og ser på kva overgangar som treng øving. [...] Den raude perioden er veldig viktig. Så vi som leiarar har ei tydeleg forståing av kvar vi er, og kor mange timar vi har og kva som trengs å gjerast. Det har både litt med erfaring å gjere og eit medvit om kva som skal skje i prosessen (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Bjørnseth vedgår at det å skulle balansere det kreative prosessuelle arbeidet med målet om eit ferdig musikalsk verk, medfører at ein må inngå nokre kompromiss:

Viss vi drar strikken for langt, så endar vi opp med ein konsert der ungane sit heilt utmatta og så vidt klarer å kare seg igjennom musikken sin [...]. Så vi er klare over den balansegangen der (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Ein kan spørje seg om det i det heile tatt er naudsynt å komme fram til éin ferdig komposisjon, eller om ikkje den kreative prosessen kan vere nok i seg sjølv. Bjørnseth meiner at det å skape ein ferdig komposisjon og eit ferdig verk er mykje av gleda ved musikkverkstaden. For at opplevinga av å vise fram det ferdige verket skal bli mest mogleg positiv, er Bjørnseth oppteken av at ein bør snakke litt om publikum og resultatet også.

Nokon kan kanskje tenke at det er litt for mykje – at ein heller berre skal forske på musikken i seg sjølv, og ikkje snakke så mykje om eit publikum, men i mange samanhengar, så trur eg at det set det litt i perspektiv for unge deltakarar, at vi kan gjere absolutt kva vi vil, men vi må tenkje litt på korleis det virkar på publikum (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Men Bjørnseth understrekar at dette er hans måte å arbeide på. Andre formidlarar er kanskje meir interesserte i prosessen enn i resultatet. Storesund meiner at prosessen er viktigare enn resultatet eller det ferdige verket:

Proessen er sjølvsgt det aller viktigaste, men dei er veldig stolte når det blir så gode resultat som det blir. For dei framfører jo ein profesjonell konsert, lagar til ordentleg lys og scene. Så det å presentere prosjektet sitt er jo òg sjølvsgt viktig. [...] Men framføringa er jo ein del av prosessen (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Likevel ser ikkje Storesund nokon grunn til å sløyfe resultatet og framføringsdelen ved verkstaden. Det ferdige resultatet blir ein naturleg måte å avrunde prosjektet på, og informantane

opplever at barna er stolte og nøgde når dei framfører komposisjonen etter ein endt musikkverkstad. «Det er god stemning og meistring [...] på slutten når ein har spelt konserten. Det gjer det liksom litt verdt det, kanskje for elevane òg, med ventetid når vi øver og at det er litt slitsamt» (Sortland i intervju, 11.03.2017).

Bjørnseth peikar på «verkstadsleiaren sitt dilemma» (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017). Det kan alltid bli betre: «Ein blir jo aldri nøgd» (ibid.). Den vaksne formidlaren har gjerne andre estetiske krav og kvalitetskriterier for kva som er ein god komposisjon enn barna. Ofte må formidlaren leggje band på freistinga om å finpusse og endre på resultatet:

Viss du går og snakkar med éin musikar om éin ting, så kjedar dei andre seg, og du kan ikkje gjere meir enn kanskje nettopp éin liten detalj eller to, så må du gå vidare og fã med alle (ibid.).

Han presiserer vidare at det ikkje alltid er riktig å rette opp i detaljar som berre formidlaren legg merke til og meiner burde ha vore annleis. Formidlaren må leggje frå seg mange av sine egne estetiske preferansar og heller fokusere på kva barna får ut av det – at dei får ei positiv oppleving. «Det kan aldri gå heilt gale» (ibid.). Bjørnseth er oppteken av at formidlarane forstår at det ikkje er farleg om det ikkje blir slik som ein i utgangspunktet hadde tenkt eller ønska: «Kva er det verste som kan skje? At det blir nokre strekk av musikken som er litt kaotiske? [...] Det er ikkje verda sin undergang om deler av musikken høyrest litt spinkel ut» (ibid.). Basert på det informantane fortel om den eksperimentelle musikkverkstaden, er det ikkje den kunstnariske kvaliteten som er det viktigaste fokusområdet for formidlaren, men snarare å omfamne prosessen og heller gløyme resultatet litt: «Det er ikkje det at eg synest at vi treng å ta så valdsamt omsyn, eller at vi må tenke på at ”oi, det må vere så bra!”» (Sortland i intervju, 11.03.2017). Det er eit spørsmål om å balansere formidlaren si inngripen og styring i det kreative arbeidet mot barna si eiga medverknad: «Det er klart at det hadde blitt ein litt strammare komposisjon [...] viss vi hadde styrt meir» (ibid.). Men sidan formidlingssituasjonen og den eksperimentelle musikkverkstaden skal skje på barna sine premissar, er det barna sine forventingar og si oppleving som må få leggje føringar for korleis komposisjonen skal formast og høyrest ut. Bjørnseth understrekar at det viktige er at barna er stolte av og nøgde med resultatet:

Det er kanskje ikkje alle delar av den musikken som vart heilt genial, men tenk når du målar det opp mot den stoltheita som dei ungane som var med føler. [...] Dei har laga noko sjølve. Dei er stolte av det (Bjørnseth i intervju, 08.06.2017).

Formidlaren kan ikkje kontrollere alt: «Som musikar og komponist, må du gi slepp», betonar Farstad (Farstad i intervju, 21.06.2017). I staden kan formidlaren omfamne potensialet for at uforutsette musikalske ting kan skje og at uventa ider kan ta musikken i nye retningar.

5.3 Den eksperimentelle konserten

Konserten har gått frå å vere skapt av og for ein borgarleg elite, til å bli ein konsert for alle vaksne, til å bli ein konsert for *alle* – også barn (Valberg 2002:14f.). Med kulturfeltet sitt ønske om å nå nye publikumsgrupper, reiser det seg nokre nye spørsmål om konsertformatet: om konserten sin form, om konserten sitt innhald og om kvar konserten skal gå føre seg (ibid.17). I kapittel 3 har vi sett nærare på *kvifor* barn også bør få eit tilbod om kunst og eksperimentell musikk, og dermed også eit konserttilbod – av samme kvalitet som vaksne. I denne siste delen av kapittel 5, vil vi sjå nærare på korleis eit konserttilbod for barn kan ta form. På bakgrunn av dei kvalitative intervjuane som er gjort med informantane i denne studien, støtta opp med noko teori frå området, vil eg ta for meg nokre refleksjonar og erfaringar om korleis ein kan formidle eksperimentell musikk til barn innanfor konsertformatet.

Den tradisjonelle konserten var altså utforma for og av vaksne, og etablerte seg som eit tilbod for den borgarlege eliten i takt med opplysingstida og framveksten av nye kulturideal på 1700-talet (Valberg 2002:14f.). Når Schönberg og dei andre modernistane frå den andre wienerskolen ville bryte med dei musikalske tradisjonane og etablerte formprinsippa, førte ikkje denne brytingsperioden til dei store endringane for sjølve konsertformatet. Det var snarare musikken sjølv, tonespråket og «hva musikken kunne bidra med for å utvikle det moderne mennesket» (Valberg 2002:27ff.), som blei utfordra. Men med postmodernismen vaks det fram ei interesse for mottakaren, lyttaren, si eiga oppleving og meiningsdanning av musikken (ibid.:2002) Som vi har vore inne på tidlegare, er verket blitt lausrive frå opphavspersonen, komponisten, og kan leve sitt eige liv, så kvart menneske kan ha si individuelle oppleving og persepsjon av musikken (Small 1998; Barthes 2008;1977; Orning 2014; jf. s.7). John Cage er kjend for sine mange eksperiment med musikk- og konsertformatet. Mellom anna problematiserte Cage dette forholdet mellom publikum og musistarar og komponist, og lyssette det faktum at alle bidreg til å forme musikkopplevinga. Slik sette han lyttaren i sentrum for konserten (Valberg 2002:28).

5.3.1 «Noko vi opplever saman»

Lydrommet si eksperimentering med konsertformatet gjenspeglar Cage og postmodernismen si utfordring av forholdet mellom mottakar og opphavsperson. Improvisasjonsgruppa bryt opp det tradisjonelle sceneoppsettet der det er eit markant skilje mellom musistarane på scena og publikummet i salen. Hos Lydrommet er musistarane plasserte på samme nivå som publikum.

Skiljet mellom publikum og utøvarar er nesten ikkje synleg. Dette kjem også av at musikarane ikkje er lyssett av tradisjonelt konsertlys. Lyskunsten som er ein likeverdig del av framsyninga tek heller fokuset vekk ifrå musikarane, enn å sette søkelyset på musikarane som produserer musikken:

Vi vil jo hente ungane inn i det vi held på med og skape ei boble, på eit vis. Skape om – at det ikkje er oss og dei, men noko vi opplever saman. Då er jo det å sitte samla rundt ein – slik som i dag, så var det den sølvklumpen, eller «bålet», som ein sit rundt. Samle alle saman og det at vi spelar på lag (Thorsrud i intervju med Lydrommet, 03.04.2017)

Lydrommet vil «ikkje skape den avstanden» (Kolbeinsen *ibid.*). Konserten til Lydrommet handlar meir om å *musikere* saman – alle er ein likeverdig del av musikkopplevinga – både publikum, musikarar, lyskunstnar, dei musikalske lydane og lyset, samtidig let dei kunstuttrykket få leve sitt eige liv, utan å trekke fram opphavspersonane som produserer lyden og lyset. Kunsten får større spelerom aleine:

*Nokon har kritisert [...] at vi musikarane blir litt anonyme. Vi er kledde i svart. Vi er ikkje i nokon kontakt med barna, sånn at vi snakkar ikkje til dei, vi har ikkje noko kommunikasjon med dei, utover det vi gjer. [...] Nokon synest det er dumt, utan at eg heilt skjønner kvifor (Thorsrud *ibid.*).*

Eit eksperimentelt konsertuttrykk som tonar ned musikkutøvarane si rolle i framsyninga, kan kanskje opne for eit større spelerom for den estetiske og kunstnariske opplevinga, sidan sjølve kunstuttrykket, den visuelle, esetiske og lydlege opplevinga, får styre showet.

Else Olsen Storesund er også interessert i å viske ut dette ofte markante skiljet mellom utøvar eller komponist og publikum. Ho tek utgangspunkt i Open form, og føretrekker ei open tilnærming til komposisjonen:

Eg fastlegg ikkje ein form. Det har med mine personlege preferansar å gjere. Eg likar litt òg at det er ope, å ta med intuitiviteten inn i konserten. [...] Motsatsen er på ein måte den klassiske komposisjonen der du begynner ein plass og så går du igjennom eit bestemt forløp, og så sluttar du (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Storesund meiner at den opne forma, som byggjer på perspektiv frå m.a. John Cage og Christian Wolff (Storesund 2015:140ff.), er eit godt alternativ til den klassiske komposisjonen. Ho trekker fram ei oppleving frå ein konsert der ho urframførte eit eige verk saman med eit orkester i Operaen. Storesund blåste såpebobler som ein del av verket. Då eit barn kom fram til ho, fekk ho sjansen til å ta med det intuitive inn i konsertframsyninga:

Så kom det barnet bort til meg, fordi det synest det er like magisk med såpebobler som eg gjer. Så trakk foreldra det litt tilbake igjen, og då følgde eg etter både mora og ungen, for å demonstrere at det er ein del av samspelet mellom publikum og barn. [...] Det var [...] Open form-musikk, eksperimentell musikk – den er nøydd til å vere intuitiv. For meg må han i alle fall det. Viss det blir for bestemt og kalkulert, så mistar han litt av det som eg elsker med den musikken. Det kjenneteiknar barn òg. Dei er jo intuitive. Dei gjer noko fordi dei føler at dei må. Dei reiser seg opp og skal sjå på akkurat den såpebobla, fordi dei føler at dei må. Eit barn har mange slike intuitive instinkt, og det inspirerer meg på scena (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Når muskarane, eller musikkformidlaren, trekker inn barna sine reaksjonar på musikken, let dei barna få delta aktivt i konsertframsyninga. Denne aktiviseringa av publikummet skal vi sjå nærare på no.

5.3.2 «Publikum som aktive deltakarar»

Nyare eksperimentering med konsertformatet har også utfordra skiljet mellom muskarar og publikum, scene og sal. Den musikalske opplevinga vert til i samspelet mellom publikum og muskarane – ikkje av muskarane aleine (Valberg 2002:23). Gunnar Danbolt peikar på korleis samtidskunsten har eit stort potensiale når det kjem til kunstformidling til barn, sidan den er oppteken av medverknad og å viske ut skiljet mellom kunstnar og publikum.

Min erfaring er at mye av den kontemporære kunsten, enten den er tids-, handlings- eller idé-basert, er mye enklere å formidle til barn, fordi den i utgangspunktet krever en aktiv medvirkning som barn er mer enn villige til å ta del i, men som voksne viker tilbake for, kanskje av redsel for å dumme seg ut (Danbolt 2014:19).

Barn sin spontanitet, impulsivitet og nyfikne (jf. s.49ff.) skin igjennom når barna får sjansen til å delta og gripe inn i den eksperimentelle musikken. Maja S.K. Ratkje meiner at barn ofte kan vere eit meir aktivt publikum enn vaksne: «Eg tenker på publikum som aktive deltakarar – og gjerne meir aktive enn eit vaksenpublikum» (Ratkje i intervju, 07.06.2017). Ho deler erfaringar med improvisasjonsgruppa Spunk, som ho er ein fjerdedel av.

Vi hadde ei framsyning som heitte «Fire rare påfunn» som gjekk med Rikskonsertane. Då hadde ungane på førehand førebudd gjenstandar eller tema som vi skulle improvisere fram den framsyninga over. [...] Vi skulle få fire påfunn – vi er fire stykker i Spunk, og så avduka vi dei fire påfunna undervegs og let dei bli integrerte i framsyninga vår [...]. Det var med musikk og skuggeteater som vi [...] gjorde sjølve. Det var kjempespennande. Vi kunne få heilt nye ting (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

Den improviserte musikken sin ibuande karakter er det impulsive, spontane og musiseringa i «nuet» (Hovinbøle 2012:11f.). Musikken har derfor eit potensiale for å komme barna i møte og legge inn interaktive moment i konserten. Ratkje fortel vidare at dei av og til tok barna opp på scena, «eller at dei blei brukte inn i framsyninga» (ibid.). Ratkje har observert at det oftare vert lagt til rette for medverknad og deltaking i konsertsamanhengar retta mot barn, enn mot vaksne. Vidare betonar ho at interaktive konsertar ikkje er *naudsynt*, for å fenge eit ungt publikum: «eg trur også at ungar er i stand til å sitte og ta inn, utan at ein må syngje med» (ibid.).

Eit anna aspekt ved publikum si deltaking – er å delta *saman* som publikum. Konsertopplevinga er sosial. Publikum sitt engasjement og aktive deltaking kan avhenge av kven dei deltek på konserten saman med. Men publikum i alle aldersgrupper føretrekker, i følgje sosiolog Arild Danielsen, å oppleve kunst og kultur *saman* med vener, kjende eller familie, heller enn aleine (Danielsen 2014:26). Musikkopplevinga vert styrka av høvet til å dele erfaringa med

andre (Ruud 1997:140ff.). Den kan også bli prega og farga av menneska ein opplever musiken saman med.

Musikarane i Lydrommet er opptekne av at barna får ei anna musikalsk erfaring når dei går på konsert saman med foreldra sine enn saman med klassekamaretane sine: «Det er stor forskjell på å spele for barn som sit ved sidan av foreldra sine, og barn som sit ved sidan av kompisen sin» (Thorsrud i intervju med Lydrommet, 03.04.2017). Han legg vekt på at barna er friare utan foreldra. Foreldra sine forventingar kan leggje band på barna i den musikalske opplevinga (jf. s.57), hevdar Thorsrud:

Dei er jo friare utan foreldra. [...] når ein er med foreldra veit ein korleis ein skal oppføre seg, sjølv om ein kanskje har lyst til å gjere noko anna enn det ein burde eller skulle, så held dei seg i skinnet, stort sett. Det blir mykje meir lågmelt. Mykje mindre spontant, impulsivt, deltakande, på eit vis. Så er det så klart at baksida ved å ikkje ha foreldra der, er at dei kan skru kvarandre opp noko så valdsamt, og når dei då ikkje klarer å hente seg inn igjen, så blir det berre ein slik evig stigande spiral (ibid.).

Thorsrud betonar vidare at alle som deltek i konsertsituasjonen har sine egne subjektive haldningar. Publikum består av eit mangfald av individ med ulik smak, ønsker og behov:

Vi har jo våre meiningar og kjensler og tankar om ting, men dei er jo ikkje samanfallande [...] med publikum sine oppfatningar. Så det er jo veldig vanskeleg, det med å vite kva som er bra – eller ingenting er bra, og ingenting er dårleg – det berre er (ibid.).

Å vere på konsert handlar om å sameksistere i den estetiske opplevinga, utan å skulle lære eller forstå noko, eller forvente at alle skal ha den same opplevinga. Dei fleste konsertane som Lydrommet held for barn skjer igjennom Den kulturelle skulesekken, i barna si skuletid. Kolbeinsen i Lydrommet, meiner at dette er ein god arena å formidle musikk til barn på. Når barna går på konsert utan foreldra, stiller alle barna likt – alle får det same tilbodet, uansett bakgrunn. Foreldra får heller ikkje høve til å farge opplevinga til barna:

Utan foreldra sine [...] blir dei ikkje påverka av kva foreldra synest [...] For det første treffer du ikkje berre dei ungane som er dregne med av foreldre som vil ha dei med på Ultimafestivalen, men du treffer alle ungane [...], og dei er der utan foreldra, så dei ikkje kan påverke dei til kva dei skal synast. Dei kan ikkje seie sånn: «Var ikkje dette litt rart, då?» (Kolbeinsen ibid.).

5.3.3 Ei estetisk sanseoppleving

We have eyes as well as ears, and it is our business while we are alive to use them (Cage 1978:12).

Den estetiske opplevinga blir erfart gjennom sansane våre. Ein kan argumentere for å inkludere visuelle og andre sanselege uttrykk i musikkformidlinga til barn for å ta vare på den heilskaplege sansinga som er ein sentral del av barnet si meiningsreferanse. Jon-Roar Bjørkvold peikar på korleis den tradisjonelle afrikanske musikkulturen sin heilskaplege persepsjon av musikk kan minne om barnet sin musikalske persepsjon. Han hevdar at det er den vestlege kulturen som har ein trong til å spesialisere og dele sansane inn i isolerte kategoriar som er

uavhengige av kvarandre. Men Bjørkvold argumenterer for å ivareta denne heilskaplege sansingsopplevinga hos det musiske mennesket, og ivareta musikk som noko ein «hører og lytter til, men også som noe man ser, reagerer kroppslig på (dans), forstår gjennom, respekterer og endog adlyder» (Bjørkvold 2001:61). Også Christopher Small skildrar musikk som ei heilskapleg sanseoppleving – musikk er noko ein gjer – ikkje berre med øyra sine, men med heile kroppen (Small 1998). Informantane har ulike perspektiv på om musikk bør formidlast med eller utan ikkje-musikalske verkemiddel, som visuelle effektar, lys og bilete.

Maja S.K. Ratkje snakkar heller om ei *kunstnarisk* oppleving enn ei musikalsk oppleving (jf. sitat på s.32), og er kanskje meir oppteken av at ein komposisjon og ein konsert kan sjåast som ei heilskapleg kunstoppleving, framfor å sjå musikk som ei åtskilt uttrykksform. Når ein er på konsert er alle sansane våre på plass. Då kan ein som komponist eller utøvar velje å fokusere på berre publikum si lytting, eller å også tenke på dei andre sansane våre, ved å ta inn synsinntrykk og taktile element som triggar kjenslesansen. I babyoperaen «Korall, koral» tek Ratkje i bruk tverrestetiske uttrykk, som senterer seg rundt fleire sanseorgan enn berre øyret. Taktile og visuelle aspekt spelar ei rolle i denne musikalske kunstopplevinga for dei aller yngste. Ho set ord på kva omsyn som kan vere viktig å ta når ein komponerer for spedbarn:

For så små barn tenker eg at det er fint å sortere litt, så ikkje alt går så fort. [...] Ein kan sjå litt på den havhestharpa der ei stund, før ein går vidare, og så ser ein kanskje på ei slik sjøstjerne- og så er det den, og så har den ein slik lyd – og så er det ein manet som heng i taket som rislar, og så tek ein litt på den – så dveler ein litt ved dei forskjellige tinga, så det går an å få med seg nyansane og at det er komponert på ein måte som gjer det spennande og fint å vere i (Ratkje i intervju, 07.06.2017).

Då handlar det om å skape ein komposisjon som legg til rette for barna si sanseoppleving. Barna får tid til å sanse inntrykka både med høyrsel, syn og kjensler.

Lydrommet si framsyning har eit sidestilt uttrykk mellom lyd og lys – der begge spelar ei like stor rolle for den heilskaplege estetiske opplevinga. Utøvarane fortel at lyset sin funksjon i framsyninga er: «å forsterke inntrykket endå meir, eller gjere det lettare å komme fort inn i den verda som vi held på med, og gi det ein ny dimensjon» (Kolbeinsen i intervju med Lydrommet, 03.04.2017). Sidan Lydrommet ønskte å ta inn ei anna estetisk uttrykksform, som var like abstrakt som lyden, vart lyset eit naturleg val. Lyset underbyggjer musikken og bidrar til at gymsalen, som også fungerer som konsertsal, blir omskapt til noko *anna* – eit magisk lydrom. Lyset bidrar til å få ungane med og engasjerer frå starten av, meiner lyskunstnar i Lydrommet, Ida Andersson: «dei assosiasjonane som [barna] kjem med, startar nok ved at dei ser noko i lyset – og så høyrer dei på lyden» (Andersson i intervju med Lydrommet, 03.04.2017). Det forsterkar sanseintrykka, meiner utøvarane. Ved å bringe lyset inn, får både

musikarane, lyskunstnaren og publikum møte eit meir uvanleg konsertformat. Noko som kan leie til nytenking for publikum så vel som utøvarar. Andersson synest dette er ei spennande kunstnarisk utfordring: «Det er ikkje så vanleg [...] at ein stiller på lik linje med eit anna kunstuttrykk [...]. Veldig ofte må ein tilnærme seg eit anna menneske sin kunstnariske visjon» (ibid.). Men det var ikkje berre medvind når Lydrommet ville innføre eit slikt tverrestetisk uttrykk i konsertformatet: Rikskonsertene var kritiske til denne eksperimenteringa med det konvensjonelle konsertformatet: «Vi blei for anonyme. Lyset vart for bærande» (Thorsrud ibid.). Dei stilte spørsmålet: «Kan musikken stå på egne bein?» (ibid.).

Else Olsen Storesund er oppteken av at barna som veks opp i vår kultur og samtid vert overauste med sanseintrykk, og at dei nettopp derfor kan ha godt av å berre nytte høyrselssansen i konsertsamanheng: «Eg tenker at det er heilt i orden å trene ein til å bruke ein sans – at ein berre brukar lytting – at det ikkje er så viktig at det er ein teiknefilm som går, eller at det er noko anna som skjer» (Storesund i intervju, 07.06.2017). Storesund meiner at trongen til å «krydre» konsertar med visuelle uttrykk, kan komme av ei undervudering av barna som konsertpublikum. Ho meiner at barn klarer å halde på merksemda og følgje med på musikken utan hjelp frå ikkje-musikalske effektar: «Det er nok visuelt. Du gjer dei ei bjørneteneste dersom du skal sette opp eit lerret og ha noko i tillegg, og tenke at dei ikkje er flinke nok til å berre høyre på musikken» (ibid.). Men det kan hjelpe å strekke ut ei hjelpande hand for å gi barna nokre haldepunkt i konserten, ved å til dømes sette fokus på musikkinstrumenta på scena: «eg har av og til sete og kviskra inn i øyra til ungane mine og sat: ”Ser du korleis dei gjer det?” eller ”ser du tuppen på bassen?” eller ”ser du at strengane bevegar seg?». Dette føreset at dei har nokre foreldre som evnar å fasilitere og formidle musikken som blir spelt for barna undervegs i konserten, understrekar Storesund. Å la barna få kjenne på det å berre lytte kan kanskje få i gong eit estetisk medvit og refleksjon som byggjer opp under den heilskaplege opplevinga. Storesund betonar at barna kan ha godt av å få anledning til å verkeleg lytte:

Når dei begynner å kjede seg [...] – då er det noko verdifullt som er på gong, og det tenker eg at barn i dag treng meir enn noko å anna: Å ha evna til å gå meir i djupna av ting, å ikkje ha den umiddelbare tilfredsstillinga som du får på iPadar der du vinn med ein gong (Storesund i intervju, 21.06.2017).

5.3.4 «Å lage god kunst for [...] eit ærleg publikum»

Sjølv om barn kan vere opne og nysgjerrige på den eksperimentelle musikken og nye kunstuttrykk, betyr det ikkje at dei tek imot kva som helst. Barn kan også vere eit nådeløst ærleg og kritisk publikum med avgrensa musikalske preferansar (jf. s.51 ff.). I tillegg har også barn

eit kortare spenn for å halde merksemda over lenger tid, enn vaksne har (jf. s.10). Ratkje meiner at dette stiller krav til den kunstnariske kvaliteten: «Det er jo nesten vanskelegare å lage god kunst for barn, for der får du iallfall eit ærleg publikum» (Ratkje i intervju, 07.06.2017). For å lukkast med å formidle den eksperimentelle musikken til barn i konsertframsyninga, må du «leggje eit forløp som gjer at du held dei» (Farstad i intervju, 21.06.2017). Skribent i *Periskop*, Maja Skanding, meiner at noko av samtidsmusikken sitt problem kan vere at den er for introvert: «jeg kjenner ikke at utøverne henvender seg til meg og vil meg noe». Formuleringa kjem i samband med ei konsertmelding frå ein familiekonsert på samtidsmusikkfestivalen, Borealis. Skanding meiner at ei direkte eller indirekte inkludering av publikum. Ho foreslår at eit snev av sjølvironi og humor, utan å bli *for* tøysete, kan skape denne inkluderande kommunikasjonen mellom utøvarar og publikum (Skanding 2018).

Ein måte å kommunisere med og halde på merksemda til barna kan vere ved å pirre nysgjerrigheita og bruke overraskande og uventa element i musikken. Lydrommet tek inn ulike utradisjonelle instrument og gjenstandar som kan generere lyd. Dette får barna til å sperre opp auga og øyra og følgje nysgjerrig med. Utøvarane fortel at «nokre gongar er det berre ein ballong, som ein solist på eit underlag eller...» (Thorsrud i intervju med Lydrommet, 03.04.2017) «som ein fiolinsonate» (Omenås *ibid.*), fullfører Omenås. «Nokre gongar har vi hatt med ei slik skrivemaskin som lagar mykje lyd» (Kolbeinsen *ibid.*). Slike instrument kan vere både morosame å sjå og høyre på. Det er stor sjanse for at det er første gongen barna har høyrte desse lydane i ein konsertsamanheng.

Variasjonar og kontrastar som blir nytta i musikken kan også hjelpe med å vekke publikum sin entusiasme og merksemd. Thorsrud forklarar at utøvarane i Lydrommet likar «å sette ting opp mot kvarandre. At du har eit rytmisk parti mot eit arytmsk – eller eit melodisk parti mot eit a-melodisk» (Thorsrud i intervju med Lydrommet, 03.04.2017). Thorsrud presiserer at det også «sjølvstøtt [kan] vere rytme- og melodilaust heile vegen [...]». Det kan vere teksturbasert og lydlandskap heile vegen» (*ibid.*), men han held fram med å vektlegge at det kan vere fint med noko som bryt det opp, «det er jo forløyssande med nokre rytmiske element» (*ibid.*). Å nytte kontrastar, variasjon og brot undervegs i konserten er verknadsfullt, meiner han: «Vi er opptekne av dette med kontrastar. [...] Det å køyre eit slikt lydlandskap i ein halvtime [...] det kan vere fint, det [...], men det blir meir effektfullt viss ein sidestiller det med noko» (*ibid.*). Utøvarane i Lydrommet forklarar at dei nokre gongar nyttar rytmiske element som kontraste-

rer flytande og teskturbasert eufoni. Som vi har vore inne på i avsnittet, *ei estetisk sanseoppleving* (jf. s.84), kan bruken av lyset og andre ikkje-musikalske estetiske verkemiddel også bidra til å halde på merksemda, pirre nysgjerrigheita, skape variasjon og forsterke kontrastane i musikken. Kolbeinsen legg vekt på at ein ikkje berre treng å tenke på å tilfredsstille barna si skiftande merksemd, men at det også kan vere givande å utfordre og tøye strikken i den motsette retninga:

Nokre gongar ønsker du å vere på hogget og gi dei nye input, eller starte ein ny del, så dei blir overraska og kastar seg etter ting. Andre gongar så prøver du å halde noko mykje lenger, berre for å utfordre tålmodet deira (Kolbeinsen ibid.).

Når ein eksponerer barna for desse lengre musikalske tolmodigheitsprøvene får barna møte musikk på ein annan måte enn dei kanskje er vant til med eit høgt tempo, flakkande, hyppige stimuli og omskiftelege underhaldande impulsar i samtida vår:

Vi triggjar tolmodet deira. Vi kan ha slike lange parti som [...] har eit heilt anna tempo enn dei er vand til. Så må dei liksom dykke inn i det (ibid.).

Maja S.K. Ratkje betonar også at dei yngste barna treng kunst, musikk og estetiske opplevingar som går *sakte*, så dei får tid til å ta innover seg inntrykka: «For så små barn, så tenker eg at det er fint å sortere litt, så ikkje alt går så fort» (Ratkje i intervju, 07.06.2017). Men kanskje er det ikkje berre spedbarna som treng å kjenne at verda kan gå litt saktare, så ein får rom til å ta innover seg sanseintrykka?

Nokon vil kanskje meine at barn må skjermast for visse tonale intervall, rytmiske mønster og lydar som kan bli kategorisert som støy. Men Ratkje meiner at det ikkje er musikalske element, tonalitetar, bruken av dissonansar eller rytmiske mønster som avgjer om noko passar for barn eller ikkje. Ho vektlegg at mellom anna dissonansar er like naturleg i musikken som det vestlege tonale systemet: «Dissonansar har vi jo halde på med i folkekulturen heilt sidan vi begynte å lage musikk. Når du syng med ein baby, så lagar du dissonansar» (Ratkje i intervju, 07.06.2017). Oppfatningar om at ein må skåne barn for tette intervall eller dissonerende klangar og berre eksponere dei for konsonansar og harmoniske intervall er ei misforståing, meiner Ratkje: «For noko tull det er at vi trur at vi berre kan synge i opne kvintar eller durtersar» (ibid.), ho held fram med å kalle denne haldninga for «ei massefordøydd oppfatning av tonal kultur» (ibid.). Desse spenningsfylte dissonerende klangane er like naturlege som konsonerende treklanger – «for dei [barna] er jo det [dissonansar] heilt naturleg» (ibid.). Ho kjem inn på at det kanskje heller er vaksne som er redde for å utsette barn for dissonansar. Det er ikkje barna sjølve som fryktar desse lydane og «framande» tonalitetar (jf. avsnittet, «*Utfordringa er ofte at dei vaksne har fordommar på vegner av kunstforma*» s.57), trur Ratkje. Det er ikkje det kunstnariske innhaldet som må tilpassast eller tilretteleggast, men heller rammene

rundt. Kva musikalske element ein nyttar treng ikkje å ha betydning for om barna opplever musikken som tilgjengeleg eller ikkje, meiner Ratkje: «Kunsten er jo ikkje nødvendigvis noko vanskelegare tilgjengeleg, eller lettare tilgjengeleg, om det er svakt eller sterkt, eller fort eller langsamt» (ibid.). I følgje Ratkje er det altså få musikalske omsyn ein eigentleg må ta når ein skal formidle eksperimentell musikk til barn. Ho trekker fram nokre få omsyn: «at eg ikkje nyttar det tekstlege for dei aller minste, og ikkje brukar for sterkt volum, eller at det går for fort for dei aller minste» (ibid.).

5.3.5 Samtale og kontekstualisering

Når vaksne publikummarar går på konsert, får dei gjerne eit programhefte med ei skriftleg kontekstualisering av programmet. Dette kan vere med å gi publikum nokre referansepunkt for å kunne lytte meir aktivt. Sidan barn ikkje har dei same språklege evnene, kan barn ha glede av ei munnleg kontekstualisering før, undervegs eller etter konserten. Sindre Sortland synest at det er verdifullt med ein verbal introduksjon til musikken:

Viss eg spelar sjølv på ein konsert, synest eg òg det er viktig å fortelje litt om kva samanheng denne musikken har blitt til i – om det er barokkmusikk eller om det er samtidsmusikk. Det er eigentleg litt det same. Det hjelper dei som lyttar å få nokre knaggar å henge ting på (Sortland i intervju, 11.03.2017).

På lik linje som i musikkverkstaden kan formidlarane stille nokre spørsmål som er med å sette i gong ein refleksjonsprosess, gi barna nokre knaggar å feste musikken på og noko spesifikt å lytte etter, som opnar øyra deira og skaper ei meir medviten og aktiv lytting.

Det går an å seie noko om [musikken og instrumenta] på førehand, [...] [eller] å snakke litt om det inn imellom, viss ein ser at det er barn [i publikum]. Det går til og med an å spørje: «Spelar du noko?» «Kor mange er det som spelar noko her?», så har du fått ein relasjon og dei har fått ei tilknytning til muskarane på scena (Storesund i intervju 21.06.2017).

Storesund utdjupar at muskarane og formidlarane i konsertsituasjonen kan skape ein relasjon med det unge publikummet, gjennom å fortelje litt om seg sjølv og instrumenta sine.

Muskarane har eit veldig viktig ansvar og moglegheiter [...]. Dei kan dra inn seg sjølv med spørsmål og fortelje litt om neste stykket [...], og så fortelje litt [...]: «Kanskje de kan høyre litt etter kva som skjer?» – gi barna oppgåver. Det krev litt ettertanke. Det kan godt muskarane gjere slik (ibid.).

Muskarane kan gi lyttarane oppgåver undervegs i konserten, seier Storesund. Dette kan kanskje hjelpe barna å lytte meir målretta. Men det er kanskje også ein fare for at barna trur at musikken er noko dei skal *forstå*, eller at det finst eit fasitsvar og ei oppskrift for korleis ein skal lytte til musikk?

Lydrommet plar å gi ein kort introduksjon før dei startar konsertframsyninga. Dette er først og fremst for å informere om praktiske omsyn før konserten kan sette i gang. Etter konserten tek

dei seg tid til ei lita refleksjonsrunde saman med barna, der barna kan få komme med spørsmål, refleksjonar og assosiasjonar kring opplevinga dei nettopp har hatt. Her er det også rom for å drøfte omgrepsmessige spørsmål om kva lyd er og kva musikk er, og få høyre meir om instrumenta som utøvarane brukte.

5.3.6 Formidlingsrammer

Informantane har mange interessante refleksjonar kring erfaringane med å spele konsertar med eksperimentell musikk for barn. Men informantane meiner det er få omsyn ein må ta når ein skal formidle eksperimentell musikk til eit barnepublikum framfor eit publikum med berre vaksne. Dei trekker først og fremst fram «enkle» utfordringar som handlar om rammene *rundt* konserten, og ikkje sjølv musikken. Faktorar som blir trekte fram, som omsyn ein må ta når ein skal formidle eksperimentell musikk til barn, er tidspunkta konserten blir lagt til, varigheit på konserten og staden konserten blir arrangert.

Det [er] mange konsertar som det ikkje går an å ha dei [barna] med, enten fordi dei er for lange, eller at dei ikkje har tatt omsyn som treng å bli tatt, altså det kan vere så enkelt som å i staden for å leggje alle konsertane i ein konsertserie på kvelden, at det er nokre som blir lagt til ein laurdag eller søndag på formiddagen (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Storesund hevdar at konsertar som blir arrangerte på kvelden ekskluderer barn. Ho trekker ikkje fram ei einaste utfordring med musikken i seg sjølv. Oppfatninga hennar er at enten det er samtidsmusikk, jazz, eksperimentell musikk eller barokkmusikk, så er det ingen musikalske faktorar som står i vegen for at ungar skal kunne ha glede av musikken: «Du kan spele kva som helst, så lenge lengda er passeleg. Slik er det gjerne med oss vaksne også» (ibid.). Storesund utdjupar vidare at to andre omsyn også bør takast når det gjeld tilrettelegging for konsertar med eksperimentell musikk for barn: «kva tidspunkt det blir lagt på og kva plass det blir lagt til» (ibid.).

Maja S.K. Ratkje trekker også fram at lydvolument ikkje må bli for høgt og at eventuelt tekstleg innhald ikkje bør bli for komplekst for dei yngste barna. Men dette omhandlar ikkje musikken i seg sjølv. Den største forskjellen på å skrive eller formidle eksperimentell musikk til spedbarn enn litt eldre barn, meiner Ratkje er språket: «For dei aller minste trong ein ikkje å bruke tekstleg forankring og for dei som er litt større kan ein gjere det meir komplekst» (Ratkje i intervju, 07.06.2017). I babyoperaen «Korall, koral» kan ein gjere ting som er «rare», abstrakte eller ukonvensjonelle, utan at dei yngste reagerer på dette som rart, men barna blir litt eldre enn treårsalderen, trur Ratkje at dei ikkje vil stille nokre spørsmål ved det abstrakte eller ukonvensjonelle: «Men kvifor har ho den på hovudet?» (ibid.). Når barna kjem opp i

denne alderen er dei meir opptekne av det meiningsberande: «der du også kan nytte meir refleksjon rundt kva ting betyr, der du brukar ting som symbol» (ibid.). I verket «Vannstand», understrekar Ratkje at kontekstualiseringa, språket og samtalen rundt verket og den kunstnariske prosessen er meiningsfull: «Der er det ein samtale rundt som er [like] viktig [...] som den reine estetiske opplevinga» (ibid.).

Eit anna aspekt som kan vere lurt å tenke på når ein skal formidle eksperimentell musikk for barn, er publikumsåtferd. John Cage har med 4'33 sett lys på korleis publikummet ikkje er inkjeseiande i konsertsituasjonen, men at publikum faktisk spelar med i den heilskaplege konsertopplevinga. Likevel er det «reglar for korleis ein oppfører seg på konsert. Det er ikkje det at alt er bra, uansett kva barn gjer, så er det greitt [...]. Viss eit barn begynner å snakke høgt eller skrike, så må det takast ut» (Storesund i intervju, 21.06.2017), understrekar Storesund. Ho hevdar vidare at «ungar er som regel ganske stille når dei er på konsert» (ibid.) Ho meiner også at ein må ha ein toleranse for litt lyd under konsert. Eit vakse publikum er heller ikkje heilt musestille, meiner ho: «det med å begynne å hysje på barn på konsert når dei viser begeistring – det er berre tull [...]. Ein må jo tåle litt lyd frå både vaksne og barn» (Storesund i intervju, 21.06.2017).

Sosiolog Arild Danielsen held fram to klåre omsyn når ein formidlar kunst- og kulturuttrykk til barn: For det første peikar han på at barn treng trygge rammer: «de må ikke utsettes for angstfremkallende opplevelser, ikke eksponeres for noe som kan ha uoversiktlige psykologiske konsekvenser og i verste fall skape traumer» (Danielsen 2014:24). Eit sekundært omsyn er «å unngå å kjede de yngste» (Danielsen 2014:24). Dette trekker han fram som viktig, for å halde på barna si interesse for kunstopplevingane, og gi meirsmak, i staden for å skremme barna vekk.

5.3.7 «Framtida sitt publikum»

Vi har tidlegare slått fast at eksperimentell musikk er for barn (jf. s.34). Informantane stadfestar denne haldninga. Storesund etterlyser eit betre konserttilbod for barna: «det er litt urettferdig at barn ikkje blir inkludert meir, for dei er jo framtida sitt publikum. Vi musikarar treng dei, like vel som dei treng musikken vår» (Storesund i intervju, 21.06.2017). Fleire av informantane understrekar også at barn ikkje nødvendigvis treng egne konsertar. Ho er oppteken av at barn også må få innpass på «vanlege» konsertar: «det skal ikkje trenge å vere aldersgrense på ein konsert» (ibid.). Så lenge ein tek nokre tilretteleggingsmessige grep når det

gjeld tidspunkt, stad og varigheit for konserten (jf. s.90), kan barn like gjerne ta del i dei same konsertane som vaksne, meiner Storesund.

Utøvarane i Lydrommet har spelt for førsteklasingar, barnehageungar, vaksne, uviklingshemma, sjuandeklasingar, barn med fleirkulturell bakgrunn og ja, dei fleste kategoriar som det er populært å dele publikumsmålgrupper inn i. For å lukkast med dette, meiner Thorsrud at det har vore viktig med vektlegginga av det sanslege: «At det ikkje baserer seg på noko konkret, men vi stiller oss til disposisjon, på ein måte. Vi gjer det vi gjer, og så får du oppleve det du opplever» (Thorsrud i intervju med Lydrommet, 03.04.2017). Omenås skyt inn: «Det er ikkje nokon moral i det» (Omenås ibid.). Lydrommet veklegg at det ikkje handlar om å *forstå* musikken, men å oppleve han. Dette har vore eit gjennomgåande musikkssyn i perspektiva til informantane:

Vi prøver ikkje å fortelje noko, eller at nokon skal forstå noko, og då legg ein inn i det det ein sjølv vil, og sjølv om nokon ikkje kan norsk, eller du ikkje kan snakke, eller ikkje skjønner opp og ned på to pluss to, så har du di oppfatning og di oppleving (Thorsrud ibid.).

Kolbeinsen meiner også at ein av grunnane til at musikken og konsertframsyninga deira taler til eit så breitt publikum, kan komme av at dei «har fleire lag» (Kolbeinsen ibid.) i konsertframsyninga. Barn i ulike aldrar set pris på ulike aspekt ved framsyninga, utdjuar Thorsrud:

Førsteklassingane synest det er kjempemoro berre det at det er ein ballong med lys i. Så kan sjuandeklasingane seie at «å, wow, dei klarer faktisk å spele noko som høyrer ut som noko som kan likne på musikk». Så dei hentar ut forskjellige ting av den samme opplevinga (Thorsrud ibid.).

Samtidig, trekker lyskunstnar Ida Andersson fram, stiller barna litt på lik linje, uansett alder:

Fordi mange ikkje har blitt eksponert for denne typen oppleving før, og også litt på bakgrunn av – uavhengig av kva for ein kulturell kapital ein har heimanfrå [...]. Dette er heilt nytt for alle, uavhengig av kva for ein heim ein kjem frå [...] og klasse og skule og vennemiljø. Ein stiller veldig på lik linje. Det trur eg ikkje er så vanleg (Andersson ibid.).

Lydrommet, som er orientert mot den friimproviserte musikken, forfektar ei fri musikalsk form: «Vi har eit dogme om at det skal vere dogmelaust» (Kolbeinsen ibid.). Omenås, meiner at Lydrommet er så frie når det gjeld musikalsk form og sjangertilhøyrse at «vi kan spele akkurat det vi vil» (Omenås ibid.). Improvisasjonsgruppa skaper eit nytt uttrykk frå gong til gong – så konsertane deira er eit eksperiment som dei ikkje veit utfallet av. Det er berre instrumenta som dei har tilgjengeleg, dei kreative impulsane deira og personlege preferansar som set grenser for kva musikk dei kan lage, hevdar utøvarane. Å halde på ei fri og open tilnærming til både musikken og konsertformatet gjer musikken ulik og unik frå konsert til konsert. Slik har ein under konserten eit potensiale til å imøtekomme ulike publikummarar og tilpasse konserten til ulike arenaer. For utøvarane i Lydrommet er musikkformidlinga ein pågåande eksperimentell prosess. Dei vil ikkje slå seg til ro med éin idé, form eller eit konsept, men er opptekne av å heile tida utfordre seg sjølve, prøve å tenke nytt og teste ut nye idear: «Det er

ein viktig del [...] at vi heile tida prøver å utvikle og komme med nye element, nye sceneoppsett, nye tankar og idear» (Thorsrud i intervju med Lydrommet, 03.04.2017). Ei slik pågåande eksperimentering med musikk og konsertformat gjer kvar konsertsituasjon og konsertoppleving uforutsigbar:

Det er noko av det som er fascinerande med den typen musikk og innfallsvinklar som vi held på med: At ein ikkje anar kva ein held på med, eigentleg. Rett og slett. Det er moro – å få vere ein slags musikalsk MacGyver, på ein måte (ibid.).

Som musikal som spelar eksperimentell og fri-improvisert musikk i konsertar for barn, må ein heile tida finne smarte løysingar og nye vegar undervegs. Thorsrud utdjupar: «det blir til etterkvart, og så malar ein seg inn i eit hjørne, og må finne ut ”okei, korleis skal eg komme meg ut herifrå?”» (ibid.).

6 Avslutning

Eg gjekk inn i dette prosjektet med eit ønske om å innhente erfaringar og produsere kunnskap om formidling av eksperimentell musikk til barn, med ei vektlegging av tilrettelegginga for den gode estetiske opplevinga på barna sine premisser. I oppgåva tek eg ikkje barna sitt perspektiv direkte, men ved å granske barna som ressursar og estetiske førebilete, vil ein indirekte også la barna sine stemmer få sleppe til. Når ein tek barna på alvor, og forstår barna som heilskaplege menneske, aktive musikalske aktørar og rasjonelle sensitive subjekt, kan musikkformidlarane som premissleverandørar, likevel la formidlinga skje på barna sine vilkår.

Utgangspunktet for denne studien var nokre forforståingar og hypoteser som eg ønskte å få stadfesta eller avkrefta. Eg freista å finne svaret på ei rekke spørsmål: Er eksperimentell musikk verdifullt for barn? Er det meir utfordrande å formidle eksperimentell musikk enn annan kunst til barn? Er det vanskelegare å formidle eksperimentell musikk til barn enn til vaksne? Kva andre omsyn må ein ta når ein skal formidle denne musikken til barn, enn til vaksne? Må ein i det heile tatt ta andre omsyn? Kan barn få tilbod om den samme musikken som vaksne får tilbod om? Desse spørsmåla leia til hovudproblemstillinga: *Kvifor formidle eksperimentell musikk til barn, og korleis leggje til rette for ei god formidling av denne musikken til barna?* I lys av refleksjonane til formidlarar frå det eksperimentelle musikkfeltet, kan eg ikkje slå i bordet med eintydige svar, men snarare vise fram eit meir nyansert bilete som reflekterer haldningane til ulike aktørar på feltet.

6.1 Eit ressursrikt spelerom

Innleiingsvis argumenterte eg for at eksperimentell musikk er ei utforskande musikalsk handling som ein ikkje veit utfallet av og som ein ønskjer skal føre til ei nyskaping og ei endring. Vi såg at formidling er ein *dialogisk* aktivitet som legg til rette for dei gode estetiske opplevingane. Eg argumenterte vidare for at barnet bør bli sett som eit estetisk, sansande og rasjonelt heilskapleg menneske med visse andre kognitive føresetnader enn vaksne. Derfor har barn krav på eit like godt kunsttilbod som vaksne. Eksperimentell musikk er ei fullverdig kunstform, som eksperimenterer med det framande, utforskar og utfordrar dei etablerte førestillingane i kulturen vår for å skape ei endring. Barn har gode vilkår for den eksperimente- rande musikalske handlinga. I staden for å spørje: *Kvifor eksperimentell musikk til barn?*, kan ein eigentleg like gjerne stille spørsmålet: *Kvifor eksperimentell musikk?* Eg kom likevel fram

til at eksperimentell musikk formidla til barn har ein *eigen*verdi. Ein kan formidle eksperimentell musikk til barn på kunsten og barna sine vilkår, utan å tenke på nytteverdi og pedagogisk utbytte, argumenterte eg. Den estetiske kompetansen og det estetiske medvitnet til barna kan styrkast ved å vise barna det musikalske mangfaldet og potensialet som finst, og opne øyra deira for ei reflektert lytting. Slik er barna sjølve med på å leggje eit stødig fundament for ei rik estetisk oppleving og utfalding i møtet med den eksperimentelle musikken. Det er vel og bra med ei subjektiv kunstoppleving, men skal den eksperimentelle musikken verkeleg ha slagkraft, gripe inn i barna sine liv og bli ei minnerik og utfordrande oppleving, bør barnet også bli oppfordra til kritisk tenking og refleksjon rundt opplevinga og kunstmøtet.

Eg har argumentert for at barnekulturen sin leikprega kvardag kan inspirere og gjenspegle den eksperimentelle musikken si prosessuelle utforskning. Dei empiriske og teoretiske funna viste at barn har ei atterhalden open og nyfiken tilnærming til ukjend musikalsk territorium. Samtidig er dei også eit kritisk og ærleg publikum. Barn sine intuitive og spontane reaksjonar kan tilføre den eksperimentelle musikkinga noko positivt. Dette er viktige føresetnader for *korleis* ein kan formidle eksperimentell musikk til barn, med mål om både å utfordre og å gi ei rik musikkoppleving. Ein ansvarleg formidlar, som er medviten maktposisjonen og rolla som premissleverandør, er viktig for å styrke kvaliteten på musikkformidlinga. Ein god formidlar ser kvart enkelt barn og lyttar til det dei har på hjartet – enten det er kreative idear, innspel, estetiske refleksjonar eller kritisk motstand. Når formidlaren viser sitt eige engasjement, er påliteleg og truverdig vil dette smitte og inspirere barna. Slik er musikken, eksperimenteringa og formidlingssituasjonen ein felles aktivitet som barn og vaksne deltek i og musikerer i *saman*. Formidlaren si opne og leikne utforskingsglede kan vise barn *korleis* ein kan bryte med konvensjonar, framfor å vidareføre skepsis, fordømmar og utdaterte haldningar. Slik kan også barna sjå kva moglegheiter som finst i den estetiske utfaldinga: Her er det rom for å vere seg sjølv, å vere annleis. Det framande og ukjende er ikkje farleg. Det er rom for eit mangfald av meiningar, haldningar, uttrykk og opplevingar.

Når ein inviterer barna inn i den eksperimentelle musikkverkstaden og den kreative musikalske eksperimenteringa, fann eg at eit viktig haldepunkt er: Ver ikkje redde! Barna møter den eksperimenterande utforskinga med stor glede, så lenge ideane får strøyme innanfor trygge rammer der ingen idear blir avviste som «feil». Det kom fram at det finst eit stort po-

tensiale i den eksperimentelle musikken sin opne og uregelmessige natur. Når ein eksperimenterer finst det ikkje noko rett eller noko gale – alt er ei utforsking av musikken og lydane sitt potensiale.

Ei sentral haldning hos informantane var at alle barn har ressursar. Gjennom intervjua fann eg at det er formidlaren si oppgåve å finne desse ressursane, og la barna få sjå kva potensiale kvar enkelt har til å eksperimentere og uttrykke seg kreativt – enten det er at dei meistrar eit instrument, er gode til å lytte, har ein god idé, er uredde eller likar å ha kontroll. Dette fordrar erfarne og kunnskapsrike formidlalar. Informantane skildra formidlaren som ein vegleiar som kan gi nokre avgrensingar som triggar nye idear, stille spørsmål, utfordre og oppfordre til å teste ut nye idear. Ved å la barna delta som dei aktive subjekta dei er, kan den skapande prosessen fungere som ein sjølvskapande prosess for alle som tek del i den musikalske handlinga.

Informantane argumenterte for at leiken, som er sentral i barnekulturen, er ein viktig ressurs i den eksperimenterande prosessen. Leiken kan ha mange former i musikkverkstaden: Som ei utforskande skattejakt etter lydar, ved utdeling av kreative «roller», gjennom regelleik som legg kreative føringar eller som ein fri lydutforskande leik. I oppgåva fann eg at prosessuell leik og eksperimentering er mykje to sider av samme sak. Formidlingsaktørane informerte om at ein, ved å bringe inn nye instrument, å la barna byggje sine eigne instrument, teikne sitt eige partitur eller lage sine eigne direksjonsteikn, kan skape nye spelerom for barn sitt møte med den eksperimentelle musikken. Slik får barna ta del i alle ledd ved den skapande prosessen. Dette vil truleg også motivere, gi eigarskap til prosjektet og bidra til å skape ei minnerik og heilskapleg estetisk oppleving. Når den prosessuelle eksperimenteringa går mot slutten, viste intervjua at det kan vere ei fin avrunding å avslutte arbeidet med ei konsertframsyning der barna stolte kan få vise fram noko av den kreative verksemda. Dette kan byggje opp meistringskjensla og gleda over å få uttrykke seg, meinte informantane.

I intervjufunna som omhandla den eksperimentelle konserten og framsyningsformat for den eksperimentelle musikken, såg eg at samhandlingsperspektivet stod sterkt. Nokre av informantane var opptekne av at den estetiske opplevinga i konsertsituasjonen skal skje i eit fellesskap. Ved å eksperimentere med sjølv konsertformatet, viste informantane ei interesse for å viske ut det konvensjonelle markante skiljet mellom musikarar og publikum, og støtta såleis ideen om at alle er medaktørar i den musikalske situasjonen, enten ein er lyttarar eller musikarar. Eit anna funn i intervjua er at mykje av den eksperimentelle musikken si opne og «frie»

form har eit potensiale til å imøtekomme barna sine ressursar og spele vidare på samhandlinga mellom publikum og musikarar, t.d. gjennom å plukke opp intuitiv respons frå det unge publikummet. Interaktive konsertar, der barna medverkar direkte (og planlagt) i den musikalske situasjonen, kan vere interessante, men ikkje naudsynte for den estetiske opplevinga, meinte informantane. Samhandlinga som oppstår imellom musikarar og publikum kan vere medverking nok, kom det fram. Nokre av informantane hevda også at musikken burde stå på eigne bein, utan å bli forstyrra av andre sanseintrykk eller utanom-musikalske verkemiddel. Det vart argumentert for at sidan barn i dag blir utsett for svimlende store mengder inntrykk, som dei tek innover seg i kvardagen, kan konserten nettopp vere ein stad der barna får pusterom og plass til ei dedikert, reflektert *lytting*, utan andre forstyrningar. Fleire av informantane meinte likevel at bruken av tverrestetiske uttrykksformer kunne forsterke og gjere musikkopplevinga rikare. Å nytte andre kunst- og sanseintrykk i konsertsituasjonen, kan også flytte vekk fokuset frå skiljet mellom scene og publikum, opplyste nokre av informantane. Intervjufunna viser vidare at nokre grep for å halde på merksemda og interessa til det unge publikummet, kan vere å bruke musikalske element som fremjer variasjon, brot og kontrastar. Dette treng ikkje å svekke musikken sin kvalitet og den musikalske eksperimenteringa. Det kom fram at dette snarare kan vere med å styrke interessa og motivasjonen også hos musikarane. Informantane avviste at det er visse musikalske element, harmoniar og lydar som barn må skjermast for. Gjennom intervjuet fann eg at musikken i grunn kan vere så eksperimentell som ein måtte ønske, utan at det skal vere ei utfordring for eit publikum beståande av barn. Barn er kanskje heller *meir* mottakelege for den eksperimentelle og «ukonvensjonelle» musikken, hevda informantane. Likevel kom det fram i nokre av intervjuet at etterkvart som barna vert eldre, får dei meir avgrensa musikalske preferansar og kan ofte tileigne seg dei meir normative og konvensjonelle haldningane til musikk som vi finn i vår kultur. Intervjuet viste også at foreldre og andre vaksne sine eigne musikalske preferansar eller fordommar kan farge barna sitt møte med den eksperimentelle musikken.

Studien slår altså fast at ein må ta barn på alvor. Det kjem fram at dette ikkje er ei sjølvsgatt haldning i det eksperimentelle musikkfeltet. Men kva vil det seie å ikkje undervurdere barna? Eitt svar er at barn ikkje *treng* å ha eit anna tilbod for eksperimentell musikk på konsertar enn vaksne. Dette inneber at barn kan gå på dei same konsertane som dei vaksne, så lenge rammene legg til rette for dette: Konserten må ikkje starte for seint på dagen, konserten bør ikkje vare lenger enn 30-40 minutt, for å vere sikker på å halde på publikummet si merksemd, og lydstyrken må ikkje vere for høg. Eit tverrestetisk uttrykk, kan kanskje også bidra til å halde

på det unge publikummet si merksemd. Som oftast vil det ikkje vere musikken som står i ve-
gen for den gode estetiske opplevinga, men heller dei omkringliggjande faktorane, så fram-
t det er dyktige kunstnarar som leverer kvalitetsrik eksperimentell musikk. Ein del av desse
omsyna er kanskje refleksjonar ein med fordel kunne ha trekt inn i formidling av eksperimen-
tall musikk til vaksenpublikummet også?

Sjølv om den eksperimentelle musikken strevar mot nytenkning, ser det, på bakgrunn av
funna, ikkje ut til å vere banebrytande eller store endringar når det gjeld formidlingsmetodik-
ken i musikkverkstaden og komposisjonsarbeidet med barn. Den kreative, eksperimentelle
komposisjons- og musikkverkstaden i dag har påfallande mange likskapstrekk med mellom
anna John Paynter og Peter Aston sine kreative klasseromsprosjekt på 60- og 70-talet (Paynter
og Aston 1970). Nokre av informantane trekker sjølve fram Paynter og Community music-
rørsla som viktige grunnsteinar i deira musikkformidlingspraksis. Kanskje er dette eit teikn på
at Paynter et.al. sitt føregangsarbeid fungerer svært godt. Men det tyder også på at det er eit
stort spelerom for å tenke nytt om både formidling, teknologi, verktøy og metodikk i formid-
linga av eksperimentell musikk i dag. På bakgrunn av intervjufunna, kan den eksperimentelle
musikkverkstaden sjå ut til å i større grad vere prega av nyttetenking og pedagogisk utbyte
enn den eksperimentelle konserten. Ein grunn til dette kan kanskje vere at, sidan musikk-
versktaden ofte er eit samarbeid med skulen og Den kulturelle skulesekken, det er naudsynt
for å i det heile tatt få innpass og tilgang til ressursar for å kunne gjennomføre prosjekta.
Sidan skulen er den einaste arenaen der ein når ut til *alle* barn, uansett kulturell eller musi-
kalsk bakgrunn, må ein kanskje ta til takke med denne nyttetenkinga. Men i staden for å tenke
på pedagogiske gevinstar som formålet, kan ein la dette få vere naturlege ringverknader av
den musikalske eksperimenteringa. Politiske føringar, styringsdokument og læreplanar legg
føringar for vilkåra for formidlinga av den eksperimentelle musikken. Sjølv om grensespreng-
ande kunst og musikk vert trekt fram som viktige fokusområder både hos Den kulturelle sko-
lesekken og hos Kulturrådet, kan det, på bakgrunn av intervjufunna, sjå ut til at ein ofte kan
møte motstand når ein ønsker å tenke nytt, eksperimentere med og utfordre dei etablerte kon-
vensjonane om musikk- og konsertformat. For at nyskapande og eksperimentell musikk skal
få utfalde seg på kulturarenaer for barn, er det naudsynt at rammeplanane ikkje blir for rigide,
men at dei er opne nok til å gi innpass for nye og eksperimenterande tenkemåtar om formid-
lingspraksisen.

6.2 Nye spørsmål

Gjennom intervju med informantane, feltarbeidet og arbeidet med masteroppgåva har mange spørsmål blitt svarte på. Nokre spørsmål har fått ulike svar medan andre spørsmål har blitt møtt med *ei* unison stemme. Likevel er det også mange nye spørsmål som har reist seg, og slik skal det vel også vere.

Formidlarane eg har intervju har delt erfaringane sine og komme med interessante påstandar om barn sin persepsjon av den eksperimentelle musikken. I framtida hadde det vore spennande å etterprøve desse påstandane ved å studere formidlinga av eksperimentell musikk frå barna sine eigne perspektiv. Kva former for medverknad i formidlingssituasjonen får barna mest glede av? Opplever barna å bli tekne på alvor i denne musikksamanhengen? Ønsker barna sjølv eit tilbod om ein *annan* musikk enn den eksperimentelle musikken som også vert formidla til vaksne? Er barna verkeleg så opne og mottakelege for eksperimentell musikk som informantane i denne studien hevdar? Opplever barna at musikken åleine er nok for å utfordre, fenge og gi ei god estetisk oppleving i konsertsituasjonen, eller føretrekk dei eit meir tverrestetisk uttrykk?

Nokre andre interessante problemstillingar som har reist seg med dette masterprosjektet er korleis bakgrunnen til barna påverkar måten barna persiperer den eksperimentelle musikken på, med omsyn til ulike sosiale, økonomiske, kulturelle og geografiske miljø.

Dersom denne studien kunne ha vore meir omfattande, hadde eg funne interesse i å kunne følgje fleire formidlingsprosjekt. Til dømes ved å sjå nærare på, og samanlikne, interaktive konsertar i forhold til meir konvensjonelle konsertar med eit «vanleg» lyttande publikum. Det hadde også vore spennande å sjå nærare på barn sitt intuitive og spontane møte med den eksperimentelle musikken i konsert- og installasjonsformatet. Ein kunne t.d. ha gjort ei systematisk undersøking av korleis barn si åtferd er på konsertar for eksperimentell musikk, eller i interaktive musikkinstallasjonar, samanlikna med eit publikum beståande av vaksne. Kanskje er dei vaksne meir «redde», reserverte og fordomsfulle, noko som også kan hemme den estetiske opplevinga og kunstverket sitt potensiale?

6.3 Leikne og grensesprengande musikalske opplevingar

Eksperimentell musikk på barn sine premissar er å la leiken vere ein vesentleg del av den musikalske handlinga og musikeringa. Det er å utfordre og ta barna på alvor. Ei formidling av

eksperimentell musikk på barna sine premisser er å la barna få komme til orde, enten det er som sansande, medverkande og aktivt lyttande publikum, eller som deltakarar i den direkte skapande kreative prosessen: som dirigentar, komponistar eller musikarar. Barn er ikkje profesjonelle utøvarar, men dei har kreative og musikalske ferdigheiter som kan brukast for å berike det kunstnariske uttrykket i den eksperimentelle musikken. Likevel er det viktig at profesjonelle musikarar kjenner si besøkingsstid og ser verdien i å bruke ressursane og evnene sine på konsertverksemd som også inkluderer barna i publikum. Dette vil truleg gi inspirerande og positive ringverknader for dei profesjonelle utøvarane også. Barn sine intuitive, spontane, opne og rastlause eigenskapar kan gripe inn i konserten og skape eit meir levande, dynamisk og deltakande møte mellom publikum og musikarar. Slik kan barna si publikumsåtferd kanskje bryte etablerte konvensjonar i den tradisjonelle konserten og inspirere til eksperimentering med konsertformatet, så vel som musikken. Den eksperimentelle musikken representerer moglegheiter og ein open fridom, framfor avgrensingar og regelbundne oppskriftar. Den opne musikken som eksperimenterer med konsertformatet, musikken og kunstnariske uttrykk, har truleg eit potensiale for å ta inn det intuitive, kommunisere med publikum og tilpasse seg ulike målgrupper og konsertsituasjonar ved å skape noko nytt frå gong til gong. Den eksperimentelle musikken kan synleggjere det mangfaldet av musikalske og kunstnariske uttrykk som faktisk finst. Barn sine opne og nyfikne øyrer er som skapt for den ukonvensjonelle, mangfaldige, grenseoverskridande og eksperimentelle musikken, samtidig er barn kritiske, reflekterte og sensitive og fordrar derfor ei formidling av eksperimentell musikk av same kvalitet som vaksne får tilbodet om. Leik er ein vesentleg del av barnekulturen. Leik er også ein sentral faktor i den eksperimentelle musikken. Både leik og eksperimentell musikk handlar om å vere i ein utforskande, kreativ og utprøvande prosess der reglane blir konstituert undervegs i aktiviteten. Når barnet får ta del i opne og grenseoverskridande musikalske uttrykk, får dei vonleg eit større spelarom for å utforske si eiga livsverd og utfalde sjølv og identitetskjensla si. Ved å bringe den prosessuelle leiken, sanslege uttrykk og grensesprengande utforsking inn i det dialogiske møtet mellom formidlar, barn og den eksperimenterande musikken, utvidar ein kanskje både musikken og menneska sitt handlingsrom og opnar for ein eksperimentell og musikalsk livspraksis.

KJELDER

LITTERATUR

- Ansdell, Gary 2003. «The Stories We Tell: Some Meta-theoretical Reflections on Music Therapy», i *Nordic Journal of Music Therapy*, (Vol.12)
- Barthes, Roland 1977. «Musica Practica», i *Image Music Text*, London: Fontana Press
- Barthes, Roland 2008. «The Death of the Author», i Barry Keith Grant (red.), *Auteurs and Authorship: A Film Reader*, Malden: Blackwell Publishing
- Barz, Gregory og Timothy J. Cooley 2008. *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology* (2. utgåve), Oxford: Oxford University Press
- Berg, Jon Olaf 2003. «Det selvskapende barnet», i Sturla Sagberg og Kjetil Steinsholt (red.) *Barnet: Konstruksjoner av barn og barndom*, Oslo: Universitetsforlaget
- BIT 20, udatert. Informasjon om Vi komponerer! og formidlingsarbeidet, <http://bit20.no/> [lesedato: 02.09.2017]
- Bjørkvold, Jon-Roar 2001. *Det musiske menneske: Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*, Oslo: Freidig Forlag
- Booth, Eric 2009. *The Music Teaching Artist's Bible: Becoming a Virtuoso Educator*, Oxford: Oxford University Press
- Borgen, Jorunn S. 2005. «Samarbeid mellom ulike profesjoner», i Tina Østberg (red.) *Barnet og kunsten*, Oslo: Norsk Kulturråd
- Borgen, Jorunn S. 2002. «Kunstformidling for barn og unge – erfaringer og utviklingstrekk», i Svein Bjørkås (red.), *Kultur – produksjon, distribusjon og konsum: Kulturpolitikk og forskningsformidling, bind III*, Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bore, Kristina Ketola 2017. «Når opplevelsen tar over», i *Periskop* (Publisert: 23.05.2017), <http://www.periskop.no/nar-opplevelsen-tar/> [lesedato: 16.10.17]
- Bratlie, Christine 2016. *Idé og opplevelse: Om samsvaret mellom intensjon og opplevelse på Rikskonsertenes skoleforestillinger* (masteroppgåve), Oslo: Universitetet i Oslo
- Butler, Christopher 2004. «Innovation and the avant-garde, 1900-20», i Nicholas Cook og Anthony Pople (red.), *The Cambridge History of Twentieth-Century Music*, Cambridge: Cambridge University Press

- Cage, John 2004. «*Introduction to Themes & Variations*», i Christoph Cox og Daniel Warner (red.), *Audio Culture: Readings in Modern Music*, New York: Continuum
- Cage, John 1978. *Silence: Lectures and Writings*, London: Marion Boyars
- Clarke, Eric og Nicholas Cook (red.) 2004. *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects*, Oxford: Oxford University Press
- Cook, Nicholas og Anthony Pople (red.) 2004. *The Cambridge History of Twentieth-Century Music*, Cambridge: Cambridge University Press
- Corrigall, Kathleen A. og Glenn E. Schellenberg 2016. «Music cognition in childhood», i Gary E. McPherson (red.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (2. utgåve), Oxford: Oxford University Press
- Cox, Christoph og Daniel Warner (red.) 2004. *Audio Culture: Readings in Modern Music*, New York: Continuum
- Creswell, John W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3. utgåve), Los Angeles: Sage
- Crispin, Darla og Bob Gilmore (red.) 2014. *Artistic Experimentation in Music: An Anthology*, Leuven: Leuven University Press
- Dahle, Gro 2005. «20 minutter om barn og kunst», i Tina Østberg (red.) *Barnet og kunsten*, Oslo: Norsk kulturråd
- Danbolt, Gunnar, Kjell S. Johannessen og Tore Nordenstam (red.) 1979. *Den estetiske praksis*, Bergen: Universitetsforlaget
- Danbolt, Gunnar 1989. «Estetisk oppdragelse», i Tormod Tobiassen (red.), *Menneskesyn og pedagogikk*, Bergen: Bergen lærerhøgskole
- Danbolt, Gunnar 2002. *Blikk for bilder: Om tolkning og formidling av billedkunst*, Oslo: Abstract forlag
- Danbolt, Gunnar 2014. «Kunst og barn i et historisk perspektiv», i Sigrid Røyseng, Anette Therese Pettersen og Ida Habbestad (red.), *Begreper om barn og kunst*, Oslo: Kulturrådet
- Danielsen, Arild 2014. «Barn og unge som publikum», i Sigrid Røyseng, Anette Therese Pettersen og Ida Habbestad (red.), *Begreper om barn og kunst*, Oslo: Kulturrådet
- Deep Listening Institute, udatert. «The History of Deep Listening Institute», <http://deeplisting.org/site/content/about> [lesedato: 16.04.2018]
- DeNora, Tia 2004. «Musical Practice and Social Structure: A Toolkit», i E. Clarke og N. Cook (red.), *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects*, Oxford: Oxford University Press

- Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement 2007. *St.meld. nr. 8 (2007–2008): Kulturell skulesekk for framtida*, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-8-2007-2008-/id492761/> [lesedato: 03.04.2018]
- Fangen, Katrine 2004. *Deltagende observasjon*, Bergen: Fagbokforlaget
- Farstad, Ole André og Bjørnar Habbestad 2012. *Handbok i BIT20 sine arbeidsmetodar for barn og unge*, Bergen: BIT20 Ensemble
- Finnegan, Ruth 1989. *The Hidden Musicians: Music-making in an English town*, Cambridge: Cambridge University Press
- Forland, Torunn 2016. «Ei kvalitativ undersøking av formidlingstilbodet for eksperimentell musikk til barn i Noreg», semesteroppgåve i *MUS4217: Metodologisk emne: Musikk, kultur og samfunn*, Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo
- Forland, Torunn 2017. «Samtidsmusikk i dag – ei grøderik samla musikkform, eller sprikande felt utan samanheng?», semesteroppgåve i *MUS4687: Spesialpensum 3 i musikkvitenskapelige emner*, Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo
- Fox, Christopher 2009. «Why Experimental? Why me?», i James Saunders (red.), *The Ashgate Research Companion to Experimental Music*, Farnham: Ashgate
- Frønes, Ivar 2003. *Moderne barndom*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gadamer, Hans Georg 2012. *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*, Oslo: Pax
- Gilmore, Bob 2014. «Five Maps of the Experimental World», i Darla Crispin og Bob Gilmore (red.), *Artistic Experimentation in Music: An Anthology*, Leuven: Leuven University Press
- Gjessing, Mona 2015. «Maja Ratkjens mesterstykke», i *Periskop* (Publisert: 10.06.2015), <http://www.periskop.no/maja-ratkjes-mesterstykke/> [lesedato: 15.12.2017]
- Gottschalk, Jennie 2016. *Experimental Music Since 1970*, New York: Bloomsbury Academic
- Guldbrandsen, Erling E. 2012. «8: Kunstmusikk etter 1945», i Erlend Hovland (red.), *Vestens musikkhistorie: Fra 1600 til vår tid*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Guldbrandsen, Erling E. 1997. *Tradisjon og tradisjonsbrudd: En studie i Pierre Boulez: Pli selon pli – portrait de Mallarmé*, Oslo: Universitetsforlaget
- Hagen, Ingunn 2015. Intervjua i Torunn Liven, «Kunstformidling på barnas premisser», i *Periskop* (Publisert: 12.08.2015), <http://www.periskop.no/kunstformidling-pa-barnas-premisser/> [lesedato: 16.10.2017]
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen 1998. *Musikkundervisningens didaktikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Hargreaves, David J. 1986. *The Developmental Psychology of Music*, Cambridge: Cambridge University Press
- Haugland, Valgerd Svarstad 2005. «Kulturpolitikk, born og kunst – utfordringar i åra framover», i Tina Østberg (red.) *Barnet og kunsten*, Oslo: Norsk Kulturråd
- Heggstad, Katrine 2014. «Kunstmøter og læring», i Sigrd Røyseng, Anette Therese Pettersen og Ida Habbestad (red.), *Begreper om barn og kunst*, Oslo: Kulturrådet
- Hickey, Maud 2015. «Learning From the Experts: A study of Free-Improvisation Pedagogues in University Settings», i *Journal of Research in Music Education*, 2015 (Vol. 62) (4), Sage
- Higgins, Lee 2012. *Community Music: In Theory and In Practice*, Oxford: Oxford University Press
- Hodges, Donald A. 2016. «The child musician's brain», i Gary E. McPherson (red.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*, Oxford
- Holdhus, Kari 2015a. «Skolekonserter – relasjonelle kunstdidaktiske praksiser?», i *Studia Musicologica Norvegica* (Vol. 41), Oslo: Universitetsforlaget.
- Holdhus, Kari 2015b. «Kunstløftets avtrykk», i *Periskop* (Publisert: 07.11.2015), <http://www.periskop.no/kunstloftets-avtrykk/> [lesedato: 21.10.17]
- Holstad, Chris G. 2017. «Praktisk og estetisk kompetanse», i *Dagsavisen* (Publisert: 02.02.2017), <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/praktisk-og-estetisk-kompetanse-1.920127> [lesedato: 21.10.17]
- Hovinbøle, Tom Løberg 2012. *Lyttekunst: Samtaler om fri-improvisert musikk*, Marhaug Forlag
- Hovland, Erlend (red.) 2012. *Vestens musikkhistorie: Fra 1600 til vår tid*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Huizinga, Johan 1963. *Homo ludens: Om Kulturens Oprindelse i Leg*, København: Gyldendals Uglebøger
- Johannessen, Kjell S. 1979. «Kunst, språk og handling», i Gunnar Danbolt, Kjell S. Johannessen og Tore Nordenstam (red.), *Den estetiske praksis*, Bergen: Universitetsforlaget
- Juncker, Beth 2005. «Er kunst for barn?», i Tina Østberg (red.), *Barnet og kunsten*, Oslo: Norsk kulturråd
- Kalsnes, Signe 2004. «Musikkformidling i musikkutdanningen – mellom kunst pedagogikk og politikk», i Geir Johansen, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Kjørup, Søren 2008. *Menneskevidenskabene 2: Humanistiske forskningstraditioner*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Krüger, Viggo og Brynjulf Stige 2013. «Perspektiv på musikkterapi i barnevernet: – Musikk som ressurs for å fremme barn og unges deltagelse», i Jorunn Vindegg (red.), *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 02/2013 (Vol. 90), Universitetsforlaget
- Kulturrådet 2017. «Øremerkede midler til musikkprosjekter for barn og ungdom», (Publisert: 26.09.2017), <http://www.kulturradet.no/barn-og-unge/vis-artikkel/-/oremerkede-midler-til-musikkprosjekter-for-barn-og-ungdom-2018> [lesedato: 21.10.2017]
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann 2009. *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgåve), Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, Anne-Mari 2003. «"Skal jeg leke deg en fortelling?" Rapport fra et prosjekt om fortelling og lek», i Sturla Sagberg og Kjetil Steinsholt (red.), *Barnet: Konstruksjoner av barn og barndom*, Oslo: Universitetsforlaget
- MacDonald, Raymond, David Hargreaves og Dorothy Miell (red.) 2002. *Musical Identities*, Oxford: Oxford University Press
- McPherson, Gary E. 2016. *The Child as Musician: A handbook of musical development* (2. utgåve), Oxford Oxford University Press
- Nesheim, Elef 1993. «Den som vet hva musikkformidling er, har misforstått alt!», i *Musikk og skole (nr.4, 1993): Hva er musikkformidling*, Oslo: Landslaget: Musikk i Skolen, <http://www.nb.no/nbsok/nb/132fb56877c5e0d628b00546df2a7013.nbdigital?lang=no#3> [lesedato: 30.09.17]
- Nielsen, Steen Kaargaard og Mads Krogh 2014. «At musikere: En praktisk orientering i musikkvidenskapen – i et faghistorisk og videnskapsteoretisk lys», i *Danish Musicology Online*, Special Edition
- Nordenstam, Tore 1979. «Et estetisk prosjekt», i Gunnar Danbolt, Kjell S. Johannessen og Tore Nordenstam (red.), *Den estetiske praksis*, Bergen: Universitetsforlaget
- Nyman, Michael 1974. *Experimental Music: Cage and Beyond*, Cambridge: Cambridge University Press
- Nynorskordboka 2018. «Eksperimenterere», https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=eksperimenterere&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=nynorsk [lesedato: 23.04.2018]
- Orning, Tanja 2014. *The Polyphonic Performer: A study of performance practice in music for solo cello by Morton Feldman, Helmut Lachenmann, Klaus K. Hübler and Simon Steen-Andersen*, Oslo: Norwegian Academy of Music
- Os, Ellen 2004. *Under tre år? Mener dere under tre? Under tre? Klangfugl – kunst for de minste: Rapport fra et prosjekt som beveger seg under den kulturelle lavalder* (HiO-rapport 2004 nr 6), Oslo: Høgskolen i Oslo

- Os, Ellen og Leif Hernes 2005. «Hva skal de minste barna med kunst?», i Tina Østberg (red.) *Barnet og kunsten*, Oslo: Norsk Kulturråd
- Osmond-Smith, David 2004. «New beginnings: the international avant-garde, 1945-62», i Nicholas Cook og Anthony Pople (red.), *The Cambridge History of Twentieth-Century Music*, Cambridge: Cambridge University Press
- Paynter, John og Peter Aston 1970. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*, London: Cambridge University Press
- Rabbås, Øyvind 1997. «Forord», i Ludwig Wittgenstein, *Filosofiske undersøkelser*, Oslo: Pax Forlag
- Ratkje, Maja S.K., udatert. «Korall koral, a baby opera», <http://ratkje.no/2009/06/korall-koralla-baby-opera/> [lesedato 18.11.2017]
- Rolvjord, Randi 2008. «En ressursorientert musikkterapi», i Gro Trondalen og Even Ruud (red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*, Oslo: NMH-publikasjoner
- Ruud, Even 1997. *Musikk og identitet*, Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, Even 2016. *Musikkvitenskap*, Oslo: Universitetsforlaget
- Røed, Kjetil 2015. «Hva er estetisk kompetanse», (Publisert: 05.11.2015) <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/hva-er-estetisk-kompetanse-> [lesedato: 01.09.2017]
- Røyseng, Sigrid, Anette Therese Pettersen og Ida Habbestad (red.) 2014. *Begreper om barn og kunst*, Oslo: Kulturrådet
- Sagberg, Sturla og Kjetil Steinsholt (red.) 2003. *Barnet: Konstruksjoner av barn og barndom*, Oslo: Universitetsforlaget
- Saunders, James (red.) 2009. *The Ashgate Research Companion to Experimental Music*, Farnham: Ashgate
- Schackt, Jon 2018. «kultur», i *Store norske leksikon*, <https://snl.no/kultur> [lesedato: 24.04.2018]
- Selmer-Olsen, Ivar 2003. «Barnekulturforskningens utvikling og nytte», i Sturla Sagberg og Kjetil Steinsholt (red.) *Barnet: Konstruksjoner av barn og barndom*, Oslo: Universitetsforlaget
- Selmer-Olsen, Ivar 2005. «Formidling av kunst til barn. Hvem er barnet det formidles til?», i Tina Østberg (red.), *Barnet og kunsten*, Oslo: Norsk kulturråd

- Skanding, Maja 2018. «Frihet som begrensning på Borealis», i *Periskop* (Publisert: 19.03.2018), <http://www.periskop.no/frihet-begrensning-pa-borealis/> [lesedato: 21.03.2018]
- Small, Christopher 1998. *Musicking: The Meanings of performing and listening*, Middletown: Wesleyan University Press
- Solhjell, Dag 2007. *Formidler og formidlet: En teori om kunstformidlingens praksis*, Oslo: Universitetsforlaget
- Steinsholt, Kjetil og Maria Øksnes 2003a. «"Stop making sense!" Perspektiver på barn og barndom», i Sturla Sagberg og Kjetil Steinsholt (red.), *Barnet: Konstruksjoner av barn og barndom*, Oslo: Universitetsforlaget
- Steinsholt, Kjetil og Maria Øksnes 2003b. «Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som improvisasjon», i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 01-02/2003* (Vol. 87)
- Stensæth, Karette 2002. *Musikkterapi som kjær-leik: Kva kan leiken seie om musikkterapeutisk samhandling? Ei grunnlagsfilosofisk drøfting* (hovudoppgåve), Oslo: Universitetet i Oslo
- Stock, Jonathan P.J. 2004. «Documenting the Musical Event: Observation, Participation, Representation», i Eric Clarke og Nicholas Cook (red.), *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects*, Oxford: Oxford University Press
- Storesund, Else Olsen 2015. *Åpen form – en utvidet utøverrolle. En håndbok.*, Bergen: Universitetet i Bergen, Griegakademiet – Institutt for musikk
- Teigen, Karl Halvor 2016. «opplevelse», i *Store norske leksikon*, <https://snl.no/opplevelse> [lesedato: 10.11.2017]
- Thompson, Walter 2018. «Soundpainting», <http://www.soundpainting.com/soundpainting/> [lesedato: 21.04.2018]
- Tinkle, Adam 2015a. «Experimental Music with Young Novices: Politics and Pedagogy», i *Leonardo Music Journal* (Vol. 25)
- Tinkle, Adam 2015b. «Sound Pedagogy: Teaching listening since Cage», i *Organised Sound* (Vol. 20), Cambridge University Press
- Titon, Jeff T. 2008. «Knowing Fieldwork», i Gregory Barz og Timothy J. Cooley (red.), *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*, Oxford: Oxford University Press
- Tjora, Aksel 2017. «sosialkonstruktivisme», i *Store norske leksikon*, <https://snl.no/sosialkonstruktivisme> [lesedato: 04.10.17]
- Trevarthen, Colwyn 2002. «Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness», i R.A.R. MacDonald, David .J. Hargreaves og D. Miell (red.), *Musical Identities*, Oxford: Oxford University Press

- Utdanningsdirektoratet 2006. *Læreplan i musikk* (Publisert: 01.08.2006), <http://data.udir.no/kl06/MUS1-01.pdf> [lesedato: 23.04.2018]
- Valberg, Tony 2002. *Vidunderlige, deilige, grensesprengende opplevelser til gode: Utviklingsstrekk ved konserten – med særlig øye for konserten som arena for musikkformidling til barn*, Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Varkøy, Øyvind 2015. *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Widerberg, Karin 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt – en alternativ lærebok*, Oslo: Universitetsforlaget
- Wittgenstein, Ludwig 1997. *Filosofiske undersøkelser*, Oslo: Pax Forlag
- Øksnes, Maria og Kjetil Steinsholt 2003. «'Å kunne tegne som et barn!' Perspektiver på Rousseau, modernistisk kunst og barnet som ideal», i Sturla Sagberg og Kjetil Steinsholt *Barnet: Konstruksjoner av barn og barndom*, Oslo: Universitetsforlaget
- Ørstavik, Maren 2017. «Kulturrådet ga 61,8 millioner kroner til kunst for barn og unge i 2016», i *Periskop* (Publisert: 20.01.2017), <http://www.periskop.no/kulturradet-ga-618-millioner-kroner-til-kunst-for-barn-og-unge-i-2016/> [lesedato: 16.10.2017]
- Østberg, Tina (red.) 2005. *Barnet og kunsten*, Oslo: Norsk Kulturråd

ANDRE KJELDER

- Danbolt, Gunnar 2017. «Barn og kunst» (foredrag), på Kulturrådet sin innspelskonferanse *Perspektiver på kunstens og kulturens plass i barn og unges liv* (14.02.17), <https://www.youtube.com/watch?v=GTgYbQ4CQdE> [sett: 02.10.17]

MUNNLEGE KJELDER

Ida Andersson, lyskunstnar, gruppeintervju med Lydrommet 03.04.17, Arendal

Jon Halvor Bjørnseth, komponist og leiar for Drivhuset - Stiftelsen for musikalsk verkstedsarbeid, intervju 08.06.17, Oslo

Ole André Farstad, fagleg leiar barn & unge i BIT20 Ensemble, intervju 21.06.17, Bergen

Are Lothe Kolbeinsen, muskar, gruppeintervju med Lydrommet 03.04.17, Arendal

Stian Omenås, muskar, gruppeintervju med Lydrommet 03.04.17, Arendal

Maja Solveig Kjelstrup Ratkje, komponist og muskar, intervju 07.06.17, Oslo

Sindre Sortland, muskar og formidlar hos BIT20: Vi komponerer!, intervju 11.03.17, Bergen

Else Olsen Storesund, komponist, muskar og formidlar hos BIT20: Vi komponerer!, intervju 21.06.17, Bergen

Ulrik Ibsen Thorsrud, muskar, gruppeintervju med Lydrommet 03.04.17, Arendal

Vedlegg 1: Kvittering frå NSD



Hallgjerd Aksnes
Institutt for musikkvitenskap Universitetet i Oslo
Postboks 1017 Blindern
0315 OSLO

Vår dato: 06.04.2017

Vår ref: 53212 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>53212</i>	<i>Ein studie av formidlingstilbodet for eksperimentell musikk til born i Noreg</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hallgjerd Aksnes</i>
<i>Student</i>	<i>Torunn Forland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 02.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til intervju-personane

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt om barn og eksperimentell musikk

«Ein studie av formidlingstilbodet av eksperimentell musikk til born i Noreg»

Informasjon og samtykkeerklæring

Takk for at du vil delta i masterprosjektet om formidling av eksperimentell musikk til barn. Dette skrivet er utforma på bakgrunn av etiske spelereglar for slike prosjekt. Desse reglane seier at eg skal ha ditt *informerte samtykke* til deltaking. Eg vil derfor først i dette skrivet informere deg om prosjektet og deretter forklare korleis det du seier i intervjuet vil bli brukt. Du kvitterer for at du aksepterer at informasjonen blir brukt som skildra.

Bakgrunn og formål

Formålet med prosjektet er å undersøke kvifor og korleis formidle eksperimentell musikk til born. Intensjonen med studiet er å kartlegge, innhente og produsere ny kunnskap om formidling av eksperimentell musikk til barn i Noreg, med utgangspunkt i erfaringane til aktørar og prosjektleiarar i feltet.

Forskningsprosjektet er ei masteroppgåve ved Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo.

Du har fått denne førespurnaden om å delta fordi eg meiner at det er interessant å få med perspektivet til vaksne aktørar som jobbar med born og eksperimentell musikk. For å få med eit slikt perspektiv vil eg gjere eit kvalitativt individuelt intervju som kan fortelje om di oppleving av formidlingssituasjonen, og om dine tankar om kvifor og korleis ein bør praktisere formidling av eksperimentell musikk til born. Prosjektet ønskjer i hovudsak å fokusere på dine eigne opplevingar, tankar og erfaringar.

Kva inneber deltaking i studien?

Studiet vil i hovudsak vere ei datainnsamling bestående av kvalitative individuelle intervju med sentrale aktørar frå det aktuelle området, i tillegg til feltarbeid med observasjon, lydopptak og notatar frå konkrete prosjekt. Eg ønskjer å gjere eit kvalitativt individuelt intervju med deg, for å få med fleire synsvinklar frå prosjektarbeidet.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Både rettleiaren min og eg er underlagt teieplikt. All informasjon vil derfor bli behandla konfidensielt. Det blir gjort lydopptak av intervjuet. Desse skal i etterkant transkriberast av meg. Eg er den einaste som får høyre lydopptaka, som vert oppbevarte slik at eg er den einaste som har tilgang til dei, og som deretter vert sletta ved prosjektslutt. Dersom det er ønskeleg kan eg sende det utskrivne intervjuet til deg, så du får høve til å kommentere og gjere greie for dei nedskrivne utsegnane dine, samt godkjenne det ferdig nedskrivne intervjuet før eg begynner med analyse og tolking av teksten.

Det nedskrivne materialet vil vidare bli brukt til mi masteroppgåve i musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo. Intervjua vil følgjande kunne bli omtalt og siterte i oppgåva, som etter planen blir ferdig i november 2017. Deltakaren vil kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Frivillig deltaking

Deltakinga er frivillig. Det er mogleg å trekke ditt samtykke når som helst, utan å gje nokon grunn. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

(Stad, dato)

Torunn Forland

Samtykke til deltaking i studien:

Eg har lese det som står over, og seier meg villig til å delta i prosjektet. Eg aksepterer at informasjonen blir brukt som skildra.

Prosjektdeltakar, dato

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til føresette

Informasjonsskriv til foresatte om observasjon til forskningsprosjektet

«En studie av formidlingstilbudet for eksperimentell musikk til barn i Norge»

Bakgrunn og formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvorfor og hvordan formidle eksperimentell musikk til barn. Studiens intensjon er å kartlegge, innhente og produsere ny kunnskap om formidling av eksperimentell musikk til barn i Norge, med utgangspunkt erfaringene til feltets aktører og prosjektledere.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo.

Informasjonsskrivet om prosjektet sendes ut på bakgrunn av at ditt barns skole får besøk av Den Kulturelle Skolesekken og BIT20 Ensembles skoleprosjekt, «Vi komponerer!». Dette skoleprosjektet er et av case-studiene til min masteroppgave.

Hva innebærer denne observasjonen av skoleklassen til barnet mitt?

Deltakelse i studien innebærer samtykke til at jeg (masterstudenten) er til stede under deler av prosjektet for å observere, ta notater og gjøre lydopptak som jeg kan bruke som bakgrunn for resten av studiet i masterprosjektet mitt. Med min tilstedeværelse ønsker jeg å se nærmere på hvordan prosjektlederen jobber og snakker om musikk i formidlingssituasjonen. Dersom foresatte ønsker det kan jeg på forespørsel ettersende mer informasjon om hvilke interesseområder som er utgangspunkt for observasjonen.

Hva skjer med informasjonen om barnet ditt?

Alle eventuelle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til innsamlede data. Opptak og transkripsjoner blir forsvarlig lagret under arbeidet med oppgaven. Ingen navn eller andre personidentifiserbare opplysninger vil fremkomme i den skriftlige redegjørelsen.

Ditt barn vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Alle eventuelle opplysninger om ditt barn blir anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i 2. november 2017. Da vil feltnotater og lydfiler destrueres.

Spørsmål?

Dersom du skulle ha spørsmål om lydopptaket eller vil vite mer om prosjektet, ta kontakt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Kontaktperson:

Torunn Forland
Masterstudent v/UiO

e-post: torunfo@student.imv.uio.no

Veileder:

Hallgerd Aksnes

Vennlig hilsen

Torunn Forland

Vedlegg 4: Intervjuguide

Tema (stikkord)	Forskingsspørsmål	Intervjuspørsmål
Definisjon	<i>Korleis definere eksperimentell musikk?</i>	Kva tenker du at «eksperimentell musikk» er? Identifiserer du den musikalske verksemda di med dette omgrepet?
Bakgrunn, kontekstualisering	<i>Kva er formidlaren sin bakgrunn og kompetanseområde?</i>	Kan du fortelje litt om den musikalske bakgrunnen din? Kva formidlingsarbeid har du drive med som har involvert eksperimentell musikk retta mot barn?
Motivasjon, legitimering, politiske og økonomiske føresetnader	<i>Kvifor formidle eksperimentell musikk til barn?</i>	Kva er motivasjonen din for å formidle nettopp eksperimentell musikk til barn? Har den eksperimentelle musikken eit anna, eller eige, potensiale som ikkje annan musikk har? Kan det vere verdifullt å formidle den eksperimentelle musikken til barn på eit tidleg tidspunkt – dei aller yngste barna? Kva er formålet med formidlinga av eksperimentell musikk til barn?
Estetisk kompetanse, medverking, musikalsk identitet, formidling på barna sine premisser, men med den vaksne formidlaren som premissleverandør	<i>Korleis formidle eksperimentell musikk til barn?</i>	Kva særskilte omsyn må du ta når du formidlar eksperimentell musikk til barn? Korleis tilpassar du desse omsyna på bakgrunn av alderen, og bakgrunnen, til barna? Treng barn ein «eigen» eller tilpassa eksperimentell musikk? Korleis kan formidlaren bidra til å gi barnet eigarskap til musikken som blir formidla? Kva utfordringar har du erfart ved formidling av eksperimentell musikk til barn? Krev formidling av eksperimentell musikk til barn andre kunstnariske rammer ved formidling enn til vaksne? Kan du eventuelt nemne nokre slike rammer? Har du gjort nokre positive erfaringar i formidlingspraksisen? Kan du eventuelt fortelje litt om desse? Er det utfordrande å formidle eksperimentell musikk til ei heterogen gruppe med barn, som har så forskjellig bakgrunn og så forskjellige musikalske evner? Kan det vere verdifullt for barna at musikken blir kontekstualisert eller «forklart» for å gi dei ei god estetisk oppleving? Kvifor? Kan ein, og treng ein å, <i>forstå</i> den eksperimentelle musikken? Kva er leiken sin funksjon i formidlingspraksisen din som er retta mot barn? Korleis inkluderer du leik, nyfikne og utforsking i musikkformidlinga?
Den eksperimentelle musikkverkstaden: Formidlaren som tilretteleggar for	<i>Korleis bør formidlaren legge til rette for den kreative skapingsprosessen med barn?</i>	Korleis kan ein vere ein god vegleiar for barna når dei skaper musikk? Kan det vere utfordrande å avgrense og leggje føringar for korleis musikken kan skapast, og samtidig halde på musikken sitt opne potensiale?

<p>kreativ utfolding og komposisjon</p>		<p>Korleis balanserer du den kreative prosessen til barna med å, på den eine sida, avgrense og styre den skapande prosessen og, på den andre sida, gje barna høve til å uttrykke og utfalde seg fritt?</p> <p>Kan formidlaren legge for rigide rammer for den kreative prosessen, så musikken sitt opne potensiale blir hemma? Kan du eventuelt komme med døme på slike rigide rammer?</p> <p>Kva utfordringar kan ein støte på som vaksen og premissleverandør for den eksperimenterande og skapande musikalske prosessen?</p> <p>Er det prosessen eller resultatet som er viktigast når ein skaper eksperimentell musikk saman med barn?</p> <p>Er det ferdige resultatet og den ferdige komposisjonen like viktig i komposisjonsarbeid med barn som med vaksne profesjonelle utøvarar?</p> <p>Er prosessen ein del av det ferdige verket?</p> <p>Opplever du at nokre av barna kan ha vanskeleg for å jobbe mot eit resultat, og kanskje ville hatt meir glede av å berre vere i den musikalske prosessen? Tek du omsyn til dette undervegs ved å endre på planar, eventuelt ved å gje differensierte oppgåver som at enkeltelevar får bruke meir tid på prosessen?</p> <p>Korleis bør formidlaren la barna medverke i den musikalske skapande prosessen?</p>
<p>Den eksperimentelle konserten: Formidlaren som utøvar, komponist og tilretteleggjar for den estetiske opplevinga</p>	<p><i>Korleis kan formidlaren leggje til rette for eksperimentell musikk og ei god estetisk oppleving for barna i konsertsituasjonen?</i></p>	<p>Treng egentleg barn ein annan musikk enn vaksne, eller bør eksperimentell musikk for barn i hovudsak vere den samme musikken som dei vaksne får tilbod om? Kan du grunngje svaret ditt?</p> <p>Opplever du at du må gjere kompromiss og legge band på nokre av dei meir utfordrande og komplekse elementa når du skal lage musikk for barn, samanlikna med vaksne? Kan du nemne nokre slike komplekse element som kan gjere dette naudsynt?</p> <p>Er det visse musikalske element og lydar ein bør unngå når ein formidlar eksperimentell musikk til barn? Evt. kva element eller lydar?</p> <p>Korleis kan formidlaren gi barnet ei medverkande rolle når den eksperimentelle musikken i hovudsak er styrt av vaksne?</p> <p>Kva <i>praktiske</i> omsyn må ein ta når ein skal leggje til rette for ei god oppleving av eksperimentell musikk for barn?</p> <p>Kva tankar har du om val av stad, tidspunkt og varigheit?</p> <p>Nemn nokre ikkje-musikalske aspekt som kan vere fruktbare for å skape ei god musikkoppleving?</p> <p>Barn har kanskje litt vanskelegare for å konsentrere seg og vere merksame over tid, enn vaksne. Er du einig i dette? Kva grep kan formidlaren ta for å halde på merksemda til barna?</p> <p>Kva tenker du om bruken av det tverrestetiske og/eller ikkje-musikalske verkemiddel i den eksperimentelle musikksituasjonen?</p>