

# ”Tufsa danser” – om et barns bruk av musikk fra barne-tv til å bearbeide livserfaringer

Ingeborg Lunde Vestad

I løpet av de siste ti årene har man i økende grad anerkjent barns rolle som *omsorgsgivere*. Gjennom empiriske studier påpekes det at barn yter omsorg overfor nærmeste familie. Det kan være i forbindelse med sykdom, og i situasjoner hvor barn i større eller mindre grad tar vare på seg selv. Et eksempel på dette kan være ved å tjene egne lommepenger (Cockburn 2005; Qvortrup 2001). Det å ta vare på både andre og seg selv kan imidlertid også dreie seg om *psykisk omsorg* i hverdagslige situasjoner og relasjoner.

Kjetil Steinsholt (1997) løfter fram barns ”på-likksom-lek” som ”en nødvendig ’investering’ barna gir seg selv for å kunne gripe, tolke og forstå det mest levende og berusende av alt: Øyeblikkene” (Steinsholt 1997:25). I ”på-likksom-leken” bindes verdensbilder og handlingsbilder sammen, og samfunnet blir gjenstand for dekonstruksjoner tuftet på barnas følelser om virkeligheten. I denne artikkelen vil jeg løfte fram hvordan musikk i mediene på måter beslektet med Steinsholts beskrivelser av lek tilbyr barn muligheter til å bearbeide livserfaringer. Det handler altså om musikk som en form for *egenomsorg*.

Musikkforskeren Nicholas Cook påpekte for et drøyt tiår siden at moderne kommunikasjon og teknologi har gjort musikalsk pluralisme til en del av dagliglivet (Cook 1998). Fra forskere som beskjeftiger seg med barnekultur og musikk, ble det så tidlig som i 1979 hevdet at barn ”aldri tidligere har [...] vært så kraftig utsatt for en voksendirigert musikkpåvirkning som nettopp i dag – i massemedienes tidsalder” (Bjørkvold 1979:9). Den enorme mengden tilgjengelig musikk betones også gjennom Bertil Sundins (1995) påstand om at barn i dag har hørt mer musikk før de når skolealder, enn deres oldeforeldre gjorde i løpet av et helt liv. Samtidig framhever han innholdsdimensjonen når han påpeker tydelige endringer både i barns repertoar og i budskapene som formidles, nemlig ulike livsstiler og identiteter.

Det har gått relativt mange år siden disse observasjonene ble gjort, og tilbudet av musikk har fortsatt å øke. Samtidig har det i de siste tiårene foregått et skifte i barnekulturforskningen, et skifte Bjørkvold og Sundin har bidratt til. Dette innebærer en dreining av fokus fra en pedagogisk fundert innfallsvinkel til en mer estetisk orientert,

som blant annet omfatter barns egen bruk av klassiske og moderne medier (Juncker 2006:160).

Denne artikkelen har bakgrunn i et igangværende PhD-prosjekt hvor blant annet spørsmålet om hvordan musikk anvendes i barns hverdagsliv reises, og hvor barns bruk av innspilt musikk (fonogrammer) står sentralt. Nysgjerrigheten retter seg mot hvordan det musikkulturelle landskapet ser ut i ”barnehøyde” og hvilke betydninger musikk i mediene kan ha, sett fra barns synsvinkel. I sammenheng med barns bruk av musikk som egenomsorg stiller jeg her spørsmålet: *Hvilke betydninger kan musikk i mediene ha i barns hverdag med hensyn til å bearbeide livserfaringer?* Spørsmålet belyses gjennom et konkret eksempel fra et 6-årig barns liv: En sang fra en barneplate fikk stor betydning for barnets forståelse av å miste noen i forbindelse med at en av hennes lærere omkom under dramatiske omstendigheter.

## Metode og etiske overveielser

Denne artikkelen springer ut av en tidlig fase i et doktorgradsarbeid med forankring i musikkvitenskap og barnekultur som forskningsfelt. Barnehagen og barns hjem er valgt som arenaer, og hovedfokus rettes mot barns musikkbruk utenfor eksplisitte pedagogiske sammenhenger. Det vil si at det er de uformelle læringssituasjonene som står i sentrum, for å si det med pedagogikkens språk. Med en etnografisk og antropologisk innfallsvinkel til tematikken anvendes en kombinasjon av observasjon og intervju.<sup>25</sup> Målet er altså å utforske (eksplorere) barns musikkbruk fra deres perspektiver, som en del av dagens barnekultur. I tråd med prosjektets fundament innenfor kvalitativ metode og naturalistisk forskning søkes større forståelse av hvordan barn bruker musikk (jf. Erlandson, Harris, Skipper & Allen 1993; Smith 2005; Schostak 2006; Kvale 2001; Alvesson & Sköldberg 1994).<sup>26</sup>

Min forforståelse av prosjektets tematikk inneholdt blant annet egne opplevelser med musikk og eksempler på hvordan jeg har sett at barn bruker musikk. I en tidlig fase av prosjektet ble det derfor et poeng for mitt vedkommende å bevisstgjøre hvilke

---

25 Se Smith (2005). Intensjonen er å beskrive samfunnet gjennom øynene til dem som lever i miljøet man ønsker å undersøke, og som daglig kjenner dette på kroppen, som ”embodied knowledge”.

26 For en mer detaljert beskrivelse av metode, se Vestad, I. L. (u.å.). Om barns forståelse av å miste noen og musikkens affordance – et eksempel fra kulturindustrien [online]. Lokalisert på BIN-Norden, BINs online publikasjoner, Børn og Kultur – det æstetiskes betydning?: [http://net.cvusonderjylland.dk/bin/?BINs\\_online\\_publicationer:B%F8rn\\_%26amp%3B\\_Kultur\\_%96\\_det\\_%E6stetiskes\\_betydning%3F](http://net.cvusonderjylland.dk/bin/?BINs_online_publicationer:B%F8rn_%26amp%3B_Kultur_%96_det_%E6stetiskes_betydning%3F)

og hva slags hendelser og fortellinger jeg oppfattet som viktige (Widerberg 2005). Sagt på en annen måte, det som for meg framsto som viktige, interessante og nysgjerrighetspirrende eksempler på barns musikkbruk i hverdagen, kunne være med å stake ut kursen for de forestående reiser både inn i teori og empiri. En slik framgangsmåte kan begrunnes gjennom utsagnet om at ”Interest, interest, interest!” bør være kriterium for forskerens valg av problemstilling (Erlandson et al 1993:43).

Eksempelet jeg vil fokusere på her, er altså et minne fra min egen hverdag. Det er ikke et minne jeg trengte lang tid på å huske, men tvert imot et minne jeg opplever som dramatisk og gripende, og som til stadighet er framme i bevisstheten. Minnearbeidet rundt eksempelet var likevel en del av prosjektets tidlige fase og kan knyttes til forskerrefleksivitet (Widerberg 2005). I det følgende vil jeg redegjøre for den konkrete framgangsmåten for dette minnearbeidet. Etske overveielser i forbindelse med min forskerrolle og selve anvendelsen av eksempelet vil diskuteres i tilknytning til dette.

Hendelsen involverte en lærer, og dermed en hel skole, men kanskje i særlig grad skoleklassene hvor denne læreren underviste. Min rolle var som mor i en av disse klassene, og dermed kjente jeg en del av de andre involverte familiene godt. Noen av foreldrene bidro med informasjon som kunne avkrefte eller støtte opp om mine minner om mer konkrete fakta i forbindelse med hendelsen. Slike spørsmål ble gjerne stilt i hverdagslige eller uformelle samtaler, og jeg var påpasselig med å fortelle grunnen til at jeg spurte. Det var med andre ord et etisk anliggende å tydeliggjøre overfor samtalepartnerne mine når jeg inntok forskerrollen, for at de skulle kjenne premissene for samtalen. Siden mine samtalepartnere og jeg som oftest kjente hverandre svært godt, trengtes ingen lang forklaring vedrørende formålet.

Siden hendelsen det her er snakk om involverte sorgprosesser for den enkelte, har jeg, uansett hvilke sosiale relasjoner jeg måtte ha til de ulike samtalepartnerne, vært spesielt forsiktig med å stille spørsmål som kunne føles for nærgående og/eller ubehagelige (Kvale 2001). Jeg har ikke ønsket å rippe opp i eller forstyrre sorg og sorgprosesser. Der jeg har følt antydning til motstand mot å snakke om temaet eller utdype sider ved det, har jeg tatt det til følge og avstått fra videre samtale om emnet. Dermed er kanskje ikke informasjonen så fyldig som man kunne ønske enkelte steder. Jeg har imidlertid vurdert det slik at informasjonen jeg har, er god nok til formålet, samtidig som jeg mener å ha ivare tatt mine etiske forpliktelser overfor de involverte.

Sentralt i eksempelet står for mitt vedkommende et barns utsagn til sin mor, som av omgivelsene ble forstått som en forløsende faktor i barnets sorgprosess. På dette punktet har jeg lyst til å framheve to momenter. For det første, om det virkelig *var* slik at sangen var en forløsende faktor, er vanskelig å verifisere, men det er i utgangspunktet ingen grunn til å betvile omgivelsenes tolkning av dette. For det andre er det

nødvendig å ta særlige etiske hensyn når barn involveres i forskning (Eide & Winger 2003). Formelt sett er det foreldrenes samtykke som gjelder for barns deltakelse, men jeg ønsket at barnet også skulle få være med og bestemme. Det var videre et etisk anliggende å ikke kun skrive *om* barnet, men også å la barnet komme til orde i forhold til den konkrete hendelsen. Barnet er et barn jeg kjenner godt, og som en del av en hverdagssamtale stilte jeg et åpent spørsmål om hva barnet husket fra tiden da hendelsen inntraff. Det var svært mye. Ved en senere anledning ble barnet spurt om jeg kunne anvende dette eksempelet i noe jeg skulle skrive om barn og musikk i forbindelse med arbeidet mitt. Det svarte barnet ja på, og jeg oppfattet det som forespørselen ga en følelse av stolthet. Jeg oppfattet det ikke som om barnet følte seg presset til å gi dette uformelle, muntlige samtykket (Widerberg 2005:48-49).

Etter dette hendte det at vi i hverdagssamtaler kom inn på den aktuelle hendelsen. Hvis det var jeg som kom inn på tematikken med forskningsmessige intensjoner, minnet jeg barnet om at jeg for tiden skrev noe om hendelsen og barnets bruk av musikk. Jeg var hele tiden oppmerksom på å ikke ”komme for nær” (Rasmussen 2001:49), både i forhold til den sosiale rollen jeg hadde overfor barnet og i forhold til forskerrollen. Dermed lot jeg barnet mest mulig få fortelle fritt, uten å stille for mange spørsmål (Eide & Winger 2003).

Som del av de etiske overveielserne har jeg valgt ikke å gå nærmere inn på barnets sorgprosess eller å gjengi flere konkrete utsagn. For det første ville ikke gevinsten med hensyn til sammenstillingen av teori og empiri være særlig stor. Det kunne heller oppfattes som en slags ukebladaktig framstilling av et barns sorgprosess, noe som (selvfølgelig) ikke hører hjemme i forskningsmessig sammenheng. Dessuten ønsket jeg ikke å misbruke tilliten i nære sosiale relasjoner. Jeg forsøkte derfor å skille mellom informasjon jeg hadde fått i en forskerrolle og kjennskap til situasjon og sorgprosesser jeg sannsynligvis hadde kun på grunn av mine respektive nære relasjoner til samtalepartnerne. Dette var spesielt viktig overfor barnet i eksempelet. Selv om barnet da samtalene ble gjennomført, nok ikke ville hatt noe i mot å bli skrevet mer om, valgte jeg altså likevel å være mer forsiktig. Av generelle etiske hensyn, og med særlig hensyn til offerets pårørende, har jeg også valgt å anonymisere både barnet og andre involverte. Utover i prosessen oppfattet jeg dessuten anonymisering som et ønske fra barnets side.

## Sangens rolle i fjernsynsserien

Sangen eksempelet dreier seg om, er ”Tufsa danser” fra CD-en *Jul i Blåfjell* (Bøhren

& Åserud 1999, spor 15). Utgivelsen er produsert i forbindelse med NRKs adventsserie for barn med samme tittel, første gang sendt i 1999. Det antas at funksjonen ”Tufsa danser” hadde i fjernsynsserien, er av betydning for rollen sangen kom til å spille for det tidligere nevnte barnet. I det følgende vil det derfor gis en kort beskrivelse av fjernsynsserien med fokus på den delen av historien som denne sangen inngår i.

I fjernsynsserien *Jul i Blåfjell* blir vi kjent med blånissene, som bor inne i Blåfjell. En av hovedpersonene er nissejenta Turte. Musikken har en forholdsvis stor plass i serien, både som stemningsskapende bakgrunnsmusikk og som mer framtrekkende element, når de ulike karakterene i serien spiller, synger eller danser. Musikken bidrar i stor grad til den nærmest magiske stemningen inne i Blåfjell. Komponistene Geir Bøhren og Bent Åserud har klare holdninger til at de gjennom musikken til ”Jul i Blåfjell” er med på å skape barns musikalske referansegrunnlag, slik for eksempel Thorbjørn Egner gjorde for tidligere generasjoner. De har bevisst anvendt ulik musikk for å illustrere henholdsvis blånissene, menneskene som av og til ferdes i Blåfjell, og Rødnissejenta, som har gjemt seg inne i fjellet. Et stort antall instrumenter er anvendt for å skape de ulike stemningene.<sup>27</sup> I CD-coveret er over femti instrumenter nevnt, blant annet flere forskjellige harper og fløyter, ulike gitarer og saxofoner, munnharpe, lyre, langeleik og ranglebein, steppetromme, tråkkeorgel og beinrasler.

Det er flere parallelle budskap og eksistensielle problemstillinger som tas opp i serien. Noe av det som skapte mest spenning hos de minste TV-titterne, var kanskje likevel ”Den blå timen”. Hver dag i desember når dag blir til natt, lager nemlig Blåmor og Blåfar den blå timen ved hjelp av noen dråper blåbærsaft. Da åpner fjellet seg, og blånissebarna kan gå ut i snøen og leke. Det skumle knytter seg til når ”Den blå timen” slutter. Da lukker fjellet seg igjen, og den blånissen som ikke har kommet seg inn, forsvinner rett og slett i løse luften. Turte og broren hennes, Tvilling, leker, tuller, tøyser og somler på barns vis. Mens fjellet knaker og braker, og Blåmor og Blåfar med redde øyne prøver å holde bergsprekken åpen med hendene, må barna gang på gang løpe alt de orker for å rekke tilbake. Heldigvis går det alltid bra – så vidt!

Etter hvert får vi som seere vite at blånissenes redsel for å forsvinne er velbegrunnet. Det kommer fram at den eldgamle blånissen Erke mistet Tufsa si året før. Fjellet lukket seg før hun kom seg inn, og neste gang blånissene gikk ut var hun virkelig borte. Erke ropte og lette fortvilet, men ingen Tufsa var å finne. Når blånissene våkner fra høstsøvnen sin den neste 1. desember (hvor seerne begynner å følge dem), har Erke knapt sovet. Han er trist og morsk – nesten skummel. Han er syk i hjertet, forklarer blånissenes vakre dronning, Fjellrose. Til slutt finner Erke likevel ro, og

---

27 Informasjon hentet fra upublisert intervju av komponistene Geir Bøhren og Bent Åserud gjennomført av forfatteren 25.10.2003.

han kan endelig legge seg og sove. Turte sitter ved siden av ham mens han sovner. Hun synger ”Tufsa danser”. Sangen er rolig og ligner en vuggevisse. Gjennom sangen forklarer hun for seerne hvordan Erke forsoner seg med at Tufsa er borte, hva han drømmer om og tenker på mens han sover. Teksten gjengis her:

### **Tufsa danser (Tekst: Gudny Hagen)**

*Nå sover Erke  
og i søvnen  
danser Tufsa rundt og rundt ham  
på bare ben*

*Hun løper over lyng og lav  
og ler  
og han ser  
at hun er rund og rar og pen*

*Hun plukker røde tyttebær  
og rekker ham og sier:  
”Kom og dans med meg!  
Nå skal jeg bo i hjertet ditt  
og du skal bo i hjertet mitt,  
for jeg er glad i deg*

*Nå bor hun inni hjertet ditt  
og hun har deg i hjertet sitt  
og hun er glad i deg*

### **Barnets forklaring og bruk av musikken**

Som såkalt spin-off-produkt til fjernsynsserien *Jul i Blåfjell* ble det utgitt en CD. Hjemme hos 6-åringen ble CD-en ofte spilt både i adventstiden og i tiden etterpå. Barnet selv og hennes 4 år gamle søster brukte Blåfjell-sangene som utgangspunkt for ulike typer lek og lærte seg etter hvert de fleste av tekstene og melodiene.

En av 6-åringens lærere øvde inn sangen ”Tufsa danser” med en av de andre klassene sine, og klassen sang den på juleavslutningen. I romjulen samme år ble denne læreren meldt savnet under dramatiske omstendigheter. Dagene gikk, og etter hvert svant håpet om å finne henne i live. Etter juleferien ble stearinlys for håp tent i klasserommene, men etter en måneds tid måtte man anta at håpet var ute. Det var på tide å sette et verdig punktum, og det ble holdt minnestund i skolens gymsal.<sup>28</sup>

Ved minnestunden ble blant annet sangen ”Tufsa danser” framført av klassen hvor den omkomne læreren selv hadde øvd den inn. 6-åringen var blant publikum. For henne syntes ikke minnestunden å innebære noe punktum, men snarere å få stukket hull på en byll. Selv om hun allerede i romjulen insisterte på å holde et stearinlys tent for læreren på spisebordet hjemme, hadde hun virket nesten uberørt. Men nå kom alle spørsmålene og gråten.

Foreldrene forsøkte å trøste og forklare så godt de kunne, men det var hun selv som til slutt satte ord på det hele. ”Mamma, vet du hva?”, sa hun tilsynelatende plutselig. ”[Lærerens navn] forsvant for oss, akkurat sånn som Tufsa forsvant for Erke.” Hun virket glad. Det syntes som om hun med dette hadde funnet en forklaring som fungerte for henne, og dermed en måte å håndtere situasjonen på. Litt senere utdypet hun sitt eget utsagn med noen linjer fra sangteksten: ”Nå skal hun bo i hjertet våres, og vi bor i hjertet hennes.” Etter dette observerte ikke foreldrene at hun gråt over lærerens dødsfall.

## Affordance

En som behandler musikk i et hverdagens bruksperspektiv, er Tia DeNora. I boken *Music in Everyday Life* (DeNora 2000) uttrykker hun ønske om et fokusskifte fra hva musikk betyr (means), til hva den gjør (does) ”as a dynamic material of social existence” (DeNora 2000:49). Dette fokuset går godt sammen med intensjonen om å se musikkens betydning fra barnets synsvinkel (Campbell 1998), også i forbindelse med eksempelet ovenfor.

DeNora ønsker altså ikke å beskjeftige seg med musikkens *iboende* kvaliteter, slik hun mener musikkvitenskapen inntil de seneste årene har gjort, men å sette fokus på hvordan mennesker bruker musikk. At musikkbruk avhenger både av musikk, situasjon og individ, løftes fram. På bakgrunn av egne etnografiske undersøkelser av kvinners musikkbruk, foreslår DeNora at mennesker opptrer som *discjockeys* i sine

---

28 Disse opplysningene er kommet fram i samtaler med skolens daværende rektor høsten 2007, men av hensyn til anonymisering av de involverte oppgis ikke rektors navn.

egne liv. I dette ligger at man gjerne spiller den musikken man til enhver tid føler man har bruk for eller behov for, noe hun sammenlikner med å lage et *soundtrack* til livet (DeNora 2000).

Et begrep DeNora anvender som synes relevant i sammenheng med eksempelet ovenfor er *affordance*. Hun forklarer begrepet slik:

Objects "afford" actors certain things; a ball, for example, affords rolling, bouncing and kicking in a way that a cube of the same size and texture would not (DeNora 2000:39).

DeNora knytter *affordance*-begrepet til musikk, nærmere bestemt til hva musikken kan tilby lytteren. Behovet for bestemt musikk i bestemte situasjoner settes videre i sammenheng med *agency*:

[...] music is in dynamic relation with social life, helping to invoke, stabilize and change the parameters of agency, collective and individual. By the term "agency" here, I mean feeling, perception, cognition and consciousness, identity, energy, perceived situation and scene, embodied conduct and compartment (DeNora 2000:20).

Samtidig som mennesker bruker musikk for å speile sitt eget humør eller emosjonelle tilstand, kan musikk bevisst brukes for å endre denne tilstanden. Å bruke musikk for "å komme i stemning" kan nettopp innebære å sette seg eller andre i stand til å utføre bestemte oppgaver eller utøve en bestemt atferd.

Når for eksempel verten velger lavmelt jazz til velkomst-coctailen, kan hensiktene være flere. Musikken kan tilby en hyggelig og avspent atmosfære, samtidig som musikkens volum og karakter kan innby til "small talk". Verten har gjennom musikkvalget også mulighet for å speile sider ved sin egen og gjestenes identitet. Lavmelt jazz kan på bakgrunn av sosiokulturell kontekstualisering gi assosiasjoner til det akademiske og intellektuelle, noe som igjen vil prege gjestene (DeNora 2000).

En annen kontrasterende type stemning, en annen type *agency*, beskrives av en av DeNoras informanter i forbindelse med gulvvask(!). Til denne situasjonen "trengs" eller "behøves" musikk av en annen karakter, nemlig noe energisk. Her handler det nærmest om å manipulere seg selv (både kroppslig og psykisk) inn i en mer energirik tilstand for å utføre en oppgave som i utgangspunktet oppfattes som kjedelig. Det beskrives som om musikken gjør oppgaven morsommere (DeNora 2000).

Ved hjelp av musikk kan man altså, i overført betydning, forflytte seg fra én emosjonell tilstand til en annen. At musikk brukes som et slik estetisk transportmiddel (*vehicle*), gjøres til et sentralt poeng hos DeNora (2000:53). Men selv om hun ikke ønsker å anvende begrepet iboende kvalitet, er det altså ikke likegyldig hvilken musikk som brukes i de ulike situasjonene.



Nettopp fordi DeNora går bort fra et en-til-en-forhold mellom musikk og lytter-opplevelse, må flere faktorer enn musikken beskrives for å forstå hva musikken gjør for lytteren. Hvilke av musikkens tilbud man benytter seg av, avhenger av individet (dets psykologiske og kroppslige komposisjon og behov) og (sosiokulturell) situasjon.

En konsekvens av dette er at de ulike faktorene nærmest blir umulig å skille helt fra hverandre; de overlapper hverandre, og man kan ikke forstå den ene uten å måtte si noe om de andre. Kanskje kan det illustreres slik:

musikk  
individ  
situasjon

### Hva tilbyr sangen ”Tufsa danser”?

Forsøket på grafisk framstilling ovenfor kan illustrere noe av kompleksiteten og vanskelighetene ved å beskrive en opplevelse, forståelses- eller erkjennelsesprosess med utgangspunkt i affordance-begrepet i lineær, skriftlig form. ”Alt” henger sammen, så hvor skal man begynne? Likevel vil det i det følgende gjøres et forsøk på å løfte fram og utdype noen sider ved hva den bestemte sangen gjorde for 6-åringen, samt hva barnet og mennesker i hennes nærmeste omgivelser gjorde med sangen for å realisere akkurat dette potensialet ved den. Utgangspunktet for utforskningen, eller hendelsen som utløste ønske om utforskning, er altså barnets utsagn, hvor hun siterer en sangtekst som syntes å virke forløsende i hennes bearbeidelse av en livserfaring. Men det er sannsynlig at forholdet barnet hadde til denne sangen fra tidligere, var en medvirkende årsak til betydningen den fikk. Derfor bør ulike møter mellom barnet og den bestemte sangen løftes fram og belyses. En rød tråd i framstillingen vil være hva musikken tilbyr.

Et interessant sted å starte kan være minnestunden. På spørsmål om hvorfor sangen ”Tufsa danser” ble brukt ved minnestunden i skolens gymsal, var rektors spontane reaksjon at ”den passet”. Det er vel knapt noen som ville bestride det. Et spørsmål som imidlertid kan stilles med utgangspunkt i affordance-begrepet, er: Hvorfor passet den? Hva tilbød musikken lytterne i denne situasjonen?

Noe av det som umiddelbart slår en ved denne sangen, er kanskje teksten. Enkelt, men ikke banalt, beskriver den hvordan Erke møter Tufsa i drømme, og hvordan han finner trøst. Slik gir sangen en oppskrift på eller et forslag til hvordan man kan forholde seg til at en man står nær er forsvunnet og aldri vil komme tilbake. Håndte-ringsmodellen innebærer at den forsvunne bor i hjertet til den som er igjen, og omvendt; at de som er igjen, (fortsatt) bor i hjertet til den som er forsvunnet. Dermed er man likevel ikke *helt* forlatt, og kanskje heller ikke så ensom.

At den forsvunne bor i hjertet til den som er igjen, kan oppfattes som en metafor for minnene man bærer med seg. På denne måten kan modellen muligens fungere på tvers av religion og kultur. Man kan dermed si at teksten ”passer” i en minnestund, også i et flerkulturelt miljø, noe som var et poeng ved den aktuelle skolen. Dette, i tillegg til at man kan anta at mange av barna hadde kjennskap til sangen fra før gjennom fjernsynsserien, kan ha bidratt til å skape et fellesskap i sorgen, noe rektor forklarte var et av hans ønsker i forbindelse med minnestunden.

Sangens praktiske tilgjengelighet ble nevnt som en viktig faktor, siden en av skoleklassene allerede hadde øvd den inn. At det var den omkomne læreren som hadde stått for denne innøvingen, gjorde i tillegg tilknytningen mellom læreren og sangen spesielt sterk, og sangen ble en hyllest til og et minne om henne i dobbel forstand.

I samtalen med rektor satte han imidlertid sangens ”stemning” eller ”atmosfære” i fokus da han utdypet grunnen til at han syntes den passet. Rektor uttrykte videre at intensjonen med minnestunden hadde vært å *avslutte en prosess*, og han hadde et eksplisitt ønske om å skape en atmosfære som understøttet dette. Ord som ”verdighet”, ”ettertenksomhet” og ”å minnes” ble nevnt av rektoren i denne forbindelse. Musikk ble framholdt som en viktig faktor i dette. At sangen fikk en slik betydning som den gjorde for ett av barna som var til stede, syntes imidlertid å overraske rektoren.

## Atmosfære

Musikk kan betegnes som et akustisk fenomen, og i Gernod Böhmes ”The Atmosphere of a City” nevnes det akustiske domenet under ”generators of atmospheres” (Böhme 2006:9). Rektors begrunnelse støttes altså av Böhmes utsagn om at det akustiske kan generere atmosfære.

Böhmes prosjekt er å omarbeide den dagligdagse betydningen av atmosfære til et estetisk teoretisk konsept (2006:6). ”In studying atmospheres, it is a question of how we *feel* in surroundings of a particular quality, that is, how we sense these qualities in our own disposition”, skriver han (2006:7). I en estetikk som anvender konseptet atmosfære, er dermed poenget ikke hvordan en by (som er Böhmes eksempel) skal bedømmes (”be judged”) ut fra estetiske eller kulturelle aspekter, men hvordan vi føler oss i byen (2006:7). Musikk som akustisk fenomen kan dermed også med Böhme sies å generere atmosfære. Man kan studere denne atmosfæren gjennom hvordan vi føler oss når vi ”er i” musikken, altså for eksempel når vi hører musikk. Det handler dermed om hva musikken gjør for lytteren, nærmere bestemt om at musikk tilbyr atmosfære, for å si det både med DeNora (2000) og Böhme (2006).

På bakgrunn av dette kan et nytt spørsmål reises: Hva slags atmosfære tilbyr ”Tufsa danser”? Sangen kan som sagt sammenliknes med en vuggevise. Dette understøttes av situasjonen hvor den synges i fjernsynsserien, men også av måten den utfolder seg på musikalsk sett. Sangen kan beskrives som melodios, og den går i rolig 3-takt (valsetakt). Den kan dermed beskrives som å ha en vuggende, dyssende eller beroligende karakter. Taktarten kan også oppfattes som en understrekning av Tufsas dans ”over lyng og lav”, slik det synges i teksten, og kanskje kan det også tolkes som en poetisk tilknytning til ”livets dans”. Sangen som helhet (melodi og tekst sammen) kan videre sies å utstråle (*radiate*, jf. Böhme 2006:9) noe melankolsk og sårt, men samtidig en slags ro og stille glede: Man er tynget av sorg, men kan likevel være glad for det man har hatt.

Böhme (2006) mener det er til estetikkens fordel at atmosfærebegrepet anvendes, og gjennom å knytte an til følelser tar han det han kaller et skritt mot å inkludere en subjektiv faktor. Han mener imidlertid dette er en litt feilaktig betegnelse. Dette begrunner han slik:

Of course, we sense atmosphere always only in our own perception, but on the other hand we sense it as something that radiates from another person, from things, or from surroundings. To that extent, it is something subjective which can be shared with others and about which an understanding can be reached (Böhme 2006:7).

En slik felles forståelse av atmosfæren i ”Tufsa danser” bidrar til at de fleste nok vil mene at den passet i minnestunden, og det kan bidra til at rektors intensjon om å imøtekomme et behov for følelsesmessig fellesskap og ettertanke ble innfridd.

Det ”Tufsa danser” oppfattes å utstråle, altså hvilken atmosfære den tilbyr, og dermed hvilke følelser den vekker, kan i tillegg anses som kulturelt betinget. En kulturelt bestemt og dermed innlært betydning av vuggesang er at den markerer en avslutning av dagen, og at den innbyr til søvn og hvile. Dagen anvendes ikke sjelden som metafor for livet, og det er heller ikke irrelevant i denne sammenhengen. Søvn og hvile kan i så fall leses som en metafor for døden. Imidlertid kan hvilen i sammenheng med skolens minnestund synes å fungere også som parallell til en slags lettelse som konsekvens av avklaring, etter en tid med mye usikkerhet. Sangen er på denne måten en parallell til rektors ønske om å markere eller innby til en avslutning av en prosess.

At elevene gjennom minnestunden fikk bekreftet at læreren med all sannsynlighet var omkommet, syntes for barnet i eksempelet å ha betydning for å komme videre i sorgprosessen. For henne representerte kanskje ikke minnestunden forsoning med situasjonen, men snarere det å se i øynene at læreren faktisk var borte for alltid. Nok en kulturelt betinget assosiasjon til vuggeviser er følelsen av trygghet. I atmosfæren av trygghet og ro på barns sengekant hender det ofte, som foreldre vet, at barna tar opp de

vanskelige spørsmålene. Kan det tenkes at en liknende atmosfære generert av ”Tufsa danser” i minnestunden satte barnet i stand til eller innbød til å stille spørsmål? Eller at atmosfæren ga roen hun trengte for å ta hendelsen og dens konsekvenser inn over seg?

## **Minnestunden som forforståelse**

Minnestunden ble innledet med rolig panfløytemusikk som ble spilt da skolens elever kom inn i rommet og fant plassene sine. Belysningen var dempet, og det var tent en mengde stearinlys. Rektor holdt en kort minnetale, deretter leste noen av elevene setninger de hadde skrevet til minne om den omkomne læreren. Samtidig tente de lys. Deretter fortalte en representant fra lærerens familie om omstendighetene rundt det hele. Neste punkt i programmet var ”Tufsa danser” fremført av elevene, etterfulgt av en sang med tittelen ”Ingen er så god som du”.

Samtidig som sangen ”Tufsa danser” bidro til minnestundens atmosfære, dannet minnestundens atmosfære en ramme rundt eller en forforståelse for denne bestemte sangen. Det er sannsynlig at sangen og dets budskap kan ha blitt oppfattet sterkere, eller i alle fall på en annen måte, under minnestunden enn tidligere. Barnet i eksempelet hadde lyttet til ”Tufsa danser” flere ganger etter at læreren var blitt meldt savnet, men det syntes som om minnestunden likevel var av avgjørende betydning for hvordan hun anvendte sangen i egen sorgprosess. Kanskje kan man si det så enkelt som at likheten mellom hennes egen sorg og Erkes ble synliggjort for henne gjennom at sangen ble brukt i minnestunden? Kanskje ble sangens budskap dermed særlig tydelig for henne? Med DeNora og Böhme kan man imidlertid også søke å utdype dette med utgangspunkt i kroppens og psykens disposisjoner (DeNora 2000; Böhme 2006). Sagt på en annen måte: Kan minnestunden, dens atmosfære, ha ”stilt barnet inn” mot budskapet i sangen?

I dette perspektivet blir musikk mer enn en akustisk ramme som ”passer” sosiokulturelt sett. Musikken kan gjennom atmosfæren den genererer, bidra til at barna hjelper til å oppfylle forventningene om hva og hvordan en minnestund bør være. I forbindelse med dette kan det argumenteres med musikkens kroppslig organiserende funksjon. Denne funksjonen framheves, som jeg har vært inne på, av DeNora (2000). Også Böhme (2006:7) setter imidlertid atmosfære i sammenheng med kroppslige disposisjoner. Han utdyper dette gjennom å peke på at en bys fysiske miljø påvirker hvordan innbyggerne innretter sine kropper, og at deltakerne i det urbane liv (menneskene som bor der) er medprodusenter av byens atmosfære gjennom sine aktiviteter (Böhme 2006:8).

Idet barna går inn i minnestunden, møtes de altså av en rolig atmosfære generert av rolig musikk og dempet belysning. Sannsynligheten er stor for at barnas kropp roes ned i fysiologisk perspektiv, og dermed at barnas atferd blir slik man i vår kultur ønsker at den skal være ved en minnestund. Kanskje kan man videre si at denne kroppslige innstillingen gikk godt sammen med en kontemplativ eller ettertenksom atmosfære. Kroppens disposisjoner kan imidlertid være både resultat av og bidrag til denne atmosfæren. De er altså gjensidig konstituerende. Samtidig kan man, som tidligere nevnt, anta at det kroppslige hadde betydning for hvordan barna opplevde de ulike elementene i minnestunden.

## Psykologiske disposisjoner og behov

Da barna kom inn i gymsalen denne dagen, var de på ett nivå allerede klar over hva som hadde skjedd: Skolen og de selv hadde mistet en lærer, og et menneske hadde mistet livet. Rektor uttrykte ønske om at minnestunden skulle *imøtekomme elevenes behov* for fellesskap. Forutsatt at behovet er riktig tolket, spiller dette utgangspunktet naturligvis en rolle for elevenes psykologiske disposisjoner ved minnestunden. Akkurat på hvilke måter kan man vanskelig si noe om, men man kan anta at elevene, og kanskje særlig 6-åringen i eksempelet, i tillegg kan ha hatt behov for definering og avklaring av egne følelser.

DeNora beskriver musikk som et speil man kan holde opp for å ”se” sin egen stemning (DeNora 2000). Med utgangspunkt i 6-åringens behov tilbød kanskje framføringen av ”Tufsa danser” i minnestunden et metaforisk speil som gjorde henne oppmerksom på sin egen sorg? Eller at hun, som tidligere antydte, gjennom sangen fikk hjelp til å sette ord på sine egne følelser? Kanskje kan det bedre beskrives som at hun møtte seg selv i sangen? Nyansene her kan man vanskelig si noe helt klart om, men at ”noe” skjedde i barnets møte med sangen, som bidro til at hun kom til en ny og viktig erkjennelse, framstår likevel som tydelig.

I det foregående har minnestunden vært utgangspunkt for diskusjonen. Barnet i eksempelet hadde imidlertid som tidligere nevnt et forhold til sangen utenom skolen og forut for minnestunden. Dette kan også ha hatt betydning for hva ”Tufsa danser” tilbød henne, og dermed hvilken betydning sangen fikk. Det er nevnt at sangen sannsynligvis var kjent for de fleste av barna, noe som betyr at de har hørt og brukt sangen i andre sammenhenger og situasjoner tidligere. Et spørsmål som dermed bør reises for å belyse sangens ”affordance”, er for eksempel hvordan barna eventuelt har brukt CD-platen til serien.

Hjemme hos 6-åringen ble sangene på platen brukt som utgangspunkt for lek, gjerne rollelek kombinert med dans. Barna lekte blånisser og spilte ut historier fra fjernsynsserien og sangtekstene. Akkurat hvordan dette påvirket hennes forståelses- eller erkjennelsesprosess er det ikke enkelt å si noe om, men kanskje kan det ha hatt betydning at hun kjente sangen ”med kroppen”? Gjennom å ha lekt og danset til sangen hadde hun også arbeidet seg gjennom budskapet i den tidligere: For å danse historien i sangteksten, må man lytte til den. Kanskje har hun allerede her dannet en kobling mellom tematikk, atmosfære, tempo, kropp og musikk? Kan dette ha bidratt til en ekstra sterk opplevelse av sangen ved minnestunden for hennes del? I så fall på hvilken måte? Dette er det dessverre vanskelig å utforske, spesielt i ettertid.

I ettertid beskriver barnet ”Tufsa danser” som ”veldig trist”. Hun forteller at hun får tårer i øynene og nesten begynner å gråte av å høre på den. Derfor vil hun helst ikke det. Musikk framholdes som en mulig bærer av minner gjennom tilgangen til det emosjonelle (DeNora 2000; Ruud 1997). Dette kan utdypes gjennom nok et begrep som også anvendes av DeNora (2000), nemlig *priming*. Knyttet til eksempelet går *priming* svært skjematisk og kort fortalt ut på at følelsene barnet hadde i perioden da læreren forsvant, nærmest har blitt en del av sangen for henne. Det vil si at sangen vil kunne vekke liknende eller så å si identiske følelser i henne når hun lytter til den.

At barn med vilje tester ut følelser gjennom musikk, er beskrevet av Even Ruud (1997) i boken *Musikk og identitet*. Han siterer en av sine informanter:

[...] Det var mor, hun kan vers på vers. Hun synger og jeg husker at jeg satt på kjøkenbordet og jeg skreik og jeg skreik og jeg skreik, og allikevel så ba jeg henne ikke stoppe. Jeg ville ha det om igjen.

Det var så trist?

Ja, utrolig trist. Ja, tragiske viser. Allikevel måtte jeg sikkert kjempe inni meg med noe sterkt – jeg ville ha det – [hun] fikk ikke stoppe (Ruud 1997:85).

Det er ikke observert at barnet i eksempelet som er diskutert her, på denne måten tester ut følelser hverken i forbindelse med ”Tufsa danser” eller med musikk generelt. Et interessant spørsmål er imidlertid om hun vil bruke denne sangen når hun senere i livet opplever sorg, for eksempel ved å miste mennesker som står henne nær.

## Avslutning

I denne artikkelen har jeg argumentert for at musikk inngikk i et barns bearbeidelse av livserfaring, forstått som en form for egenomsorg. Sentrale begreper som kan anvendes til å utdype hvordan den bestemte sangen påvirket eller inngikk i barnets forståelses- eller erkjennelsesprosess, er *affordance* (DeNora 2000) og *atmosfære* (Böhme 2006). Gjennom begge begreper kan man si noe om hva musikk *gjør* for mennesket. Både DeNora og Böhme framhever imidlertid at man ikke finner svar kun ved å undersøke musikken eller objektet som atmosfæren springer ut av.

Gjennom *affordance*-begrepet blir det klart at *både* musikk, situasjon og individ er sentrale faktorer når man forsøker å beskrive hva musikken *gjør*. Musikken *tilbyr* noe, som lytteren, brukeren eller konsumenten eventuelt kan anvende i sin sosiale og psykologiske kontekst.

Böhme (2006) poengterer at atmosfære får oss til å føle, og påpeker at hvordan vi føler oss knyttet til atmosfære, er et interessant spørsmål. Videre framhever han at hvordan vi føler oss, for eksempel i en by, påvirker kroppen. Våre (kroppslige) aktiviteter påvirker igjen byens atmosfære. Gjennom atmosfærebegrepet er det i artikkelen argumentert for at musikk, sted/situasjon og lytter påvirker hverandre gjensidig på tilsvarende måte, i prosesser som kan betraktes som gjensidig konstituerende.

DeNora (2000) knytter det estetiske og *agency* sammen til *aesthetic agency* og beskriver hvordan musikk kan brukes til å sette seg i stand til noe. Hun framhever at musikk kan brukes til å organisere kroppen. I det foregående har jeg diskutert hvordan musikken i minnestunden og atmosfæren der kan ha ”stilt barnet inn” mot budskapet i sangen hun siterte i sin forklaring.

Når DeNora skriver at “[...] music makes available ways of feeling, being, moving and thinking [...]” (DeNora 2000:157), og videre at musikk kan “[...] work as a model – for conception, for a range of bodily and situational activities, and for feeling, whether as emotional work or as a way of heightening particular modes of feeling” (DeNora 2000:158), synes det å romme sider ved betydningen “Tufsa danser” hadde for 6-åringen i det konkrete eksempelet som er diskutert i denne artikkelen.

Noe som blir tydelig når man anvender *affordance*-begrepet i dette eksempelet, er at sangen ikke syntes å tilby eller innby til det samme i de ulike situasjonene som er beskrevet. Barnet hadde lekt med og til musikken, men sangen fikk både ny aktualitet og en annen anvendelse i forbindelse med at læreren omkom. At hun kunne og kjente sangen fra før, også med kroppen, har sannsynligvis likevel bidratt til betydningen den etter hvert fikk. DeNora beskriver musikk som ”the cultural material *par excellence* of emotion and the personal” (DeNora 2000:46). Videre påpeker hun

at konsumering av et kulturelt produkt er del av en refleksiv og pågående sosial eller psykososial prosess. Det handler om eksistens.

I eksempelet med ”Tufsa danser” kan man kanskje si det så sterkt som at barnets lek til musikk i hverdagen dannet grunnlaget for å kunne håndtere og finne svar på eksistensielle spørsmål i forbindelse med opplevelse av død.

Man kan aldri vite når man trenger en sang ...

## Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkvold, J. – R. (1979). *Barnesangen – vårt musikalske morsmål*. Oslo: Cappelen.
- Böhme, G. (2006). Die Atmosphäre einer Stadt. I: *Architektur und Atmosphäre*. (Refererer til upublisert engelsk oversettelse.) München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bøhren, G. & Åserud, B. (1999). Tufsa danser. [Innspilt av Turte/Susanne Paalgard]. På *Jul i Blåfjell*. [CD]. [Utgivelsessted ukjent]: Columbia/NRK.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Cockburn, T. (2005). Children and the Feminist Ethic of Care. *Childhood, Vol. 12*, no 1, 71-89.
- Cook, N. (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Juncker, B. (2006). *Om prosessen: Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne Skifter.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Qvortrup, J. (2001). School Work, Paid Work and the Changing Obligations of Childhood. I: Mizen et.al. (red.). *Hidden Hands: International Perspectives on Children's Work and Labor*. London: Routledge/Falmer.
- Rasmussen, K. (2001). Barnekulturbegrepet - set i lyset af aktuelle barndomstendenser og teoretiske problemstillinger. I: Tuft, B., Kampmann, I. & Juncker, B. (red.) *Børnekultur: Hvilke børn? Og hvis kultur?* København: Akademisk forlag.



- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schostak, J. (2006). *Interviewing and Representation in Qualitative Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Smith, D. (2005). *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Lanham MD: Alta Mira Press.
- Steinsholt, K. (1998). For barn står ikke gårdsdagen opp fra de døde. Lek – estetikk – kunst – barn. I: Lillemyr, O. F. (red.). *Barn og estetikk. Kunst og lek – mellom overskridelse og regel*. DMMH's Publikasjonsserie nr. 4 1998, 16-27. Trondheim: Senter for FEI, Dronning Mauds Minne.
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. (3. bearb. oppl.) Stockholm: Liber Utbildning.
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.