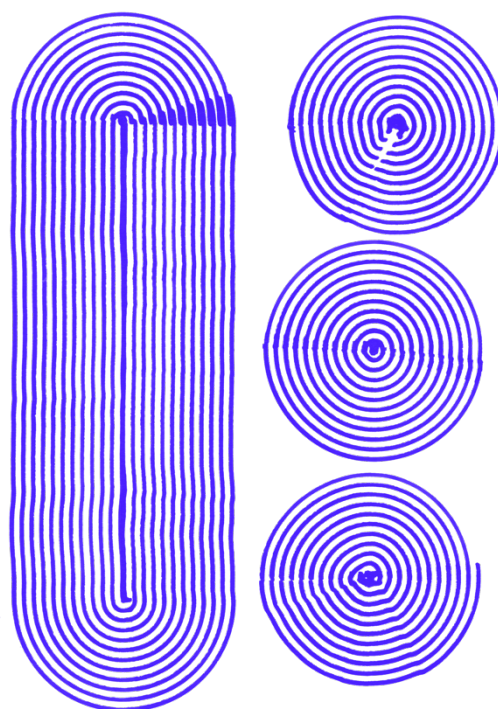


# **KUNSTKNAPPEN. ALLE HAR DEN I SEG, NOEN GANGER TRENGER MAN BARE LITT HJELP TIL Å FINNE DEN.**

**- Perspektiver på kunstformidling og  
tilrettelagte kunstmøter**

---

**Susanna Yttri Solsrud**



Masteroppgave i musikkpedagogikk

Vår 2022



**Norges  
musikkhøgskole**  
Norwegian Academy  
of Music



## Forord

Arbeidet med masterprosjektet beskrives godt av metaforen *reise*. Jeg har reist inn i det ukjente, og selv blitt forandret i prosessen. Det har vært en utfordrende reise, preget av flere bomveier og uforutsette hendelser. Samtidig har det også vært en personlig berikende reise, som har brakt flere nyanser inn i mitt liv. Jeg føler meg svært heldig som har fått muligheten til å fordype meg i en tematikk jeg brenner for, på måter jeg er overbevist om at vil utdype min egen yrkespraksis fremover.

Jeg vil først og fremst takke min enestående veileder Kristin Kjølberg for uvurderlig støtte både faglig og emosjonelt gjennom hele prosessen. Uten deg ville jeg gått meg vill på reisen. Jeg ønsker å takke mine fire fantastiske informanter som delte generøst av sine erfaringer. Videre må det rettes en stor takk til min familie og spesielt til min nyslåtte ektemann James for tålmodig støtte og oppmuntring underveis i prosjektet, og til min kollokviegruppe for engasjerende og utviklende faglige diskusjoner gjennom mastergraden. Til slutt en takk til Simon, som en gang for lenge siden gav meg mot til å forfølge drømmen om å bli sanger, noe jeg antakelig ikke hadde våget på egenhånd. Uten deg ville livet ha fortonet seg ganske annerledes i dag.

## Oppsummering

Masterprosjektet handler om kunstformidling og undersøker hvilke opplevels- og dannelsespotensial som kan befinne seg i, og oppstå gjennom, tilrettelagte møter mellom mennesker og kunst. I masterprosjektet blir kunstformidling forstått som aktiviteter eller handlinger der en tilrettelegger kunstmøter med mål om å åpne opplevelsrom for deltakerne og å gjøre veien til en potensiell kunstopplevelse kortere. Masterprosjektet søker å få en bedre forståelse for betydningen av kunstformidlerens tilrettelegging i relasjon til begrepene møte, opplevelse og dannelse. Plassert under den hermeneutisk vitenskapsteoretiske posisjon søker prosjektet å skrive frem et mangfold i perspektiver og forståelsesrammer både på teoretisk og empirisk nivå. Gjennom fire kvalitative dybdeintervjuer innhentes refleksjoner og erfaringer fra kunstformidlere med lang erfaring innen forskjellige kunstretninger, for å undersøke deres forståelse av fenomenene. Funnene i undersøkelsen indikerer at det er en viss forbindelse mellom det tilrettelagte møtet og potensial som kunstopplevelse og dannelse. Derfor bør kunstformidling stå som et tilbud som kan åpne sider ved kunstmøtet som kanskje ellers hos noen ville vært lukket. Det ble funnet flere ulike forståelser og perspektiver på forbindelser mellom tilrettelegging og potensial for opplevelse og dannelse: Økt kunnskap kan føre til økt interesse og videre til økt oppmerksomhet mot kunstverket. Det kan befinne seg iboende kvaliteter eller dimensjoner i kunstverket som er vanskelig å oppdage på egenhånd. Det å åpne opp en kunstform gjennom tilrettelegging kan også være en måte å skape inkludering rundt kunstformen på, som igjen kan redusere fremmedfølelse i møte med den. Både på teoretisk og empirisk nivå vektlegges betydningen av en åpen og mottakelig mental disposisjon i møte med kunstuttrykk for at dets potensial skal forløses, hvilket indikerer at en av kunstformidlerens viktigste oppgaver i forbindelse med tilrettelegging av kunstmøter handler om å hjelpe deltakeren med å komme inn i denne spesielle mentale innstillingen.

## Summary

This master thesis is concerned with art outreach, participation- and communication in the arts. It explores the potentials for art experience and personal development through encounters with artworks, and in what way this can be connected to the participation in outreach activities. In this project, outreach is understood as activities where an art pedagogue helps facilitate people's encounters with art to promote experience. The project seeks to develop a clearer understanding of the role of outreach in relation to the phenomena of art experience and Bildung (understood as personal development and formation). From the hermeneutic theoretical position, the project seeks to outline a diversity of perspectives and frameworks of understanding on both a theoretical and empirical level. Through four qualitative in-depth interviews, perspectives from people working with art outreach is obtained to examine their understanding of the phenomena in question. The findings suggest that there is a certain connection between the participation in outreach activities and the potential for art encounters that leads to meaningful experiences and personal development and formation. Outreach activities should therefore be seen as opportunities to facilitate the possibility of aspects of the artwork being accessed, leading to experiences that would otherwise have been unavailable to some. Several different understandings and perspectives were found on the connections between outreach activities and the potential for experience and personal development: Increased knowledge about the art form can lead to increased interest and, further, to improved attention to the artwork. There may be inherent qualities or dimensions in the artwork that are difficult to discover independently. Opening an art form through inviting people to participate in outreach activities can also be a way of promoting an inclusive culture around the artform, which in turn can reduce feelings of alienation in the face of it. A receptive mental disposition when encountering artworks is considered, on both a theoretical and empirical level, as being an important prerequisite for meaningful art experiences. This suggests that one of the most important tasks for someone who works with outreach is to help facilitate participants accessing this particular mental disposition.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1.	Tema og begrunnelse .....	1
1.2.	Problemstilling .....	4
1.3.	Oppgavens oppbygning .....	5
1.4.	Bakgrunn og tidligere forskning .....	6
1.4.1.	Læreplanverk og musikkopplevelse .....	6
1.4.2.	Tilrettelegging for kunstmøter, kunstopplevelser og dannelse.....	7
1.4.3.	Oppsummering og plassering av eget prosjekt.....	12
<b>2.</b>	<b>Metode .....</b>	<b>14</b>
2.1.	Vitenskapsteoretisk posisjon.....	14
2.2.	Hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon .....	15
2.2.1.	Min forforståelse.....	18
2.3.	Forskningsdesign: Liten N-studie .....	19
2.3.1.	Metode for innsamling av data .....	20
2.3.2.	Det kvalitative forskningsintervju .....	21
2.3.3.	Loggføring .....	22
2.3.4.	Forberedelse og planlagt gjennomføring.....	22
2.3.5.	Utvalg av informanter.....	23
2.3.6.	Gjennomføring og transkripsjon av intervjuene.....	24
2.3.7.	Analyseprosessen.....	26
2.3.8.	Begrensninger ved undersøkelsen og etiske betraktninger.....	29
2.4.	Undersøkelsens samlede troverdighet.....	30
2.4.1.	Validitet .....	30
2.4.2.	Reliabilitet .....	32
<b>3.</b>	<b>Teoretiske perspektiver.....</b>	<b>35</b>
3.1.	Møte .....	36
3.1.1.	Møte mellom kunstformidler og deltaker: faren for det instrumentalistiske mistak .....	37
3.1.2.	Konvensjoner og kontekster i kunstmøter .....	39
3.1.3.	Det tilrettelagte møtet .....	41
3.1.4.	Mellom verket og det opplevende subjekt.....	43
3.1.5.	Bollnows møtepedagogikk .....	45
3.1.6.	Tilrettelegging og makt .....	47
3.2.	Opplevelse.....	48
3.2.1.	Tre opplevelsesnivåer .....	49
3.2.2.	Opplevelse eller erfaring?.....	51
3.2.3.	Erfaring, lykke og menneskelig blomstring .....	52
3.2.4.	Hva man lytter til.....	53
3.2.5.	Hvordan man lytter .....	54
3.2.6.	Det brede møtet .....	55
3.2.7.	Musikalsk samhandling og sosial konstruksjon av mening.....	56
3.2.8.	Hverdagsopplevelser .....	57
3.3.	Dannelse.....	59
3.3.1.	Dannelse som mål.....	60
3.3.2.	Dannelse som prosess.....	61
3.3.3.	Dannelsens dobbeltkarakter.....	62
3.3.4.	Kategorial dannelse .....	64
3.4.	Sammendrag av de teoretiske perspektivene .....	67

<b>4.</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>68</b>
4.1.	Det mellommenneskelige i møtet .....	68
4.2.	Å lage innganger til kunstverket .....	71
4.3.	En sjelelig berøring .....	76
4.4.	Leke at man er en annen .....	77
4.5.	Et frø som plantes .....	78
<b>5.</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>81</b>
5.1.	Det tilrettelagte møtet .....	81
5.2.	Eksistensiell erfaring.....	87
5.3.	Kunstopplevelse som kollektivt fellesskap.....	89
5.4.	Deltakerens aktive bruk av kunst.....	90
5.5.	Kunstopplevelser som forandrer oss .....	91
5.6.	Kunstformidlerens maktposisjon .....	94
<b>6.</b>	<b>Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>96</b>
6.1.	Konklusjoner.....	96
6.2.	Praktiske implikasjoner, begrensninger og veien videre .....	97
<b>7.</b>	<b>Referanseliste .....</b>	<b>100</b>
	<b>Vedlegg 1: Vurdering fra NSD .....</b>	<b>107</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv .....</b>	<b>109</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide.....</b>	<b>112</b>

## Oversikt over figurer i oppgaven

Figur 3.1.	Solhjells kunstformidlingsmodell .....	43
Figur 3.2.	Musikkens meningslag .....	44

# 1. Innledning

## 1.1. Tema og begrunnelse

Temaet for denne masteroppgaven er tilrettelagte møter mellom mennesker og kunst og det opplevelsels- og dannelsespotensialet som kan oppstå.

Grunnen til jeg ønsket å dykke ned i dette, er at jeg er tilknyttet formidlingsavdelingen ved Den Norske Opera & Ballett der jeg på ulike måter er involvert i formidling av opera. Dette arbeidet innebærer aktiviteter som introduksjoner før forestillinger, omvisninger, foredrag og workshops med ulike grupper. Jeg er også utdannet klassisk sanger og har derfor en lidenskap for kunstformen. Dette er årsaken til at jeg ville jobbe med operaformidling.

Jeg har jobbet ved Operaen i en lengre periode, og det har gitt meg inspirasjon til å få en bredere og mer nyansert forståelse av aspekter ved arbeidet jeg utfører. Derfor har jeg også utvidet tematikken til å handle om kunstformidling generelt, og ikke operaformidling spesifikt. Slik har jeg innhentet en bredere nyanse av perspektiver for å utvide egen forståelse. Masterprosjektet har gitt meg muligheten til å utforske, reflektere og analysere på andre måter enn det som er mulig i et hektisk yrkesliv. Som formidler tilknyttet en av Norges største kunstinstitusjoner har jeg et viktig oppdrag, fordi jeg representerer kunstformen utad. Jeg tror derfor at mitt arbeid kan ha betydning i forhold til hvordan andre møter og opplever opera.

Innledningsvis vil jeg avklare hva jeg mener med kunstformidling, siden det finnes mange ulike måter å bruke formidlingsbegrepet på. Elef Nesheim har forsket mye på musikkformidling og jeg har hentet inspirasjon fra hans definisjon: «Musikkformidling handler om å tilrettelegge, eller tilpasse musikk slik at opplevelsen, eller forståelsen, kan bli bedre eller mer effektiv» (Nesheim, 1994, s. 12). I Kristin Kjølbergs doktorgradsavhandling om musikkformidling handler tilrettelegging om ulike måter å skape nærhet til opplevelsen (Kjølberg, 2010). Kjølberg beskriver at «Tilretteleggingen vil utføres forskjellig, og hvordan utøveren møter sitt publikum vil også endres fra publikum og konsertsituasjon, men målet vil være det samme: å skape musikalske møter som gir musikkopplevelse» (Kjølberg, 2010, s. 11). Dette ser jeg som overførbart til en videre forståelse av kunstformidling. Basert på overnevnte definerer jeg kunstformidling på følgende måte:



*Kunstformidling dreier seg om aktiviteter eller handlinger der en tilrettelegger kunstmøter med mål om å åpne opplevelsesrom for deltakerne og å gjøre veien til en potensiell kunstopplevelse kortere.*

Formidlingsaktiviteter kan både dreie seg om tilrettelegging i *forkant* av kunstmøtet, for eksempel gjennom foredrag, workshops, introduksjoner, omvisninger eller annet, *underveis* i kunstmøtet gjennom hvordan en utøver opptrer i selve møtet, og *etter* kunstmøtet, for eksempel gjennom post-samtaler eller oppfølgingsoppgaver. Formidling involverer slik en rekke handlinger og aktiviteter av kunstnerisk, kommunikativ, retorisk og pedagogisk art. Det finnes ikke et engelsk begrep som dekker like mye som det norske ordet formidling. I stedet er det en rekke begreper som viser til ulike aspekter av begrepet. I forhold til mitt masterprosjekt er kanskje begrepene outreach, participation and learning eller performance communication mest dekkende, selv om ingen av dem treffer helt.

En annen årsak til at akkurat denne tematikken interesserer meg, handler om at mange jeg møter både som sanger og i formidlerjobben i Operaen uttrykker at de føler en avstand til opera. De føler seg på en eller annen måte fremmede i møte med denne kunstformen. Dette er en forforståelse skapt av praktiske erfaringer fra egen yrkesutøvelse, men jeg finner støtte til denne forforståelsen blant annet hos Christoffer Small, som har skrevet om fremmedfølelse i møte med klassisk musikk i sin bok *Musicking* (Small, 1998). Jeg har ikke undersøkt dette empirisk, men opplever det som et vesentlig bakteppe når det gjelder tilrettelegging for kunstmøter og mulighetene for å åpne opplevelsesrom deltakeren. Jeg ønsket en bredere forståelse for hva som kan forårsake denne mulige fremmedfølelsen og hva som eventuelt kan minsket den, da jeg mener at dette er et av kunstformidlingens hovedanliggende. Denne tråden tar jeg opp videre i teorikapittelet.

For å lykkes i å redusere fremmedfølelse og å åpne opplevelsesrom i deltaker, mener jeg at det er nødvendig at man som kunstformidler er åpen og utforskende og undersøker begreper man omgir seg med til daglig, for å sikte mot å stadig videreutvikle egen praksis. Dersom man ikke gjør det, tror jeg det er en fare for å bli låst inne i egen forforståelse og implisitte kunnskap om feltet. Man har vært til stede i dette i over lang tid, og konvensjoner og koder virker etter hvert naturlige. Den intuitive innforståtheten med kunstformen man representerer skaper visse briller som man ser egen virkelighet gjennom (Solhjell, 2001, s. 44). Dersom man ikke er seg dette bevisst, kan det føre til at man mister evnen til å se hvordan kunstformen fremstår for de som ikke er innforstått med de samme konvensjonene og

kodene, altså de som ikke 'ser' gjennom de samme brillene som en selv. I verste fall kan dette lede til en slags fagblindhet som jeg tror kan føre til at upresise konklusjoner blir dratt om andre utenfor eget felt, for eksempel ved å tro at man kjenner og forstår den man skal formidle til, uten egentlig å ha stilt spørsmålstegn ved hvilke antakelser som ligger til grunn for disse holdningene. En fare ved dette er at man kan komme til å behandle deltakerne som en samlet gruppe der alle er like, fremfor enkeltindivider med ulike bakgrunner og forutsetninger. Dette kan i verste fall medføre en tingliggjøring eller objektivisering av deltakerne, der samme teknikk eller teori brukes universelt i møte med andre. Denne tråden tas opp i teorikapittelet, der jeg skriver om *det instrumentalistiske mistak* (Skjervheim, 1996). Jeg tror at såfremt man ikke konstant er reflektert og bevisst i egen yrkesutøvelse, er dette en felle det kan være både enkelt og fristende å gå i. Det kan gjøre yrkesutøvelsen både lett og behagelig, men det betyr ikke at man virkelig åpner kunstformen for andre. Derfor ønsker jeg gjennom en utforskende og spørrende tilnærming i masterprosjektet å utfordre og overkomme slik eventuell fagblindhet, eller pragmatisk absoluttering av pedagogiske teorier, modeller og personlige intuitive praksisteorier.

Jeg ser på det å forbedre egen praksis som en evigvarende prosess. Dette masterprosjektet representerer derfor ikke et punktum, men heller en start. Det er svært mange deler av min praksis jeg ønsker å undersøke nærmere, men for å gjøre masterprosjektet noenlunde overkommelig var det nødvendig å konsentrere meg om en spesifikk del i denne omgang. I dette masterprosjektet har jeg ønsket å få en bedre forståelse for hvilke potensial som kan befinne seg i tilrettelagte møter mellom mennesker og kunst. Både møte, opplevelse og dannelse blir relaterte begreper i den forstand. Disse er svært relevante for kunstformidlingsfaget på teoretisk nivå, men kan oppleves noe abstrakte slik de fremstår i pedagogisk og filosofisk teori. Jeg har ønsket få en bedre forståelse for betydningen av kunstformidlerens tilrettelegging i relasjon til disse begrepene. Gjennom prosjektet har jeg bygget bro mellom teoretisk og praktisk forståelse, slik at begrepene fremstår mer naturlige også i mitt praktiske virke. Derfor har jeg valgt å samle refleksjoner og erfaringer fra andre kunstformidlere med lang erfaring innen forskjellige kunstretninger for å undersøke deres forståelse av disse fenomenene. Denne typen erfaringsdeling på tvers opplever jeg som en styrke for kunstformidlingsfaget generelt. Ved å hente perspektiver fra andre kunstformidlere har jeg ønsket å få frem ulike nyanser i forståelsen, og på denne måten utforske tematikken og problemstillingen fra ulike vinkler.

Empirien er derfor innhentet fra kunstformidlere fra forskjellige kunstretninger og institusjoner, henholdsvis fra museumsverdenen, teaterverdenen og operaverdenen, samt en produsent fra det tidligere Rikskonsertene/Den Kulturelle Skolesekken. Tross i at selve kunstformen som formidles varierer, tror jeg det er svært mye som er overførbart når det gjelder tematikken jeg fokuserer på i masterprosjektet, og at en bredde i datainnsamlingen er en styrke i forhold til å skrive frem et mangfoldig perspektiv. Jeg håper at perspektivene og innsiktene fra dette masterprosjektet også kan være nyttig og interessant for andre som jobber med kunstformidling, uavhengig av kunstform.

## 1.2. Problemstilling

På bakgrunn av mine ambisjoner i dette masterprosjektet har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvilke opplevels- og dannelsespotensial kan befinne seg i, og oppstå gjennom tilrettelagte møter mellom mennesket og kunst?*

Selv om jeg personlig er spesifikt opptatt av kunstformen opera, har jeg altså valgt å undersøke kunstmøter i et større perspektiv. Jeg har forestilt meg at kunnskap fra et bredere kunstfelt vil kunne gi flere dimensjoner og forståelser til mitt eget virke som operaformidler. Det at jeg har knyttet tilrettelegging og formidling opp mot begrepene *møte*, *opplevelse* og *dannelse*, har bygd på en antakelse og forforståelse om at det er sammenhenger mellom det å ha kjennskap til, kunnskap om og refleksjon rundt kunstformen og selve kunstopplevelsen, og at tilrettelegging gjennom ulike formidlingsaktiviteter derfor kan åpne kunstformen og potensiale som kan befinne seg i et kunstmøte. Etter min oppfatning ligger en slik antakelse til grunn for eksistensen til formidlingsavdelinger ved kunstinstitusjoner. Holdningen er også å finne i det tidligere læreplanverket LK06, med setningen «[...] musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Møte, opplevelse og dannelse er begreper som alle kan knyttes opp mot omfattende forsknings- og filosofitradisjoner og kan derfor ikke defineres eller klargjøres tilstrekkelig i et enkelt begrepsavklaringsavsnitt. En nærmere begrepsavklaring av disse i innledningskapittelet er heller ikke ønskelig, da en utforskende tilnærming der jeg forsøker å føye sammen teori og perspektiver fra yrkesutøvere i det praktiske felt er et mål med selve

masterprosjektet. Det er derfor naturlig at disse begrepene blir behandlet i detalj i senere kapitler.

Jeg forstår imidlertid disse tre som knyttet sammen i et slags kronologisk forløp: Et tilrettelagt kunstmøte er et intensjonelt møte mellom mennesket og verk som *kan* lede til kunstopplevelse av ulike art, som igjen *kan* påvirke individets videre utvikling i en dannelsesprosess. Selv om jeg opplever at det er en logisk rekkefølge, er det ikke nødvendigvis alltid slik at det ene naturlig følger det andre. De er også enkeltstående fenomener som på hver sine måter har betydning for hvordan man kan formidle kunst.

I teorikapittelet danner disse tre derfor brede overskrifter, der jeg trekker frem ulike teoretiske perspektiver for å bringe frem nyanser ved begrepene. Fordi det teoretiske omfanget knyttet til begrepene er svært stort, har jeg vært nødt til å gjøre begrensninger på hvilke perspektiver jeg presenterer. Utvalget av teoretiske perspektiver har foregått gjennom en utforskende prosess der jeg har jobbet med datainnsamling, analyse og teoriutvikling side om side. Perspektiver som har kommet frem gjennom datainnsamling og analyse har påvirket hvilke teoretiske perspektiver jeg har inkludert, samtidig som at teoretiske perspektiver har påvirket vinklingen på datainnsamlingen og analysene.

Innledningsvis ønsker jeg også å redegjøre for hvilket begrep jeg kommer til å bruke når jeg skriver om den kunstformidlingen retter seg mot, altså den som skal møte kunstverket. Ulike teoretiske tradisjoner tilbyr ulike begreper. I kommunikasjonsteori finner man for eksempel gjerne begrepet *mottaker*, Hans Skjervheim benytter *den andre*, mens Frede V. Nielsen skriver om det *opplevende subjekt* (Kaufmann & Kaufmann, 2003; Nielsen, 1998; Skjervheim, 1996). Jeg finner disse benevnelsene noe passive, og ønsker personlig å benytte begrepet *deltaker*, da jeg ser på formidlingssituasjonen som en deltakende situasjon og på den man formidler til som aktiv og intensjonell både i møte med kunstformidleren og i møte med kunstverket. Jeg bruker ulike teoretikers begreper når jeg redegjør for deres teorier, ellers bruker jeg *deltaker*.

### **1.3. Oppgavens oppbygning**

Dette prosjektet plasserer seg innen den hermeneutisk vitenskapsteoretiske posisjon, der jeg har beveget meg mellom del og helhet og forforståelse og forståelse. Dette gjelder også for hvordan teoridelen har blitt utviklet. Jeg bestemte meg ikke for de teoretiske perspektivene

før oppgavestart for så å bygge resten rundt dette. Tvert om har teoridelen nettopp blitt utviklet i dynamisk samspill med resten av prosjektet. På denne måten står den hermeneutiske vitenskapsteoretiske posisjon som en paraply over hele oppgaven.

Oppgaven begynner med metodekapittelet, fordi det ga mening å begynne med å redegjøre for den hermeneutisk vitenskapsteoretiske posisjon og for hvordan jeg har jobbet med empiri- og teoriutvikling. Deretter følger teorikapittelet. For enkelhets skyld har jeg valgt å dele det kapittelet opp i tre underkapitler: møte, opplevelse og dannelse. Begrepene er nært beslektet og kan ikke sees isolert fra hverandre, men deres kompleksitet og omfang har likevel krevd at jeg behandler dem i tre forskjellige delkapitler. Det vil likevel være noe overlapp, fordi de er så nært knyttet. Etter teorikapittelet blir resultatene av empiriinnsamlingen presentert, før disse i drøftingskapittelet blir diskutert opp mot perspektivene fra teoridelen, for å besvare problemstillingen. Avslutningsvis oppsummerer jeg hovedfunn, implikasjoner for praksis og peker på veier videre.

## **1.4. Bakgrunn og tidligere forskning**

I dette delkapittelet presenterer jeg først en vurdering av begrepet kunstopplevelse fra LK06 og LK20 som har påvirket utviklingen av dette prosjektet. Deretter presenterer jeg et utvalg av studier og tidligere forskning som er relevante for masterprosjektet. Det ble tidlig klart at jeg måtte foreta strenge avgrensninger i forhold til hva jeg skulle velge å presentere av tidligere forskning, da det finnes store mengder fra flere forskjellige forskningsfelt som kan knyttes opp mot tematikken. Delkapittelet om tidligere forskning er ikke en komplett redegjørelse for alt som finnes i feltet, men representerer et utvalg som jeg opplever relevant for prosjektet. Selv om jeg har valgt å trekke inn kunstformidlere fra andre kunstretninger i empiriinnsamlingen, avgrensner jeg denne delen hovedsakelig til musikk- og musikkpedagogisk forskning, da jeg selv tilhører dette forskningsmiljøet. Avgjørelsen om å trekke inn kunstformidlere innen andre kunstretninger i empiriinnsamlingen handler mer om muligheten til å gi farge og nyanser til perspektivene jeg selv baserer meg på.

### **1.4.1. Læreplanverk og musikkopplevelse**

Som det kom frem i innledningen, mener jeg at det ligger en antakelse i kunstformidlingsfeltet om at det er et visst forhold mellom kjennskap til, kunnskap om og refleksjon rundt kunstformen og selve kunstopplevelsen, altså at tilrettelegging gjennom

formidlingsaktiviteter på ulike måter kan åpne kunstformen og potensialet som kan ligge i et kunstmøte. Dette masterprosjektet bygger på denne antakelsen.

Dette er også tankegangen bak setningen «[m]usikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs» fra LK06, læreplanen i musikk i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Som kunstformidler knyttet til en kunstinstitusjon jobber jeg ofte opp mot læreplanverket i utforming av formidlingsprosjekter for skoleklasser, og i den forbindelse har jeg merket meg denne setningen. Den har siden vært til stor inspirasjon i utformingen av masterprosjektet. Det spesifiseres videre i LK06 at «musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). LK06 fremmer altså et syn om at pedagogen legger forholdene til rette for musikkopplevelse gjennom blant annet refleksjon og å øke kjennskap og kunnskap. Nå er riktignok disse formuleringene i sin bokstavelige form tatt ut av det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, men slik jeg tolker det er det ingen grunn til å tro at dette synet er svekket i LK20. Musikkopplevelse har derimot blitt et eget kjerneelement. Også her spesifiseres det at musikkopplevelse kan åpne for eksistensielle møter med musikk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Et kjerneelement beskrives som «det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag». Slik jeg tolker det, ligger det her implisitt en forståelse av at musikkopplevelsen ikke er forutsetningsløs, men noe som kan legges til rette for gjennom pedagogiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2018). Tolkningen støttes av denne setningen fra LK20: «Kunnskap om og kjennskap til musikk og musikalske virkemidler er utgangspunktet for en reflektert og utforskende tilnærming til musikkopplevelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

#### **1.4.2. Tilrettelegging for kunstmøter, kunstopplevelser og dannelse**

Denne oppgaven orienterer seg rundt fenomenene kunstmøter, kunstopplevelser og dannelse. Tilretteleggingsaspektet er også sentralt, som et verktøy, men spiller i denne masteroppgaven en mer underordnet rolle. Jeg mener det allikevel er viktig å også plassere prosjektet inn i en musikkformidlingsramme. Her vil jeg presentere fire forskere som på hver sine måte ser på sammenhenger mellom tilrettelegging som formidlingsaktivitet, mottagelse og opplevelse. Selv om disse skriver fra musikkutøverens perspektiv, opplever jeg at dette er overførbart til en videre forståelse av kunstformidling. Dorothy Irving har vært en fremtredende pådriver for

utviklingen av musikkformidlingsfeltet i Skandinavia. I hennes arbeider peker hun blant annet på nødvendigheten av at formidleren viser stor kommunikativ og retorisk fleksibilitet i møte med andre mennesker, da alle har forskjellige utgangspunkt for kunstmøtet. Videre beskriver hun viktigheten av at formidleren må legge til rette for en god relasjon til de hun møter slik at de føler seg invitert inn i det kunstneriske møtet (Irving, 1977). Jon Helge Sætre gjorde en teoretisk drøfting av fagfeltet musikkformidling i sin hovedoppgave (Sætre, 1994). Han beskriver musikkformidling som et vidt fagfelt som bygger på flere andre, deriblant estetikk, pedagogikk og sosiologi (Sætre, 1994, s. 118). Sætre beskriver musikkformidling som intensjonell. Med dette mener han at formidling må gjøres på gjennomtenkte måter som tar hensyn til omliggende faktorer som musikkverket selv, personlige og sosiale forutsetninger ved lytteren og faktorer i den omliggende konteksten. Kristin Kjølberg utviklet i sin doktorgrad en konsertdramaturgisk relasjonsmodell som peker på sammenhenger mellom de objekter og tekster som befinner seg i og rundt musikken og de ulike aktørene som deltar, fysisk eller historisk i en konserthendelse (Kjølberg, 2010). Hun anvender teori fra retorikk, kommunikasjonsteori, kunstsosiologi og dramaturgi for å beskrive kompleksiteten i en formidlingssituasjon. Kari Holdhus utforsket i sin doktorgradsavhandling forståelser av kvalitet i skolekonserter (Holdhus, 2014). Hun forsøker å identifisere hvilke holdninger, verdier, kvalitetssyn som ligger til grunn for den tilretteleggingen som gjøres av de som formidler musikk til barn og unge. Slik ønsker hun å skape debatt om hvordan musikk og kunst formidles i skolen.

Gjennom masteroppgaven *På sporet av den estetiske erfaring* undersøker Hanne Fossum opplevelsesebegrepet i lys av ulike filosofiske og musikkpedagogiske tradisjoner. Hun redegjør blant annet for distinksjonen mellom opplevelse og erfaring, noe jeg kommer nærmere inn på i delkapittelet om opplevelse, og om begrepene møte og dannelse i tilknytning til estetisk erfaring (Fossum, 2010). Hun beskriver også bevegelsen fra en mer passiv verksestetikk til å vurdere estetikk i mer relasjonelt rammeverk, som noe som oppstår i møtet mellom menneske og verk. Denne forståelsen åpner for en mer aktiv erfaringsprosess i menneskets møte med kunstverket (Fossum, 2010).

Friederike Merkelbach undersøker musikkopplevelse som fenomen og dens estetiske og eksistensielle dimensjoner i sin masteroppgave (Merkelbach, 2014). Hun gjorde et dypdykk i teoretisk-filosofisk litteratur og musikkpedagogisk forskning, før hun intervjuet musikkklærere om deres forhold til musikkopplevelsesbegrepet. Gjennom empiriske analyser finner

Merkelbach støtte for at musikkopplevelsen er uforutsigbar: Lærerne kan ikke vite hva som vil gi den enkelte elev en sterk musikkopplevelse. Samtidig finner hun også støtte for at musikkopplevelsen til en viss grad kan forberedes, altså er den ikke forutsetningsløs (Merkelbach, 2014, s. 82). Hun finner videre at musikkopplevelser beriker oss som mennesker da det «forblir i våre liv og setter varige avtrykk på vår indre struktur og gir farge til vår identitet» (Merkelbach, 2014, s. 82). Her er det tydelige linjer til dannelsesbegrepet, tross i at dannelse som begrep ikke er utdypet i Merkelbachs oppgave. Merkelbachs masterprosjekt ligner mitt eget på flere måter: Hun ønsker å studere begrepet musikkopplevelse både fra et filosofisk, teoretisk og forskningsbasert perspektiv, og fra et empirisk perspektiv gjennom å intervju praktiskere, for så å nærme seg en syntese av perspektivene. «Ved å se intervjumaterialet mitt i perspektiv av de teoretiske og forskningsbaserte utgangspunktene, vil jeg forsøke å bevege meg på en ‘hermeneutisk spiral’» (Merkelbach, 2014, s. 66). Samtidig gjør Merkelbach en innsnevring til å hovedsakelig fokusere på musikkopplevelsens estetiske og eksistensielle dimensjoner, mens jeg ønsker å ta en bredere tilnærming til opplevelsesebegrepet for å være åpen til det som måtte komme av mulige perspektiver. Jeg vil også å se kunstopplevelsesebegrepet i relasjon til både møtebegrepet og dannelsesbegrepet, da disse begrepene er nært knyttet, og ett av målene med denne masteroppgaven er å behandle begrepene i relasjon til hverandre. Videre knytter Merkelbach prosjektets empiriske del til refleksjoner fra musikklærere i skolen, mens jeg fokuserer på kunstformidlere.

Torill Vist knytter musikkopplevelse til en bred forståelse av dannelse i sin doktorgradsavhandling *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap* (Vist, 2009). Hun gjennomførte ti semistrukturerte, individuelle intervjuer og finner at det er en sammenheng mellom musikkopplevelse og utviklingen av følelseskunnskap. Følelseskunnskap er kategorisert som blant annet empati, forståelse og refleksjon, knyttet til både egne følelser og andres (Vist, 2009). Dette kan relateres til dannelse, som i bred forstand handler om å utvikle seg som menneske. Vists forskning indikerer at musikkopplevelser kan bidra til å utvikle sider ved mennesket som handler om å forstå seg selv og andre bedre.

Alf Gabrielsson har gjennomført omfattende empiriske undersøkelser på sterke musikkopplevelser, hovedsakelig gjennom frie fenomenologiske beskrivelser av opplevelsene (Gabrielsson, 2001, 2008; Gabrielsson & Wik, 2003). Han ønsker både å beskrive hvilke elementer slike opplevelser inneholder og eventuelle langtidsvirkninger av



opplevelsene. Langtidsvirkninger kan forstås innen dannelsesbegrepet dersom det snakkes om langtidsvirkninger som påvirker et menneskes forming og utvikling på en positiv måte. Gabrielsson bruker begrepet høydepunktsopplevelse, som er en oversettelse av Abraham Maslows begrep *peak experience*. Slike opplevelser preges av undring, ærefrykt og overgivelse, skiller seg fra andre opplevelser i hverdagen og kan ha langvarig effekt på individet (Gabrielsson, 2001).

Basert på empiriske undersøkelser utvikler Gabrielsson og Wik et deskriptivt system for å gi en detaljert beskrivelse av elementene i sterke musikkopplevelser (Gabrielsson & Wik, 2003). Det består av syv grunnleggende kategorier, som blant annet innebærer en kategori for emosjonelle aspekter, en kognisjonskategori og en for eksistensielle aspekter.

Kognisjonskategorien har en underkategori som viser til en spesiell mental innstilling i møte med kunst: «special openness and receptivity» (Gabrielsson & Wik, 2003, s. 174).

Kategorien for eksistensielle aspekter vektlegger hvordan musikken kan bidra til bearbeiding av og klarhet i livet og endret perspektiv på livet (Gabrielsson & Wik, 2003, s. 180). Disse funnene er svært relevante for eget forskningsprosjekt, da de knytter empiriske undersøkelser direkte til sentrale poeng i teorien som er tilknyttet møte og kunstopplevelse, som eksistensiell erfaring og deltakers åpenhet og mottakelighet, hvilket jeg kommer tilbake til i teorikapittelet.

Gabrielsson har også forsket på faktorer som påvirker sterke musikkopplevelser. Han deler disse faktorene inn i personlige, musikalske og situerte faktorer (Gabrielsson, 2001).

Personlige faktorer viser til sider ved deltaker, som fysisk tilstand (trøtt, sulten osv.), emosjonell tilstand i øyeblikket, kognitive faktorer (kjennskap til musikken, forventninger, grad av åpenhet og mottakelighet osv.), personlighet (modenhet, temperament osv.).

Musikalske faktorer knyttes til spesifikke sider ved selve musikken, for eksempel musikalske virkemidler som tempo, klangfarge, dynamikk og kvaliteten på fremførelsen. Situerte faktorer viser til elementer relatert til selve situasjonen hvor møtet finner sted, som for eksempel fysiske faktorer (selv rommet, akustiske forhold, avstand til utøvere osv.), sosiale faktorer (om man er alene eller i en gruppe, publikums oppførsel osv.) og spesielle omstendigheter (om det for eksempel er et uvant miljø) (Gabrielsson, 2001, s. 442).

Johanna Ray har også forsket på sterke musikkopplevelser. Med et særlig fokus på musikkopplevelser i skolen har hun undersøkt både elevens egne beskrivelser av sterke musikkopplevelser og læreres refleksjoner rundt tilretteleggelsen for at slike opplevelser skal

kunne finne sted (Ray, 2004, 2010). Hun finner at sterke musikkopplevelser kan inntreffe i mange sammenhenger og anta mange forskjellige former og uttrykk (Ray, 2004). Videre finner hun at det som regel er utenfor skolesammenheng at sterke musikkopplevelser finner sted. Det henger blant annet sammen med at det kan være for mange distraherende faktorer som forstyrrer i et klasserom. For eksempel kan ulike kontrollmekanismer, regulerende normer og andre gruppedynamikker som oppstår i en elevgruppe stå i veien for den enkeltes møte med musikken (Ray, 2010, s. 252). Disse funnene passer overens med de situerte og personlige faktorene som Gabrielsson påpeker kan påvirke musikkopplevelsen. At situasjonsbestemte faktorer som gruppedynamikk kan påvirke kunstmøtet og den påfølgende kunstopplevelsen er et svært interessant poeng for kunstformidlere som møter skoleklasser gjennom for eksempel Den Kulturelle Skolesekken. Gjennom intervjuer av lærere finner Ray flere virkemidler som lærerne tyr til for å tilrettelegge for sterke musikkopplevelser i klasserommet, som for eksempel å dele elevgruppen i mindre grupper, legge frem innholdet på måter der elevene kan relatere til det, la elevene sitte på andre måter enn det vanlige klasseromsoppsettet, og generelt sørge for at det skal være færre forstyrrende elementer (Ray, 2010, s. 261). Selv om Rays forskning fokuserer spesifikt på musikkopplevelser i klasserommet og lærerens rolle i fasiliteringen av disse, er det klare paralleller mellom en lærer og en kunstformidler i denne sammenheng, og jeg tror funnene kan være vel så relevante for en kunstformidler som for eksempel er ansatt i en kunstinstitusjon og derigjennom møter skoleklasser og andre grupper.

John Sloboda er musikkpsykolog og har forsket på emosjonelle opplevelser i møte med musikk (Juslin & Sloboda, 2010; Sloboda, 1992, 2005). I en studie ber han informanter skrive ned sine autobiografiske minner med musikk fra de første ti årene i livet. I resultatdelen sorterer han de signifikante minnene med musikk i to grupper: de hvor musikken selv har hatt effekter på individet, som han kaller 'the internal significance', og de hvor det er konteksten der musikken har funnet sted som har påvirket individet, hvilket han kaller 'the external significance' (Sloboda, 2005, s. 182). Deretter koder han om de ulike minnene er positive, negative eller nøytrale. Han finner at det nesten ikke er noen tilfeller av negativ internal significance, altså huskes sjelden hendelser der musikken i seg selv skaper negative følelser (Sloboda, 2005, s. 183). Derimot er det flere minner av negativ external significance, altså minner der noe i konteksten hvor musikk møtet fant sted påvirket individet negativt. Det er ingen tilfeller av positiv internal significance når external significance oppleves negativt (Sloboda, 2005, s. 183). Det kan altså se ut til at det er vanskelig å ha en

positiv opplevelse med musikk dersom man ikke følger seg vel i omgivelsene hvor dette møtet finner sted. Funnene peker på viktigheten av å gjøre individet komfortabel og kjent i og med den spesifikke konteksten. På denne måten kan formidleren bidra til å muliggjøre en positiv internal significance i møtet med kunsten.

Sloboda finner også at barn som har musikkopplevelser med positiv internal significance er mer sannsynlige til å oppsøke og ha et forhold til musikk videre i livet (Sloboda, 2005, s. 185). Altså kan slike opplevelser ha langvarig effekt på atferd og musikalsk involvering, hvilket kan knyttes til dannelsesbegrepet. Tilslutt finner han at de mest negative faktorene knyttet til external significance er vurdering og tvang, og at slike negative opplevelser kan påvirke individets forhold til musikk i negativ retning videre i livet (Sloboda, 2005, s. 186). I en annen studie blir 67 informanter spurt om å beskrive deres mest aktede emosjonelle opplevelser med musikk (Sloboda, 1992). Svarene deler seg i to hovedkategorier: ‘music as a change agent’ og ‘music as promoting the intensification or release of existing emotions’ (Sloboda, 1992, s. 33). Innenfor kategorien endringsagent er det uttalelser som at musikken inspirer til å bli en bedre person og at den tilbyr alternative perspektiver på livet og derigjennom muligheter til forandring (Sloboda, 1992, s. 34). Disse funnene resonerer både med dannelsesstenkning og eksistensiell erfaring som oppgaven skal berøre senere i teorikapittelet.

### **1.4.3. Oppsummering og plassering av eget prosjekt**

I dette delkapittelet har jeg først redegjort for en tolkning av læreplanverket LK06 og LK20 der jeg viser hvordan læreplanverket ser ut til å støtte min antakelse om at det er et forhold mellom musikkopplevelse og tilrettelegging gjennom økt læring, kunnskap, refleksjon og andre pedagogiske virkemidler. Deretter har jeg presentert et utvalg av tidligere forskning som jeg mener er relevante for eget masterprosjekt. Jeg har hovedsakelig begrenset meg til tidligere forskning innen det musikkpedagogiske, musikkterapeutiske og musikkpsykologiske felt. Dersom jeg hadde avgrenset meg på en annen måte, der jeg så på andre forskningsfelt, kunne dette delkapittelet sett veldig annerledes ut fordi møte, opplevelse og dannelselse kan knyttes til mange forsknings- og teorifelt.

Forskningen som er presentert viser at flere forskere knytter betydningen av ulike former for tilrettelegging opp mot musikkopplevelse, og at dette blant annet handler om rollen man kan spille når det gjelder å fasilitere for at deltakeren skal komme i gunstig innstilling/disposisjon

for kunstmøtet (Gabrielsson & Wik, 2003; Merkelbach, 2014; Nesheim, 1994; Ray, 2010). Betydningen av tilrettelegging for kunstmøtet underbygges også av Slobodas funn om at eksterne faktorer som kontekst kan ha stor betydning på kvaliteten på musikkopplevelsen (Sloboda, 2005). Funnene støttes av Gabrielssons forskning på faktorer som kan påvirke sterke musikkopplevelser (Gabrielsson, 2001). Dette er svært interessant opp mot det tilrettelagte møtet da det peker på betydningen av konteksten der kunstmøtet finner sted. Det sier for eksempel noe om hvilke faktorer kunstformidleren kan prøve å gjøre noe med og hvilke som er utenfor hennes kontroll i tilretteleggingsarbeidet. Videre indikerer Gabrielssons syv kategorier av musikkopplevelse og Rays undersøkelser på sterke musikkopplevelser at kunstopplevelser kan ta mange ulike former og uttrykk (Gabrielsson, 2001; Ray, 2004). Dette er interessant i forhold til utforming av eget masterprosjekt fordi det peker på viktigheten av å søke flere perspektiver og forståelsesrammer for å fange opp ulike nyanser av opplevelsesebegrepet. Flere av studiene peker også på en sammenheng mellom sterke musikkopplevelser og langvarig påvirkning på individets utvikling (Fossum, 2010; Gabrielsson, 2001; Sloboda, 1992, 2005; Vist, 2009).

Disse studiene har vært viktige i utforming og plassering av eget prosjekt. Jeg har villet undersøke det tilrettelagte kunstmøtet og hvilke opplevelsese- og dannelsespotensial som kan foreligge eller oppstå i slike møter. Jeg har vært interessert i å innhente kunstformidlers erfaringer og refleksjoner på denne tematikken. Ray intervjuer lærere om hvordan de tilrettelegger for kunstopplevelse i klasserommet, hvilket er en tydelig parallell til eget prosjekt. Det samme gjelder Merkelbachs intervjuer av musikk læreres refleksjoner rundt musikkopplevelse. Samtidig er en kunstformidler noe annet enn en klasseromslærer. Kunstformidleren jobber utenfor en vanlig klasseromssituasjon og med delvis andre virkemidler både i møtet med deltaker og med materialet hun skal formidle. Gabrielsson og Rays funn om at kunstopplevelser kan ta mange former og uttrykk underbygger mitt ønske om å gå bredt ut i teoridelen fra en hermeneutisk vitenskapelig posisjon, slik at jeg kan undersøke begrepene fra flere ulike perspektiver og ikke snevre inn forståelsesgrunnlaget for mye.

## 2. Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for min vitenskapsteoretiske posisjon, undersøkelsens forskningsdesign og metode brukt for datainnsamling. Til slutt gjør jeg en refleksjon over etiske betraktninger, begrensninger ved undersøkelsen og undersøkelsens samlede troverdighet.

Jeg har ønsket å undersøke kunstformidlers forståelser av, perspektiver på og erfaringer med hvilke potensial som kan ligge i tilrettelagte kunstmøter gjennom å intervju informanter med lang erfaring innenfor kunstformidlingsarbeid. Jeg oppfatter møte, opplevelse og dannelse som både subjektive og relativt abstrakte begreper som vanskelig lar seg operasjonalisere i den tradisjonelle forstand, altså gjøres operativt og målbart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 168). Dermed var det naturlig å velge et kvalitativt forskningsdesign som tar utgangspunkt i informantenes opplevelser, forståelser og beskrivelser av fenomenene (Alvesson & Sköldbeg, 2009, s. 7). En kvalitativ tilnærming har muliggjort den fleksibiliteten jeg har trengt for å bevege meg mellom ulike ledd i forskningsprosessen og for å gjøre justeringer og endringer basert på informasjonen jeg har fått fra datamaterialet (Thagaard, 2009, s. 48).

### 2.1. Vitenskapsteoretisk posisjon

Jeg har flere ganger i tilblivelsen av prosjektet pendlet mellom å plassere prosjektet i en fenomenologisk eller en hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon. Begge posisjonene synes å passe hensikten med prosjektet på ulike måter.

Den fenomenologiske posisjon er opptatt av å studere fenomener slik de fremtrer og erfares for subjektet med den hensikt å forstå fenomenenes essens, altså deres egentlige vesen (Thornquist, 2018). Gjennom å studere fenomenene opplevelse, dannelse og møte slik de fremtrer for mine informanter, ville jeg kunnet nærme meg fenomenenes essens. Samtidig er det et poeng i fenomenologien at forskeren skal nærme seg saken så forutsetningsløst som mulig gjennom å legge til side eller sette parentes rundt egne antakelser og forforståelser, eller legge vekk egen livsverden (Trondalen, 2004, s. 52). Jeg har vært skeptisk til om jeg virkelig kan tilsidesette egne antakelser og forforståelser i et felt hvor jeg selv er så involvert. Heidegger kritiserer fenomenologiens prinsipp om å legge vekk ens livsverden. Til det er den alt for innvevd i oss selv, mente han (Trondalen, 2004, s. 56). Er det virkelig mulig å ha et så

bevist forhold til egen subjektivitet at jeg helt genuint kan tilsidesette dette uten å lure meg selv i prosessen? Jeg har bestemt meg for at jeg hverken tror eller ønsker det. Siden en av hovedmotivasjonene for å gjøre masterprosjektet er å utvikle forståelse i egen yrkesutøving, har jeg heller ønsket å bruke mine erfaringer og forforståelse som et springbrett og utgangspunkt for utvidet forståelse.

Dessuten har jeg bevisst valgt kunstformidlere med bakgrunn fra forskjellige kunstretninger for å få ulike perspektiver på det som skal studeres. Fra en fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjon vil ikke dette være en god avgjørelse. Utvalget i en fenomenologisk undersøkelse bør være så homogen som mulig slik at en essens på tvers av forskningsdeltakerne kan beskrives (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). For meg var det viktigere å se fenomenene fra flere ulike perspektiver slik at egen forståelse kunne videreutvikles og utvides.

Den siste innvendingen mot fenomenologi som vitenskapsteoretisk rammeverk, er at man i fenomenologien ønsker å koke ned datamaterialet til én essens som fremstår som resultatet av undersøkelsen (Trondalen, 2004, s. 56). For meg har dette virket noe reduksjonistisk, da jeg heller har ønsket å la ulikheter i perspektiver og erfaringer stå som fremtredende funn som til sammen kan gi en mer grundig forståelse av fenomenene. Personlig tror jeg at et mangfold i perspektiver og forståelsesrammer reflekterer kompleksiteten i virkeligheten bedre enn å lete etter én essens av noe. Dette krever fortolkning av funnene fra min side, som heller ikke er forenlig med det fenomenologiske rammeverk. Etter disse overveiningene ble det klart for meg at den hermeneutiske vitenskapsteoretiske posisjon passer prosjektet bedre.

## **2.2. Hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon**

Mange av innvendingene som har oppstått i møtet med den fenomenologisk vitenskapsteoretiske posisjonen har jeg funnet en løsning på ved å vende meg mot den hermeneutiske posisjon. Jeg trengte et perspektiv som understreker at en forståelse av et fenomen nettopp kun er én forståelse, og ikke trenger å utelukke andre forståelser, et perspektiv som vektlegger verdien av å belyse et fenomen fra flere forskjellige perspektiver for å få en mer helhetlig forståelse (Johansson, 2016). «Et hermeneutisk ståsted vil dermed kunne gi mening i et forskningsprosjekt som søker å forstå forskjellige sider ved et fenomen og/eller anvende flere teoretiske perspektiver for å gi et mangfold i fortolkningen»

(Johansson, 2016, s. 10). Jeg føler at jeg i den hermeneutisk vitenskapsteoretiske posisjon har funnet rommet som muliggjør en granskning av fenomenene fra ulike hold. På teoretisk nivå har jeg anvendt ulike teoretiske og filosofiske perspektiver som sammen med tidligere forskning utfordret og utvidet egen forforståelse og slik bidro til et mangfold i fortolkningen av empirien. Samtidig har jeg også latt tolkning av empirien lede meg i nye retninger på teoretisk nivå. Det har vært viktig for meg å være åpen, utforskende og å la meg føre i ulike retninger i utviklingen av alle delene i masterprosjektet.

Den hermeneutiske prosessen kan beskrives slik:

It is an open-ended and circular process that can be marked by diversity and creativity as well as increasing levels of understanding. It also reflects the profound complexity of our human condition and encourages examining these dilemmas through a variety of interpretations. (Kenny et al., 2005, s. 347)

Hermeneutikk beskrives ofte som fortolkning og læren om fortolkning (Kjørup, 1999, s. 265). Tolkning av tekst er dermed sentralt. Tekstbegrepet må riktignok ikke forstås for snevert. Det kan inkludere litterære tekster, men også handlinger, ord og estetiske objekter (Johansson, 2016). Med andre ord forstås også datamateriale i en undersøkelse som tekst. «Hermeneutikk innebærer at forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

I sammenheng med fortolkning er forholdet mellom del og helhet sentralt i hermeneutikken. En del av en tekst må alltid forstås i forhold til helheten, og helheten kan bare forstås ved hjelp av delene: «De forskjellige delene fortolkes med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet, før disse fortolkningene deretter settes i relasjon til helheten på nytt» (Skaug, 2020, s. 23). Gjennom bevegelse mellom del og helhet i en sirkulær prosess oppnås en stadig dypere forståelse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 237). Denne bevegelsen kalles for den hermeneutiske spiral (Alvesson & Sköldberg, 2009).

I hermeneutikk er forforståelse og forståelse kjernebegrep. Forholdet mellom disse begrepene kan artikuleres i en annen hermeneutisk spiral tilknyttet den aletiske hermeneutikken (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 37). Forforståelse innebærer blant annet tidlige erfaringer og teoretisk kunnskap, og påvirker hvordan man erfarer verden.

Heidegger går så langt som å si at all forståelse har opphav i forforståelsen (Trondalen, 2004, s. 56). Forståelse er altså ikke mulig uten å medtenke sin forforståelse. I en hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon sees forforståelse dermed som en nødvendig forutsetning for forskningen. I møte med verden settes forforståelsen på spill gjennom tilegnelsen av ny forståelse. Sammensmeltningen av forforståelsen og den nye forståelsen leder tilbake til en forandret forforståelse, som igjen gir et nytt utgangspunkt til å møte verden (Johansson, 2016, s. 12). Slik fortsetter det i en evig spiral eller veksling mellom forforståelse og forståelse. Dette passer godt overens med hvordan jeg har jobbet med masteroppgaven. Min forforståelse har farget hvordan jeg har gått løs på prosjektet, hvordan jeg har tolket datamateriale og forstått ulike teoretiske perspektiver. Videre har arbeidet med datamateriale og teoretiske perspektiver gitt nye forståelser som har påvirket forforståelsen og prosessen videre, og dette mønsteret har preget hele prosessen.

Det er sentralt i hermeneutikken at forskeren skriver frem og synliggjør egen subjektivitet og forforståelse (Johansson, 2016). Dette handler både om å bli bevisst egen forforståelse som er avgjørende for å kunne sette seg selv på spill slik at man kan utvikle nye forståelser, og om at forskerens forforståelse er så viklet inn i hele forskningsprosessen og resultatene man kan lese ut av den at det er viktig at leseren inviteres inn i forskerens ståsted for å lettere kunne følge og vurdere forskerens tolkninger og argumentasjon. Dette kan kalles for kontrollert subjektivitet eller refleksivitet, og har med forskningens pålitelighet og troverdighet å gjøre, noe jeg vil komme tilbake til senere (Johansson, 2016, s. 13). Rimeligheten og gyldigheten av undersøkelsen kan bare bedømmes gjennom kritisk analysering og dialog om holdbarheten i argumentene som bygger opp resultatene. Resultater i hermeneutisk forstand er forstått som de mest rimelige og troverdige fortolkningene (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 101).

Ser man de to hermeneutiske spiralene sammen, kan den hermeneutiske prosess beskrives som en aktiv dialog mellom forforståelse og forståelse, mellom del og helhet og mellom forsker og tekst (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 101). En løk er en passende metafor for å illustrere hermeneutikken:

Løken har mange lag, men det finnes ingen kjerne. Et hermeneutisk forskningsprosjekt kan tilby forståelser og fortolkninger av et fenomen som samles til en teoretisk løk. Men om man skreller bort lagene står vi ikke igjen med en kjerne som sier noe grunnleggende om fenomenet. Det finnes mange flere mulige



fortolkninger, og bevegelsene i de hermeneutiske spiraler tar dermed i prinsippet aldri slutt. (Johansson, 2016, s. 13)

Det er muligens en litt utradisjonell beslutning å plassere metodekapittelet før teorikapittelet i en masteroppgave. Det er riktignok en veloverveid beslutning, da det etter min mening bedre illustrerer gangen i dette masterprosjektet og den hermeneutiske prosess. Jeg har ikke foretatt masterarbeidet på en lineær måte, men snarere beveget meg mellom datainnsamling, gryende antakelser og teoriutvikling i en sirkulær prosess. Det har vært viktig for meg å være åpen til det som måtte komme av perspektiver fra informantene, slik at jeg har kunnet følge disse videre i teoriutviklingen, samtidig som egen forforståelse og gryende teoriutvikling til enhver tid har påvirket hvordan jeg har tolket og forstått det informantene fortalte og den videre empiriinnsamlingen. En annen forsker ville kanskje gjort andre fortolkninger som kunne ført prosjektet i andre retninger. De teoretiske perspektivene jeg har utforsket har i stor grad blitt valgt gjennom en blanding av egen forforståelse (som har vært i stadig forandring gjennom prosessen), fordypning i aktuell teori, og oppfølging av perspektiver som har pekt seg ut i empirien. Den helhetlige gangen i forskningsprosessen kan beskrives som abduktiv, da jeg har pendlet mellom teori, egne perspektiver og empiri i en sirkulær prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Abduksjon kjennetegnes av en veksling mellom induktive tilnærminger, der man prøver å være så åpen som mulig til det som måtte komme av perspektiver fra informantene, og deduktive tilnærminger der man ønsker å undersøke gryende teoriforståelser i empiriinnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). På mange måter ligner abduksjon på bevegelsen mellom del og helhet og forforståelse og forståelse som kjennetegner den hermeneutiske tilnærmingen.

### **2.2.1. Min forforståelse**

Selv om jeg allerede har presentert noe av min forforståelse innledningsvis, vil jeg likevel utdype dette noe mer fordi transparens på dette punktet er sentralt i hermeneutikken. På grunn av min lange tilhørighet i operaverden og fordi jeg allerede jobber med operaformidling har jeg gått inn i dette prosjektet full av antakelser, meninger og personlige teorier. Disse er det viktig å skrive frem, fordi de unektelig har påvirket min forståelse under hele prosjektet. Det er brillene jeg ser verden gjennom, enten jeg vil eller ikke.

Min kjærlighet til opera og overbevisning om opplevelsespotesialet som ligger i denne kunstformen kan settes i sammenheng med min bakgrunn som klassisk sanger. Jeg har kjent

til klassisk musikk hele livet, og er dermed svært fortrolig med denne kunstverdenen. Jeg er samtidig overbevist om at andre mennesker kan føle akkurat det samme rundt andre musikk- og kunstformer, og det er derfor viktig for meg å klargjøre at jeg på ingen måte plasserer klassisk musikk hierarkisk over andre kunstformer. Opera som kunstform har visse elitistiske assosiasjoner knyttet til seg, og derfor er det viktig for meg å nevne at jeg ikke støtter en slik kanoninspirert tenkning. Når det er sagt, er opera kunstformen jeg personlig interesserer meg mest for og kan mest om. Den har gitt meg mange sterke opplevelser, og det potensialet ønsker jeg å tydeliggjøre og å dele med andre. Dette er grunnen til at jeg jobber med operaformidling på DNO&B, og det er derfor naturlig at jeg går inn i prosjektet fra dette perspektivet. Jeg tror det er egenskaper ved opera og klassisk musikk som i møte med et sansende og opplevende menneske har potensial til å bevege både i opplevelsesøyeblikket og på lengre sikt, så fremt vedkommende er mottakelig og ønsker å bli beveget.

Jeg tror som nevnt innledningsvis at det er en sammenheng mellom kunnskap om og fortrolighet med en kunstform på den ene siden og selve kunstopplevelsen på den andre. Videre tror jeg tilrettelegging gjennom formidlingsaktiviteter kan åpne kunstformen og det potensialet som kan ligge i et kunstmøte. Jeg sier ikke med det at det er et absolutt forhold. Jeg tror at et kunstmøte og medfølgende kunstopplevelse også kan skje uten noen form for kjennskap til og kunnskap om kunstformen, men jeg tror at former for tilrettelegging kan gjøre veien til kunstopplevelse kortere, for eksempel gjennom at det kan bidra til at deltakeren blir mer åpen, innstilt og mottakelig for kunstmøtet i første omgang.

Begrepene møte, opplevelse og dannelse er i min forståelse nært beslektet. Svært enkelt forklart ser jeg de nærmest i en lineær relasjon der et kunstmøte kan føre til at ulike former for opplevelser oppstår, som igjen kan ha potensial til å bevege deltakeren utover selve øyeblikket på måter som kan få mer varig påvirkning på henne. Sistnevnte knytter jeg opp mot dannelse.

### **2.3. Forskningsdesign: Liten N-studie**

Studiens forskningsdesign kan klassifiseres som en utvalgsundersøkelse og nærmere bestemt en liten N-studie. Den kjennetegnes av at forskningen konsentreres rundt et lite antall subjekter, på tvers av ulike kontekster. I en liten N-studie er fenomenet man studerer i

sentrum, snarere enn konteksten, slik som eksempelvis casestudier som ellers på mange måter ligner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74).

Dette forskningsdesignet passer godt når man ønsker en rik og detaljert beskrivelse av et fenomen (Jacobsen, 2015). Det har gitt meg muligheten til å studere fenomenene kunstopplevelse, dannelse og møte på tvers av ulike situasjoner, uten å miste fokus på fenomenet selv. Nedtoningen av kontekst vektlegges av enkelte som en mulig ulempe ved forskningsdesignet (Jacobsen, 2015). Samtidig ligger det bak et slikt forskningsdesign nettopp en epistemologisk antakelse om at det finnes fenomener i virkeligheten som er delvis kontekstløse, altså at de kan gå igjen på tvers av ulike kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Denne antakelsen støtter jeg meg til. Jeg tror at fenomenene opplevelse, møte og dannelse kan undersøkes på tvers av kontekster og at de ulike perspektivene som blir belyst kan overføres på tvers og bidra til en rikere beskrivelse og dypere forståelse av dem. Basert på dette, har ikke kontekstbeskrivelser fått noen vektlegging eller oppmerksomhet i forskningsprosjektet mitt.

I en liten N-studie er det «altså et fenomen [...] som forskerne ønsker belyst fra ulike synsvinkler» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75). Mine informanter jobber alle med kunstformidling, men representerer ulike kunstretninger og kunstinstitusjoner. Jeg tror det vil være en styrke for hele kunstformidlingsfaget å samle og dele erfaringer på tvers av ulike retninger. Slik kan vi kunstformidlere også lære av hverandre. Jeg har antatt at refleksjonene rundt fenomenene kanskje vil utfolde seg på noe forskjellige vis, fordi utgangspunktet og inngangene er litt forskjellige fra kunstformidler til kunstformidler, men at disse refleksjonene ikke er noe som er uforenlig knyttet til konteksten kunstformidlerne jobber innen. Jeg har også antatt at det meste i refleksjonene er overførbart på tvers av ulike kunstuttrykk og dermed kan bidra til å berike beskrivelsene av fenomenene jeg undersøker.

### **2.3.1. Metode for innsamling av data**

Metodene som er blitt brukt for innsamling av data er semistrukturerte dybdeintervjuer og loggføring av egne refleksjoner. De semistrukturerte dybdeintervjuene må forstås som hovedkilden i empiriinnsamlingen. Loggføringen sees hovedsakelig som et personlig hjelpemiddel jeg har anvendt for å kunne reflektere rundt forskningsprosessen, og evaluere beslutninger, egen subjektivitet og egen kunnskapsutvikling.

### 2.3.2. Det kvalitative forskningsintervju

Hovedmetoden som er blitt brukt for innsamling av data er semistrukturerte dybdeintervjuer. Intervjuene har foregått en-til-en, med en varighet på rundt én time, for å få tid til å gå i dybden på intervjupersonenes perspektiver og refleksjoner rundt fenomenene. Det er totalt fire intervjuer. Intervjupersonene er alle representanter innenfor kunstformidlingsfeltet. De har enten tilknytning til en offentlig kunstinstitusjon eller er valgt ut gjennom kjennskap til deres tidligere arbeid. De er satt sammen av formidlere som jobber innen kunstmuseum, teater, klassisk musikk og en produsent for det tidligere Rikskonsertene/Den Kulturelle Skolesekken.

I det kvalitative forskningsintervjuet søker man å forstå eller få kunnskap om informantens forståelse av emner fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42). Det er et mål å få frem betydningen av informantens erfaringer med og opplevelser av ulike fenomen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Intervjuet tar form som en dialog der kunnskap konstrueres i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuende. I det kvalitative intervjuet søker forskeren etter nyanserte og nøyaktige beskrivelser av informantens opplevelser og forståelser, slik at den kvalitative variasjonen og de mange forskjellene kan komme til uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 48). Under et intervju foregår det en konstant fortolkning av det informanten forteller. Det handler om å forsøke å forstå ut over de rent eksplisitte beskrivelsene og uttrykte meningene, for slik å også gripe det som sies mellom linjene. Underveis i intervjuet bør forskeren kontrollere egne fortolkninger opp mot informanten ved å prøve å sette ord på de implisitte meningene. Det kan gjøres gjennom å for eksempel stille utdypende spørsmål eller å parafrasere det som har blitt sagt. På denne måten får forskeren raskt en bekreftelse eller avkreftelse på hvorvidt informantens implisitte meninger er tolket i riktig retning (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47).

Det finnes flere måter å strukturere et kvalitativt forskningsintervju. Jeg har valgt å gjøre semistrukturerte intervjuer. Det semistrukturerte intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide, altså har forskeren temaer og forslag til spørsmål klare på forhånd, men det er ikke et mål å stille alle disse spørsmålene eller følge rekkefølgen i intervjuguiden. I stedet følger man den naturlige utviklingen i kommunikasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dersom samtalen spinner for mye ut av kurs i forhold til hensikten med undersøkelsen, kan forskeren hente samtalen inn igjen ved å vende tilbake til intervjuguiden. Samtidig er en styrke ved denne formen for intervju at informantene kan introdusere nye elementer i

samtalen, eller at det åpner seg nye innsikter i forskeren underveis intervjuet som gjør at forskeren stiller spørsmål hun ikke hadde inkludert i intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2018). For å få til dette i praksis, kreves det fra forskerens side det Kvale & Brinkmann (2017, s. 48) kaller for *bevisst og kvalifisert naivitet*, som nettopp handler om en innstilling der forskeren er åpen for nye og uventede vendinger fremfor å forholde seg til ferdige kategorier og fortolkningskjemaer. Det bevisste henviser her til at denne innstillingen bare fungerer når den er intendert fra forskerens side, ellers kan intervjuet miste status som forskningsintervju og ligne mer en samtale. Det kvalifiserte handler om at forskeren må ha en teoretisk sensitivitet og en forhåndskunnskap om intervjumaterialet, nettopp for å kunne hente inn samtalen dersom den sporer av i for stor grad og for å ha mulighet til å utbrodere uventede vendinger i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 49).

### **2.3.3. Loggføring**

Helt fra prosjektets start og frem til innlevering av masteroppgaven har jeg kontinuerlig ført mine tanker og refleksjoner i en personlig logg. Gjennomlesning av den har gitt meg innsikt i hvordan mine refleksjoner og forforståelse har endret seg gjennom prosessen, i takt med at jeg har fått flere perspektiver å forstå tematikken gjennom. Dette er spesielt interessant når det gjelder å kunne identifisere hvordan jeg selv har påvirket prosessen underveis, for eksempel hvordan egen forståelse på ethvert tidspunkt har påvirket analyse og fortolkning. Loggføring er en fin måte å klargjøre forskerens egen deltakelse i og påvirkning på forskningsprosessen (Denscombe, 2014, s. 245). På denne måten kan forskeren sørge for at hun er oppmerksom på egen subjektivitet ved at det er lettere å få oversikt og bevissthet over egen rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Loggføring kan derfor sees som et steg for å ivareta undersøkelsens reliabilitet, hvilket jeg vil komme tilbake til senere.

### **2.3.4. Forberedelse og planlagt gjennomføring**

For at forskningsintervjuet skal leve opp til sitt potensiale som datainnsamlingsmetode, er det viktig at det planlegges og forberedes godt. Først og fremst er det viktig å ha klart for seg hva man ønsker å få ut av intervjuet. Deretter må man tenke nøye gjennom utvalget, slik at det rekrutteres informanter som egner seg best mulig til å produsere empirien som trengs for å kunne besvare prosjektets problemstillinger. Selve gjennomføringen av intervjuene må også planlegges nøye. Det må utarbeides en intervjuguide, bestemmes hvor og når intervjuene skal foregå og hvordan de skal dokumenteres (Kvale & Brinkmann, 2017).

I min studie har jeg ønsket å utvikle flere perspektiver og forståelsesrammer på hvilke potensial som kan ligge i tilrettelagte møter med kunst. Jeg har ønsket å intervju kunstformidlere med lang erfaring innen sitt kunstfelt. Formålet med intervjuene har vært å få informantene til å reflektere rundt fenomenene opplevelse, dannelse og møte, og også hvilken rolle de opplever at formidlings- eller tilretteleggingsarbeidet spiller i forhold til disse fenomenene. Jeg har tenkt at refleksjonene og innsiktene i de ulike intervjuene sammen vil bidra til en akkumulativ kunnskapsproduksjon i en hermeneutisk sirkel, med en stadig utvidet forståelse av fenomenene og kunstformidlerens rolle i forhold til disse. Hvert intervju har blitt en del i en mer helhetlig forståelse.

Intervjuguiden ble i første omgang utarbeidet i samarbeid med min veileder, før det første intervjuet. I et semistrukturert intervju er det viktig med en intervjuguide som hjelper forskeren å belyse problemstillingens temaer fra informantens perspektiv og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162). Jeg ønsket å ha relativt åpne spørsmål i intervjuguiden, som samtidig skulle fange opp problemstillingen i prosjektet. Intervjuguiden ble utformet med bakgrunn i egen erfaring som formidler og gryende teoridannelse omkring problemstillingens tematikker. Videre var det et poeng for meg at intervjuguiden kunne forandres underveis i prosessen, i takt med at egen forforståelse utviklet seg i den hermeneutiske sirkelen. Hvert intervju hadde potensial til å utløse nye tanker og perspektiver som igjen påvirket innholdet i det neste intervjuet. Intervjuene ble påvirket av den gryende teoridannelsen i likhet med at teoridannelsen ble påvirket av intervjuene.

For å ha mest mulig geografisk fleksibilitet, bestemte jeg å foreta intervjuene over zoom. Det var dessuten lettere å planlegge gjennomføring av digitale intervjuer i en periode som var preget av uforutsigbarhet som følge av COVID-19. Det ble gjort opptak av intervjuene med både lyd og bilde som ble brukt som utgangspunkt for transkripsjonsarbeidet.

### **2.3.5. Utvalg av informanter**

Jeg valgte et strategisk formålsutvalg når jeg skulle rekruttere intervjupersoner (Grønmo, 2021). Det vil si at jeg håndplukket personer som tilfredsstilte utvalgskriteriene jeg hadde satt, nemlig at de skulle ha lang erfaring med formidlingsarbeid innen sitt felt og representere ulike kunstretninger for å gi ulike innfallsvinkler og et rikt empirisk datagrunnlag (Denscombe, 2014, s. 41). Basert på anbefalinger fra veileder valgte jeg ut fire sentrale representanter innenfor kunstformidlingsfeltet. Disse ble valgt enten gjennom tilknytning til

en offentlig kunstinstitusjon eller på grunn av kjennskap til deres tidligere arbeid. Jeg rekrutterte informantene direkte gjennom forespørsel på epost, som inkluderte beskrivelse av prosjektet, NDS-godkjenning og forespørsel om deltakelse. Alle informantene som fikk forespørselen ønsket å delta. Som tidligere beskrevet er informantene kunstformidlere som jobber innen kunstmuseum, teater, klassisk musikk og en produsent for det tidligere Rikskonsertene/Den Kulturelle Skolesekken. Jeg har gitt dem fiktive navn i denne masteroppgaven.

Informanten fra kunstmuseumsverdenen har her fått navnet Ingrid. Hun har lang erfaring som kunstformidler og har jobbet mye med å tilrettelegge kunstformidlingen til ulike målgrupper. Hun er spesielt opptatt av det praktiske formidlingsfeltet der man bruker praktisk tilnærming som et pedagogisk verktøy.

Informanten fra teaterverdenen har jeg kalt Ida. Hun jobber med teaterformidling i et stort teaterhus. Formidlingen består av en bred samling aktiviteter som blant annet innebærer workshops med forskjellige målgrupper, omvisninger, introduksjoner i forkant av forestillingene, og postsamtaler eller lignende i etterkant. Ida er opptatt av å utvikle møter for alle målgrupper, og slik både lage knagger for de som ikke kjenner teateret og å kunne imøtegå de vante publikumsgruppene.

Informanten som jobber innen klassisk musikk har her fått navnet Jasmin. Hun er både ansatt i en institusjon som produserer forestillinger med klassisk musikk, og jobber aktivt som utøvende klassisk musiker som var vinkelen hun vektla mest i intervjuet. Jasmin er spesielt opptatt av hvordan man tilrettelegger i selve kunstmøtet mellom utøver, det klingende verk og deltaker. Hun er også opptatt av inkludering og at man gjør kunstuttrykk tilgjengelig.

Den siste informanten har lang erfaring som produsent for Rikskonsertene og etter hvert Den Kulturelle Skolesekken. Han har fått navnet Per. Han har gjennom årene opparbeidet seg et stort erfaringsmateriale, særlig når det gjelder tilrettelegging for barn og unge.

### **2.3.6. Gjennomføring og transkripsjon av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført som planlagt. Underveis i prosessen ble jeg stadig bedre på å stille oppfølgende og utdypende spørsmål. Det setter jeg i sammenheng med at egen for forståelse om tematikken stadig utviklet seg, og at jeg utviklet intervjuferdighetene mine fra intervju til intervju. Transkripsjonene ble foretatt av meg etter at alle intervjuene var

gjennomført da jeg tenkte ville gi best mulig oversikt i datamaterialet i forkant av den strukturerte analysen. En kontinuerlig, gryende analyse begynte riktignok automatisk allerede i selve intervjusituasjonen gjennom fortolkninger som forgikk både under hvert intervju og mellom intervjuene. Sammen med den samtidig pågående teoriutviklingen som sprang frem i lys av det som kom frem i intervjuene, førte dette til at ny innsikt oppstod underveis i forskningsprosessen. På den måten skjedde en utvikling i min forforståelse fra ett intervju til det neste, og jeg hadde dermed et litt annet utgangspunkt foran hvert nye intervju. Hvert intervju ble slik et ledd i kunnskapsutviklingen, gjennom at de representerte en del som ga ulike perspektiver på helhetsforståelsen. Denne helhetsforståelsen var også i bevegelse, og påvirket igjen delene, altså hvert enkelt intervju. Jeg befant meg konstant i den hermeneutiske spiral, i en stadig bevegelse mellom del og helhet, og mellom forforståelse og forståelse. Denne prosessen bidro til å skape forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130). Dette førte til at jeg etter hvert bevisst løsrev meg mer fra intervjuguiden for å kunne følge kunnskapsproduksjonen i øyeblikket.

Transkripsjonene ble foretatt av meg etter at alle de fire intervjuene var gjort. Transkripsjon handler om å klargjøre intervjusamtalen for analyse, som blant annet innebærer at talespråk må oversettes til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). I en transkripsjon er målet at informantens mening skal komme frem. I oversettelsen fra talespråk til skriftspråk er forskeren nødt til å gjøre noen metodiske valg knyttet til det faktum at talespråk og skriftspråk er forskjellig. Man uttrykker seg på en annen måte i samtale enn i tekst. Det er derfor flere måter å gjøre en transkripsjon på, som for eksempel omhandler i hvilken grad man ordrett skriver ned det som blir sagt, eller om talespråket burde omformes til en mer formell, skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 208). Hvilken måte som passer best, avhenger blant annet av forskningsspørsmålet, forskningsdesignet og hva transkripsjonene skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2017).

I dette forskningsprosjektet har jeg vært på jakt etter overhengende holdninger, erfaringer og refleksjoner, og har derfor besluttet at behovet for veldig detaljerte, ordrette transkripsjoner ikke har vært så stort. Jeg har heller fokusert på å skrive frem det jeg tolket at informantene mente med det de sa. Når man leser en samtale som opprinnelig var muntlig i ordrett form, gir det ikke alltid så mye mening, og det er fare for at informantene fremstår som litt mindre reflekterte gjennom at muntlig ordstilling ser rart ut i skriftlig form. Jeg mener dette er etisk betenkelig, særlig når det skal brukes direktesitater i resultatdelen. Jeg rettet derfor på



setninger der det som ble sagt så unaturlig i skriftlig form, forutsatt at det var åpenbart hva informantene mente. Jeg fjernet også avbrutte setninger, nøling, gjentakelser og stotring noen steder i transkripsjonene, mens jeg lot det stå andre steder der jeg følte at det påvirket den overhengende meningen i det som ble sagt. Dette var en kontinuerlig vurderingssak underveis i transkripsjonsarbeidet. Videoopptakene av intervjuene hjalp meg i denne vurderingen, da informantenes ansiktsmimikk kunne gi meg en viss pekepinn på om jeg tolket dem korrekt. Samtidig er det en begrensning at man bare kan se ansiktsuttrykk i et zoom-intervju. Det er fare for at det var aspekter ved kroppsspråket som jeg ikke fikk med meg, verken i intervjuet eller i den påfølgende transkripsjonen. Dessuten er det vanskelig å opprette øyekontakt i et videointervju, som kan stå i veien for fortroligheten man ønsker å bygge opp i en slik empiriinnsamlingsform.

### **2.3.7. Analyseprosessen**

Analysen foregikk i en kontinuerlig, dynamisk prosess helt fra prosjektstart til prosjektslutt, hvilket er vanlig innen kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Jeg bar med meg mine forforståelser og antakelser basert på tidligere erfaringer og teorikunnskap inn i prosessen. Disse ble deretter utfordret og justert i en kontinuerlig tolkningsprosess. Loggføringen hjalp meg å holde en viss bevissthet i denne utviklingen. I selve intervjusituasjonen foregikk det en kontinuerlig fortolkning og analyse av det som ble sagt. Analysen fortsatte i transkripsjonsarbeidet som fulgte (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206). Gjennom transkripsjonene ble materialet strukturert, og jeg fikk bedre oversikt over empirien.

Allerede her begynte det å danne seg foreløpige tematikker gjennom at jeg oppdaget elementer som jeg følte stakk seg ut i empirien. Jeg skrev ned de umiddelbare tolkningene jeg fikk gjennom transkripsjonene og fulgte de opp videre i analyseprosessen. Dette gjorde den endelige analysen raskere og tryggere, siden jeg allerede var godt kjent med empirien og hadde en gryende forestilling om aktuelle temaer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 216). Da alle intervjuene var transkribert fortok jeg en grundig, strukturert analyse av all den innsamlede empirien og de foreløpige analysene. Jeg gjorde en tematisk analyse, der jeg gjennom gjentakende gjennomlesninger av transkripsjonene lette etter temaer og kategorier i empirimaterialet. Det å sortere empiri etter temaer er en måte å strukturere og presentere empirien på. Teamene er presentert i detalj i resultatkapittelet, mens jeg her beskriver analysearbeidet bak utviklingen av dem.

I analyseprosessen forsøkte jeg i tråd med den hermeneutiskvitenskapelige posisjon å vurdere teksten ut fra flere fortolkningskontekster, gjennom å stille ulike spørsmål til teksten (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 241). Det handlet både om å omformulere det jeg tolket at intervjupersonene mente med sine uttalelser i en meningsfortetning, forsøke å se det i et lys av en bredere forståelsesramme og å fortolke i sammenheng med teori (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 241-242). En slik meningsfortolkning kan «utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 230). Hvilke spørsmål jeg til enhver tid stilte til teksten var avhengig av min forforståelse på det tidspunktet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 238). Jeg beveget meg frem og tilbake mellom disse ulike fortolkningskontekstene for å på denne måten kunne jeg få frem flere perspektiver og lag i datamaterialet.

I tråd med den hermeneutiske posisjon finnes det «ingen egentlig mening, bare lag av fortolkninger» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 244). Det vil også si at «i motsetningen til kravet om objektivitet i betydningen av en uttalelse, tillater de hermeneutiske forståelsesformene et legitimt fortolkningsmangfold i intervjuanalysen» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 239). Det må ligge til grunn en forståelse i lesningen av resultatdelen om at det som presenteres nettopp er fortolkninger basert på forforståelse og hvilke spørsmål som er stilt til teksten, og at resultatdelen kunne sett annerledes ut dersom noen andre analyserte samme datasett og stilte andre spørsmål til teksten.

En tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere, skildre og rapportere mønstre (tema) i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Jeg lot meg inspirere av Virginia Braun og Victoria Clarkes artikkel om tematisk analyse i forkant av eget analysearbeid. Artikkelen presenterer en konkret beskrivelse av hvordan man utfører tematisk analyse som jeg har brukt som et utgangspunkt (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Fremgangsmåten består av seks trinn, men de må ikke forstås lineært. Det er vanlig og som oftest nødvendig å bevege seg frem og tilbake mellom de ulike trinnene, hvilket beskriver mitt arbeid med analysen godt (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Her presenterer jeg de seks trinnene og hvilket arbeid jeg gjorde under hvert trinn:

1. Bli kjent med datamaterialet:

Denne fasen begynte allerede i selve intervjusituasjonen og fortsatte i transkripsjonsarbeidet. Deretter innebar det å lese transkripsjonene flere ganger og notere tanker og ideer i margen.

## 2. Koding:

I denne fasen kodet jeg relevante setninger og avsnitt ut fra ideer om tematikker som jeg ønsket å følge opp videre i analysen. Jeg kodet både ved å notere ord i margen og ved å markere hele setninger med fargekoder dersom jeg anså de som spesielt relevante. Etter hvert som jeg jobbet meg gjennom datamaterialet utviklet det seg en lang liste med ulike koder som var løst tilknyttet ulike temaer.

## 3. Lete etter temaer:

Denne fasen handlet om å finne mer overordnede temaer som de ulike kodene kunne plasseres innunder. Jeg så på relasjonene mellom de ulike kodene, og mellom temaene som begynte å utvikle seg. Noen temaer fremstod som mer overordnede, mens andre kunne sorteres som undertemaer. Etter hvert hadde jeg et forslag til en liste med overordnede temaer som jeg ønsket å gå videre med. Etter første bearbeiding bestod denne listen av 15 temaer.

## 4. Revurdere temaene:

I denne fasen gikk jeg kritisk gjennom temaene fra fase tre. Jeg spurte meg selv i hvilken grad jeg syntes temaene faktisk reflekterte datamaterialet, om noen temaer burde brytes ytterligere ned i undertemaer, og hvorvidt kodene og sitatene passet inn under temaene de var plassert. Jeg gikk flere runder frem og tilbake mellom trinn tre og fire i arbeidsprosessen. Til slutt stod jeg igjen med en liste med fem temaer som jeg synes skildret datamaterialet på en relevant måte.

## 5. Definere og navngi temaene:

Denne fasen handlet om å finne et treffende navn på hvert tema. Jeg ønsket at navnet raskt skulle gi leseren en idé om hva temaet handler om og ikke minst vekke leserens interesse. For å få til dette måtte jeg tydelig definere hvert tema for meg selv, slik at jeg kunne gi en presis skildring av dem og hvordan de passer inn i den overordnede historien i analysen.

## 6. Rapportering:

I denne fasen skrev jeg frem de ulike temaene med passende sitater, parafraseringer og meningsfortetninger for å illustrere temaene på nyanserte og overbevisende måter, og for å kunne knytte de til prosjektets overordnede narrativ, problemstillinger og

relevante teoretiske perspektiver. Det er denne delen som presenteres i masteroppgavens resultatkapittel.

### **2.3.8. Begrensninger ved undersøkelsen og etiske betraktninger**

Det finnes flere begrensninger og etiske betraktninger ved mitt forskningsprosjekt. Noen er allerede påpekt. Her skal jeg presentere andre som er viktige å belyse.

Koding av kvalitative data har blitt kritisert for å redusere mangfoldig mening til noe som bare kan fanges av et enkelt tema, og at det dermed forsterker en representasjonalistisk epistemologi der andre mennesker blir redusert til 'noe som kodes' (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 227). Jeg ser på koding som et nødvendig verktøy, samtidig som jeg anerkjenner den reduksjonistiske siden ved det. Samtidig er all forskning til en viss grad reduksjonistisk, og med det i bakhodet tror jeg man likevel gjennom vitenskapelige metoder kan bli bevisst ulike perspektiver av en kompleks virkelighet. Jeg har vært bevisst på å skrive frem brede og mangfoldige temaer som muliggjør ulike forståelsesrammer, nettopp for å forsøke å motvirke den representasjonalistiske epistemologien. Videre har jeg forsøkt å forholde meg til transkripsjonene på en måte der jeg går i dialog med teksten ved å innlede en imaginær samtale om meningen med den. Jeg har stilt spørsmålet: «hvordan analyserer jeg det intervjupersonene fortalte meg, på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa?» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 218). Således kan analysen nesten sees på som en fortsettelse av den samtalen som ble påbegynt i intervjusituasjonen. Dette er et steg i å prøve å unngå at intervjupersonene reduseres til noe som kodes.

Det er flere etiske betraktninger knyttet til det kvalitative forskningsintervju som empiriinnslamlingsmetode. Det kvalitative forskningsintervju har mange likhetstrekk med en vanlig samtale. I mitt tilfelle har jeg intervjuet mennesker som i stor grad jobber med det samme som meg. Da er det lett å føle at man er to kollegaer som prater om yrket sitt. Det ble derfor viktig å underveis minne meg selv på at forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som skiller seg fra den vanlige samtalen. Intervjuet har et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informanten, selv ved den åpne og relativt frie formen som jeg har valgt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51). Forskeren kontrollerer og styrer samtalen gjennom spørsmålene som stilles og hva som settes på agendaen. Dessuten kjennetegnes intervjuet, i motsetning til en vanlig samtale, først og fremst av enveisdialog. Forskeren spør og intervjupersonen deler. I denne intervjusituasjonen, med mennesker som ellers kan

klassifiseres som kollegaer, var dette viktige perspektiver å ha i bakhodet, slik at jeg kunne balansere dobbeltrollen som forsker og kollega så profesjonelt som mulig. Til slutt er det viktig å påpeke at tolkningsarbeidet som foregår både under og i etterkant av intervjuene gir meg mye makt som forsker, tross i at jeg som nevnt har forsøkt å gå i dialog med materialet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52). Dette er et viktig poeng å ha med seg i hermeneutisk inspirert forskning. Det man fremstiller er kunnskap basert på fortolkninger av andre menneskers meninger, erfaringer og refleksjoner. Det skal gjøres med omhu og varsomhet. En mulig begrensning ved studien er antall intervjupersoner. Liten N-studier som anvender kvalitative dybdeintervjuer som metode, pleier ikke å inkludere mange informanter da fokuset ligger på å gå i dybden på færre antall. I og med at jeg har ønsket å innhente kunstformidlers perspektiver på fenomenene møte, opplevelse, dannelse og tilrettelegging, tenker jeg likevel at det kunne vært berikende for studien å inkludere formidlere fra flere kunstinstitusjoner og bakgrunner. Når man velger å inkludere noen, velger man samtidig bort andre som kunne bragt med seg alternative perspektiver. Det er viktig å spørre seg selv hvem man ikke har snakket med. Dette berører vurderingen av studiens reliabilitet.

Forskningsprosjektet er godkjent av NSD. Alle informantene var kjent med sine rettigheter.

## **2.4. Undersøkelsens samlede troverdighet**

Denne delen handler om min vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet, som sammen kan si noe om studiens samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

### **2.4.1. Validitet**

Validitet handler om hvilke grunnlag man har til å trekke konklusjoner ut fra undersøkelsen som er gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det skilles mellom intern og ekstern validitet.

Intern validitet handler om i hvor stor grad forskernes konklusjoner er gyldige for det de har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Innen kvalitativ forskning dreier dette seg hovedsakelig om begrepsmessig gyldighet, som går på om man gjennom datainnsamlingen har undersøkt det man tror og sier at man har undersøkt, altså hvor godt samsvaret er mellom begrepene, teorien og empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). «I kvalitativ forskning vil indre gyldighet avhenge av i hvor stor grad abstrakte begreper er meningsfulle, både for

de som utgjør forskningsfeltet (empirien) og for lesere av forskningen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Opplevelse, møte og dannelse er abstrakte begreper, og jeg har lært at det er mange forståelsesrammer knyttet til dem, hvilket jeg har prøvd å belyse. Samtidig har det vært en prosess å få oversikt, og det har ikke alltid vært like ryddig. Jeg kunne ikke på forhånd kontrollere hvordan mine informanter forstod de samme begrepene. Derfor måtte jeg spørre meg selv i hvilken grad informantene og jeg alltid snakket om det samme i intervjuene. Når man snakker om abstrakte begreper er det en fare for å snakke forbi hverandre på grunn av ulik forforståelse. I flere tilfeller ble dette avklart i selve intervjusituasjonen, og da ser jeg det som en styrke nettopp fordi det bringer inn nye og uventede forståelsesrammer. Andre ganger har jeg kunnet lese i intervjutranskripsjonen at vi faktisk snakket forbi hverandre og at den delen av samtalen dermed ikke i konkret nok grad handlet om det jeg ville undersøke, hvilket svekker den indre validiteten. For å forsøke å lage et felles utgangspunkt i intervjusituasjonen, prøvde jeg å innlede med en teoretisk ramme rundt noen av spørsmålene. I tilfellene hvor jeg var usikker på hva informantene mente, sjekket jeg ofte opp i det i selve intervjusituasjonen, slik at de hadde mulighet til å bekrefte eller korrigere min tolkning. Jeg foretok en deltaker-validering gjennom at jeg sendte transkripsjonene til informantene i ettertid slik at de hadde mulighet til å si fra om misforståelser, eller utdype poenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Disse grepene styrket den indre validiteten.

Ekstern validitet handler om i hvilken grad resultatene fra en studie kan overføres til andre, lignende kontekster, altså i hvilken grad man kan generalisere funnene ut over det som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Som tidligere omtalt setter mitt forskningsdesign fenomenet, snarere enn konteksten i sentrum, og bygger dermed på en epistemologisk antakelse om at det finnes fenomener i virkeligheten som er delvis kontekstløse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Det vil tilsi at jeg har antatt at resultatene fra undersøkelsen også kan være relevante for andre som på ulike måter jobber med kunstformidling. For å ivareta den eksterne validiteten, er det viktig at forskeren gjør arbeidet transparent ved å tydelig legge frem grunnlaget for egne tolkninger og analyser. På denne måten inviteres leseren inn i forskningsprosessen, og kan gjøre teksten gyldig og relevant for eget virke på måter der «leseren opplever det som han eller hun leser som parallelle erfaringer og tilpasser og overfører disse til egen setting» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Slik kan forskningsteksten fungere som et tanke- og utviklingsredskap for leserens egen praksis i andre lignende settinger og situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Jeg har

forsøk å tilstrebe transparens i hele prosessen, for eksempel ved å tydelig beskrive den metodiske fremgangsmåten og å legge frem forforståelse og subjektivitet. Jeg håper med dette at den eksterne validiteten er ivaretatt slik at funnene kan generaliseres til kunstformidlere innen ulike kunstretninger, og også til andre pedagoger som beskjeftiger seg med de samme fenomenene.

#### **2.4.2. Reliabilitet**

Enkelt forklart handler reliabilitet om «forskningsresultatenes konsistens og dermed om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Innen kvalitativ forskning dreier dette seg i hovedsak om at «forskernes subjektivitet må legges frem som en del av konteksten som funnene skal forstås innenfor» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Forskeren må reflektere over hvordan og i hvilken grad hun har påvirket forskningsprosessen og resultatet. Dette kan knyttes til det refleksive idealet, som innebærer at forskeren må «presisere de antakelser forskningen bygger på» og tydeliggjøre hvilke svakheter som ligger i hennes tilnærming. Tilnærmingen og resultatene forskeren legger frem representerer mulige tolkninger og forståelser av virkeligheten, og andre tolkninger kan være like legitime (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 108).

Det handler om å gjøre prosessen åpen og tilgjengelig for lesere og andre forskere som vil undersøke samme område. I den forbindelse vil jeg skrive noen setninger om egen subjektivitet og om hvordan den kan ha påvirket forskningen. Subjektivitet berører blant annet spørsmål om forskerens nærhet eller distanse til det som studeres og til forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106). Som det har kommet frem, er jeg svært involvert i feltet og tematikken som undersøkes. Det har garantert påvirket forskningsprosessen, blant annet gjennom hvordan jeg tolket det informantene sa. Jeg merket meg faren for å stille ledende spørsmål i intervjusituasjonen. Asymmetrien mellom meg som forsker og informantene kan tidvis ha stått i veien i intervjusituasjonene, fordi det var jeg som igangsatte samtalene og styrte dem. Det var ikke alltid lett å mestre rollen som utforskende forsker når intervjupersonene for eksempel sa noe annet enn det jeg forventet eller noe jeg er uenig i. Når det gjelder min relasjon til forskningsdeltakerne kjente jeg dem ikke personlig, men siden vi jobber i samme felt og dermed kan betraktes som kollegaer, er det naturlig at denne relasjonen kan ha påvirket forskningsprosessen. Hadde det vært større distanse mellom meg og det som skulle studeres, ville antakelig forskningsprosessen sett annerledes ut. Jeg

ville stilt andre spørsmål, tolket det informantene fortalte annerledes og kommet frem til et annet resultat.

Det at jeg har en nærhet til det jeg har studert, trenger ikke være negativt. Det bringer verdifull innsikt inn i forskningsprosessen. Det krever imidlertid bevissthet og tydelighet knyttet til hvordan mitt ståsted påvirker prosessen. I hermeneutisk forskningstradisjon er ikke subjektivitet nødvendigvis problematisk, da forståelse ikke er mulig uten å medtenke forforståelse. Det sees som en nødvendig forutsetning for forskningen, gjennom at det representerer et utgangspunkt som blir stadig utfordret og forandret i en sirkulær prosess. I denne typen forskning blir det derfor spesielt viktig at forskerens subjektivitet legges frem som en del av rammen funnene skal forstås innen. Jeg har forsøkt å tilstrebe dette, både gjennom å være tydelig på egen bakgrunn og forforståelse innledningsvis, og gjennom min skrivestil i andre deler av oppgaven. Jeg bruker for eksempel ofte *jeg* i resonnementer, slik at det er tydelig for leser at det handler om mine egne tolkninger. Jeg har videre brukt loggboken som et personlig verktøy for å være bevisst egen subjektivitet. Når jeg har gått tilbake for å lese egne nedtegninger, har dette gitt meg et metablikk på hvordan jeg har beveget meg i en vekselvis prosess mellom forforståelse og forståelse og hvordan det igjen har interagert med forskningsprosessen på ulike tidspunkt, for eksempel knyttet til hvordan innholdet i intervjuene ble tolket og forstått. Loggboken har vært en dialog med meg selv, der jeg har blitt mer bevisst egen forforståelse og betydningen av denne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Jeg har altså gjort flere grep for å skrive frem egen stemme og ivareta undersøkelsens reliabilitet. Jeg har skrevet om min motivasjon for undersøkelsen, forforståelse, reflektert over subjektivitet, reflektert over begrensninger ved undersøkelsen, forklart grundig hva jeg har gjort i empiriinnsamlingen, og hvordan jeg har gått frem for å utvikle temaer slik at leseren skal kunne forstå hvordan jeg har kommet frem til resultatet.

Vurdering av reliabilitet handler også om forholdet mellom problemstillingen og forskningsdeltakere, altså hvorvidt informantene egner seg til å belyse fenomenene jeg ønsker å få en bedre forståelse av (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Alle mine informanter har stor erfaring med fenomenene jeg har undersøkt. Siden jeg har valgt ut informanter med forskjellig bakgrunn innen kunstformidlingsfaget har det bidratt til at jeg har belyst fenomenene fra ulike perspektiver. Jeg føler meg derfor trygg på at informantene jeg har intervjuet egner seg til å belyse fenomenene. Samtidig er det interessant å undres over



hvem man *ikke* har snakket med, og i hvilken grad det kunne påvirket resultatene dersom utvalget var satt sammen annerledes. Mine resultater representerer bare et utsnitt av mulige tolkninger og forståelser. Jeg tror det vil være et verdifullt bidrag til feltet, men jeg tror også at andre utsnitt kunne være vel så interessante.

Om studiens samlede troverdighet sier Postholm og Jacobsen at begrepene indre og ytre validitet og reliabilitet «inngår som kriterier i en studies samlede troverdighet. Dersom forskeren tar hensyn til alle disse faktorene og viser hvordan han eller hun har gått frem i forskningsprosessen for å sikre kvalitet på studien, kan studiens totale troverdighet fremmes» (2018, s. 223). Basert på denne vurderingen av validitet og reliabilitet ser jeg på undersøkelsens samlede troverdighet som tilfredsstillende.

### 3. Teoretiske perspektiver

Som nevnt tidligere, er dette et forskningsprosjekt som har som formål å utforske tilrettelagte møter og fenomenene opplevelse og dannelses knyttet opp mot dette. Det har hele veien vært viktig å ha en åpen og utforskende tilnærming, også i tilblivelsen av teoridelen. Utforskning av begreper fra ulike teoretiske og filosofiske perspektiver og forståelsesrammer sees som en styrke innen den hermeneutisk vitenskapsteoretiske posisjon (Johansson, 2016). På grunn av fenomenenes kompleksitet har det kjentes meningsfullt å gjøre en teoretisk og filosofisk gransking av disse fra flere hold. Teoridelen har blitt til i en sirkulær prosess, gjennom en vekselvirkning mellom datainnsamling, analyse og gryende teoridannelse.

Begrepene jeg har undersøkt er relativt abstrakte. Jeg har ikke ønsket å snevre inn for mye i det teoretiske rammeverket, da jeg tror det ville begrenset mulighetene for å virkelig undersøke begrepene fra ulike perspektiver. Ulike teoretiske og filosofiske retninger gir ulike briller å forstå fenomenene gjennom. De er utsnitt som gir isolerte og avgrensede innsikter i en mangespektret og kompleks virkelighet. Jeg mener derfor at selv om noen perspektiver tilhører forskjellige teoretiske rammeverk og tradisjoner, trenger de ikke nødvendigvis å gå på bekostning av hverandre, men kanskje heller komplimentere hverandre. De ulike perspektivene som har tredd frem har blitt utforsket, snarere enn at bestemte meg for et strengt avgrenset teoretisk rammeverk på forhånd. Selv om jeg aldri vil kunne skrive frem alle mulige lag og retninger man kan utforske disse fenomenene fra, og det naturligvis måtte gjøres et utvalg i perspektiver, har det nettopp vært viktig for meg å utforske dem fra flere hold.

Teorikapittelet er organisert i de tre hovedoverskriftene *møte*, *opplevelse* og *dannelse* ut fra den kronologiske rekkefølgen jeg ser begrepene i. Innunder hver hovedoverskrift blir ulike teoretiske og filosofiske perspektiver som berører det aktuelle fenomenet presentert. Tross mine forsøk på system, er møte, opplevelse og dannelses nært knyttede og delvis kryssende begreper, og det har derfor vært vanskelig å redegjøre for det ene uten om å også berøre de andre.

### 3.1. Møte

Delkapittelet ser først på møtebegrepet fra ulike perspektiver. Deretter beskrives det tilrettelagte møtet, før Bollnows møtepedagogikk blir presentert til slutt.

Enhver pedagogisk formidlingssituasjon kan analyseres ut fra den treleddede relasjonsmodell, en triadisk modell som består av leddene pedagog, elev og innhold, altså det som skal formidles eller læres (Nielsen, 1997, s. 158). Den treleddede relasjonsmodellen kan oversettes til en kunstformidlingssituasjon, bestående av leddene kunstformidler, deltaker og kunstverk. Ut fra den treleddede relasjonsmodellen kan det identifiseres flere møter det er mulig å fokusere nærmere på i en formidlingssituasjon. Det skjer møter mellom kunstformidler og kunstverk, kunstformidler og deltaker, og mellom deltaker og kunstverk. I dette prosjektet er det de to sistnevnte møtene som er av interesse: Møtet mellom kunstformidler og deltaker, og møtet mellom deltaker og kunstverk. Samtidig er det sentrale poenget i relasjonsmodellen nettopp relasjonen mellom komponentene. De er alltid i samspill og i dette samspillet finner man tilretteleggingen.

Møtet mellom formidler og deltaker er et mellommenneskelig, så vel som et pedagogisk, møte. Formidleren vil forholde seg til de ulike deltakerne på ulike måter, basert på hennes tanker, oppfattelse og holdninger knyttet til deltakerne. Møtet mellom deltaker og kunstverk kan lede til opplevelse eller erfaring av ulik art og dybde. Tanken om et slikt kunstmøte er et resultat av en bevegelse bort fra en verksentrert kunstestetikk der fokuset var orientert mot kunstverket alene. I tysk musikkpedagogikk på 1960-tallet vokste det i stedet frem en interesse for prosessene og potensialet for estetisk erfaring som ligger i møtet mellom kunstverk og menneske (Fossum & Varkøy, 2013). Brit Paulsen kaller dette et estetisk møte:

Begrepet estetisk møte ser jeg som et uttrykk for et møte med en verden som er kvalitativt annerledes enn de dagligdagse opplevelsene av gleder og problemer, der nyttehensyn ofte spiller inn: jeg spiser for å bli mett, jeg leser for å lære noe, jeg spiller musikk for å ha noe i bakgrunnen, jeg henger opp et bilde fordi veggen ellers ville være for tom, jeg går i teateret fordi det 'skal' man. I estetiske møter er opplevelsen her og nå det viktigste; bildet sier meg noe som er viktig nå, lydene eller musikken får meg til å stoppe opp et øyeblikk, boka rører ved meg. Kort sagt vil en estetisk opplevelse forutsette at man har en spesiell innstilling til det man skal oppleve: åpne sanser, en åpenhet for alle inntrykk, en slags beredskap til å kunne ta imot hva det måtte være, en slags estetisk tilstand. (Paulsen, 1994, s. 89)

Denne oppgaven hviler på en antakelse om at et møte mellom menneske og kunstverk kan lede til betydningsfulle kunstopplevelser, som igjen kan ha påvirkning på menneskets videre utvikling, hvilket i denne konteksten kalles for dannelse. En annen antakelse er at kunstformidleren kan tilrettelegge for kunstmøtet og slik gjøre veien til kunstopplevelse kortere. En tredje antakelse er at det mellommenneskelige møtet mellom kunstformidleren og deltakeren kan påvirke hvordan det tilrettelagte kunstmøtet blir, da alle komponentene i den treleddede relasjonsmodellen inngår i et samspill. Et møte kan altså bety flere ting sett i lys av en kunstformidlingssituasjon.

### **3.1.1. Møte mellom kunstformidler og deltaker: faren for det instrumentalistiske mistak**

Møtet mellom kunstformidler og deltaker er et mellommenneskelig møte som kan utforskes fra mange teoretiske perspektiver. Det ville vært interessant å se det fra kulturperspektiver, sosiologiske perspektiver og kommunikasjonsteori. På grunn av oppgavens omfang og behovet for å avgrense, skal jeg heller ta opp tråden fra innledningen ved å se på dette møtet gjennom Skjervheims teori om deltaker og tilskuer.

Innledningsvis var jeg inne på faren for ubevisst tingliggjøring av deltakeren i formidlingssituasjonen. En slik tingliggjøring er sentralt i Skjervheims artikkel *Deltakar og tilskodar*, som handler om hvordan man forholder seg til, eller møter, andre mennesker (Skjervheim, 1996). Man kan forholde seg til den andre med to fundamentalt ulike tilnærminger. Den ene er å opptre som *tilskuer* i møte den andre. Da betrakter man vedkommende som et objekt. Man lager seg egne teorier på hvorfor den andre sier og gjør som hun gjør, uten om å utforske dette videre eller genuint bry seg om hva den andre sier. Slik oppstår det avstand: «ein gjer den andre til eit faktum, ein ting i si verd» (Skjervheim, 1996, s. 75). Denne objektiveringen er et angrep på den andres frihet, ved at man utøver definisjonsmakt og kontroll over den andre. Slik oppstår ikke mer enn overflatisk kontakt, fordi den treleddede relasjonen, som hos Skjervheim har fått betegnelsene *meg*, *den andre* og *saksforholdet*, blir redusert til isolerte, toleddede relasjoner: *meg* og *saksforholdet mitt*, og *den andre* og *saksforholdet hennes* (Skjervheim, 1996, s. 74). Det er lett å tenke at man deler saksforhold, men man lever i hver sin verden (Skjervheim, 1996, s. 72). Av dette oppstår det også fremmedfølelse, da man stiller seg utenfor hverandres verdener (Skjervheim, 1996, s. 80).

Den andre måten å forholde seg til den andre på, er å opptre som *deltaker*. I denne tilnærmingen møter man den andre som en likeverdig, gjennom å gjensidig lytte og engasjere seg i den andre. Slik kan man sammen rette oppmerksomheten mot saksforholdet i et felles prosjekt preget av samspill (Skjervheim, 1996, s. 71). For Skjervheim handler disse to tilnærmingene først og fremst om hvordan språket brukes:

det som sosiologene kaller samhandling mellom menneske [...] går stor mun for seg ved hjelp av språket og i språket [...]. Det er språket som gjer at vi har en sams verd; forstår vi ikke språket til kvarandre, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overfladisk kontakt. (Skjervheim, 1996, s. 71)

Jeg velger å tolke Skjervheims bruk av begrepet språk i en utvidet og symbolsk forstand, og at det også kan handle om en generell holdning eller grunninnstilling som man bærer meg seg i møte med andre mennesker.

Skjervheim påpeker at en tingliggjøring eller objektivering av andre kan lede til det «instrumentalistiske mistak» (Skjervheim, 1996). Det instrumentalistiske mistak handler om å sette likhetstegn mellom det å kunne sitt fag, og evnen til å kunne formidle faget til andre (Christensen, 2014). Det er lett å tenke at dersom man har tilegnet seg en bred faglig kompetanse innen sitt felt, så vet man også hvordan man skal møte andre ute i feltet. I en slik tankegang overser man mennesket i andre enden, som blir gjort til et faktum (Christensen, 2014, s. 156). I det instrumentalistiske mistak har altså den andre i den treleddede relasjonsmodellen blitt objektivert, slik at modellen i realiteten reduseres til en toleddet modell mellom meg og saksforholdet (Christensen, 2014, s. 162). Oversatt til en kunstformidlingssituasjon kan det instrumentalistiske mistak oppstå dersom kunstformidleren tenker at fordi hun har ervervet seg faglig kompetanse innen sitt felt, vet hun også uten videre hvordan hun best kan møte andre mennesker i en formidlingssituasjon. Dette representerer en instrumentell tankegang som ikke alltid er hensiktsmessig. Skjervheim forklarer videre at den instrumentelle fornuft har sin legitime rett, men at «Mistaket ligg i at ein absolutterer ei bestemt form for teori» (Skjervheim, 1996, s. 249)

I en formidlingssituasjon møter kunstformidleren unike individer fra den 'virkelige' verden. Det vil alltid være uforutsigbare faktorer i dette møtet som ingen teori eller teknikk kan forutsi til det fulle. Denne formen for kunnskap og innsikt må derimot utvikles gjennom erfaring og praksis. Sett i lys av Aristoteles' kunnskapsformer kan dette kalles fronesis, som

kan oversettes til praktisk klokskap (Wiese & Hovdenak, 2017, s. 173). De andre to aristoteliske kunnskapsformene, episteme og techne, er selvsagt også i spill i en formidlingssituasjon. Episteme er den kontekstuavhengige teoretiske og vitenskapelige kunnskapen, mens techne er praktisk ferdighetskunnskap, som kommer til uttrykk for eksempel gjennom metodisk kunnskap (Gustavsson, 2000). Fronesis er derimot en type kunnskap som utvikles gjennom erfaring over tid, og som gjør det stadig lettere å vurdere hva som er lurt å gjøre i konkrete situasjoner når en tar ulike kontekstspesifikke faktorer i betraktning:

Denne kunnskapsformen handler om å møte livets konkrete og komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og en åpenhet mot de muligheter som finnes. Formidlingen fra det universelle til det spesielle er utgangspunktet for fronesisk tenkning. (...) fronesis må forstås i samspill med episteme og techne fordi det handler om å vurdere den enkelte situasjonen ut fra faktiske forhold der epistemiske kunnskaper danner utgangspunkt for refleksjon og påfølgende handling. (Wiese & Hovdenak, 2017, s. 173)

Fordi det opparbeides gjennom erfaring med mennesker omfatter fronesis også relasjonell kunnskap (Christensen, 2014, s. 158). I det instrumentalistiske mistak skjer det en forsømmelse av fronesis gjennom at man kun vektlegger techne og episteme, og dermed blindt appliserer teoretiske modeller og ferdighetskunnskap på virkelighetens komplekse situasjoner.

### **3.1.2. Konvensjoner og kontekster i kunstmøter**

Innledningsvis ble det beskrevet at noen kjenner på fremmedfølelse i møte med den klassiske konsertsituasjonen. Small gir en forklaring på hvorfor noen har denne opplevelsen, og videre hva som eventuelt kan gjøres. Han skriver kritisk om den klassiske konserten, og særlig konteksten den tradisjonelt utføres i (Small, 1998, s. 15). Han er ikke fortrolig med de ulike kodene og konvensjonene som er til stede i konteksten av en klassisk konsert, og det har skapt en ambivalens i ham:

From the moment I began to attend large-scale public concerts, I have never felt at ease in that environment. Loving to hear and play the works but feeling uncomfortable during the events at which they are presented has produced a deep ambivalence that has not lessened over the years. (Small, 1998, s. 15)

Small mener at dette skyldes at fokuset i de klassiske konsertsituasjonene i hovedsak er konsentrert om musikk som kunstobjekt. For Small er meningen med musikk det fellesskapet som kan oppstå mellom alle som tar del i en musikalsk fremførelse, fra musikere, til tilskuere, til de som tar billetter i døra osv. Musikkens handlingsaspekt vektlegges dermed heller enn musikk som objekt. For å understreke handlingsaspektet gjør Small musikk om til et verb: *musiciking* (Small, 1998, s. 9). «*Musicking* er, på ulike måter, å delta aktivt og skapende i en musikalsk samhandling» (Kjølberg, 2010, s. 23). Oppgaven vil vende tilbake til Small under opplevelseskapittelet.

Dersom en tar på seg kultur-eller kunstsosiologiske briller kan avstand eller nærhet til klassisk musikk forklares ved å se på sosiale strukturer. Nå er ikke dette en sosiologisk masteroppgave, så en grundig utgreiing om kunst-og kultursosiologi er utenfor omfanget av oppgaven, men jeg vil likevel ta meg friheten til å bruke et sosiologisk perspektiv for å utvide forståelsen ytterligere gjennom Howard S. Beckers konsept om *art worlds* (her oversatt til kunstverdener). Denne teorien gir et perspektiv på følelsen av avstand og nærhet til ulike kunst-og kulturuttrykk, som videre kan hjelpe kunstformidleren å tilrettelegge for deltakerens møte med kunst. Ifølge Becker skaper samhandling mellom mennesker symbolske verdener av felles mening (Becker, 1974).

Slik jeg forstår det, eksisterer det innenfor det sammensatte kunstfeltet flere symbolske verdener, der klassisk musikk er en slik verden. Ifølge Becker skapes det ulike konvensjoner i slike verdener av felles mening, gjennom interaksjonen mellom deltakerne. Konvensjonene innad i en spesifikk kunstverden er regler og normer både for det estetiske og den sosiale organiseringen som opprettholder denne kunstverdenen. Konvensjonene oppleves riktignok ikke som konvensjoner, men som naturlige og sanne (Becker, 1974). De virker med andre ord usynlig på deltakerne. Videre skriver Becker at konvensjoner ikke er statiske og fastlåste, men kan brytes og beveges (Becker, 1974).

Det Becker omtaler som konvensjoner forstår jeg som synonymt med de sosiale og kontekstuelle kodene hos Small. Dette er opplysende når det gjelder å få en bedre forståelse av hvorfor eksempelvis den klassiske musikk-verdenen kan kjennes fremmed for individer uten en tilknytning til den. De deler ikke konvensjonene og snakker således ikke 'samme språk' som de som er tilknyttet denne symbolske verdenen. Når Small skriver at han kjenner på fremmedfølelse i den klassiske konsertkonteksten kan det altså handle om at han ikke er fortrolig med konvensjonene som følger rundt konserten. Ifølge Becker er det gjennom delt

kunnskap og erfaring med de aktuelle konvensjonene at et kunstverk kan skape emosjonelle effekter for deltakerne (Becker, 1974, s. 90).

### 3.1.3. Det tilrettelagte møtet

Avsnittene over leder inn i en videre fordypning av tanken om å tilrettelegge for kunstmøtet, der kunstformidleren på ulike måter kan bidra i å åpne kunstformen slik at veien til kunstopplevelse blir kortere.

Det er slett ikke sikkert at de estetiske følelsene automatisk blir utløst når mennesket blir konfrontert med et estetisk uttrykk. En må gå inn i kunstverket på en særskilt måte, gå inn i en medskapende aktivitet, et *møte* med kunstverket. For at barn skal kunne oppleve på denne måten, må den voksne kunne veilede barnet i dets møte med uttrykket. (Paulsen, 1994, s. 89)

Paulsen skriver at man ikke kan kontrollere hva som skjer i slike møter, men at pedagogers oppgave er å «legge forholdene best mulig til rette» (Paulsen, 1994, s. 90). Jeg vil presisere at Paulsens formulering om at den voksne må veilede *barnet* i dets møte med uttrykket nok skyldes hennes fokus på estetisk virksomhet i barnehagen. Jeg vil hevde at dette ikke trenger å handle om alder eller en voksen-barn relasjon, men snarere om at den som er fortrolig med kunstformen og medfølgende konvensjoner veileder den som ikke er det.

Det tilrettelagte møtet er et uttrykk for den treleddede relasjonsmodellen i praksis. Selve ideen bak et tilrettelagt møte er nettopp at kunstformidleren gjennom ulike virkemidler og handlinger tilrettelegger for deltakerens møte med kunstuttrykket. I kraft av pedagogisk, teoretisk, metodisk og relasjonell kunnskap kan kunstformidleren hjelpe til med å 'åpne opp' kunstuttrykket for deltakeren.

For å begrepsliggjøre det tilrettelagte møtet nærmere benytter jeg meg av kunstsosiolog Dag Solhjells teori om kunstformidling (Solhjell, 2001). Solhjell er opptatt av hvordan kunstopplevelser påvirkes av samspillet mellom kunstverket og omstendigheter rundt kunstverket. Dette danner grunnlaget for hans teori om kunstformidling, som består av tre ulike elementer eller *tekster*: tekst, kontekst og paratekst (Solhjell, 2001, s. 26). Teksten er selve kunstverket og står i relasjon til de to andre tekstene. Paratekster forklares som kunstformidlingens virkemidler eller form og er skapt av kunstformidleren. De peker mot kunstverket eller kunstverkets kontekster gjennom ulike teknikker, redskaper, uttrykksformer eller aktiviteter. Kontekster kan forstås som kunstformidlingens innhold, eller den betydning



som ligger i paratekstene, det vil si de perspektiver eller forståelsesrammer som kunstverket settes inn i (Solhjell, 2001, s. 26). For eksempel vil et foredrag om et kunstverk være en paratekst, mens betydningen eller innholdet i foredraget skaper forståelsesrammen eller konteksten (Kjølberg, 2010, s. 201).

Paratekster har flere funksjoner. De har for eksempel en påpekende funksjon, fordi de peker mot kunstverket eller den kontekst kunstverket kan forstås innen, en hermeneutisk funksjon fordi de skal bidra i fortolkningen av kunstverket, og en retorisk funksjon som kan bidra med å åpne de mulighetene som ligger i kunstmøtet (Solhjell, 2001, s. 86). Hva paratekster spesifikt kan være vil variere med kunstuttrykk, kunstformidler og deltakernes behov. Det kan for eksempel være workshops, samtaler, foredrag, skriftlig- og visuell informasjon, multimediale uttrykk, scenografiske- og romlige elementer og omvisninger.

«Kontekster kan forstås som paratekstenes meningsinnhold» (Kjølberg, 2010, s. 301).

Gjennom kontekster blir kunstverket satt i relasjon til noe annet på måter der dette andre kaster lys over kunstverket eller påvirker hvordan kunstverket sees eller høres. Kontekster kan både være faste, altså at de eksisterer rundt kunstverket uavhengig av kunstformidleren, og de kan være tilrettelagte av kunstformidleren. De kan videre være tidsrelaterte, stedsrelaterte, konseptrelaterte eller konvensjonsrelaterte (Kjølberg, 2010, s. 302).

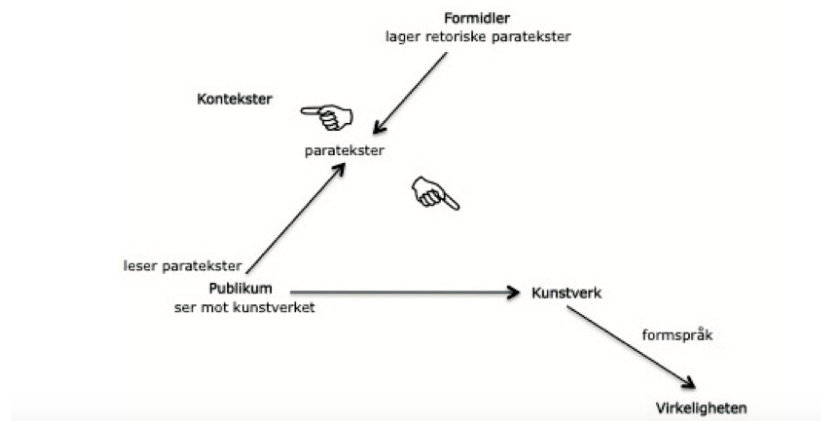
Tidsrelaterte kontekster handler om å sette kunstverket i relasjon til ulike tidsepoker.

Stedsrelaterte kontekster kan for eksempel handle om hvordan stedet kunstformidlingen eller kunstmøtet finner sted påvirker hvordan kunstverket oppleves. «De verdier eller meninger man kan lese ut av et lokale, vil påvirke publikum på ulike måter, avhengig om de identifiserer seg med disse eller ikke» (Kjølberg, 2010, s. 304). Konseptrelaterte kontekster handler om å sette kunstverket inn i en videre kontekst, for eksempel ved å relatere det til et bredere tema. Dette kan være noe som allerede er kjent og engasjerende for deltakeren eller som gjøres kjent gjennom det kunstformidleren kommuniserer (Solhjell, 2001, s. 25).

Konvensjonsrelaterte kontekster omhandler de konvensjoner som ligger rundt et kunstuttrykk. Kunstformidleren kan gjennom paratekster både tilgjengeliggjøre konvensjonene rundt et kunstuttrykk og bevisst prøve å styre konvensjonene for å i større grad tilpasse de til deltakerne.

Sammen peker paratekstene og kontekstene mot teksten, altså kunstverket, og kan bidra til en økt forståelse og opplevelse. Selv om paratekst og kontekst beskrives hver for seg, oppleves

de som en helhet av deltakeren (Kjølberg, 2010, s. 301). Modellen under viser samspillet mellom de tre elementene i kunstformidling:

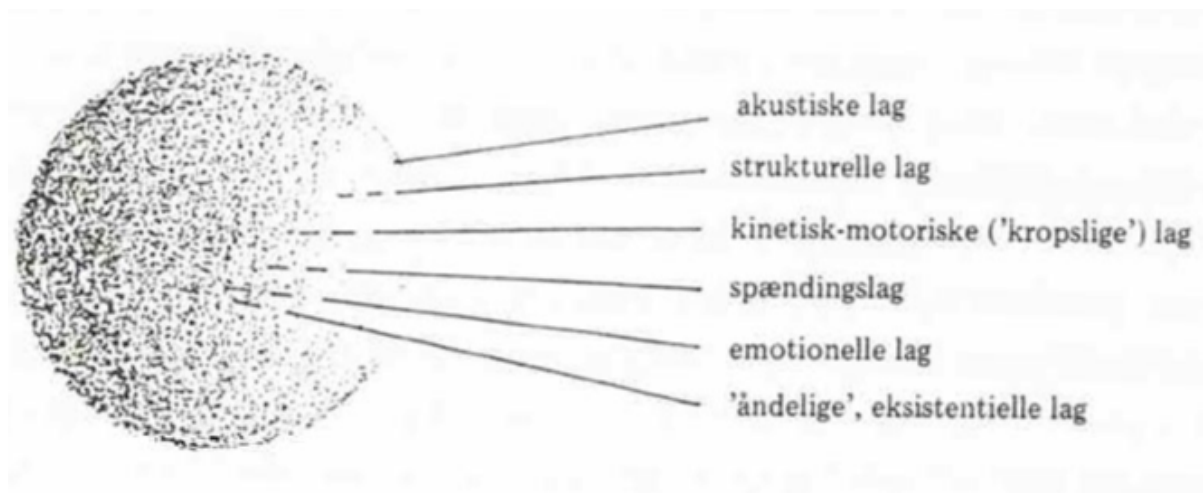


Figur 3.1. Solhjells kunstformidlingsmodell (Solhjell, 2001, s. 39).

Paratekstene og kontekstene spiller altså inn på hvordan deltakeren erfarer kunstverket. I et tilrettelagt møte har kunstformidleren skapt ulike paratekster som peker på og belyser kontekster som sammen med paratekstene skal gi flere forståelsesrammer og innfallsvinkler til å møte selve teksten, kunstverket.

### 3.1.4. Mellom verket og det opplevende subjekt

Til forskjell fra Small vender den musikkpedagogiske filosofen Frede V. Nielsen oppmerksomheten mot kunstobjektet gjennom sin fenomenologiske-og hermeneutiske orientering. Han mener at opplevelsesmulighetene venter i musikkverket som en intensjon som kan bli oppdaget av lytteren. Intensjonen og mulighetene er der, enten det blir grepet av lytteren eller ikke. Det befinner seg en objektiv kvalitet i verkene, som gir verkene en objektiv status (Nielsen, 1998, s. 134). «Denne tankegang åpner for den mulighet at anskue det musikalske objekts *meningsunivers* som *ikke blot* bestående af visse strukturtræk, der er beskrivelige i en teknisk betonet musikalsk fagterminologi [...], *men også* af meningslag 'dybere' placeret i objektet» (Nielsen, 1998, s. s. 134-135). Slik Nielsen ser det har musikken altså flere meningslag. De beveger seg fra ytre, mer objektive lag til indre dyptliggende meningslag.



Figur 3.2. Musikkens meningslag (Nielsen, 1998, s. 136).

Til sammen utgjør disse lagene et «helt meningsunivers som gir et spektrum av opplevelsesmuligheter» (Nielsen, 1998, s. 135). Tross verkets objektive status, gjør riktignok ikke meningsuniverset seg gjeldene før det møter et aktivt, opplevende subjekt: «hvorledes kan det gå til, at objektet åpner sin mening for en utenfor stående person?» (Nielsen, 1998, s. 137). Selv om Nielsen er opptatt av verket, er det i selve møtet mellom verket og et opplevende subjekt at verkets potensial kan utfoldes. Det eksisterer en korrespondens mellom meningslagene i musikken og det opplevende subjektets bevissthetslag:

Det skjer et 'møde' mellom de to parter, som kan blive meget intenst, fordi der findes denne grundlæggende korrespondens mellem dem. [...] Samtidig må det naturligvis gjøres klart, at det bestemt ikke er alltid, mødet mellem objektet og subjektet når det optimale. (Nielsen, 1998, s. 138)

Dette forklares med at det er en rekke subjektavhengige faktorer som påvirker subjektets opplevelsesmuligheter i møtet med musikken. Noen av disse subjektfaktorene handler om kodefortrolighet, verkfortrolighet og interesse. Det har altså sammenheng med subjektets fortrolighetsnivå til musikken (Nielsen, 1998, s. 139). Nielsen skriver for eksempel at «en person, som er uten kendskap til det 16. århundredets europæiske kirkemusik, kan have vanskelig ved at fornemme ånden i en motet af William Byrd» (Nielsen, 1998, s. 139). Uten denne fortroligheten vil musikken altså ikke kunne påvirke oss på samme måte.

Pedagogen spiller dermed en viktig rolle i å skape kontakt mellom det musikalske objekt og opplevende subjekt (Nielsen, 1998, s. 140). «Musikkpedagogikkens hovedansvar er slik Nielsen ser det, formidlingen mellom musikken og mennesket på bred basis.

Musikkpedagogisk virksomhet bør altså handle om formidling mellom *alle* meningslag i musikken og de tilsvarende lag i menneskelig bevissthet» (Varkøy, 2017, s. 64). Tanken om tilrettelegging for kunstmøtet og derigjennom kunstopplevelsen er altså sentral hos Nielsen. Formidleren bereder grunnen for det enkelte subjekts musikkopplevelse gjennom formidlingsaktiviteter som øker kunnskap og fortrolighet og kanskje også interesse.

Denne fremstillingen kunne også vært plassert under opplevelseskapittelet, da Nielsens teori i like stor grad handler om opplevelse som møte. Meningslagene i musikken utgjør et «helt meningsunivers som gir et spektrum av opplevelsesmuligheter» som kan bli realisert i møte med bevissthetslagene i subjektet (Nielsen, 1998, s. 135). Samtidig er det sentralt hos Nielsen at møtet mellom verket og subjektet er en forutsetning for hva slags form eller dybde musikkopplevelsen får. Jeg valgte å plassere avsnittet om Nielsen under dette delkapittelet nettopp for å illustrere viktigheten av kunstmøtet og formidlerens rolle i tilretteleggingen av det.

### **3.1.5. Bollnows møtepedagogikk**

Tanken om at pedagogen kan berede grunnen for musikkopplevelse i kunstmøtet er også sentralt i Otto Friedrich Bollnow og hans eksistensfilosofiske møtepedagogikk. I likhet med F.V. Nielsen kunne avsnittet om Bollnow vært plassert under opplevelseskapittelet. Det kunne også blitt plassert under dannelseskapittelet, da Bollnows teori berører alle de tre fenomenene.

Bollnows møtepedagogikk kom ut av et forsøk på å videreutvikle pedagogikken etter andre verdenskrig. I etterkrigstiden kom omfanget av krigens grusomheter frem, og førte med seg et brudd i troen på det gode i mennesket og på nytten av oppdragelse og dannelse. Tradisjonell pedagogikk og oppdragelse er tydeligvis ikke nok til å forhindre menneskets grusomhet. I eksistensfilosofisk tradisjon sees mennesket som preget av manglende kontinuitet. Mennesket har en indre kjerne, en eksistens, men den kan ikke formes eller dannes fordi den kun opptrer i øyeblikket. Oppdragelse i lys av dette menneskebildet blir dermed en umulig oppgave, fordi mennesket alltid vil falle tilbake i uegentlighet (Varkøy, 2017, s. 74). Bollnow fant det eksistensielle menneskesynet i overkant pessimistisk, men mente likevel det var viktige innvendinger for å balansere den pedagogiske optimismen som hadde preget tiden før andre verdenskrig. Han så menneskelivet som både kontinuerlig og diskontinuerlig, og at den tradisjonelle pedagogikken preget av kontinuerlig arbeid ikke er nok i møte med menneskets

tidvis ustabile kjerne. Dermed lanserte han tanken om diskontinuerlige oppdragelsesformer, som har de kvalitetene at de kan berøre mennesket i dets innerste, dets eksistens. Han foreslår flere diskontinuerlige oppdragelsesformer: krisen, vekkelsen, formaningen, rådgiving, møte, vågespill og nederlag (Bollnow, 1959/1969; Varkøy, 2017, s. 75). På grunn av oppgavens tema avgrensers jeg til å kun fokusere på møtet, selv om flere går over i hverandre i en prosess.

Bollnows møtebegrep bygger på Martin Bubers møtetenkning. Ifølge Buber har mennesket to måter å relatere til omverden på: En «jeg-det»-posisjon og en «jeg-du»-posisjon. Jeg-det-posisjonen er den vanligste tilstanden, og kjennetegnes av en tingliggjort oppfatning av verden. Selvet og omverden oppfattes som *det*, som objekter. Sentralt hos Buber er tanken om at vi ikke er isolerte skapninger, men helt viklet inn i fellesskapet og verden rundt oss. Det er her livets meningsfullhet er å finne. Derfor kan *jeg-et* kun virkelig utfoldes når det møter på et *du*, altså ved jeg-du-posisjonen. Buber sier at mennesket blir til jeg ved du-et (Buber, 1923/1992, s. 29). Med dette mener han ikke at jeg-et og du-et skal opphøre ved å smelte sammen til ett. Tvert imot er det du-ets forskjellighet og fremmedhet fra jeg-et som er det sentrale i møtet, fordi det tvinger jeg-et til å ta stilling til seg selv i et relasjonelt forhold til omverden (Buber, 1923/1992).

Der Buber var mest opptatt av menneskelige relasjoner, er det sentralt i Bollnows møtepedagogikk at et møte med et *du* også kan henvise til for eksempel et kunstverk. Ved at et kunstverk får status som et *du*, tillegges Bollnow kunstverket noen spesielle kvaliteter eller åndelige realiteter. For Bollnow er ikke et kunstverk et dødt objekt, men snarere et subjekt i den forstand at man treffer på andre mennesker, realiteter og eksistenser gjennom verket (Varkøy, 2017, s. 78). I likhet med Nielsen ser han ut til å tillegge kunstverk en autonom status.

Bollnows beskrivelse av et møte er preget av at man blir møtt med noe fremmed. Bollnow kaller det et møte med «das ganz Andere» (Bollnow, 1959/1969). «Dette du-et møter meg som noe helt annet, noe som tvinger meg til å orientere livet mitt på nytt» (Varkøy, 2017, s. 77). I møtet stilles mennesket ovenfor noe overraskende og annerledes, noe som ikke kan beregnes og som skakker og forandrer noe i oss. Dette tvinger mennesket ut av den orientering det hittil har forholdt seg til, og til å ta et nytt standpunkt til sider av livet. Det er i slike møter den virkelige dannelsen av menneske kan skje, fordi det er her det er mulig å

faktisk berøre noe i menneskets indre kjerne (Bollnow, 1959/1969). Med andre ord er det snakk om et eksistensielt møte.

Møtet beskrives som uberegnelig i den forstand at det ikke kan planlegges eller fremtvinges. Pedagogen kan for eksempel aldri med visshet vite at et eksistensielt møte mellom elev og kunstverk vil skje. Derimot vektlegger Bollnow, i likhet med Nielsen, at pedagogen kan tilrettelegge for at møtet skal finne sted gjennom de tradisjonelle oppdragelsesformene eller dannelsesarbeidet, som han kaller for de kontinuerlige oppdragelsesformene. Disse ligger som et grunnlag som støtter under de ikke-planleggbare eksistensielle møtene. Det er således en link mellom kontinuerlige og diskontinuerlige oppdragelsesformer (Bollnow, 1959/1969).

For Bollnow vil et møte treffe oss slik at det ryster oss eller forandrer noe i oss. Samtidig skriver han at møtebegrepet ikke trenger å bli forstått for snevert, men at det eksistensielle moment *alltid* må være til stede: «[...] dette forutsetter alltid at det som møter meg, treffer meg som noe fremmed og uvant til forskjell fra det kjente og vante» (Bollnow, 1959/1969, s. 141).

Erling Lars Dale har beskjeftiget seg med Bollnows møtebegrep og hva diskontinuerlige møter kan innebære. Han trekker frem at det kan inneholde spenning, avveksling, nyhetsinteresse og glede (Dale, 1990, s. 89). Med andre ord trenger det ikke begrenses til noe som ryster og skakker oss. Dette åpner opp for en videre tolkning av møtebegrepet, som ikke trenger å innebære noe dramatisk og dirkede sjelsettende for å kvalifisere, men faktisk like gjerne kan ha med livskvalitet å gjøre: Hva som gjør livet verdt å leve (Dale, 1990). Dale ser altså ut til å åpne møtebegrepet ytterligere. Et enda videre møtebegrep ville også kunne dekke andre måter å forstå møtet på, slik at alle former for felleskap, sosial omgang og berøring vil kunne falle under begrepet (Fossum & Varkøy, 2013, s. 77).

### **3.1.6. Tilrettelegging og makt**

Petter Dyndahl og Live Weider Ellefsen har stilt kritiske spørsmål ved den utbredte enigheten om kunstformidleren eller pedagogen som en som tilrettelegger mellom deltaker og kunstverk (Dyndahl & Ellefsen, 2012). På grunn av oppgavens omfang, avgrensers jeg til at dette perspektivet får representere kritiske røster. Hensikten er ikke å dekke alle mulige innvendinger, men å vise at de finnes. Av etiske hensyn er det riktig å bevisstgjøre leseren på det. Samtidig har jeg gjort det klart hvilken forforståelse jeg selv bygger på.

I motsetning til Nielsen, argumenterer Dyndahl og Ellefsen fra et kultursosiologisk perspektiv for at kunstformidleren ikke kan være et reelt bindeledd mellom deltaker og kunstverk, fordi kunstverket ikke er et autonomt objekt med iboende kvaliteter som generer mening i seg selv. De henviser til John Storey: «objects do not have a value which is inside waiting to be discovered» (Dyndahl & Ellefsen, 2012, s. 201). Tvert imot er det kunstformidleren eller andre med status som noen som innehar den rette kunnskapen og kompetansen, som skaper meningen gjennom formidlingsaktivitetene. Dette gir formidleren definisjonsmakt i forhold til hvordan verket skal møtes, forstås og oppleves, som bygger opp under en ekskluderende diskurs (Dyndahl & Ellefsen, 2012, s. 201). Diskurser kan forstås som forhandlede forståelser av verden som både skapes i, og skaper, sosiale strukturer (Karlsen & Nielsen, 2020, s. 3). Fra dette perspektivet hevdes det at det er en diskursiv sannhet å tenke at estetiske opplevelser forutsetter kunnskap og innsikt om den aktuelle kunstformen, eller at dette skal kunne berike opplevelsen på noe vis. Denne diskursive sannheten skaper et asymmetrisk forhold mellom formidleren og andre, der formidleren har makt gjennom at hun får status som den som innehar 'den rette' bakgrunnen og kunnskapen, og som dermed sitter med nøkkelen til opplevelse:

Ikke minst interessant i denne sammenheng er at parallelt med oppfatningen av estetiske erfaringer som umiddelbare i transcendent forstand, utvikles det en diskurs om at disse opplevelsene også forutsetter aktive, rasjonelle innsikter som bidrar til å utdype og berike opplevelsen ved hjelp av fagkunnskap [...]. Denne kompetansen er imidlertid noe man må tilegne seg ad pedagogisk veg hvis man da ikke skulle være født *med* (talent) eller *til* (klasse) den. [...]. Dermed kan vi si at den umiddelbare, estetiske musikk erfaringen blir et anliggende for profesjonelle og innvidde eksperter mens den for andre blir et spørsmål om graden av danning og utdanning. (Dyndahl & Ellefsen, 2012, s. 201)

På tross av kritiske innvendinger, legger jeg til grunn en forståelse der kunstformidleren kan berede grunnen for opplevelse i kunstmøtet. Dette diskuteres nærmere i diskusjonskapittelet.

### **3.2. Opplevelse**

Opplevelsesbegrepet er svært vidt og det finnes ulike forståelser hos ulike teoretikere i forskjellige tradisjoner. Delkapittelet skal se nærmere på noen av de disse. Først redegjøres

det for Willmar Sauters (2000) tre opplevelsesnivåer som peker på at hvordan man møter kunstverket kan ha betydning for selve opplevelsen. Deretter diskuteres ulike måter å forstå selve begrepet kunstopplevelse og beslektede begrep som estetisk eller eksistensiell erfaring, hovedsakelig fra et musikkfilosofisk perspektiv. Til slutt anvendes musikk sosiologiske briller for å undersøke kunstopplevelse i et utvidet perspektiv, gjennom å se nærmere på Small og hans vektlegging av å oppleve sammen, og deretter Tia DeNoras perspektiver på hvordan individet aktivt bruker musikk for å skape ønskede opplevelser i hverdagen (DeNora, 2000; Small, 1998). De to sistnevnte perspektivene er med på å understreke at det finnes et spektrum av opplevelsesmuligheter i møte med kunst.

### 3.2.1. Tre opplevelsesnivåer

En teori som tydeliggjør sammenhengen mellom tilrettelegging for møtet og kunstopplevelse, og slik sett binder de to delkapitlene sammen, er utarbeidet av Willmar Sauter (2000). Som professor i teatervitenskap ligger Sauters fokusområde på teaterforestillingen og samhandlingen mellom det sansende publikum, utøverne på scenen og den omliggende konteksten, altså teaterrommet (Sauter, 2000). Samhandlingen og det resulterende kunstmøtet handler i stor grad om å skape fiksjoner. Fiksjonene som skapes på scenen, blir som parallelle verdener man kan la seg omslutte av og bli med inn i for et øyeblikk. Dette kalles for «teaterets dobbelthet» (Gladsø et al., 2005, s. 182).

En operaforestilling og en teaterforestilling har mye til felles. Begge er scenekunst der det skjer et levende møte mellom kunsten og publikum, og hvor det dannes en fiksjonsverden gjennom historier som kommuniseres ved hjelp av ulike virkemidler. I likhet med teaterforestillingen, kan en sterk opplevelse i møte med opera handle om å bli trukket inn i fiksjonen som utspiller seg. For at dette skal være mulig, må det inngås en fiksjonskontrakt mellom alle aktørene i scenerommet, både utøvere og publikum. Fiksjonskontrakten innebærer en underforstått enighet om at den fiksjonen som utspiller seg i øyeblikket kan oppleves som en virkelighet (Sauter, 2000). Man må tillate seg å tro på historien, slik at man oppnår den mentale fleksibiliteten som skal til for å virkelig kunne leve seg inn.

Veien til denne type opplevelse går gjennom tre nivåer, hvor dette *fiksjonelle* nivået er det øverste (Sauter, 2000, s. 7). Nivåene må forstås i sammenheng med forholdet mellom det som presenteres av utøverne og hvordan dette persiperes av publikummeren. Persepsjon kan defineres på følgende måte: «persepsjon er sanseintrykk eller sanseoppfatninger og den



påfølgende tolkningen av disse. Persepsjon innebærer to trinn: at ett eller flere sanseorgan stimuleres, og at denne stimuleringen tolkes og resulterer i en opplevelse» (Svartdal, 2022). Hvordan noe tolkes og gis mening er avhengig av personens erfaringer, kunnskap og fortrolighet med det som presenteres (Sauter, 2000).

Det første og mest grunnleggende opplevelsensnivået kalles det *sensoriske* nivået. Her oppstår det en relasjon mellom utøver, rom og publikum. Den enkelte publikummer tar inn omgivelsene og opplever utøverne som fysiske personer (Sauter, 2000, s. 7). Publikummeren er i stor grad knyttet til det fysiske rom og de faktiske omgivelsene på en måte der fiksjonskontrakten ikke er inngått. Publikummeren blir mer som den type tilskuer som ble beskrevet i sammenheng med Skjervheim. Det er en mental, så vel som fysisk avstand mellom publikummeren og det som skjer på scenen på dette nivået. Opplevelsene som kan oppnås om man blir værende på dette nivået er begrensede, og kan best beskrives som milde kognitive og emosjonelle reaksjoner. Det kan for eksempel handle om anerkjennelse av utøverne og beundring for det de får til, men også negative reaksjoner som for eksempel kjedsomhet (Sauter, 2000, s. 8). Dette nivået er riktignok viktig for å kunne bevege seg opp i neste opplevelsensnivå, det *artistiske* nivået (Sauter, 2000, s. 7). På dette nivået anerkjenner publikummeren at det som skjer på scenen er en presentasjon som har som hensikt å entre fiksjonens verden. Altså beveger man seg nærmere fiksjonskontrakten, samtidig som man fremdeles ikke har sluppet taket i den fysiske verden. Dette opplevelsensnivået forutsetter en viss kjennskap til konvensjoner og virkemidler, som igjen påvirker publikummerens persepsjon av det som skjer på scenen og evne til vurdering av dette. Dersom publikummeren forblir på dette nivået vil opplevelsen først og fremst være av kognitiv art, grunnet evnen til kognitiv vurdering av det som utspiller seg på scenen. Det kan for eksempel handle om estetisk tilfredshet som resultat av tilskuerens vurdering av forestillingen (Sauter, 2000, s. 8).

Det siste nivået kalles for det *fiksjonelle* eller *symbolske* nivået: «Gjennom sin kunnskap om teaterets artistiske eller håndverksmessige arbeid kan så publikum bevege seg over i fiksjonens verden» (Kjølberg, 2010, s. 61). På dette nivået blir fiksjonskontrakten inngått, og publikummeren trer inn i fiksjonens verden. Den reelle verden kan glemmes gjennom at man lever seg inn i historien. Handlingene på scenen oppnår sin symbolske mening gjennom å bli persipert av publikummeren med den dobbeltheten de bærer i seg (Sauter, 2000, s. 7). På dette nivået kan kunstopplevelse eller erfaring av dypere og mer berørende art forekomme, som for eksempel en eksistensiell opplevelse.

Målet for utøveren i teateret eller konserten er at publikum kommer til og forblir i det symbolske nivået. utfordringene for teater-og konsertskaperne er derfor å sørge for at fiksjonskontrakten oppstår og at de aspektene ved forestillingen eller konserten som ikke tilhører det symbolske nivået, ikke får for stor plass og forstyrrer eller skaper barrierer for fiksjonen. (Kjølberg, 2010, s. 61)

At man klarer å bevege seg gjennom alle tre trinnene er ikke en selvfølge, og for mange blir opplevelsen værende på opplevelsensnivå én eller to. Teorien legger vekt på at kjennskap til virkemidler og konvensjoner kan være avgjørende for at fiksjonskontrakten inngås, som igjen peker på at kunstformidleren kan spille en viktig rolle i tilretteleggingen for kunstmøtet ved å tilgjengeliggjøre denne formen for kunnskap. Slik kan veien til kunstopplevelse bli kortere, fordi publikummeren lettere kommer seg gjennom trinn én og to på vei mot fiksjonens parallelle verden.

### **3.2.2. Opplevelse eller erfaring?**

Begrepet *estetisk opplevelse*, eller kunstopplevelse, brukes ofte mer eller mindre synonymt med begrepet *estetisk erfaring*. I læreplanen LK06 brukes for eksempel begrepet estetisk opplevelse, samtidig som det blir beskrevet at dette også er forstått som eksistensiell erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2006). I LK20 har begrepet eksistensiell erfaring blitt byttet ut med eksistensielt møte som en del av musikkopplevelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hva er egentlig forskjellen? Spiller det noen rolle hvilket begrep som brukes?

Inspirert av Heidegger gjør Varkøy et aktivt valg om å bruke estetisk erfaring fremfor estetisk opplevelse. Ifølge Varkøy spiller det altså en rolle hvilket begrep man bruker. Erfaring er mer presist enn opplevelse og rommer også noe dypere enn opplevelsesebegrepet alene (Varkøy, 2017). En erfaring kan oppstå som følge av en opplevelse, men det er ingen selvfølge: «Vi kan tale om at vi har 'gjort en erfaring' når vi har opplevd noe som virkelig preger oss på en eller annen måte videre, 'har satt spor', som vi gjerne sier» (Varkøy, 2017, s. 63). Opplevelse er altså en forutsetning for erfaring, men ikke alle opplevelser leder til erfaring.

Erfaringsbegrepet kan videre settes i sammenheng med kunstens erkjennelsesfunksjon. Kunst kan tjene som et middel til erkjennelse, eller innsikt og forståelse. Sagt på en annen måte: Gjennom kunsten kan vi nærme oss de store eksistensielle livsspørsmålene (Varkøy, 2017, s. 45). Varkøy beskriver eksistensiell erfaring som en spesiell form for estetisk erfaring som er mer eller mindre synonymt med Bollnows møtebegrep. Det kan sammenlignes med en

sjelelig berøring: man møter på, eller erkjenner, usagte sider ved det å være i verden. Det rokker ved noe i vårt indre og tvinger oss til nyorientering (Bollnow, 1959/1969). Tanken om den eksistensielle erfaring som kan oppstå i møte med kunstverk er også sentralt i Nielsens tidligere omtalte meningslag i musikken og korresponderende bevissthetslag i mennesket, der åndelige/eksistensielle lag er et av de mer dyptliggende meningslagene.

### **3.2.3. Erfaring, lykke og menneskelig blomstring**

For Heidegger er refleksjon en essensiell komponent av den estetiske erfaringen. Gjennom refleksjon kan verden bli synlig for oss. Dette er et ståstedet med klare eksistensielle overtoner (Varkøy, 2017). Ifølge Varkøy er Heidegger kritisk til bruken av begrepet opplevelse, fordi det har en viss assosiasjon til konsumeringskultur, det vil si trangen til å oppleve mest mulig for å tilfredsstille behovet for å stadig bli underholdt:

Heidegger kritiserer imidlertid den moderne forståelse av kunst som har en tendens til å sette opplevelsen i sentrum. Kunsten dør, sier han, hvis dens eneste misjon er å gi oss raske og overfladiske opplevelser. Opplevelser stanser oss ikke i vår værensglemsel, de sluker oss. Opplevelser gir ikke rom for refleksjon. (Varkøy, 2017, s. 122)

Dette skillet mellom opplevelse og erfaring kan utdypes gjennom Aristoteles' drøfting av lykke gjennom de to formene hedonisme og eudaimonia. Denne drøftingen er vel så relevant i dag. I vårt moderne samfunn sees en tendens til at lykke blir forstått som synonymt med enhver positivt opplevd tilstand. Med en slik lykkeforståelse blir det naturlig å tenke at ved å maksimere opplevelser og behovstilfredsstillelse, kan man konsumere lykke. Dette er det hedonistiske uttrykket for lykke, der man søker maksimering av kortsiktig behovstilfredsstillelse og opplevelser som føles gode (Sagdahl, 2021b). Det aristoteliske lykkebegrepet eudaimonia knyttes derimot til det å leve godt gjennom å realisere ens potensiale som menneske (Sagdahl, 2021a). For Aristoteles er det synonymt med å realisere ens potensiale som logos-skapning, som tenkende vesen (Varkøy, 2017, s. 123). Snarere enn å oversette eudaimonia til lykke, kunne det også oversettes til 'menneskelig blomstring' (Sagdahl, 2021a). Det gir assosiasjoner til dannelsen, som er tema for neste delkapittel. Heideggers forståelse av opplevelsesbegrepet kan altså koples mot hedonisme, mens hans forståelse av estetisk erfaring kan knyttes til eudaimonia: Gjennom refleksjon og tenkning i møte med kunsten utvikles vi sakte, men sikkert som tenkende vesen.

Selv om Heidegger anerkjenner at kunst er noe mennesket har produsert, er det ikke snakk om vanlige objekter på lik linje med andre ting mennesket omgir seg med, men om *verk* som noe kvalitativt annerledes (Heidegger, 2000). Kunstverket springer ut av menneskets evne til å tenke, samtidig som det har kvaliteter som evner å hensette mennesket til tenkning. Gjennom sin relasjon til verden har det en verdensåpnende kraft (Heidegger, 2000, s. 48).

Kunstverket er imidlertid i besittelse av en type motstand som bidrar til at de trer frem for oss på en spesiell måte. Kunstverket lar oss rett og slett ikke passere ubekymret forbi. Idet kunstverket kommer til syne på dette viset, er det ikke bare kunstverket som blir synlig for oss, men hele den verden som kunstverket er en del av – og som vi tilhører. [...] Kunstens verdi ligger i at den får oss til å stanse opp i vår *værensglemsel*, i vår *uegentlighet* – og til å reflektere over vår væren-i-verden. Slik hjelper kunstverket oss å oppfatte aspekter ved vår eksistens som vi ikke så ofte registrerer. (Varkøy, 2017, s. 122)

I et slik resonnement impliseres det at det er noen unike kvaliteter ved selve kunstverket som gjør at det kan stanse oss på den måten. Det er vanskelig å skrive om dette uten å falle inn i en verdibasert, betent og ideologisk diskusjon om skillet mellom kunst og underholdning, og hva som skal få status som hva. En slik diskusjon er omfattende og faller utenfor oppgaven, så jeg lar diskusjonen om kunst vs. underholdning ligge. Likevel vil jeg redegjøre for noen perspektiver på betydningen av hvilke uttrykk man møter vs. hvordan man forholder seg til disse, satt i relasjon til kunstopplevelsen, eller sagt i et musikkperspektiv: hva man lytter til vs. hvordan man lytter. Det kan relateres til tilrettelegging for kunstmøter og forståelse av begrepet kunstopplevelse.

#### **3.2.4. Hva man lytter til**

Byung-Chul Han (2017) er inspirert Heideggers tankegods og knytter dette opp mot den generelle utviklingen av moderne kunst i samfunnet. Han argumenterer for at det har blitt en overvekt av effektivitet og *smoothness* i moderne kunst og kultur. Det vakre har blitt redusert til en behagelig tilstand: «The smooth only conveys an agreeable feeling, which cannot be connected with any meaning or profound sense. It exhaust itself in a 'wow'» (Han, 2017, s. 3). Slik reduseres kunsten til et aspekt av forbrukersamfunnet der den brukes til vår tilfredsstillelse og deretter 'kastes'. Dette bør ikke sees som en utvikling i kunst og

kultursfæren isolert sett, men som et symptom av en mer generell samfunnsutvikling kjennetegnet av neoliberalisme og turbokapitalisme (Varkøy & Rinholm, 2020, s. 170).

Han argumenterer for at et slikt forbrukerbehov gjør at kunsten mister sitt potensiale til *transcendens*. At kunst har potensiale til transcendens innebærer at det har evne til å berøre deltakeren på en måte som kan lede til en eksistensiell erfaring, som igjen kan føre til at noe forandres i deltakerens forståelse av verden og seg selv i verden. For å ivareta dette potensialet etterspør Han motstand og negativitet i kunsten. Det er nettopp slike kvaliteter som har evne til å stoppe oss opp og rokke ved noe i oss. Kunst skal kunne ryste og utfordre (Han, 2017, s. 6). Disse holdningene kjenner vi igjen fra Bollnows møtebegrep, der vi blir møtt av noe annet som rokker ved noe i vårt indre og tvinger oss til nyorientering (Bollnow, 1959/1969). I likhet med Heidegger vektlegger Han nødvendigheten av refleksjon, eller kontemplasjon, i møte med kunst. Dette krever en viss avstand (Han, 2017, s. 3). I dagens samfunn er mange uttrykk lett tilgjengelig og vi overleses konstant med stimuli, hvilket gjør det vanskelig å finne avstanden og roen en slik holdning faktisk krever.

Varkøy og Rinholm (2020) legger til *slowness* som en annen viktig kvalitet for at kunstverket skal kunne stoppe oss opp. Sammen med motstand og negativitet kan det stå som en motvekt til effektivitet og *smoothness* som kjennetegner forbrukersamfunnet. Samtidig understreker de at ikke all musikk tilbyr de samme opplevelsene eller erfaringene til alle på samme tid. Forskjellig musikk kan tilby forskjellig type opplevelser og erfaring, og derfor trengs et mangfoldig tilbud. Denne holdningen kalles en pluralistisk posisjon (Varkøy & Rinholm, 2020, s. 72). Her bør det nevnes at man ikke kan velge et kunstuttrykk man ikke kjenner til (Varkøy, 2017). Da er det ikke tilgjengelig i ordets rette forstand, og vi får ikke et reelt mangfold. Individuer som kunne hatt meningsfulle opplevelser med kunstformen blir dermed unndratt denne muligheten. Dette poenget peker på viktigheten av kunstformidleren som gjennom tilrettelegging tilgjengeliggjør kunstuttrykk, slik at det kan stå til disposisjon for den som ønsker å benytte seg av potensial i uttrykket.

### **3.2.5. Hvordan man lytter**

Ideen om at mennesker reagerer ulikt på ulike kunstuttrykk indikerer at det ikke er *hvilke* kunstverk vi utsettes for som er det viktigste for kunstopplevelsen, men *hvordan* vi relaterer til kunstverket (Varkøy & Rinholm, 2020, s. 168). Estetisk erfaring kommer ikke av seg selv bare ved å bli utsatt for det ene eller det andre uttrykket. Det krever at deltakeren er åpen,

aktivt mottakende og reflektert (Varkøy, 2017, s. 43). Det dreier seg om en slags holdning, eller disposisjon for å kunne møte potensialet som ligger tilgjengelig i uttrykket:

Kort sagt vil en estetisk opplevelse forutsette at man har en spesiell innstilling til det man skal oppleve: åpne sanser, en åpenhet for alle inntrykk, en slags beredskap til å kunne ta imot hva det måtte være, en slags estetisk tilstand. (Paulsen, 1994, s. 89)

Relatert til musikk, impliserer dette for eksempel at å ha musikk på i bakgrunnen ikke er nok. Man må aktivt vende seg mot musikken.

*Aktiv lytting* er et kjent begrep i musikkpedagogisk sammenheng. Begrepet aktiv kan sende signaler om at det å sitte rett opp og ned å lytte ikke er nok, men at man på et vis må gjøre noe (Varkøy, 2017, s. 57). Peder C. Kjerschow løser dette gjennom begrepet *aktiv passivitet* i beskrivelsen av forholdet mellom refleksjon og musikkopplevelse (Kjerschow, 1993, s. 13). Han beskriver musikkens evne til å underlegge seg lytteren og hensette lytterens fornuftbaserte tenkning til passivitet. Dette fører til at den rasjonelle tenkningen får hvile, noe som igjen gir plass til musikkopplevelsen (Kjerschow, 1993). Grunnet oppgavens fokus går jeg ikke videre i en omfattende utgreiing om musikklytting som aktivitet, men det er verdt og merke seg at det ser ut til å være en sammenheng mellom hvordan man relaterer til verket, og hvilken opplevelse eller erfaring man kan få i møte med det. Det å være påskrudd og til stede i møtet med kunstverket, kan sees å være en viktig forutsetning for å kunne la seg berøre.

Til nå er det først og fremst redegjort for forståelsen av kunstopplevelse som noe som kan lede til estetiske erfaringer av eksistensiell karakter. Så langt har perspektivene i hovedvekt vært preget av filosofisk orientert tenkning. Videre vil jeg ta på meg sosiologiske briller for å undersøke opplevelsesbegrepet fra andre perspektiv.

### **3.2.6. Det brede møtet**

Jeg ønsket å åpne opp for en bredere forståelse av kunstopplevelsesbegrepet som ikke avgrenses til mer eller mindre synonymt med livsforandrende eksistensielle erfaringer på den ene siden, og konsumering og forbruk på den andre. Derfor ønsket jeg å undersøke fenomenet fra flere perspektiver, hvilket er forenlig med den hermeneutiske vitenskapsteoretiske posisjon.

Jeg minner om den tidligere redegjørelsen for at møtebegrepet kan forstås både smalt og bredt. Dale utvidet Bollnows møtebegrep ved å hevde at det også kan innebære livskvalitet og erfaringer som gjør livet verdt å leve (Dale, 1990, s. 89). En ytterligere utviding av

begrepet vil inkludere fellesskap, sosial omgang og andre former for berøring enn de som leder til direkte sjelsettende erfaringer (Fossum & Varkøy, 2013, s. 77). Et bredere møtebegrep tillater dermed at man flytter fokuset, både knyttet til det som kan kvalifisere som et 'ekte' møte, og også hva som kan skje i et slikt møte.

Jeg ønsket å se på teorier som i større grad retter blikket mot den helheten kunstverket inngår i, som vektlegger fellesskap, brukssammenheng og kontekst i møte med kunstverk, for å undersøke hva dette gjør med forståelsen av opplevelsesbegrepet. Da jeg begynte å lete etter passende litteratur, slo det meg raskt at det er svært mye som ville være relevant å trekke inn med et så bredt opplevelsesbegrep. Jeg har gjort et utvalg av to sosiologisk inspirerte perspektiver som på ulike måter treffer ønskene: Jeg vender tilbake til Christoffer Small sitt musicking-begrep og hans fokus på det kollektive i musikkopplevelsen. Deretter undersøkes Tia DeNoras teori om hverdagsopplevelser, som både vektlegger kontekst og individets aktive deltakelse i konstruksjonen av ønskede kunstopplevelser (DeNora, 2000).

### **3.2.7. Musikalsk samhandling og sosial konstruksjon av mening**

I møtekapittelet ble det beskrevet at Small vektlegger musikkens handlingsaspekt gjennom musicking-begrepet (Small, 1998). Videre forstås musikkopplevelse som noe kollektivt. Selve meningen med musikk ligger i fellesskapet som kan oppstå mellom alle som på en eller annen måte bidrar til eller tar del i den musikalske hendelsen. Hos Small er samhandlingen rundt musikken og betydningen av å føle seg som en del av det kollektive fellesskapet det essensielle (Small, 1998).

Verbet musicking understreker de aktive, skapende og samhandlende aspektene ved musikk. Det legger vekt på musikalsk aktivitet som prosess, der man deltar og opplever sammen. Alle aktørene som er til stede i eller rundt en musikalsk hendelse vil gjennom musicking ta del i en sosial konstruksjon av mening, der utforskning av relasjoner står sentralt:

[...] if we think about music primarily as action rather than as a thing and about the action as concerned with relationships, then we see that whatever meaning a musical work has lies in the relationships that are brought into existence when the piece is performed. (Small, 1998, s. 138-139)

Slik jeg forstår det kan relasjonene utspille seg mellom mennesker på individuelt og kollektivt plan, mellom mennesket og musikken, og mellom mennesket og konteksten.

Videre er disse ulike relasjonene relatert på komplekse og overordnede måter. Varkøy knytter dette opp mot erfaring og livskvalitet:

All musicking er dermed prosesser der vi forteller oss selv historier om oss selv og våre relasjoner. All aktivitet vi kaller kunst, handler slik i bunn og grunn om menneskelige relasjoner. Musicking handler imidlertid også om relasjoner vi ønsker skal eksistere, og som vi lengter etter å oppleve, og ikke bare de relasjonene som faktisk finnes her og nå. Dette kan handle om relasjoner mellom mennesker, med og i oss selv, med våre fysiske legemer, med kosmos eller med det overnaturlige. Slik knyttes musicking opp mot erfaring av mening og livskvalitet – eller lykke, om vi vil.

I det at musicking også handler om relasjoner vi ønsker at skal eksistere og relasjoner med kosmos, kan det skimtes eksistensielle overtoner også i Small. Samtidig vil jeg understreke det deltakende, aktive og kollektive fokuset i Smalls perspektiv, da det bringer inn viktige nyanser i mitt teoretiske rammeverk: det å oppleve seg selv som en del av et større sosialt felleskap, finne seg selv gjennom sosial konstruksjon av mening, og det å oppleve sammen gjennom sosial samhandling.

### **3.2.8. Hverdagsopplevelser**

«The concept of the musical ‘work’, the total work as a, or indeed the, meaningful unit, is mostly irrelevant» (DeNora, 2000, s. 61). Isolert sett skiller ikke dette utsagnet seg nevneverdig fra tidligere presenterte perspektiver som kjennetegnes ved at fokuset i ulik grad er vendt vekk fra et ensidig fokus på kunstverket som objekt og over på møtet mellom kunstverket og deltakeren. Også Tia DeNora hevder at musikalsk mening oppstår i møtet mellom musikken og deltakeren. Men i selve beskrivelsen av hvordan dette møtet oppstår, med hvilken mening og hvilke opplevelsesmuligheter, skiller hun seg derimot fra andre perspektiver jeg har presentert. I likhet med Small anvender også DeNora i stor grad musikk sosiologiske briller i forståelsen av dette.

Til forskjell fra flere tidligere presenterte perspektiver (Bollnow, 1959/1969; Heidegger, 2000; Nielsen, 1998; Varkøy, 2017), mener ikke DeNora at musikkverket er bærer av iboende kvaliteter som genererer mening i seg selv (DeNora, 2000). Musikalsk mening er derimot noe som skapes i samspill mellom individet og omgivelsene, der individet selv i stor grad er pådriveren. DeNora legger vekt på det aktive individet som kan ta bevisst kontroll og styring i sine omgivelser. Altså tillegger hun individet *agency* når det gjelder mulighetene til



å handle på omgivelsene i forhold til egen situasjon. Individet har handlingsrom i kraft av sin agency (DeNora, 2000).

Ifølge DeNora involverer agency det å ha en viss kontroll over sosial samhandling og medfølgende emosjonelle tilstander. Det berører også den indre estetiske sans, som tillater at man eksempelvis bruker musikk til å forme følelser og sensitivitet (DeNora, 2000, s. 153). Individet kan altså aktivt og bevisst bruke kunst- og kulturuttrykk for å organisere og kontrollere omgivelsene. Det kan brukes som en del av arbeidet med å konstruere ønskede personlige og kollektive identiteter, og for å skape ulike opplevelser i hverdagen, blant annet gjennom å regulere egen atferd og spenningsnivå. Musikk må sees som en ressurs som individet aktivt kan velge å benytte seg av (DeNora, 2000).

Samtidig er det også slik at ulik musikk tilbyr ulike ting til ulik tid. Dette beskrives av *affordance* (DeNora, 2000, s. 39). For å forklare *affordance* trekkes paralleller til gjenstanden ball: En ball har visse egenskaper som tilbyr ulike måter å bruke den på. Den kan rulles, sprettes, sparkes, slås eller kastes. Ulike type baller egner seg også best til ulike aktiviteter, noen til å sprettes, andre til å sparkes. Samtidig har baller mye til felles, og tilbyr andre handlingsmuligheter enn for eksempel et triangel. På samme måte tilbyr også ulik musikk ulike handlingsmuligheter. Dette kan være alt fra emosjonelle erfaringer til kroppslige aktiviteter eller sosialt fellesskap. Musikkens *affordance* er ikke bare avhengig av egenskaper ved musikken isolert sett, men også konteksten den skal brukes i og individets totale oppfattelse og tolkning av handlingsmulighetene. Begrepet *appropriasjon* handler nettopp om hvordan individet gjennom sin agency tolker og bruker de ulike handlingsmulighetene som ligger i musikk og kontekst (DeNora, 2000, s. 20). Med andre ord tilbyr musikken noen opplevelsespotensial som man i situasjonen kan velge å benytte, omtrent som et redskap (Vist, 2009, s. 118). I dette perspektivet er ikke musikken, eller kunstverket, selv i sentrum, men må mer sees som en katalysator for opplevelsene.

Musikk kan dermed brukes for å skape ønskede opplevelser. Det kan handle om å akkompagnere aktiviteter i hverdagen, regulere kroppslig aktivisering og energinivå, eller å sette seg inn i følelsestilstander eller sinnsstemninger, altså aktivt velge å bli emosjonelt berørt. Videre kan musikk brukes til å ta seg ut av uønskede følelsestilstander (DeNora, 2000).

Musikk er også et redskap i individets pågående identitetsarbeid, gjennom at det kan brukes til å reflektere over hvem man er, både sosialt og følelsesmessig (DeNora, 2000, s. 62). Jeg låner denne lille sammenfatningen av Vist:

Enten musikken ble brukt i kommunikasjon med andre eller i den refleksjon vi har med oss selv om hvem vi er, hva vi føler osv., så mener hun [DeNora, min tilføyelse] at bruken av musikk er en av de viktigste kjennetegnene ved vår utforming, kommunikasjon og regulering av selvet. (Vist, 2009, s. 119)

Det å knytte bruk av musikk til identitetsarbeid gjennom refleksjon over hvem man er, synes jeg er en interessant parallell både til fokuset på refleksjon reist gjennom blant annet Heidegger, og til synet på dannelse som en prosess der ens personlighet og karakter utvikles, som er tema for det neste delkapittelet.

### **3.3. Dannelse**

Dannelse eller danning knyttes gjerne til karakter-og personlighetsutvikling (Bostad, 2017; Klafki, 1965; Nielsen, 2007; Straume, 2016; Varkøy, 2017). I følge Nielsen handler den personlige utviklingen om modning, vekst, fornuft, selvbestemmelse og helhet (Nielsen, 2007). Wolfgang Klafki legger til at det også handler om humanitet, respekt for objektive normer og etisk refleksjon, og legger slik til fellesskap i forståelsen: Den personlige utviklingen må skje innen rammene av fellesskapet (Klafki, 2005, 33). Akkurat på hvilken måte mennesket best dannes er det derimot ulike forståelser av. Dannelse er et bredt, sammensatt begrep med lang historie. Det har flere betydninger knyttet til historisk ulike idétradisjoner, noe som også har bydd på en del indre motsetninger. For eksempel kan dannelse sees som en fri og uendelig prosess på den ene siden og et mål på den andre, eller som allmenn på den ene siden og elitistisk på den andre (Gustavsson, 2017, s. 27).

Masteroppgaven har ikke som hensikt å redegjøre for begrepet i sin komplekse helhet. Det ville kvalifisert til en avhandling i seg selv. Jeg begrenser meg til de sidene av begrepet som kan knyttes til kunst og kunstopplevelse.

Dannelsesbegrepet er nært beslektet med møtebegrepet og kunstopplevelse, og har allerede dukket opp flere ganger i tilknytning til disse. Perspektivene på dannelse som en uendelig prosess på den ene siden og som et mål på den andre av særlig interesse for denne oppgaven. Kanskje er ikke denne motsetningen så uforenelig som man skulle tro. Flere teoretikere fremmer at det ikke er hensiktsmessig å snakke om det ene perspektivet uten å også snakke

om det andre (Bollnow, 1959/1969; Gustavsson, 2003; Klafki, 1965; Nielsen, 1998; Straume, 2016; Varkøy, 2017).

I avslutningen av delkapittelet redegjør jeg for Klafkis kategoriale dannelsese teori, som nettopp er et forsøk på å forene og videreutvikle disse perspektivene.

### 3.3.1. Dannelse som mål

Den historiske tenkningen om dannelse som mål knytter seg til forbildetenkning. Noen eller noe, for eksempel Gud, sees på som forbilledlig og dermed noe man burde strekke seg etter (Varkøy, 2017, s. 37). På svensk heter dannelse *bildning* og på tysk *bildung*, hvilket tydeliggjør denne forbindelsen mer enn det norske begrepet dannelse. Det tyske *bildung* kan også ledes tilbake til «zu bilden» som betyr å bygge eller forme (Straume, 2016, s. 49). Dette synet på dannelse kan også kalles produktdannelse, fordi det er et fokus på dannelsesinnholdet, det vil si det man bør kjenne til for å bli dannet. Tanken er at man bør «utsette seg selv for påvirkning fra gode verdier fra kulturarven» for å utvikle seg til gode mennesker (Varkøy, 2017, s. 38). Ideen om at man blir dannet gjennom å kjenne til sentrale kunstverk i kulturarven har lenge vært rådende. Dersom jeg spør mine besteforeldres generasjon hva som menes med dannelse, vil svaret antakelig lyde noe i retning av at det innebærer:

å kjenne til skikk og bruk i selskapslivet, samt ha oversikt over de viktigste trekkene innenfor områder som kunst, vitenskap, litteratur og historie. Et slik ideal, som vi kan kalle 'borgerlig dannelse', var fastlagt gjennom den rådende kulturens skikker og verdier. (Straume, 2016, s. 47)

Kanontenkning er et eksempel på slik dannelses tenkning (Varkøy, 2017). Kanon kommer fra gresk og betyr rettesnor eller målestokk (Seim, 2019). Når man snakker om kanon i forbindelse med kultur, er begrepet knyttet til den hierarkiske sorteringen av verk, der noen kunstverk løftes frem som mer verdt, viktigere å konservere og kjenne til, og mer egnet til å påvirke i positiv retning enn andre verk ("Kanon - kultur," 2020). I vår samtid oppfattes en slik kanontankegang fort som både provoserende, historisk og elitistisk (Varkøy, 2017, s. 35).

Varkøy kaller den målorienterte dannelses tenkningen for naiv:

Ikke minst innenfor vår musikkpedagogiske felt har mange litt for naivt knyttet seg til en slik dannelses tenkning og hevdet at barn og unge ved å utsettes for gode verdier som finnes representert i visse kunstverk, nærmest automatisk vil utvikle seg i positiv

retning som mennesker. Det er imidlertid ofte litt uklart på hvilken måte de påståtte verdiene i kunstverkene virker positivt på elevene, slik at de blir bedre mennesker.

Skjer det virkelig automatisk bare man lytter til Mozart? (Varkøy, 2017, s. 37-38)

Det var den samme tvilen som ledet Bollnow til å utvikle sin møtepedagogikk. Bødlene i Auswitch kunne eksempelvis lytte til Beethoven samtidig med at de hørte fangenes skrik (Varkøy, 2017). Åpenbart kan man ikke uten videre sette likhetstegn mellom det å utsette seg for visse kunstuttrykk og det å bli et godt menneske. Dannelse som mål er iallfall neppe tilstrekkelig alene, da det både blir ureflektert og står i fare for å lede forståelsen av begrepet mer i retning av den forhistoriske borgerlige dannelsen og vekk fra forståelsen av dannelse som personlig vekst og utvikling.

### **3.3.2. Dannelse som prosess**

I perspektiver som vektlegger dannelse som prosess ligger fokuset på vekst og utvikling av iboende evner, heller enn på forming mot et allerede definert ideal. Dannelse sees som en evigvarende, fri prosess uten et klart mål utenom seg selv. En klassisk metafor for dette dannelsessynet er en reise: Mennesket bryter ut fra det kjente og hverdagslige og reiser ut i verden, inn i det ukjente, for å bringe nye erfaringer hjem til seg selv (Gustavsson, 2017, s. 31). I et slikt syn er fokuset for dannelsen flyttet fra objektet eller målet og over til subjektet, altså det enkelte mennesket i utvikling. Fokuset ligger dermed ikke på tilegnelsen av et spesifikt innhold, men på utviklingen og modningen av sjelelige krefter og livserfaringer (Varkøy, 2017).

Hans-Georg Gadamer er sentral i tenkningen om dannelse som prosess. Ifølge ham finnes det ingen slutt punkt hvor en kan si at 'nå er jeg dannet'. Dannelse er dialogisk, og et livslangt prosjekt (Gadamer, 2004). Hans dialogbegrep er inspirert av Platon, som sier at kunnskap er dialogisk og finnes som potensial i mennesket fra fødselen av. Gjennom dialog kan den bringes frem i lyset. Dialogen kan være mellom mennesker, eller indre med en selv og verden, men helt sentralt er det at den er preget av åpenhet for andre tolkninger og forståelser (Sælthun, 2008, s. 59). På samme måte tenker Gadamer dannelse som en dialog som ikke har noen ende, og som er preget av subjektets åpenhet mot verden. For at en slik åpenhet skal være mulig, må mennesket sette sine fordommer og forforståelser på spill (Sælthun, 2008, s. 23). Dialogen er sentral for en slik tilsidesetting av egne fordommer, fordi man gjennom dialogen vender seg mot saken:

I dialogen er det saken som skal være førende for samtalen. Den enkelte vil prøve sin oppfattelse opp mot de andres. Det vil si at ingen av partene kan inneha eller kreve en privilegert posisjon i forhold til sannheten. Mennesket må legge seg så nærme den andres/teksten som mulig, for å søke å forstå best mulig. (Sælthun, 2008, s. 60)

Gjennom å utfordre egne fordommer på denne måten, åpner mennesket seg for å kunne gjøre sjelsettende erfaringer gjennom å sette seg i posisjon for å møte det ukjente. Deretter bringes de nye erfaringene 'hjem' til selvet, et hjem som har blitt forandret i prosessen (Sælthun, 2008, s. 60). Slik skildres Gadammers dannelsesstenkning godt av reisemetaforen.

Møtet med kunstverket kan representere en reise inn i det ukjente, og bringer således objektet, kunstverket, inn i perspektivet på dannelse som prosess. Det kan igjen lede til eksistensielle erfaringer, som deretter føres tilbake til selvet. Det er nettopp her dannelsesbegrepet krysser med møtebegrepet og eksistensiell erfaring. Vektleggingen av den åpne dialogen der en setter egne fordommer i spill, minner om den tidligere omtalte nødvendigheten av deltakerens åpne og reflekterte holdning eller disposisjon for at estetisk erfaring skal kunne oppstå i møte med kunstuttrykket (Varkøy, 2017, s. 43). Dette leder oss over til neste avsnitt om dannelsens dobbeltkarakter.

### **3.3.3. Dannelsens dobbeltkarakter**

Tross i at dannelse som mål og dannelse som prosess behandles som to motsetninger, er det flere teoretikere som hevder at perspektivene trenger hverandre for å være meningsfulle:

Når danningsteorier skal beskrives, snakker man gjerne om at de har en dobbeltkarakter, der danning på den ene siden omtales som et mål, for eksempel i form av dannelsesidealer, og på den andre side som et middel eller en prosess; dannelsesprosesser [...]. I tråd med dette hevder idéhistorikeren Bernt Gustavsson at det er om å gjøre å ha en «balansert» oppfatning av danning som både mål og prosess, og unngå å bevege seg for langt i en retning på bekostning av den andre. For eksempel vil danning sett utelukkende som et mål innebære en uselvstendig og lite refleksiv tilnærming til fenomenet, mens danning sett som «ren prosess» blir retningsløs. (Straume, 2016, s. 49)

Når perspektiver på dannelse som mål og dannelse som prosess forenes og tjener som en enhet, blir dannelsesbegrepet mest kraftfullt og dynamisk. Dannelse er en stadig bevegelse mellom det subjektive og det objektive, og av både indre og ytre karakter. En fri, uendelig

utvikling beskrives som en forutsetning for dannelse, samtidig som den ytre verden eksisterer og fungerer som et ankerpunkt (Gustavsson, 2017, s. 30). Dersom man bare forholder seg til det man allerede kjenner, vil man bli sittende fast i en begrenset verden innsnevret av egne fordommer. På den annen side, dersom man bare søker det som er fremmed og annerledes, uten samtidig å søke sitt personlige forhold til det, vil man bli fremmed for både seg selv og verden (Gustavsson, 2003). Som beskrevet innledningsvis i delkapittelet, handler dannelse blant annet om utvikling av humanitet, respekt for objektive normer og etisk refleksjon. Dette er aspekter ved personlig utvikling som både skjer gjennom reiser i møte med det ukjente, men også gjennom faktorer som handler om felleskap, derigjennom forståelse for egen kulturarv, vitenskap og filosofi. Dannelse er på den ene siden er fri utviklingsprosess, fordi resultatet av en dannelsesprosess ikke er kjent på forhånd. På den andre siden kan vi ikke se bort fra at dannelse «også handler om dannelse i forhold til noen forbilder, noe som betyr at det også finnes normative målsettinger for dannelsesprosessen» (Varkøy, 2017, s. 37). Objektive, etiske normer for hvordan vi oppfører oss i felleskap og humanistiske verdier er eksempler på slike normative målsettinger som vi ikke kan, og kanskje heller ikke vil, se bort ifra.

Varkøy beskriver hvordan kulturarvperspektivet blir statisk og begrenset uten reiser inn i det ukjente, mens reiser inn i det ukjente blir retningsløst uten base i det i noe som er kjent; i egen kulturarv. Altså må både kulturarvperspektivet og reisemetaforen vektlegges for at dannelsesbegrepet skal ha verdi i dag (Varkøy, 2017, s. 37). Og det er nettopp her, i foreningen mellom perspektiver på dannelse som mål og dannelse som prosess at vi finner et mer bærekraftig perspektiv på dannelse i møte med kunstverk enn ved målperspektiver alene. Som beskrevet under dannelse som mål, er det naivt å forvente at mennesket skal bli dannet ved å bli eksponert for et kunstverk alene. «Nå finnes det imidlertid slett ikke bare naive forståelser av en slik dannelsesstenkning. Det har foregått og foregår stadig dypere diskusjoner om relasjonen mellom store kunstverk og personlig utvikling» (Varkøy, 2017, s. 38). For eksempel vektlegger Heidegger den estetiske erfaringen vi kan få fra kunstens evne til å få oss til å reflektere over vår væren i verden. Kunstverket bærer i seg noen kvaliteter som er annerledes enn andre objekter vi omgir oss med i hverdagen. Det kan kaste oss inn i møter med det ukjente og derigjennom til refleksjon over aspekter ved vår eksistens (Varkøy, 2017, s. 38) Slik kan kunstverket bidra til menneskelig blomstring, eller *eudaimonia*: I møte med kunstverket utvikles vi oss som tenkende vesener, logos-skapninger. Det fordrer riktignok, som tidligere nevnt, at vi er stemte og åpne for møtet (Varkøy, 2017).

Tanken om dannelsens doble karakter er også tydelig hos Bollnow, gjennom vektleggingen av samspillet mellom de kontinuerlige og diskontinuerlige oppdragelsesformene. Pedagogen kan, gjennom det tradisjonelle dannelsesarbeidet, eller de kontinuerlige oppdragelsesformene, legge til rette for møtet med das ganz Andere der noe ukjent berører menneskets i dets indre kjerne (Bollnow, 1959/1969). Også Nielsen knytter eksistensielle møter med kunst til menneskelig utvikling og forandring, gjennom at kunsten kan treffe oss som noe totalt annet på måter som berører og utfordrer oss på et dypere plan (Nielsen, 1998, s. 142).

Dannelse til og gjennom kunst kan altså lede mennesket ut i en fri utviklingsprosess gjennom møter med det ukjente. På denne måten kan kunsten ha «(...) en forvandlende kraft og gjennombrytende betydning i menneskers liv» (Fossum, 2010, s. 37). Slik forenes perspektivene.

#### **3.3.4. Kategorial dannelse**

Pedagogen og filosofen Wolfgang Klafki foretok en analyse av dannelsesbegrepets historie og utvikling som utgangspunkt for å skape en nytolkning eller videreutvikling av dannelsesbegrepet. Han plasserte de ulike dannelsesperspektivene i to hovedkategorier: materiale og formale dannelsesteorier (Straum, 2018, s. 32). Perspektivene som faller inn under de materiale dannelsesteoriene er de som beskriver dannelse som mål. Disse fokuserer på det innholdsmessige eller objektsiden av dannelsen. Perspektivene som faller inn under de formale dannelsesteoriene er de som ser på dannelse som en prosess, der vekst og utvikling av subjektets evner og potensiale er i fokus (Klafki, 1965). De materiale og formale dannelsesteoriene er altså en kategorisering av de tidligere omtalte perspektivene på dannelse som mål og prosess, og innholdet er dermed i stor grad overlappende. Jeg går ikke videre inn på material og formal dannelse her. Det vesentlige er at Klafkis videreutvikling av dannelsesbegrepet bygger på begge disse dannelsesteoriene, da også han mente at begge rommer en kjerne av sannhet, men ingen alene er dekkende til å beskrive dannelsesprosessens sanne vesen tilstrekkelig (Klafki, 1965, s. 53). Klafkis *kategoriale dannelsesteori* innlemmer derimot de beste elementene fra både den materiale og den formale dannelsesstradisjonen.

I den kategoriale dannelsesteorien er grunntanken at gjennom tilegnelsen av et grunnleggende innhold (det materiale) utvikler en også evner og ferdigheter (det formale) (Myhre, 1996, s. 252). For Klafki er mål og prosess, eller innhold og evneutvikling, knyttet sammen i en tosidig dialektisk prosess mellom subjektet og objektet (innholdet). Dette omtales som *den*

*dobbeltsidige åpning* (Klafki, 1965). I en slik tosidig dialektisk prosess åpner kulturinnholdet seg for subjektet og subjektet seg for kulturinnholdet:

Danning er essensen av prosesser der innholdet, som fysisk eller åndelig virkelighet, 'åpner' seg. Og denne prosessen er, sett fra en annen side, ikke annet enn det å selv bli åpnet, dvs. at et menneske blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet. (Klafki, 1965, s. 45 i Straum, 2018, s. 36)

Gjennom denne prosessen skapes kategoriale, eller allmenne, erfaringer, opplevelser og kunnskap i deltakeren som kan brukes i møte med nye situasjoner (Straum, 2018, s. 36). For at et innhold skal kunne skape en dobbeltsidig åpning, må det følge det *eksemplariske prinsipp*, som vil si at det må belyse noe generelt og overordnet gjennom det konkrete (Klafki, 1965). Klafki har tre kriterier for at et innhold kan sies å kunne være kategoriale eksemplarisk: det må være *elementært*, *historisk-elementært* og *fundamentalt* (Straum, 2018, s. 38). Det elementære viser til at det eksemplariske innholdet:

[...] må gi eleven mulighet til å tilegne seg overgripende kategorier, det vil si overordnede begreper, metoder, strukturer og verdier innenfor et fagfelt. Eksemplene som velges ut, må derfor peke utover seg selv og belyse noe mer overordnet. [...] I estetiske fag kan det elementære være formelementer og virkemidler (Straum, 2018, s. 38)

Det elementære innebærer at innholdet må peke på noe grunnleggende. Slik åpnes stadig mer av verden for deltakeren, gjennom at hun kan gripe det nye gjennom den grunnleggende forståelsen skapt av det elementære.

Det historisk-elementære kriteriet ligner, men er mer spesifikt knyttet til historiske epoker eller hendelser, da de er av en annen størrelse enn det grunnleggende og elementære i for eksempel naturvitenskapene. Et eksemplarisk innhold innen fagområder hvor dette er aktuelt må derfor innebære historiske kilde-eksempler som kan illustrere særtrekk ved en historisk hendelse/periode (Klafki, 1965, s. 39).

Det fundamentale kriteriet knyttes til Klafkis inndeling av kulturen i ulike grunnretninger eller kulturområder. For eksempel er det musisk-estetiske (*musisch-ästhetische*) ett eksempel på en slik grunnretning, mens det matematisk-naturvitenskapelige er et annet (Straum, 2018, s. 42). Til sammen forslås 12 grunnretninger i kulturen, som alle utgjør forskjellige dannelsesområder. Til hver av disse tilhører en tenkemåte eller holdning, som kalles *Geist* (ånd) eller *etos*. Kulturområdets etos konstituerer og definerer det, og skiller det fra andre



kulturområder (Straum, 2018, s. 42). Gjennom dannelsen innen et spesifikt kulturområde vil man stadig gripe mer av kulturområdets etos, på måter der etoset etter hvert blir en fundamental kategori i den dannedes eksistens:

Når Klafki setter som betingelse at den eksemplariske undervisningen skal være fundamental, betyr dette med andre ord at undervisningsinnholdet skal gi mulighet for at en gitt etos blir en tenkemåte og en holdning [...] i eleven. [...] Altså: dersom en gjennom innholdet, det vil si det gode pregnante eksempelet i undervisningen, klarer å formidle dette etoset slik at det skapes en tilsvarende tenkemåte og holdning [...] i eleven, har en nådd laget av det fundamentale. (Straum, 2018, s. 44)

Dersom innholdet har virket fundamentalt, fører det til en fundamental erfaring med virkninger på både kognitivt og emosjonelt nivå. Det kognitive nivået viser til en tenkemåte, mens det emosjonelle nivået viser til en holdning i form av begeistring og interesse, der deltakeren «opplever det aktuelle etos som en storslått mulighet og et 'produkt' av den menneskelige ånd, og kanskje vekker en varig interesse i ham. [...] Det dreier seg om å se det storslåtte i menneskets tenkning om og handling i verden» (Straum, 2018, s. 45).

Det elementære, det historisk-elementære og det fundamentale er altså kriterier for at innholdet som skal formidles kan sies å være eksemplarisk og dermed lede til den dobbeltsidige åpning, der kulturinnholdet åpner seg for subjektet og subjektet for kulturinnholdet:

Gjennom det elementære og til del historisk-elementære eksempel, det vil si eksempler som peker utover seg selv på noe større og mer sentralt (kategorialt), åpnes kulturinnholdet for eleven. Innholdet vil med andre ord åpne stadig mer av verden for eleven. Med dette er kun den ene av de to «åpningene» ivaretatt. Ved at eksemplene gir mulighet for fundamentale erfaringer, og dermed skaper en grunnleggende tenkemåte og begeistring for menneskets virksomhet i verden, åpner eleven seg, både kognitivt og emosjonelt, for kulturinnholdet og dermed verden. Dermed er den andre åpningen ivaretatt. (Straum, 2018, s. 47)

Klafkis kategoriale dannelses-teori forener altså både materiale og formale dannelsesperspektiver. Teorien viser hvordan innholdet som skal formidles og de følgende prosessene som skjer i deltakeren henger tett sammen. Dette er relevant for alle som jobber med kunstformidling, da det man formidler nettopp tilhører et spesifikt dannelsesområde.

Gjennom den dobbeltsidige åpning kan det skapes et varig engasjement og begeistring i deltakeren, som hun kan ta med seg videre i nye møter med kunstuttrykk.

### **3.4. Sammendrag av de teoretiske perspektivene**

Kapittelet har tatt for seg ulike teoretiske perspektiver på fenomenene møte, opplevelse og dannelse. I tråd med den hermeneutisk vitenskapsteoretiske posisjonen har jeg ønsket å se fenomenene fra ulike sider, og har derfor anvendt flere perspektiver for å undersøke dem. Som jeg skrev innledningsvis, ser jeg begrepene linket i et slags forløp der et tilrettelagt møte har potensiale til å lede til kunstopplevelse av ulik art, som igjen har potensiale til å påvirke individets videre utvikling i en dannelsesprosess. Denne forforståelsen har blitt styrket og videreutviklet gjennom arbeidet med det teoretiske kapittelet.

Med utgangspunkt i den treleddede relasjonsmodellen identifiseres flere posisjoner å studere møtebegrepet fra, der både møtet mellom deltaker og kunstverk og møtet mellom deltaker og kunstformidler er av interesse i en kunstformidlingssituasjon. Det tilrettelagte møtet kan sees som et uttrykk for den treleddede relasjonsmodell i praksis, da selve ideen bak et tilrettelagt møte er at kunstformidleren gjennom anvendelse av ulike paratekster og kontekster tilrettelegger for deltakerens møte med kunstuttrykket på måter der alle tre komponentene er i samspill. Hensikten med et tilrettelagt møte er å bidra til å åpne opplevelsesrom i deltakeren. Det ser ut til at et tilrettelagt møte kan utløse potensial for opplevelse av ulik art og dybde i deltakeren, forutsatt en åpen og aktiv deltaker.

Opplevelse er også et sammensatt begrep. Enkelte estetiske opplevelser kan prege en på måter der man blir sjelelig berørt, treffer på usagte sider ved det å være menneske og bidrar til at man reflekterer over livets store spørsmål. Denne formen for opplevelse beskrives som estetisk eller eksistensiell erfaring. Andre perspektiver på opplevelse vektlegger hvordan mening blir skapt i samhandling, verdien av å oppleve sammen, og individets evne til å benytte potensial i kunstverk og omgivelser, for å skape de opplevelser hun selv trenger.

Kunstmøter og medfølgende kunstopplevelse kan føre en inn i en dannelsesprosess der man formes som menneske. Dannelse forstås som karakter- og personlighetsutvikling. I møte med kunstverket kan man bevege seg inn i det ukjente og bringe nye erfaringer tilbake til selvet. Gjennom åpenhet og refleksjon forandres selvet gradvis i prosessen. Kunstopplevelser kan også prege en på måter der man får varig interesse, engasjement og begeistring, som tas med videre inn i nye møter med kunstuttrykk.

## 4. Resultat

I dette kapitlet blir resultatene fra den tematiske analysen av empirimaterialet presentert. I neste kapittel vil temaene som er funnet bli diskutert i lys av de ulike teoretiske perspektivene som er skrevet frem i teorikapitlet, i et forsøk på å besvare oppgavens problemstilling.

Gjennom fremgangsmåten som ble beskrevet i metodekapitlet ble det funnet fem ulike temaer. Noen av disse er relativt brede og inneholder flere nyanser. Jeg har valgt å kalle temaene:

- Det mellommenneskelige i møtet
- Å lage innganger til kunstverket
- En sjelelig berøring
- Leke at man er en annen
- Et frø som plantes

### 4.1. Det mellommenneskelige i møtet

Flere av informantene er opptatt av hvordan mellommenneskelige faktorer spiller inn både i kunstformidlingssituasjonen og i selve kunstmøtet. Empirien indikerer dermed at det mellommenneskelige i møtet kan diskuteres på flere nivåer. For det første kan man snakke om mellommenneskelige nyanser i selve møtet med kunstverket siden kunstverket er laget av mennesker. Ingrid forstår selve kunstverket som noe som har potensiale til å overføre forståelse mellom mennesker:

Kunst kan handle om kommunikasjon mellom mennesker. Det verbale er bare en liten promille ut av kommunikasjonen. Kunsten ligger liksom i den sfæren der det handler om overføringsverdier og kommunikasjon også. Det er ganske komplekst. Det er ikke én pluss en blir to, men heller en pluss en blir tre og fire.

For det andre kan man snakke om det mellommenneskelige i møtet mellom kunstformidleren og deltakeren. Ida beskriver at kunstformidlerens måter å møte andre på i stor grad kan påvirke selve kunstmøtet. Deltakerne kunstformidleren møter trenger å føle seg sett, som kan knyttes til hvordan kunstformidleren forholder seg til og kommuniserer med deltakerne i

formidlingssituasjonen. Flere av informantene er skeptiske til en ensidig monologisk formidlingsform der kommunikasjonen utelukkende går fra kunstformidler til deltaker. Per påpeker at man slik mister verdifull utveksling og dialog. Derfor er flere av informantene opptatte av at man skal tilstrebe en så flat struktur som mulig, slik at kunstformidleren ikke antar et ovenfra og ned perspektiv som bærer preg av «jeg vet og du vet ikke» (Ingrid). Dette kan være svært uheldig, og i verste fall føre til en total avvisning av kunstformen dersom deltakeren for eksempel føler seg dum i møtet med kunstformidleren, eller at kunstformidleren antyder at det er en rett og en gal måte å forstå kunstverket på. Ingrid forteller om hvordan hun jobber for å unngå dette:

Jeg prøver å legge til rette en flatere struktur, der alt havner på samme nivå. Ingenting skal vurderes som bra eller dårlig. Det er viktig at jeg bruker et språk i formidlingssituasjonen som underbygger det. Man kan vise til gode eksempler, men ingenting er bra eller dårlig. Det tror jeg er kjempeviktig, spesielt for de unge som er i det her prestasjonshysteriet.

Samtidig påpeker hun at det er en viss asymmetri mellom kunstformidleren og deltakerne uansett, fordi kunstformidleren leder formidlingssituasjonen og bestemmer hva som skal skje. For at asymmetrien ikke skal bli for tydelig, kan man for eksempel ha fokus på å selv delta i aktivitetene der det er mulig, i stedet for å stå på utsiden å observere: «For eksempel i den workshopen jeg leder, blir det viktig at jeg selv står og gjør oppgavene sammen med de andre. Så fort jeg stiller meg utenfor og betrakter så blir jeg en som vurderer». Ingrid konkluderer med at det først og fremst handler om en bevissthet rundt hvordan man som kunstformidler møter deltakere. Man må ta alle på alvor, og aldri slutte å være åpen og nysgjerrig.

Ida forteller om viktigheten av at man som formidler møter publikummet sitt på en måte der de føler seg trygge og inkluderte:

Jeg tenker ofte at formidlerne har et ansvar for å la publikum slappe litt av når de skal møte kunst. Jeg tror at hvis du kjenner deg komfortabel i rommet, eller blant de andre, tar av deg jakka og slipper skuldrene, så kan du kanskje oppleve, -altså kunst er jo et slags åndelig rom, ikke sant? Du må på en måte ha alt tilgjengelig. Kunsten har en evne til å kunne nå inn i det dypeste av oss, men da må vi være mottakelige for det, og da må vi også slappe av.

Flere av informantene er opptatte av å skape formidlingssituasjoner som tillater, eller åpner for aktiv deltakelse, altså at de som er til stede i formidlingssituasjonen på ulike måter aktivt blir involvert. Som Ingrid understreker, kan det også innebære at kunstformidleren selv deltar. Både det å nærme seg kunsten gjennom fysiske aktiviteter, og deltakelse i form av dialog ble nevnt som måter å aktivt involvere. Ida forteller at deltakelse gjennom dialog både kan være konkret, gjennom ulike former for samtaler, men også symbolsk. Hun forteller om et workshop-prosjekt hun gjorde med ungdomsskoleelever, der selve workshopen foregikk på teaterets hovedscene. Ifølge Ida er dette et eksempel på en mer symbolsk form for dialog, der man gjennom handling gir ungdommene tilgang på det viktigste rommet i teateret og slik kommuniserer at de er viktige og blir tatt på største alvor. Det ville kommunisert noe ganske annet dersom workshopen foregikk bakerst i et mørkt lager.

Informantene ser ut til å være enige om at når andre blir involvert til deltakelse, bidrar det til inkludering og eierskap til kunstformen og et felles fokus som skaper en slags intimitet og fortrolighet, som igjen gjør det lettere å åpne seg for kunsten. Videre ser alle informantene ut til å trekke frem viktigheten av å tenke gjennom hvordan man som kunstformidler møter andre. Grunnen er godt oppsummert av dette korte sitatet fra Ida som snakker om formidling til ungdom: «De har jo avskrevet kunst mange av dem, dessverre. Hvis du da møter dem på en riktig måte så kan du vinne dem tilbake».

Et annet aspekt av det mellommenneskelige handler om å oppleve kunst sammen, noe som blir vektlagt av samtlige informanter. Jasmin beskriver hvordan det å være en del av et fellesskap i kunstmøtet kan ha sterk effekt: «Vi møtes i kunsten i noe som er større enn oss selv, men samtidig nært og ærlig, og som gir rom for å være sårbare sammen». Ida understreker betydningen av å le sammen. Det er en enorm kraft som skapes når alle slipper seg løs og ler sammen i et rom. Denne kraften beveger seg mellom alle som opplever sammen.

Det blir videre beskrevet at kunst har evnen til å romme hele spekteret av variasjoner som finnes i mennesket, og derfor egner seg spesielt godt til å fylle et grunnleggende behov for tilhørighet og fellesskap. I kunstmøtet kan vi komme sammen og være del i noe sammen:

Vi er alle rare mennesker, og i kunstrommet er alle sammen representert. Jeg synes det er noe av det fineste. Publikummet vårt er også et fellesskap av rare mennesker. Vi er alle rare, vi bare sitter plutselig sammen. Jeg opplever også at jeg ser marginaliserte

grupper, marginaliserte mennesker, ensomme mennesker som kommer alene hit, også plutselig tilhører de et fellesskap. Et større fellesskap av mangfold, av alle oss rare mennesker. Vi sitter der og er en del av noe større, som jeg tror er et primærbehov hos oss. Nesten ubevisst får vi det dekket det ved å gå og oppleve noe sammen med andre. (Ida).

## 4.2. Å lage innganger til kunstverket

Dette temaet handler om informantenes refleksjoner rundt hva som skal til for at et kunstmøte virkelig treffer, altså at det påvirker og oppleves betydningsfullt, hva som eventuelt kan stå i veien for at kunstmøtet treffer på den måten, samt hvilken rolle kunstformidleren kan spille i dette.

Flere av informantene forteller at dersom kunstformen oppleves som fremmed, kan det være et stort hinder i kunstmøtet. Det er da mindre sannsynlig at deltakeren går inn i situasjonen med en åpen innstilling eller «den mentale sonen som trengs for visse typer opplevelser» (Ida). Mange vet ikke hvordan de skal nærme seg og gripe kunstformen an, og i de tilfellene er det stor sannsynlighet for at deltakeren møter kunsten med en holdning om at dette ikke er relevant for meg, og ikke «*helt min greie*», forklarer Ida. Ingrid forteller at «det finnes kunst som trenger innganger og at vi ufarliggjør. Det kan være en veldig høy barriere for å nærme seg. Kunstformidlere kan lage innganger til verket som gjør at verket både vokser og møtet muliggjøres».

De fleste informantene setter en slik fremmedfølelse i sammenheng med å ikke kjenne kodene i og rundt kunstformen, og at det kan føre til at man blir stående på utsiden. Dette blir satt i sammenheng med manglende kunnskap om kunstformen, manglende kommunikasjon, og at man ikke kjenner det sosiale rommet rundt kunstformen. Per forteller:

Du må ha en slags referanse til ting du opplever. Hvis du er helt uten referanser vil du ikke forstå hva du blir utsatt for engang. Det går litt på å kjenne kulturelle koder. Det må ligge en forutsetning. Jeg tror vi kunstformidlere kan være med å skape de forutsetningene.

Per er opptatt av å redusere fremmedfølelse ved å kommunisere disse kodene, ufarliggjøre, øke kunnskap og å gjøre kunsten relevant for deltakerne. Det handler om å aktualisere

innholdet for målgruppen, gjennom å hjelpe dem å se kunstuttrykket i lys av eget ståsted og eget interessefelt. For eksempel kan tematikker kunsten belyser reproblematiseres, og materialet som brukes i selve formidlingssituasjonen tilpasses gjennom hvilke eksempler kunstformidleren velger å trekke frem:

Relevans. For min del er det nesten det aller viktigste. Det handler om hva slags målgruppe du har bestemt deg for å formidle til. Det hjelper ikke at du kan alt om fagfeltet ditt hvis det du formidler går over hodet på de som skal høre på. (Per).

Samtidig er informantene opptatt av at det også må få være elementer i kunstverket som ikke skal tydeliggjøres. For Ida er det viktig at kunstformidleren ikke forklarer i hjel og avmystifiserer, da det kan stå i veien for kunstmøtet. Kunstformidleren må balanse mellom å ikke ødelegge det uforklarlige i kunststrommet, samtidig som hun hjelper til med å åpne kunststrommet. Ida beskriver videre at kunstformidleren kan hjelpe andre med å finne sin «kunstknapp»:

Som kunstformidlere må vi ikke stå i veien for kunsten. Ikke ødelegge det magiske teaterrommet. Ikke forklare i hjel. Mange ikke'er her, men det handler om å skjønne hvor man balanserer seg, mellom å åpne kunststrommet, eller som vi pleier å si til barna som man godt kan si til voksne også: trykke på kunstknappen. Alle har kreativitet i seg, så de må trykke på kunstknappen og se på en ny måte, eller høre på en ny måte. Alle har den i seg. Noen har kanskje glemt hvor den er. Det er altså så viktig å ikke forklare kunsten i hjel, fordi det er jo det kunstknappen skal gjøre: når du trykker på den så skal du ikke trenge en forklaring, men du har kanskje fått noen åpninger og innganger av formidleren som gjør det lettere å ta imot opplevelsen, å finne kunstknappen.

Ida tenker at vi alle har mange «opplevelsesrom» eller «opplevelsesspor» i oss, og at ulike form for tilrettelegging gjennom formidlingsaktiviteter kan være med å åpne flere opplevelsesrom. Dette gjelder både nye publikummere og de som allerede er godt kjent med det aktuelle kunststarten. De kan plutselig bli vist nye sider og få en aha-opplevelse i møte med kunstformidlingen, der nye dører blir åpnet inn til nye opplevelsesrom.

Det blir også reflektert over i hvilken grad kunstformidleren gjennom sin tilrettelegging kan legge føringer for hva andre skal oppdage i kunsten. Ingrid sier at «når man arbeider med

formidling så kan man også gå inn å legge føringer og styre en i forhold til det man vil at andre skal oppdage» Per er også inne på dette gjennom utsagnet «vi må tenke gjennom hva vi vil at de skal sitte igjen med». På et tidspunkt former Ida fingrene til sirkler og setter de foran øynene. Jeg tolker dette som at også hun mener at kunstformidleren gjennom formidlingsarbeidet tilbyr briller å se kunsten gjennom.

I flere av intervjuene reflekterer informantene over i hvilken grad dette er et uttrykk for makt. Ida uttrykker at kunstformidleren kan påvirke hvilke historier som blir fortalt gjennom vinklingene hun velger, og samtidig hvilke historier som dermed ikke blir fortalt, og at dette kan knyttes til makt dersom man ikke tenker seg om. Jasmin påpeker at det ikke er sånn at man *må* ha lært noe om kunstformen for å forstå eller ha en betydningsfull kunstopplevelse, men at det kan være et tilbud fra kunstformidlerens side. Per uttrykker at makt alltid er til stede i enhver situasjon og ikke nødvendigvis trenger å være en negativ ting, så lenge man er seg den bevisst og forvalter den godt:

En lærer som står og underviser matematikk driver også med formidling. En engelsklærer driver med formidling. Det er også en maktsituasjon. Hva er samfunnsoppdraget til skolen? Jo, de skal gjøre elevene i stand til å mestre livet, mestre å sosialisere seg. Det dreier seg om så mange andre ting, ikke bare det faglige. Mange ting spiller inn i det å kunne leve et godt liv. Ikke bare matten. Kunsten og det estetiske er en veldig viktig del av det, og det mener jeg må tilrettelegges på samme måte som andre fag. Du må godta premisset om at dette ikke er noe som skjer av seg selv. Det er en maktsituasjon. Den må selvfølgelig ikke misbrukes. Man har den gitte maktsituasjonen, og så kan man være en god eller dårlig kunstformidler. Men maktsituasjonen er der jo, også kan den forvaltes på ulike måter.

Informantene uttrykker at gjennom å bruke flere ulike innganger og virkemidler i kunstformidlingen, kan ulike sider i kunstverket belyses eller få fokus, noe som igjen åpner ulike rom for opplevelse. Ida forteller at dette også kan utarbeides i dialog med deltakerne slik at man kan ta hensyn hva deltakerne ønsker seg av tilrettelegging. Ulike deltakere har ulike behov, formidlingsgrep treffer dem ulikt, og de vil ha ulike opplevelser i møte med samme kunstverk. Dette underbygger viktigheten av flere ulike innganger til å møte kunstverket. Ingrid forteller at i et slik perspektiv utelukker ikke forskjellige måter å tolke og tilgjengeliggjøre et kunstverk hverandre. Det er snarere slik at flere innganger komplimenterer hverandre: «Om jeg har et verk som jeg skal formidle, må jeg tilnærme meg



det litt sånn tredimensjonalt fra ulike hold og fra ulike innganger. Jeg prøver å legge til rette for flere måter å lese historien på». Ingrid vektlegger videre viktigheten av refleksjon og drøfting mellom deltakerne i formidlingssituasjonen for å unngå for mye styring og føring fra formidlerens side. På denne måten kan forståelsen av verket bli skapt i fellesskap basert på deltakernes tanker og refleksjoner.

Jeg tolker det som at informantene vektlegger betydningen av ordet *tilbyr*. Gjennom tilrettelegging tilbyr kunstformidleren forskjellige innganger til kunstverket og åpner spor som kanskje ellers ville være lukket eller ikke kommet av seg selv for alle. Kunstformidleren kan ikke styre deltakernes opplevelser i møtet, men kan legge grunnlaget gjennom å tilby, og så er det opp til hver enkelt om de vil ta imot eller ikke. «Take it or leave it», som Ida sier. Hun forteller videre at alle må finne sin måte å lese ethvert kunstverk på, men at kunstformidleren kan hjelpe dem gjennom å «skape forutsetningene for deres kunstopplevelse».

Jasmin er ikke overbevist om at det virkelig er slik at kunnskap og kjennskap til kunstformen fasiliteter kunstopplevelse. Hun mener derimot at det er fint om deltakerne kommer helt blanke til kunstmøtet, fordi da kan de i større grad kan oppleve i nuet. «Det kan godt hende at kunnskap tilfører til selve opplevelsen. Kanskje. Hvem vet? Eller kanskje ikke? Kanskje blir man heller begrenset? Du behøver ikke å ha lært en kode, nødvendigvis, for å føle mer eller forstå mer» (Jasmin).

Felles i informantenes refleksjoner ligger en visshet om at det også finnes rammefaktorer som kan stå i veien for kvaliteten på kunstmøtet som kunstformidleren ikke kan påvirke. Dette handler blant annet om livssituasjonen til deltakeren, deltakerens indre mentale og fysiske tilstand (sulten, tørst, trøtt, osv.) og personlighet. «Vi må huske på at det er mange situasjonsbestemte ting som vi ikke har noe kontroll over. Mennesker er også veldig forskjellige. Samme ting vil oppleves forskjellig fra person til person» (Per).

Flere informanter mener at man til en viss grad må trene på å møte/oppleve kunst. Dette knyttes særlig til at det kreves en spesiell holdning, åpenhet og tankesett for å få kunstopplevelser av en dypere art. Per beskriver det som en pedagogisk dannelsesprosess: «Man må til en viss grad trene på å respektere ulike kunstneriske uttrykk, slik at man etter hvert kommer dit hvor man kan gli inn i et tankesett eller disposisjon kjennetegnet av åpenhet og mottakelighet». Ingrid mener at vi ikke intuitivt bærer i oss en slik forståelse eller

innstilling, men at vi over tid kan komme inn i en tankemåte som gjør det enklere å møte kunstverk, og få glede av kunstformen videre i livet. Kunstformidleren kan være en støttespiller i å få internalisert tankemåten eller holdningen som gjør det lettere å møte kunst:

Det handler også om kunnskap til å kunne nærme seg. Alt er ikke bare noe vi intuitivt bærer med oss fra vi er født. Kunst er også en kunnskap som man mange ganger kanskje trenger for å kunne nærme seg. Vi skal ikke ta kunsten så for gitt at den sees som noe som er lett tilgjengelig for alle og helt intuitiv. Du får jo en større beholdning ut av den med kunnskap rundt den. Det er en dannelsesprosess å kunne oppleve følelsesmessig eller intuitivt. Det sitter ikke alltid der som en selvfølge. Det må man nok trene på. Det er som å bevege kroppen i dans, for eksempel. Vi trenger å trene på det og opprettholde det for at ikke kroppen skal stivne til. (Ingrid)

Det å trene på å møte og oppleve kunst kan videre knyttes opp mot ett aspekt flere informanter er opptatt av, nemlig hvordan noen kunstopplevelser kan medføre at deltakeren får et nærere forhold til den aktuelle kunstformen, for eksempel gjennom at hun oppdager noe nytt i kunsten, eller at kunstverket på annen måte skaper et ønske om å komme tilbake til det samme kunststrømmet senere. For noen kan en slik sterk kunstopplevelse representere starten på et livslangt forhold til kunstformen. Per kaller denne type opplevelse for «den første kjærlighet».

Det å utvikle et langvarig forhold til en kunstform blir også beskrevet som å komme inn i et tankesett, og knekke koder i form av å forstå virkemidler, kontekster, sosiale koder osv. På den måten kan man føle seg nærere, forklarer Ida. Det kan lede til at man stadig får mer ut av å komme tilbake til kunstformen. Kunstformidlerens tilrettelegging blir trukket frem som en viktig ressurs i den forbindelse. Ida forteller:

Hvis de knekker noen koder til kunsten så tror jeg de kan få mye igjen for å komme tilbake til kunststrømmet. Jeg har opplevelser der jeg for eksempel har ledet en workshop og møtt de bakoverlente med en øreplugg i øret, kanskje til og med to. De var ikke til stede. Og så har jeg prøvd en hel dag å vekke dem. Til slutt, gjennom kunstens kraft klarer jeg kanskje å få overbevist han *ene*.

Når det livslange forholdet først er inngått, beskriver Per hvordan man stadig kan bli ytterligere kjent med kunstformen, hvilket vil åpne nye opplevelsesspor også i det samme

verket. Det kan lede til andre opplevelser i møte med kunstformen. «Det vil gi masse hele livet» (Per).

### 4.3. En sjelelig berøring

Når informantene blir bedt om å beskrive hvilke opplevelsespotensial som kan ligge i et kunstmøte, er alle innom aspekter av kunstopplevelse som har tydelige eksistensielle overtoner. Det har jeg samlet i dette temaet. Det blir for eksempel beskrevet hvordan kunst er et slags opphøyd rom som har evne til å nå det innerste i oss i en sjelelig berøring. Flere har lignende utsagn som beskriver at visse kunstopplevelser kan nå noe dypt i mennesket. Jasmin forteller:

Det kan nå et eller annet langt inne i dem som er totalt forbi fasaden, forbi filteret, forbi alt som mennesket liksom lærer seg når de blir eldre. Det er derfor jeg elsker å møte barn. De er liksom så pure, så raw, så ufiltrert. Det er det jeg prøver å finne frem i de voksne også. Det ufiltrerte møtet.

Ida kaller slike øyeblikk for magi. I dette ligger en oppfatning om at det er dimensjoner vi ikke helt forstår i slike kunstopplevelser, i alle fall ikke verbalt. «Det er større enn ord og rommer hver celle i kroppen» (Ida). Per beskriver det slik: «det mystiske, det udefinerte, noe som man ikke forstår. Jeg tenker at det å ikke forstå noe kan fylle deg med en enorm flott forestilling om noe som er større enn deg selv». Jasmin sier at det er som om tiden stanser opp og at man befinner seg på et veldig spirituelt nivå i denne type opplevelser.

Det er også refleksjoner om at kunstopplevelser kan si oss noe om det å være menneske, fordi kunst kan representere «hele spekteret av det mennesket innebærer og innehar» (Jasmin). Ingrid forteller for eksempel at kunstopplevelser kan hjelpe oss å «bearbeide eller vurdere saker i livet, både det vi står i og innen, har opplevd og skal møte». Hun forklarer videre at kunstopplevelser kan lede oss til å reflektere over dimensjoner i det å forholde seg til livet. Det kan være alt fra at man vurderer aspekter i livet annerledes, at man motiveres til endring på noen områder, eller at man oppdager nye sider ved seg selv. Dette kan igjen resultere i at det skjer en transformasjon i den som opplever. Begrepet transformasjon knytter hun til at noe forandres i deltakeren som følge av kunstopplevelsen, hvilket glir over i temaet jeg har valgt å kalle *Et frø som plantes*, som handler om informantenes refleksjoner rundt hvordan kunstopplevelser kan påvirke oss på lengre sikt. Ida er tydelig på at det ikke alltid er

utelukkende positivt å møte på sider ved seg selv gjennom kunsten, men at det er noe vi ikke bør være redde for: «Jeg tenker i bunn og grunn at dette er kunstens oppgave: å romme hele mennesket, også de drøftinger som skjer i deg hvor ikke alltid de positive sidene ved deg dukker opp».

Flere av informantene fremhever at for å få en kunstopplevelse av den art som beskrives i dette temaet, kreves det at man har en spesiell innstilling der man er mentalt til stede, åpen og mottakelig. Ida beskriver at kunstformidleren kan være med å bidra til at deltakeren får tilgang til denne innstillingen, for eksempel ved å legge til rette for at deltakeren føler seg vel i situasjonen, bryte ned fremmedfølelse og bygge opp kunnskap og tankesett. Videre beskrives nødvendigheten av at deltakeren investerer i både tid og energi for å oppnå denne formen for kunstopplevelse: «man må investere i den langsomme tiden» (Ingrid). Per forteller at gjennom å virkelig investere i øyeblikket kan man komme inn i en sone hvor det er en usynlig kontrakt mellom kunstverk og deltaker. Ida beskriver:

Kunsten har evnen til å nå til det innerste i oss, men da må menneskene ut av den saueflokkmentaliteten og bare vite at, ja, vær her. Invester! Jeg tror det vi snakker om nå er noe vi hopper ganske raskt over sånn generelt i våre liv. Alt går veldig fort, alt er effektivisert, man løper inn, man løper ut. Men kunsten er analog, den er her og nå, og da må publikummerne også være her og nå. Det insisterer veldig på noe sånn minutt-for-minutt-aktig.

Mange kjenner på motstand mot å begi seg ut i møter med kunstverk med langsomt tempo, forklarer hun videre. Når man evner å møte kunsten med den rette disposisjonen, kan derimot motstanden bringer frem dimensjoner i en selv. Jasmin reflekterer over det samme:

Altså du har jo veldig sterke låter på tre minutter som bare får deg til å grine så øynene faller ut, men det er noe ekstra spesielt med et lengre stykke. Det er litt sånn at vår attention span bare blir kortere og kortere. Hvis man tåler en lengde, - Det er jo så mektig. Det kan nok bringe frem litt mer enn en tre minutters sang.

#### **4.4. Leke at man er en annen**

Informantene trekker frem at kunst aktivt kan brukes på ulike måter for å skape opplevelser som gir et avbrekk fra hverdagen eller en pause fra vanskelige ting i livet generelt: «Kunsten

kan være en befrielse. Man kan komme vekk fra noe som tynger og er krevende å forholde seg til» (Per). Jasmin sier at kunst kan oppleves som støttende og helende, som å bli holdt. Slik kan det være en kilde til trøst og noe man søker av den grunn. Ida vektlegger viktigheten av kunstopplevelser som gjør en lettere til sinns, eller får en til å le. Man skal ikke kimse av verdien av å bli underholdt. Slike lystige opplevelser kan være verdifulle bidrag og avbrekk i menneskers liv, sier hun. Hun synes debatten om kunst vs. underholdning blir for enkel, da det blir litt som å si at all kunst må være seriøs og all underholdning skal få en til å le. Hun forklarer videre:

I forhold til debatten kommersielt vs. smalt, den sjanger-aktige debatten, så er det som om det som er underholdende avskrives litt. Det er liksom ikke like bra. Det synes jeg er så tulle. Man skal også kunne sitte å bare le, og ikke alltid måtte analysere og reflektere. Jeg kan selv bli fed up med å analysere, sitte å jobbe og tenke. Det er godt med et avbrekk der man bare ler.

Ida forteller også om hvordan kunstopplevelser kan brukes til å prøve på ulike identiteter, for eksempel gjennom å ta perspektivet til menneskene man møter i kunstverket, eller gjennom å bli med inn i fiksjonen som presenteres i kunstverket og på den måten transporteres til en parallell virkelighet hvor man kan leke at man er en annen. Hun beskriver videre:

Det er et sted du leker. Du kan leke at du er en annen. Jeg tror det er utrolig mye symbolverdi i det at kunstverket reflekterer samfunnet, samtidig som det er pakket inn i kunsten. Det er liksom et sted for å leke og lære, og også et sted for å late som du er en du ikke er.

#### **4.5. Et frø som plantes**

Dette temaet handler om informantenes refleksjoner omkring hva kunstopplevelser kan gjøre med oss eller hvordan det kan påvirke oss *utover* selve opplevelsesøyeblikket. Flere av informantene er opptatt av at kunstopplevelser kan få stor påvirkning i menneskers liv. Per forteller hvordan sterke kunstopplevelser kan virke både på kort og lang sikt: «det skjer noe der og da. De forteller noe når de kommer hjem fra skolen eller barnehagen om hva de har opplevd, og jeg tror kanskje de vil huske tilbake på sånne opplevelser der ting blir satt i perspektiv senere også». Ida beskriver hvordan hun: «tror det er litt som et frø som plantes».

Noen informanter beskriver hvordan kunstopplevelser kan sette i gang gradvise prosesser som er med å forme mennesket på sikt, mens andre forteller om kunstopplevelser som blir stående som vendepunkt i noens liv. Per forteller om en mann som hadde en sterk musikkopplevelse med et band som guttunge, hvorpå han selv begynte å spille et av instrumentene som følge av konserten. Som voksen mann endte han selv som musiker i det samme bandet som hadde satt spor i ham mange år tidligere. Per understreker videre at det er veldig viktig at alle som på en eller annen måte jobber med å tilrettelegge for kunstopplevelser er bevisst hvilket enormt potensial som kan ligge opplevelser som fester seg i sinnet og ligger som referanser i menneskers liv. Per kaller kunstopplevelsene som blir stående i menneskers liv på denne måten for «diamanter i korgen».

De mer gradvise prosessene som sterke kunstopplevelser kan sette i gang, blir beskrevet som noe som er med på å forme oss som mennesker. Ida forteller at prosessene er delvis ubevisste eller vanskelige å artikulere. Hun mener at de med fordel kan gjøres mer bevisst gjennom for eksempel refleksjon og dialog, men at det er noe man må trene på. Refleksjon blir trukket frem av flere informanter som et viktig element underveis og i etterkant av kunstopplevelsen, for å kunne bearbeide opplevelsen på en bevisst måte der den kan få en positiv effekt på deltakeren. Ida forklarer hvordan formidleren kan bidra inn i en prosess av bevisstgjøring og refleksjon, for eksempel gjennom å tilby formidlingsaktiviteter i etterkant av kunstopplevelsen:

Akkurat den bevisstgjøringen der kan formidleren kan være med på. Den samtalen som settes i gang inne i deg når du kommer ut av kunstopplevelsen, men som du ikke alltid finner ord på, det er den vi vil fasilitere gjennom en formidlingsaktivitet for eksempel i form av en reflekterende samtale i etterkant.

Videre utdyper hun at personlig utvikling i forbindelse med kunstmøter og kunstopplevelser angår oss alle og at:

Det handler om å være åpen og å stille spørsmål. Aldri slutte å stille spørsmål. Stadig søke. Dannelsesreise er ikke noe man er ferdig med når man er 18 år. Dannelsesreise er vi stadig på. Selv kunstneren som 'alltid har sett alt før'; også hen kan ha noen uoppdagede spor i seg i denne prosessen.

Ingrid beskriver kunstopplevelser som viktig for menneskeligheten:

Altså, jeg tror at kunst er en livseliksir. Jeg tror kunsten er viktig for menneskeligheten. Jeg er ganske pompøs og tenker at det er noe vi trenger i livet. Samtidig er det noe som ganske lett effektiviseres bort i skole, arbeid, ja, i et effektivt samfunn. Derfor tenker jeg at det er viktig at man er bevisst hva kunsten kan gjøre med oss.

Resonnementet trekker hun videre opp mot det tverrfaglige temaet livsmestring fra det nye læreplanverket LK20 og forklarer hvordan kunstopplevelser kan være en viktig ingrediens i det å klare å leve et godt liv. Hun beskriver flere eksempler fra egen formidlingsvirksomhet der hun har vært vitne til at kunstmøtet og den påfølgende kunstopplevelsen har hatt en forløsende og transformerende effekt på deltakere. Dette har hun observert i kroppsspråk, handlinger og også i uttalelser fra deltakerne det gjaldt. Jasmin beskriver hvordan man «på en måte blir menneske i møte med kunsten». Hun mener at alle har i seg et ønske om å finne det bedre i seg selv, bli bedre mennesker, og at kunst kan være et kraftig verktøy i den prosessen fordi det blant annet kan sette i gang refleksjoner i oss, virke personlig helende og gi oss trening i empati og perspektivtaking.

## 5. Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg bevege meg på den hermeneutiske spiral ved å både se resultatene i lys av de teoretiske og forskningsbaserte perspektivene, og de teoretiske og forskningsbaserte perspektivene i lys av resultatene. Slik vil jeg bevege meg mellom del og helhet for å nærme meg et svar på oppgavens problemstilling:

*Hvilke opplevels- og dannelsespotensial kan befinne seg i, og oppstå gjennom tilrettelagte møter mellom mennesket og kunst?*

Innledningsvis definerte jeg kunstformidling som aktiviteter eller handlinger der en tilrettelegger kunstmøter med mål om å åpne opplevelsrom for deltakeren og å gjøre veien til kunstopplevelse kortere. Jeg skrev også at jeg forstår begrepene møte, opplevelse og dannelse som en slags kronologi, der det ene kan utløse potensial for det neste.

Ut fra undersøkelsens resultater og ulike teoretiske perspektiv ser det ut til at tilrettelegging av kunstmøter kan åpne opplevelsesspor og dannelsespotensial i deltakerne. Samtidig kommer det også frem at det ikke er nok i seg selv at møtet er tilrettelagt. *Hvordan* det gjøres er av stor betydning. Dersom kunstformidleren ikke har reflektert over dette i stor nok grad, kan hun i verste fall komme til å stå i veien for kunstopplevelsen.

### 5.1. Det tilrettelagte møtet

Teamene *Det mellommenneskelige i møtet* og *Å lage innganger til kunstverket* kan i stor grad knyttes til det tilrettelagte møtet. Tilrettelagte møter har flere dimensjoner, som på ulike måter kan påvirke hvordan det oppleves for deltakeren. Sett ut fra den treleddede relasjonsmodell, spiller både møtet mellom kunstformidler og deltaker og møtet mellom deltaker og kunstverk inn i et tilrettelagt møte, så vel som samspillet mellom de tre leddene. Når kunstformidleren ved hjelp av paratekster og kontekster peker mot kunstverket, spiller det også en rolle hvordan kunstformidleren forholder seg til deltakerne, samt hvor nært tilpasset paratekstene og kontekstene er den spesifikke deltaker. Som Ida påpeker: «Menneskene kunstformidleren møter trenger å føle seg sett». Sett i lys av Skjervheims teori om deltaker og tilskuer handler det om at kunstformidleren bør være svært bevisst i sin yrkesutøvelse slik at hun ikke ender med å objektivere den andre (Skjervheim, 1996). I stedet bør hun behandle menneskene hun møter som deltakere fremfor tilskuere. Deltakerposisjonen



til Skjervheim, der man møter den andre som en likeverdig i et samspill, fremstår dermed som en posisjon kunstformidlere bør strekke seg etter. Kun på denne måten kan man genuint dele et felles saksforhold. I formidlingsaktiviteter som har som mål å aktivisere de involverte, unngår Ingrid bevisst å stille seg utenfor å betrakte eller vurdere deltakerne i aktivitet. Ifølge Sloboda kan konteksten rundt kunstopplevelsen ha betydning for selve opplevelsen. Hvis konteksten oppleves fremmed eller negativt, er det vanskeligere å ha en positiv kunstopplevelse. Sloboda (2005) finner at situasjoner der deltakeren føler seg vurdert nært korrelerer med negativ opplevelse. Ingrid velger heller å bli med i aktivitetene som en likeverdig deltaker der det er mulig. Formidlingsaktiviteter som åpner for deltakelse mellom alle involverte ser ut til å være en virkningsfull måte å skape inkludering og eierskap til kunstformen, og et felles fokus mot kunstverket preget av fortrolighet. Fortrolighet og eierskap virker å være et viktig grunnlag for at deltakeren skal kunne åpne seg for kunsten på en måte der deltakerens bevissthetslag møter kunstens meningslag (Nielsen, 1998).

Innledningsvis beskriver jeg hvordan jeg i egen yrkesutøvelse har møtt mennesker som føler avstand til opera og klassisk musikk, og jeg trekker frem Small som et eksempel på en som beskriver denne avstanden, eller fremmedfølelsen (Small, 1998). Informantene i denne studien beskriver at dersom kunstformen oppfattes som fremmed, kan det stå i veien for kunstmøtets muligheter for meningsfulle opplevelser, fordi deltakeren går inn i kunstmøtet med en innstilling som er relativt lukket. Både resultatdelen og ulike teoretiske perspektiver indikerer at for å kunne ta imot de potensial som ligger tilgjengelig i kunstuttrykket og få meningsfulle opplevelser eller estetiske erfaringer, må det foreligge en mental eller kognitiv disposisjon i deltakeren, preget av åpenhet, aktiv mottakelighet, refleksjon og en form for beredskap (Gabrielsson & Wik, 2003; Paulsen, 1994; Varkøy, 2017). Sagt med Niensens begreper: For at menneskets bevissthetslag skal møte meningslagene i musikken på en måte der musikkverkets potensiale virkelig utfoldes, kreves det et aktivt opplevende subjekt (Nielsen, 1998). En lukket innstilling er dermed ikke et godt utgangspunkt. Det å redusere avstandsfølelse gjennom å lage innganger til verket som muliggjør et genuint møte fremstår derfor som et av kunstformidlingens hovedanliggende.

Ser man fremmedfølelse i møte med en kunstform i lys av Skjervheim, vil den som ikke kjenner til, eller trives med, kodene og konvensjonene i konteksten stå på utsiden som en tilskuer, og ikke være i stand til å delta på den måten som kreves for å genuint inntre i en treleddet relasjon. I stedet blir man stående i egne verdener som fremmede for hverandre, uten annet enn overflatisk kontakt. Nielsen nevner kodefortrolighet og verkfortrolighet som

subjektavhengige faktorer som kan stå i veien i møte mellom kunstverket og subjektet (Nielsen, 1998). Small hevder at det ikke er selve musikken som er årsak til fremmedfølelsen, men de sosiale og kontekstuelle kodene som følger med. Resultatene viser at også informantene setter fremmedfølelse i sammenheng med å ikke kjenne kodene i og rundt kunstformen.

Fra et formidlingsperspektiv er dette interessant. Mulighetene for å påvirke disse kodene er en mer overkommelig oppgave enn om det var verket selv som var 'problemet'.

Kunstformidleren kan, ved hjelp av paratekster, peke på kontekster som synliggjør sosiale og kontekstuelle koder og konvensjoner for deltakeren. Ved å kjenne konteksten som omslutter et kunstverk, vil ikke selve møtet med kunstverket føles så fremmed. I følge Becker er det nettopp gjennom kunnskap og erfaring med de aktuelle konvensjonene at et kunstverk kan skape emosjonelle effekter (Becker, 1974). Altså: Kjenner man ikke konvensjonene blir ikke potensialet i kunstmøtet utløst. En viktig oppgave for kunstformidleren handler derfor om å identifisere de konvensjonene man selv tar for gitt, fordi de opptrer som naturlige og sanne innad i kunstverdenen, og deretter kommunisere eller gjøre disse kjent for andre som står utenfor akkurat denne kunstverdenen. Slik brytes det fremmede som skaper avstand ned, og det inviteres inn i et større fellesskap. Sett i lys av Beckers begrep *art worlds* trer deltakeren inn i en felles sosial verden av delte konvensjoner. Dette vil redusere avstandsfølelse, og bygge opp under en større fellesskapsfølelse i møtet, i tråd med Smalls vektlegging av å oppleve sammen. Deltakeren har her gått fra en tilskuerposisjon til en reell deltakerposisjon.

Becker skriver også at konvensjoner ikke er statiske og fastlåste, men kan brytes og beveges (Becker, 1974). Det går altså an å tenke at de sosiale og kontekstuelle kodene som følger med for eksempel en klassisk konsert ikke nødvendigvis er selvfølgelige, men at de kan forandres. Et mulig ledd i dette kan være kunstformidlerens bruk av paratekster og kontekster for å peke på kunstverket. Hun kan velge å anvende paratekster som belyser helt andre kontekster enn det som er vanlig å forstå kunstverket gjennom, og slik sette det inn i en annen og kanskje utradisjonell ramme. Gjennom bruk av paratekster kan hun også direkte påvirke konteksten rundt et kunstverk for å bedre tilpasse det til deltakeren. Small, som ikke trives med de tradisjonelle konvensjonene i den klassiske musikkverdenen, foreslår for eksempel å bryte konvensjonene, gjennom å fokusere mindre på kunstverket som et objekt, og mer på det musikalske fellesskapet i konsertsituasjonen og handlingsfeltet som finnes i musikken gjennom begrepet *musicking* (Small, 1998, s. 9).

I temaet *Det mellommenneskelige i møtet* ble det trukket frem at kunstformidleren aldri må slutte å være åpen og nysgjerrig på de hun møter. Dersom formidleren ender i et mønster preget av vaner, repetisjon og en oppskriftslignende holdning til formidlingsoppgaven, er faren stor for det instrumentalistiske mistak, der en praksisteori eller måte å gjøre noe på brukes blindt i møte med situasjoner og mennesker fra 'den virkelige verden' (Skjervheim, 1996). En slik innstilling kan bære preg av et ovenfra og ned perspektiv som resultatdelen indikerte at i verste fall kan føre til en total avvisning av kunstformen. I stedet bør kunstformidleren møte virkelighetens komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og åpenhet mot de muligheter som finnes (Wiese & Hovdenak, 2017). Varkøy og Rinholm (2020) vektlegger at forskjellige mennesker reagerer forskjellig på samme kunstverk. Dette bekreftes av Per, som erfarer at ulike mennesker opplever kunstuttrykk ulikt. Det er rimelig å anta at dette også gjelder formidlerens bruk av virkemidler og teknikker. Formidlerens kreative bruk av paratekster og bevissthet om hvilke kontekster som skal belyses, bør være nøye gjennomtenkt ut fra hvem det er hun skal formidle til. Det krever en vurdering av hver spesifikk situasjon og de menneskene hun møter. For å få til dette i praksis må kunstformidleren har utviklet fronesis. Kunnskap om det spesifikke kunstfeltet og om pedagogiske teorier på episteme- og teknivå er viktige forutsetninger for formidlingsarbeidet, men fronesis er nødvendig for å kunne møte virkelighetens komplekse situasjoner med den fleksibilitet som trengs. Utvikling av fronesis foregår over tid og kan ikke erverves gjennom lesing eller tilegnes i kraft av å kunne mye om et tema. Derimot kan det å forske på eget praksisfelt, reflektere over egne erfaringer og prøve å forstå det man ser og hører fra flere perspektiver være nyttige ledd i utviklingen av praktisk klokskap og en holdning der man møter andre mennesker som deltakere.

I temaet *Å lage innganger til kunstverket* kommer det frem at utvikling av paratekster blant annet handler om å finne innganger der man aktualiserer innholdet for målgruppen. Per forteller at for ham er relevans i forhold til målgruppen noe av det viktigste. Ingrid vektlegger at det å vise til gode eksempler i formidlingsarbeidet er et viktig virkemiddel. Forstått i lys av Klafkis kategoriale dannelsessteori handler gode eksempler om det eksemplariske prinsipp. Formidleren bør velge elementære eksempler som peker utover seg selv og belyser noe generelt og overordnet gjennom det konkrete (Klafki, 1965). Det kan for eksempel handle om at kunstformidleren gjør formelementer og virkemidler kjent for deltakeren. På denne måten skapes det kategoriale erfaringer i deltakeren som hun kan støtte seg på i fremtidige møter med lignende kunstuttrykk. Informantene var også opptatt av at kunstformidling kan påvirke

deltakerens langsiktige forhold til kunstformen, som kjennetegnes av at hun stadig vender tilbake til den. Dette forstås som det fundamentale kriteriet i Klafkis kategoriale dannelses teori. Dannelse innen et spesifikt kulturområde, for eksempel en spesifikk kunstart, kan etter hvert kan føre til at deltakeren kommer inn i kulturområdets Geist, altså en spesifikk tenkemåte eller holdning som konstituerer kulturområdet og som dermed vil prege deltakerens fremtidige møter med det (Straum, 2018). En fundamental erfaring preges også av begeistring og interesse for den aktuelle Geist-en. Den sees da som en storslått mulighet som vekker varig interesse i deltakeren. Kunstformidleren kan legge grunnlaget for deltakerens langsiktige forhold til kunstformen gjennom å tilrettelegge for kategorial dannelse preget av den dobbeltsidige åpning. Kulturinnholdet åpner seg for subjektet gjennom elementære erfaringer og subjektet åpner seg for kulturinnholdet gjennom fundamentale erfaringer. Som Per sier: «det vil gi masse hele livet».

Noen informanter vektlegger at man til en viss grad må trene på å møte/oppleve kunst og at kunstformidleren kan være en viktig ressurs i det. Det knyttes blant annet opp til den tidligere nevnte disposisjonen av åpenhet og mottakelighet. Denne disposisjonen kan det bli lettere å gli inn i etter hvert som man gjennom en dannelsesprosess stadig møter kunstverk. Dette er et uttrykk for dannelsens doble karakter, der deltakeren gjennom å stadig møte kunstuttrykk utvikler en indre disposisjon av åpenhet som muliggjør reiser inn i det ukjente. Det er kanskje denne disposisjonen av åpenhet og mottakelighet Ingrid beskriver når hun sammenligner det å møte kunstverk med å bevege kroppen i dans. Det må man trene på for ikke å stivne. Forstått gjennom Bollnow (1959/1969) er kunstformidleren med å bygge opp om den kontinuerlige dannelsen som legger grunnlaget og forutsetningene for at diskontinuerlige møter skal kunne skje. Det er i den kontinuerlige dannelsen at deltakeren får trening i å møte kunstuttrykk som videre kan lede til sterke kunstoplevelser i den enkelte.

Ida er opptatt av *kunstknappen*, som hun mener alle har i seg. Jeg tolker det som at hun mener at alle har evnen til å få sterke opplevelser i møte med kunst. Hun beskriver at noen har glemt hvor kunstknappen sin er. Jeg oversetter dette til Nielsens bevissthetslag, som er potensial alle bærer i seg, og som *kan* korrespondere med kunstens meningslag og resultere i opplevelser av ulik art og dybde (Nielsen, 1998). Likevel er det ikke alltid møtet mellom deltaker og kunstverk når det optimale, slik at dets fulle potensiale blir utløst. Kanskje kan det skyldes at deltakeren av en eller annen grunn ikke får kontakt med sin fulle dybde av bevissthetslag, eller sagt i tråd med Ida, ikke finner sin kunstknapp. Gabrielsson (2001) finner

for eksempel at ulike personlige og situerte faktorer som fysisk tilstand, kognitive, sosiale og fysiske faktorer kan påvirke kunstopplevelsen. Kunstformidlerens oppgave blir å hjelpe deltakeren å finne sin kunstknapp, slik at hennes personlige potensiale kan bli utløst. Når kunstknappen trykkes på, kommer man inn i det magiske kunstrommet, eller opplevelseshuset, ifølge Ida. I tråd med Nielsen vil det si at deltakerens bevissthetslag her korresponderer med de mer indre, dyptliggende meningslagene i verket. Dette rommet beskrives i resultatdelen som individuelt og privat, som nettopp viser til at forskjellige mennesker vil ha ulike opplevelser i møte med samme kunstverk (Varkøy, 2017; Varkøy & Rinholm, 2020). Det kunstknappen utløser er altså uforutsigbart, men ikke alle har sin kunstknapp så lett tilgjengelig og kan trenge hjelp med å finne den. Med andre ord er ikke det ikke forutsetningsløst. De diskontinuerlige møtene kan ikke planlegges og kontrolleres, men de kan tilrettelegges for gjennom det kontinuerlige dannelsesarbeidet (Bollnow, 1959/1969).

Det magiske kunstrommet kan minne litt om Sauters øverste opplevelseshuset, det fiksjonelle nivået. Her har deltakeren oppnådd en form for mental fleksibilitet som tillater å kunne leve seg inn i den parallelle verdenen verket representerer (Sauter, 2000). Dette åpner for dype, meningsfulle opplevelser. I resultatdelen beskriver Per en mental sone der det eksisterer en usynlig kontrakt mellom kunstverk og deltaker, som kan forstås som Sauters fiksjonskontrakt. Fiksjonskontrakten er forutsetningen for å nå det fiksjonelle nivået, og beskrives som en underforstått enighet mellom alle i kunstrommet om at fiksjonen som utspiller seg i øyeblikket kan erfares som en virkelighet. På denne måten kan man entre fiksjonens parallelle verden hvor man kan la seg rive med. For at den usynlige kontrakten skal kunne inngås, må man investere i øyeblikket, sier Per. Jeg tolker det som at man må være til stede og aktivt vendt mot verket (Paulsen, 1994; Varkøy & Rinholm, 2020). For å kunne la seg omslutte i fiksjonens verden må man komme i en tilstand der den reelle verdenen kan glemmes i noen øyeblikk. Kanskje er dette tilstanden Kjerschow (1993) kaller aktiv passivitet, der deltakerens fornuftbaserte tenkning er hensatt til passivitet, samtidig som deltakeren er aktivt vendt mot verket. Sauter beskriver at deltakeren må bevege seg gjennom to andre opplevelseshuser før fiksjonskontrakten inngås. Om deltakeren blir sittende fast i et tidligere nivå, eller ikke finner sin kunstknapp, avhenger av forholdet mellom verket som presenteres og hvordan dette persiperes av deltakeren, som blant annet påvirkes av deltakerens fortrolighetsnivå med kunstformen og de omliggende konvensjonene. Jeg har tidligere diskutert at dette er faktorer kunstformidleren kan ta hensyn til i sin tilrettelegging.

Diskusjonsdelen har så langt primært fokusert på tilrettelegging av kunstmøtet og hva som skal til for at deltakeren skal få kunstopplevelser av en viss dybde og meningsfullhet. Når forholdene ligger til rette for det kan ulike potensial utløses i opplevelseshvervet. Flere teoretiske og empiriske perspektiver vektlegger at ulike individer kan ha svært forskjellige opplevelser i møte med samme kunstverk. Rays (2004) undersøkelser indikerer for eksempel at sterke musikkopplevelser kan anta mange forskjellige former og uttrykk. Dette samsvarer med funnene i undersøkelsen, der informantene reflekterer over kunstopplevelser med ulikt fokus og uttrykk.

## 5.2. Eksistensiell erfaring

Temaet *En sjelelig berøring* samsvarer med de teoretiske perspektivene som beskriver kunstopplevelser som kan lede til estetisk erfaring, og da særlig eksistensiell erfaring (Bollnow, 1959/1969; Gabrielsson & Wik, 2003; Heidegger, 2000; Nielsen, 1998; Varkøy, 2017). Informantene beskriver at kunstopplevelser kan nå det innerste i oss i en sjelelig berøring. I lys av Bollnows (1959/1969) eksistensfilosofisk inspirerte perspektiv, kan det innerste i oss beskrives som vår eksistens, som de diskontinuerlige oppdragelsesformene har evnen til å berøre. Bollnow ilegger kunstverket spesielle kvaliteter, eller åndelige realiteter, som nettopp gjør at det i møte med subjektet kan lede til en diskontinuerlig erfaring. Ida beskriver kunst som et opphøyd rom, og ser dermed ut til å ilegge kunstverket lignende kvaliteter. I temaet *Det mellommenneskelige i møtet* blir det beskrevet at ettersom kunstverket er laget av mennesker, er det også mellommenneskelige nyanser i selve møtet med det, som kan overføre forståelse mellom og på tvers av mennesker og tid. Dette kan gjenspeiles i Bollnow, som ikke ser kunstverket som et dødt objekt, men snarere et subjekt, et Du, i den forstand at man treffer på andre mennesker og eksistenser gjennom verket. Ingrid uttaler at «en pluss en kan bli tre og fire» i møte med kunstverk. Jeg tolker det som at kunst kan si mer enn det som kan sies med ord, og at det muliggjør reiser inn i det ukjente på tvers av tid og sted. Gjennom kunstverket kan man få innblikk i et annet menneskets eksistens, som kan vekke refleksjoner rundt egen tilværelse og relasjon til verden. Dette har klare paralleller til eksistensiell erfaring.

Å møte andre mennesker gjennom kunstverk er også en øvelse i perspektivtaking og empati, hvilket gir assosiasjoner til dannelsen. Også Heidegger (2000) vektlegger at kunstverk ikke er døde objekter, men springer ut av menneskets evne til å tenke og derfor også kan hense oss

til tenkning med verdensåpnende kraft. Dette blir reflektert i Pers utsagn om at kunstopplevelser kan fylle deg med en forestilling om noe som er større enn deg selv. Informantene beskriver hvordan kunstopplevelser kan lede oss til å reflektere over dimensjoner ved livet og hjelpe oss med å bearbeide og vurdere nyanser i eget liv, både i forhold til ting vi har opplevd, står innen, eller skal møte. Med andre ord kan man møte på usagte sider ved det å være menneske i kunstopplevelsen. I tråd med Heidegger kan kunstverket hjelpe oss med å oppfatte aspekter ved vår eksistens som vi ikke ellers har så lett tilgang til (Varkøy, 2017). Kunstverket, du-et, møter oss som noe fremmed, som Bollnow (1959/1969) kaller et møte med *das ganz Andere*. Dette rokker ved vårt indre og tvinger oss til nyorientering.

Varkøy (2017) skriver at opplevelse er en forutsetning for erfaring, men at ikke all opplevelse leder til erfaring. Betydningen av refleksjonens rolle i den estetiske erfaring blir vektlagt flere steder i teoridelen, kanskje særlig gjennom Heidegger, som ser på det som sentralt for at det eksistensielle potensialet i kunstverket skal forløses, og også Han, som etterlyser at kunstverket gir plass til kontemplasjon i møte med det (Han, 2017; Varkøy, 2017). Flere av informantene vektlegger også refleksjonens rolle, særlig når det gjelder å bearbeide sterke kunstopplevelser. De beskriver at kunstformidleren kan hjelpe til med å sette i gang den refleksive prosessen, for eksempel gjennom formidlingsaktiviteter i etterkant av kunstopplevelsen. Ida forklarer at disse grepene kan bidra til å sette ord på den indre samtalen som allerede er satt i gang i deltakeren som følge av kunstopplevelsen, altså bidra til å i større grad artikulere den refleksive prosessen.

Informantene fremmer videre at for å få den type kunstopplevelse som bærer det innerste i deltakeren, krever det at hun investerer i den langsomme tiden og er til stede i den, både underveis i kunstopplevelsen og i bearbeidingen av den. Kunsten insisterer på noe «minutt-for-minutt-aktig», som Ida sier. Varkøy og Rinholm (2020) er også opptatt av den langsomme tiden, *slowness*. Sammen med motstand og negativitet er *slowness* en nødvendig kvalitet i kunstverket, for at det skal kunne stoppe deltakeren opp i kontemplering og rokke ved noe i henne (Han, 2017; Varkøy & Rinholm, 2020). Jeg tolker Jasmins uttalelse om at et verk av en viss lengde kan bringe frem mer i en deltaker enn en tre minutters sang opp mot dette. En arie i en opera varer for eksempel lenger enn det mange er vant med fra andre musikkjangre, nettopp for å trekke ut tiden slik at det blir rom til å reflektere rundt de eksistensielle dimensjonene i det som uttrykkes. Dette forutsetter riktignok at deltakeren tåler en viss lengde, som Jasmin også påpeker. I tråd med tidligere poeng om å trene på å møte

kunst, tenker jeg at deltakeren også kan trene på det å tåle en slik lengde. Kvalitetene motstand, negativitet og slowness krever noe av deltakeren for at potensialene skal komme til sin rett. Ida beskriver dagens samfunn som svært effektivisert, hvilket skaper motstand mot å oppsøke kunstformer som krever investering i den langsomme tiden. Hun forteller også at deltakeren gjennom kunsten kan møte på sider ved seg selv som ikke bare er positive. Dette tolker jeg i tråd med Hans etterspørsel etter negativitet i kunsten, som evner å stoppe oss opp og tvinge oss i refleksjon. Som både Han og Ida poengterer, er det å møte på negativitet krevende. Som kunstformidler blir det dermed viktig at man forbereder deltakeren, slik at hun kan møte disse kvalitetene og ikke avvise verket fordi det er vanskelig å forholde seg til. Det kan innebære å klargjøre forventninger og konvensjoner som er annerledes enn det hun kanskje er vant med, for eksempel lengden på et verk, slik at hun kan gå inn i kunstmøtet med den åpne og mottakelige disposisjonen som har vært løftet frem som en viktig forutsetning. Det handler om å øve seg på å tåle lengden på et stykke, roen i et uttrykk, motstand og negativitet.

Så langt har diskusjonen om potensial i tilrettelagte kunstmøter hovedsakelig handlet om eksistensielle erfaringer. Dale (1990) ønsker å utvide forståelsen av Bollnows møtebegrep til å ikke bare være begrenset til det som treffer som noe fremmed som ryster og skakker, men at det også kan handle om livskvalitet, altså det som gjør livet verdt å leve. Fossum og Varkøy (2013) utvider begrepet ytterligere og sier at det også kan inkludere fellesskap og sosial omgang. I en utvidet forståelse er det rom for å utforske kunstmøter som kan lede til andre verdifulle former for kunstopplevelse.

### **5.3. Kunstopplevelse som kollektivt fellesskap**

I temaet *Det mellommenneskelige i kunstmøtet* ble også aspekter som vektlegger kunstopplevelse som noe kollektivt løftet frem. I et slik perspektiv blir det at man opplever sammen sentralt, i likhet med hovedpoengene i Smalls teori om musicking (Small, 1998). I resultatdelen ble verdien av å være en del av noe større i et fellesskap vektlagt. I kunsten møtes vi i noe som er større enn oss selv, som Jasmin sier. Verbet å *møtes* kan tolkes i tråd med Smalls vektlegging av kollektive handlingsaspekter som understreker de aktive, skapende og samhandlende aspektene ved kunst (Small, 1998). Det er i det aktive fellesskapet at mening oppstår i dette perspektivet. Gjennom kunsten blir man en del av noe større gjennom å samhandle og konstruere mening i fellesskap. Betydningen av å føle seg



som en del av et kollektivt fellesskap som er større enn en selv, er i resultatdelen beskrevet som et primærbehov i oss. Perspektiver som vender oppmerksomheten fra de mer individrettede, isolerte former for kunstopplevelse, til former for opplevelse som er rettet utover mot kontekst og fellesskap er derfor verdifulle. Samtidig forstår jeg det som et poeng hos Small at man gjennom relasjonene som blir utprøvd i fellesskap også lærer noe om seg selv og sitt forhold til verden, hvilket gir assosiasjoner til eksistensiell erfaring og danning. Når man opplever sammen er det også realistisk å anta at man åpent vender seg mot fellesskapet som oppstår, og slik tar opp i seg normer og etiske prinsipp som ligger i fellesskapet. Dette gir assosiasjoner til perspektiver på danning som mål, der utvikling av respekt for objektive normer for hvordan vi oppfører oss i fellesskap vektlegges (Varkøy, 2017).

Gjennom musicking-begrepet vektlegger Small (1998) at alle som er til stede i en musikalsk hendelse deltar i et sosialt fellesskap. Basert på perspektiver som har kommet frem i masterprosjektet tenker jeg at det ikke nødvendigvis er nok å bare være til stede. Man kan være til stede, men likevel ikke genuint delta i fellesskapet. Isteden står man utenfor som en tilskuer, som dermed ikke får kjenne på det store i det å være sammen i noe som er større enn en selv. For at potensialet i det å oppleve sammen skal forløses til det fulle, er det derfor viktig at alle som er til stede i opplevelseshvervet kjenner seg som likeverdige deltakere. Kunstformidleren kan legge til rette for dette gjennom å bruke ulike formidlingsgrep som inviterer inn i den spesifikke kunstverdenen. For eksempel kan hun gjøre konvensjoner og koder kjent, møte de hun skal formidle til som deltakere og legge opp til deltakerbaserte aktiviteter, poeng som er blitt diskutert tidligere i kapitlet.

#### **5.4. Deltakerens aktive bruk av kunst**

Temaet *Leke at man er en annen* viser til hvordan deltakeren aktivt kan oppsøke og skape de kunstmøtene- og opplevelsene hun selv ønsker. Sagt med DeNora (2000) handler det om at deltakeren gjennom sin agency kan handle på den affordance som ligger i ulike kunstuttrykk, ut fra hva hun trenger og ønsker. Per forteller for eksempel hvordan kunstopplevelser kan være en befrielse der man tar seg vekk fra noe som tynger. Dette samsvarer med DeNoras (2000) funn om at individer bruker musikk til å ta seg ut av uønskede følelsesstilstander. Kunstopplevelser kan representere avbrekk fra hverdagen. I tråd med Sauter (2000) kan et slikt avbrekk innebære å bli med inn i en parallell verden hvor man tillater at den reelle

verden glemmes litt. Hvilke kunstopplevelser som oppsøkes og skapes vil variere med kunstuttrykkets affordance og deltakerens appropriasjon. Appropriasjonen påvirkes igjen av deltakerens oppfattelse og tolkning av handlingsmulighetene. Jeg tenker at kunstformidleren kan påvirke deltakers appropriasjon ved å bidra til at hun ser mulighetene som kan ligge i ulike kunstuttrykk.

Ida vektlegger eksempelvis verdien av å le når livet tynger. Det gir et verdifullt avbrekk. Hun er kritisk til skillet mellom underholdning og kunst, et skille som er tydelig for eksempel gjennom Heideggers tidligere omtalte kritikk av begrepet opplevelse. Ifølge ham gir opplevelsesbegrepet assosiasjoner til en konsumeringskultur kjennetegnet av en hedonistisk trang til å bli stadig underholdt. Slike raske, overfladiske opplevelser stopper oss ikke i vår værensglemsel, og kan derfor ikke lede til eksistensielle erfaringer (Heidegger, 2000). Samtidig er det viktig å påpeke at det ikke er alltid er kunstopplevelser som leder til dype eksistensielle erfaringer man trenger eller ønsker. Andre former for kunstopplevelse må kunne vektlegges uten at det gir assosiasjoner til konsumeringskultur og hedonisme av den grunn, for eksempel det å kunne le når livet tynger. Selv om DeNora ser musikk som en ressurs, trenger ikke det tolkes i tråd med konsumering og hedonisme. Det handler heller om at kunstuttrykk kan sees som ressurser som kan brukes i arbeidet med å organisere omgivelsene og selvet for å skape god livskvalitet. Hos DeNora kan altså individet, gjennom sin agency, handle på omgivelsene for å skape forutsetningene for de kunstopplevelsene hun trenger, om det så er å bli underholdt, føle seg holdt og støttet, være en del av et fellesskap eller få et avbrekk eller en pause fra livet ellers. Kunstformidlerens rolle i dette kan være å bidra med å tilgjengeliggjøre de ulike kunstverkene, slik at individet kan benytte seg av potensial som ligger i dem. Det å tilgjengeliggjøre et kunstverk kan også handle om å gjøre det kjent for deltakeren i første omgang. Deltakeren kan ikke benytte seg av den affordance eller det potensial som ligger i et kunstuttrykk dersom hun ikke kjenner til uttrykket, eller sagt på en annen måte: man kan ikke velge noe man ikke kjenner til (Varkøy, 2017).

## **5.5. Kunstopplevelser som forandrer oss**

Temaet *Et frø som plantes* handler om informantenes refleksjoner rundt kunstopplevelser som er av en slik betydning at de utvikler eller forandrer deltakeren på et eller annet vis. Dette temaet kan i stor grad forstås i lys av perspektiver på dannelse knyttet til karakter- og personlighetsutvikling. Informantene beskriver at denne utviklingen eller forandringen

kan skje gradvis over tid, eller gjennom at en kunstopplevelse blir stående som et vendepunkt i deltakerens liv, slik som i Pers historie om mannen som selv hadde blitt gitarist i det samme bandet som traff ham så sterkt mange år tidligere. Jeg forstår historien i tråd med Gabrielssons høydepunktopplevelser, som skiller seg fra andre opplevelser i hverdagen og kan ha en langvarig påvirkning på individet (Gabrielsson, 2001). Informantene beskriver at slike opplevelser fester seg i sinnet, og kan ligge som referanser i livene våre mange år fremover i tid. Per bruker betegnelsen *diamanter i korgen* som en metafor for dette.

Diamantene, høydepunktopplevelsene, blir stående og skinne som referansepunkter som man stadig vender tilbake til og orienterer seg ut fra. Dette er en form for dannelse der man har gjort en fundamental erfaring med et kulturområde som på emosjonelt nivå fortøner seg som en holdning av begeistring og en varig interesse i deltakeren (Straum, 2018).

Resultatene beskriver også hvordan man gradvis kan formes i møte med kunstverk. Ida vektlegger at vi alle er på en dannelsesreise som varer hele livet, og at vi derfor alltid må være åpne og stille spørsmål i møte med kunstverk. Det gjelder for alle, uansett tidligere kjennskap til kunstformen. Kunstformidling kan åpne nye innganger og opplevelsesspor som kan lede til nye erfaringer i alle som er åpne og mottakelige for det, selv de som har møtt kunstverket mange ganger før. Jasmin sier at vi alle har i oss et ønske om å finne det bedre i oss selv, bli bedre mennesker, og at kunst kan være et viktig verktøy i den prosessen. Det kan sette i gang refleksjoner i oss, virke personlig helende og gi oss trening i empati og perspektivtaking. Sistnevnte er forenlig med Vists forskning på sammenhengene mellom kunstopplevelser og utvikling av følelseskunnskap, der hun finner en positiv korrelasjon mellom kunstopplevelser og utvikling av empati og forståelse for egne og andres følelser (Vist, 2009). Sloboda (1992) finner at musikkopplevelser kan fungere som en endringsagent, gjennom at det inspirerer og motiverer til å bli en bedre person. Det å finne det bedre i oss selv gjennom refleksjon som settes i gang i kunstmøtet, kan også tolkes i lys av Aristoteles' *eudaimonia*-begrep. Gjennom refleksjon utvikler vi oss sakte, men sikkert som tenkende vesener, som logoskapninger, som for Aristoteles er det samme som å realisere vårt øverste potensiale som mennesker (Varkøy, 2017). Ingrid beskriver kunst som en livseliksir. Hun utdyper at det er viktig for menneskeligheten. Slik trekker hun en sammenheng mellom kunstopplevelser og det å utvikle empati og humanitet. Humanitet kan defineres som menneskelighet, menneskevennlighet eller skånsomhet (Nilstun, 2018).

Å være på en dannelsesreise er forenlig med perspektiver på dannelse som prosess, og da særlig Gadammers dialogiske dannelse, der man gjennom å sette egne fordommer på spill kan

reise inn i det ukjente å bringe erfaringer tilbake til selvet (Gadamer, 2004). Reiser inn i det ukjente ligner perspektiver jeg har vært inne på tidligere, for eksempel møtet med das ganz Andere, der noe møter oss som totalt annerledes og tvinger oss til i nyorientering. Slik jeg forstår det er det som muliggjøres gjennom at fiksjonskontrakten inngås i det fiksjonelle opplevelsensnivået hos Sauter nettopp er reiser inn i det ukjente. Når man blir trukket inn i fiksjonens parallelle verden foretar man reiser i denne ukjente verdenen der man kan gjøre seg eksistensielle erfaringer (Sauter, 2000). Varkøy (2017) beskriver at en erfaring kjennetegnes av at man har opplevd noe som på et eller annet vis preger en videre. Når noe preger en videre vil det si at det får innflytelse også utover selve opplevelsøyeblikket. Det virker som en erfaring strekker seg lengre enn selve opplevelsen. Dette viser hvor nært perspektivene på eksistensiell erfaring ligger dannelsesstenkningen.

Subjektets åpenhet mot verden gjennom tilsidesetting av egne fordommer er i Gadamers dannelsesstenkning en forutsetning for å være i en posisjon for å møte det ukjente og gjøre sjelsettende erfaringer (Sælthun, 2008). Det å sette egne fordommer på spill kan tolkes som en betingelse for den åpne og mottakelige disposisjonen som, sammen med refleksjon, flere ganger er trukket frem som viktige utgangspunkt for kunstopplevelser av den art at de kan lede til sjelsettende eksistensielle erfaringer. Dialog er i Gadamer sentralt for tilsidesettingen av egne fordommer (Sælthun, 2008). Kunstformidling kan representere en katalysator for igangsettelse av en slik dialog. Samtidig er det svært viktig å være bevisst balansen i dialogen mellom kunstformidler og deltaker, noe jeg vil komme tilbake til i et senere resonnement om kunstformidlerens makt og styring over deltakerens kunstopplevelse.

Reiser inn i det ukjente retningsløst uten en base eller et utgangspunkt (Straume, 2016). Utgangspunktet kan være nettopp kunstverket. Det er her, i dannelsens doble karakter, at perspektivene på dannelses som prosess møter perspektivene på dannelses som mål. Informantene vektlegger at kunst er viktig for menneskeligheten og at kunsten kan være et verktøy for å finne det bedre i oss selv. Jeg tolker det som forenlig med perspektiver som fremmer at kunstverk har noen kvaliteter som muliggjør reiser i det ukjente, der den indre kjerne kan treffes i en sjelelig berøring og tvinge til nyorientering i livet. Nye erfaringer bringes tilbake til selvet, et selv som forandres i prosessen. Også Heidegger vektlegger at det er noen kvaliteter i kunstverket som ikke lar en passere ubekymret forbi, men evner å stoppe mennesket opp i sin værensglemsel (Varkøy, 2017). Det er disse kvalitetene som må til for å kunne bryte opp den kontinuerlige dannelsen i diskontinuerlige møter som gir utgangspunktet for prosessdannelsen. Slik jeg tolker det, er det nettopp dannelsens doble karakter som

muliggjøres når den dobbeltsidige åpning realiseres gjennom kategorialdannelse, der kulturinnholdet åpner seg for deltakeren gjennom det elementære og deltakeren åpner seg for kulturinnholdet gjennom det fundamentale. Når kulturinnholdet åpnes for deltakeren, kan hun erfare de åndelige og eksistensielle kvaliteter, realiteter eller potensial som kan ligge der, reise inn i det ukjente om du vil, men da må også deltakeren stoppes i sin værensglemsel og møte kunstverket i en disposisjon av tilsidesatte fordommer, åpenhet og mottakelighet. Hun må åpne seg for kulturinnholdet. Kunstformidleren på sin side kan tilrettelegge for at prosesser som disse kan finne sted gjennom det tradisjonelle eller kontinuerlige dannelsesarbeidet, nemlig formidlingsaktiviteter med hensikt å åpne kunstformen for individet.

Også DeNora beskriver hvordan kunst kan forandre oss, gjennom hennes vektlegging av at det aktivt kan brukes som et redskap i individets pågående identitetsarbeid. I møte med kunsten kan man reflektere over hvem man er. Slik blir kunstopplevelsene sentrale i å konstruere ønskede personlige og kollektive identiteter (DeNora, 2000). Dette samsvarer med Idas beskrivelse av at kunstopplevelser kan brukes til å prøve på ulike identiteter. Gjennom den parallelle virkeligheten som befinner seg i verket, kan man leke at man er en annen og prøve ut andre identiteter, som deretter kan føres tilbake til selvet. Dette kan igjen settes i sammenheng med dannelsens doble karakter: Gjennom dannelse til verket kan man presenteres for parallelle verdenen som muliggjør reiser i det ukjente og at nye erfaringer føres tilbake til et selv som er blitt forandret i prosessen.

## **5.6. Kunstformidlerens maktposisjon**

Informantene reflekterer over i hvilken grad kunstformidleren gjennom sin tilrettelegging kan legge *for* styrende føringer for deltakerens opplevelse i kunstmøtet. Det nevnes for eksempel at kunstformidleren til en viss grad kan styre hva andre skal oppdage i kunsten. I følge Dyndahl og Ellefsen (2012) er dette et uttrykk for makt. I motsetning til for eksempel Nielsen, Bollnow og flere av informantene ser de ikke kunstverket som et autonomt objekt med iboende kvaliteter som genererer mening i seg selv. Tvert imot skapes mening i et slikt perspektiv av kunstformidleren. Kunstformidleren har sosial status som en som innehar den rette bakgrunn og kunnskap, og har dermed definisjonsmakt i forhold til hvordan verket skal

møtes og oppleves. Dette bygger opp under en ekskluderende diskurs (Dyndahl & Ellefsen, 2012).

Jeg mener at Dyndahl og Ellefsens innvendinger er svært viktige, såfremt det legges til grunn at det er umulig å ha en sterk estetisk opplevelse uten kunnskap og innsikt i den aktuelle kunstformen. I resultatdelen påpeker imidlertid Jasmin at det er mulig å ha sterke musikkopplevelser uten noe som helst form for tilrettelegging. Ingen bør ha enerådende definisjonsmakt i forhold til hvordan andre mennesker skal møte og oppleve kunst. Jeg opplever ikke perspektivene som fremmer tilrettelegging for kunstmøter på en så bastant og avgrensende måte. Jeg ser det snarere slik at kunstformidleren, gjennom stor kompetanse innen den spesifikke kunstformen, *tilbyr* visse briller å se kunstverket med som kanskje er nye for deltakeren, og som dermed kan muliggjøre at deltakeren opplever kunstverket på en annerledes eller ny måte. Vekten ligger på ordet *tilby*, hvilket også informantene er tydelige på. Det forblir en invitasjon fra kunstformidlerens side, og skal ikke tvinges på noen.

Flere av informantene vektlegger også at kunstformidleren bør skape mange ulike innganger til kunstverket, eller tilbyr flere ulike briller å se kunstverket gjennom. Dette for å møte forskjellige behov i deltakerne og åpne flere ulike opplevelsesrom. Formidleren sørger slik for at flere enn én historie blir fortalt og at ikke ett perspektiv blir for førende. Paratekster og kontekster kan også utvikles i dialog med deltakeren slik at forståelse av verket blir skapt gjennom felles refleksjon.

Per sammenlignet formidlerrollen med lærerrollen. Læreren er i en faktisk maktposisjon ovenfor sine elever. Denne makten brukes for å formidle et faginnhold, legge grunnlaget og forutsetningene for tilegnelse av elementer som er viktige for å mestre livet. På samme måte vil kunstformidleren skape forutsetninger for å møte ulike kunstuttrykk. Kunstformidleren er også i en maktposisjon, men det viktige er å være seg bevisst hva denne maken kan innebære og å forvalte makten slik at det skapes meningsfulle opplevelser.

## 6. Avsluttende refleksjoner

### 6.1. Konklusjoner

Dette masterprosjektet har undersøkt hvilke potensial som kan ligge i tilrettelagte møter mellom mennesker og kunst gjennom intervjuer med kunstformidlere og gjennom en utforskende tilnærming til teoretiske perspektiver på møte, opplevelse og dannelse. Det ser ut til å være en viss forbindelse mellom det tilrettelagte møtet og potensial som kunstopplevelse og dannelse. Derfor bør kunstformidling stå som et tilbud som kan åpne sider ved kunstmøtet som kanskje ellers hos noen ville vært lukket. Det handler om å bistå deltakeren med å finne sin kunstknapp. Masterprosjektet viser at det er flere ulike forståelser og perspektiver på forbindelser mellom tilrettelegging og potensial for opplevelse og dannelse. Det kan godt tenkes at perspektivene kan sameksistere, da de belyser ulike sider av samme virkelighet. Økt kunnskap kan føre til økt interesse og videre til økt oppmerksomhet mot kunstverket, gjennom at man i tråd med Klafki oppdager det aktuelle etos som en storslått mulighet som vekker varig interesse. Det kan befinne seg iboende kvaliteter eller dimensjoner i kunstverket som er vanskelig å oppdage på egenhånd, noe teoretikere som Nielsen og Bollnow fremmer. Det å åpne opp en kunstform gjennom tilrettelegging kan også være en måte å skape inkludering rundt kunstformen på, som igjen kan redusere den type fremmedfølelse som har vært diskutert i teksten.

I diskusjonen vektlegges det at formidlingsarbeid ikke trenger å fungere som en ekskluderende diskurs, dersom det gjøres med bevissthet og etisk refleksjon, snarere tvert imot. Jeg tar, i tråd med Becker (1974), et harmonisk, snarere enn konfliktfylt standpunkt. Med fokus på sosialt samspill mener jeg at det nettopp er gjennom kommunikasjon og kunnskapsdeling at maktubalanse og sosiale skiller mellom mennesker kan brytes ned og utenforskap reduseres. Det er selvfølgelig et viktig poeng at man skal få velge sine foretrukne kunstuttrykk, og som kunstformidler bør det ikke være et mål i seg selv at alle som møter kunsten skal elske den. Samtidig er det på sin plass å repetere poenget om at man ikke kan velge noe man ikke kjenner til. Dette peker igjen på viktigheten av den tilgjengeliggjøring kunstformidling muliggjør.

Oppgaven har avdekket flere potensial som kan utløses gjennom tilrettelagte møter: estetisk og eksistensiell erfaring, reiser inn i det ukjente, følelse av fellesskap og tilhørighet, tilflukt fra vanskelige ting i livet og underholdning. Det ble også avdekket mer langsiktige potensial

som handler om utvikling av karakter, personlighet og identitet i møte med kunstverket og utvikling av et langsiktig forhold til kunstformen gjennom tilegnelse av dets etos.

Det er viktig å poengtere at potensial som kan utløses i møte mellom deltaker og kunstverk også kan utløses uten en tilrettelegging fra kunstformidlerens side. Som det har kommet frem flere ganger i teksten, har man ikke kontroll over de diskontinuerlige møtene.

Tilretteleggelsen, hvis forstått som kontinuerlig dannelsesarbeid, legger på sin side et godt grunnlag for at potensial skal bli utløst, eller sagt i tråd med den innledende definisjonen av kunstformidling: gjennom å tilrettelegge kunstmøter kan kunstformidleren åpne opplevelseshorisont i deltakeren og slik gjøre veien til kunstopplevelse kortere. Dette kan gjøres gjennom blant annet bruk av paratekster og kontekster som belyser kunstverket, gjøre konvensjoner og koder kjent, redusere fremmedfølelse, hjelpe deltakeren å komme i en disposisjon preget av åpenhet og mottakelighet og å bidra i det refleksive arbeidet.

Betydningen av den åpne og mottakelige mentale disposisjonen eller beredskapen til å ta imot kunstuttrykk har fått mye plass, både på teoretiske teoretisk og empirisk nivå. At dette går igjen på flere nivå indikerer at en av kunstformidlerens viktigste oppgaver i forbindelse med tilrettelegging av kunstmøter handler om å hjelpe deltakeren med å komme inn i denne spesielle mentale innstillingen, hvorpå kunstformidleren slipper taket. Som påpekt bør ikke kunstformidleren overforklare eller diktere hva deltakeren skal føle, erfare eller oppleve i kunstmøtet. Det er uforutsigbart og individuelt. Kunstformidleren kan bare forberede og tilrettelegge for denne personlige opplevelsen gjennom å sette opp 'stillaset'. Deretter blir det opp til deltakeren å velge maling.

## **6.2. Praktiske implikasjoner, begrensninger og veien videre**

Masterprosjektet har flere praktiske implikasjoner som er relevante for kunstformidlere innen ulike kunstfelt. Gjennom en utforskende tilnærming har jeg gjort et dypdykk i begrepene møte, opplevelse og dannelse og knyttet dette opp mot kunstformidlerens tilrettelegging. Dette bidrar til å utdype forståelsen rundt sentrale begreper i kunstformidlers virke, spesielt knyttet til hvordan begrepene mer direkte kan knyttes til praksis, som igjen kan få konsekvenser for hvordan kunstformidlere tenker rundt egen praksis. Masterprosjektet peker særlig på viktigheten av å være svært bevisst i egen yrkesutøvelse, både relatert til hvordan man møter deltakerne, og hvilke virkemidler man velger å benytte i tilretteleggingsarbeidet. Det tilrettelagte møtet kan være et kraftig verktøy for å utløse potensial for kunstopplevelse



og dannelse, men det kommer ikke av seg selv bare fordi møtet er tilrettelagt. Det krever profesjonalitet i alle ledd fra kunstformidlerens side.

Masterprosjektet har flere begrensninger og svake sider. Noen av disse er belyst i metodedelene og repeteres derfor ikke her. En annen åpenbar begrensning er at det teoretiske omfanget knyttet til begrepene jeg har undersøkt er svært stort, og at jeg dermed har måttet foreta strenge avgrensninger, basert på bevegelser i den hermeneutiske spiral. Det er interessant å tenke over hvilke perspektiver jeg ikke har belyst. Diskusjonsdelen kunne sett ganske annerledes ut dersom jeg inkluderte andre teoretiske perspektiver enn de jeg valgte. Det samme gjelder resultatdelen. Dersom jeg hadde hatt andre forforståelser ved analysens start, kan det hende jeg hadde kommet frem til andre temaer. Denne refleksjonen peker på et sentralt element i hermeneutikken, nemlig at forståelse ikke er mulig uten å medtenke forforståelse. Det kan sees som en begrensning, da min forforståelse ved prosjektstart på en måte allerede satte kursen for den retningen prosjektet tok, selv når jeg prøvde å ha en åpen og utforskende tilnærming.

Det er mulig jeg har gapt over litt vel mye ved å inkludere tre begreper som alle har lange forsknings-, teori og filosofitradisjoner bak seg. Jeg har valgt et svært bredt teoretisk rammeverk, fordi jeg i tråd med den hermeneutisk vitenskapsteoretiske posisjon har ønsket å inkludere ulike perspektiver. Kanskje hadde det vært lettere å skrive mer presist og effektivt dersom jeg for eksempel hadde valgt å bare fokusere på møte- eller opplevelsesbegrepet, og dersom jeg hadde valgt et mer fokusert og strengt avgrenset teoretisk rammeverk. Samtidig forstår jeg disse begrepene som nært beslektet i et slags kronologisk forløp. Denne relasjonen knyttet opp mot tilrettelegging er nettopp noe av det jeg ønsket å utforske nærmere. Jeg ønsket å gå bredt ut i teoridelen nettopp for å ha mange perspektiver å forstå fenomenene ut fra, selv om jeg ikke alltid har gjort det lett for meg selv i prosessen.

Dersom prosjektet hadde hatt lengre varighet kunne jeg tenke meg å inkludere flere runder med empiriinnsamling. I dette prosjektet har jeg snakket med andre kunstformidlere som har erfaring med å tilrettelegge kunstmøter. Det hadde vært svært interessant å også undersøke problemstillingen fra deltakerens side, for å undersøke hvordan tilretteleggingen oppleves og hvordan dette kan linkes til kunstopplevelse og dannelse fra denne siden av den treleddede relasjonsmodellen.

Videre forskning kan knytte tematikken enda tettere til kunstformidlingspraksis på et didaktisk nivå, for eksempel gjennom å analysere kunstformidlerens tilrettelegging gjennom den didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Avslutningsvis vil jeg repetere at tross i at tilrettelegging av kunstmøter kan være et kraftfullt verktøy, er det ikke sånn at all tilrettelegging er god tilrettelegging. Kunstformidleren må ha et bevisst og reflektert forhold til egen utøving. Pers tidligere refleksjon om at makt er til stede i enhver situasjon og at kunstformidleren dermed er i en maktposisjon i møte med deltakeren, peker på viktigheten av at kunstformidleren forvalter maktposisjonen på en bevisst og ansvarlig måte som legger grunnlag for dialog og deltakelse. I denne masteroppgaven har jeg flere ganger nevnt fronesis, praktisk klokskap. Masteroppgaven er i seg selv et ledd i min egen utvikling av fronesis. Den er på ingen måte en bok som ble åpnet ved masterprosjektets start, og som nå er ferdiglest og dermed kan lukkes ved innlevering. Prosessen begynte lenge før oppstarten av masterprosjektet, og vil fortsette så lenge jeg er aktivt yrkesutøvende. Masterprosjektet har bare gitt meg en unik mulighet for å gå inn i prosessen med lupe for å ta et utforskende og reflekterende dypdykk i elementer som er relevante i egen praksis, og som jeg dermed kan bringe tilbake og flette inn i møtet med yrkesutøvelsens komplekse situasjoner. Masterprosjektet kan således sees som et viktig ledd i den evigvarende utviklingen av fronesis.

## 7. Referanseliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (2. utg.). Sage publications.
- Becker, H. S. (1974). Art as collectie action. *American Sociological Review*, 39(6), 767-776.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2094151>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, Overs.). Fabritius.  
(Opprinnelig utgitt 1959)
- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring: introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du* (H. Wergeland, Overs.). Cappelen. (Opprinnelig utgitt 1923)
- Christensen, S. (2014). Det kunnskapsmessige dilemma i kunstfaglige profesjonsutdanninger: med kirkemusikkutdanningen som eksempel. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 155-167). Cappelen Damm Akademisk.
- Dale, E. L. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet. Om estetisk oppdragelse i det moderne samfunn*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale research projects* (5. utg.). McGraw-Hill Education.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2012). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.),

*Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 185-221). Oplandske Bokforlag.

Fossum, H. (2010). *På sporet etter den estetiske erfaring: om "det estetiske" i musikkpedagogikk og musikktenkning, med fokus på tenkning omkring den estetiske erfaring og "det estetiske" i Tyskland ved inngangen til et nytt årtusen* [Masteroppgave]. Norges musikkhøgskole.

Fossum, H. & Varkøy, Ø. (2013). The changing concept of aesthetic experience in music education. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (Bd. 14, s. 9-25). Norges musikkhøgskole.

Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. I P. Juslin & J. Sloboda (Red.), *Music and emotion: Theory and research* (s. 431-449). Oxford University Press.

Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikupplevelser: musik är mycket mer än bara musik*. Gidlunds Förlag.

Gabrielsson, A. & Wik, S. L. (2003). Strong experiences related to music: a descriptive system. *Musicae Scientiae*, 7(2), 157-217.

Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*. Systime Academic.

Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi: forestillinger om teater*. Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2021, 1. mars). Utvalg. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/utvalg>

Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, B. (2003). *Dannelse i vor tid*. Forlaget Klim.

Gustavsson, B. (2017). *Bildningens dynamik: Framväxt, dimensioner, mening*. Bokförlaget Korpen.

Han, B.-C. (2017). *Saving beauty*. Polity Press.

- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Pax forlag.
- Holdhus, K. (2014). *Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus universitet.
- Irving, D. (1977). Kommunikativ beredskap. I D. Irving, G. Bergendal, N. Elliott & Å. Lindström (Red.), *Musiken, artisten, publikum*. Rikskonserter.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi*, 2016(2). <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Juslin, P. & Sloboda, J. (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Kanon - kultur. (2020, 4. august). I *Store norske leksikon*. Hentet 4. februar fra [https://snl.no/kanon\\_-\\_kultur](https://snl.no/kanon_-_kultur)
- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2020). The case of Norway: A microcosm of global issues in music teacher professional development. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746714>
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kenny, C., Jahn-Langenberg, M. & Loewy, J. (2005). Hermeneutic inquiry. I B. L. Wheeler (Red.), *Music therapy research*. Barcelona publishers.
- Kjerschow, P. C. (1993). *Tenkningen som deltakelse. Musikken som utfordring for tenkningens selvforståelse*. Solum forlag.
- Kjølberg, K. (2010). *Rom for romanser: Om konsertdramaturgisk musikkformidling i romansekonserten* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.

- Kjørup, S. (1999). *Menneskevidenskapene: problemer og traditioner i humanoras videnskapsteori*. Roskilde universitets forlag.
- Klafki, W. (1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Verlag Julius Beltz.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen*. Nr: 132-18.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606072>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Merkelbach, F. (2014). *Musikkopplevelse som fenomen* [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal Akademisk.
- Nesheim, E. (1994). *Med publikum som mål*. Norsk Musikkforlag A/S.
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikkpedagogiske forsknings territorium: Hovedbegreper og distinksjoner i genstandsfeltet. I B. Olsson, F. V. Nielsen & H. Jørgensen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 1997* (s. 155-176). Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V. (2007). Music (and arts) education from the point of view of didaktik and bildung. I L. Bresler (Red.), *International handbook of research in arts education*. Springer.
- Nilstun, C. (2018, 15. mai). Humanitet. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/humanitet>
- Paulsen, B. (1994). *Det skjønne: Estetisk virksomhet i barnehagen*. Ad Notam Gyldendal.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ray, J. (2004). *Musikalska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikopplevelser*. Åbo Akademisk Förlag.
- Ray, J. (2010). Meaningful musical encounters in school music education. I A.-L. Østern & H. Kaihovirta-Rosvik (Red.), *Arts education and beyond*. Åbo Akademi University.
- Sælthun, A. B. (2008). *Estetisk erfaring og dannelsesprosessen: Hans-Georg Gadamer og John Dewey* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Sætre, J. H. (1994). *Musikkformidling som fenomen - en teoretisk drøfting* [Hovedoppgave]. Norges musikkhøgskole.
- Sagdahl, M. S. (2021a, 31. august). Eudaimonia. I *Store norske leksikon*.
- Sagdahl, M. S. (2021b, 27. august). Lykke. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/lykke>
- Sauter, W. (2000). *The Teatrical Event: Dynamics of performance and perception*. University of Iowa press.
- Seim, T. K. (2019, 15. februar). Kanon - teologi. I *Store norske leksikon*. Hentet 4. februar 2022 fra [https://snl.no/kanon\\_-\\_teologi](https://snl.no/kanon_-_teologi)
- Skaug, B. B. (2020). *Det friske som man da fanga: en kvalitativ studie om sangskrivning med barn på sykehus* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/1956/23198/Master-Benjamin-Skaug.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Sloboda, J. (1992). Empirical studies of emotional response to music. I M. R. Jones & S. Holleran (Red.), *Cognitive bases of musical communication*. American Psychological Association.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.

- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Solhjell, D. (2001). *Formidler og formidlet: En teori om kunstformidlingens praksis*. Universitetsforlaget. .
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fugleth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Straume, I. S. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* Cappelen Damm Akademisk.
- Svartdal, F. (2022, 21. januar ). Persepsjon. I *Store norske leksikon*. Hentet 28. januar 2022 fra <https://snl.no/persepsjon>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Trondalen, G. (2004). *Klingene relasjoner. En musikkterapistudie av "signifikante øyeblikk" i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/172614>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk* (MUS1-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/k106/mus1-01>
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk - dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk
- Varkøy, Ø. & Rinholm, H. (2020). Focusing on slowness and resistance: A contribution to sustainable development in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2), 168-185. <https://doi.org/https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.2.04>
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap: En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på*



*emosjonell tilgjengelighet og forståelse* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.

Wiese, E. & Hovdenak, S. S. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170-184. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>

# Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Hvilke opplevels- og dannelsesopotensial kan befinne seg i tilrett...](#) / Vurdering

## Vurdering

**Dato**  
19.01.2021

**Type**  
Standard

**Referansenummer**  
315857

**Prosjekttittel**  
Hvilke opplevels- og dannelsesopotensial kan befinne seg i tilrettelagte møter mellom mennesket og kunst

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

**Prosjektansvarlig**  
Kristin Kjøberg

**Student**  
Susanna Yttri Solsrud

**Prosjektperiode**  
04.01.2021 - 15.06.2022

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.1.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.6.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *«Hvilke dannelses/opplevelsespotensial kan ligge i tilrettelagte møter mellom mennesker og kunst?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke potensialet i pedagogiske formidlingsmøter mellom mennesker og kunst. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektets formål er å undersøke hva som kan skje i tilrettelagte møter mellom unge mennesker og kunst, og hvordan den pedagogiske formidleren kan tilrettelegge for slike møter. Dette innebærer et formidlingsarbeid som må inkorporere både kunstneriske og pedagogiske komponenter, så vel som en forståelse for totaliteten i det kunstneriske øyeblikket, slik at man kan gjøre *veien til kunstnerisk opplevelse så kort som mulig for den deltakende*.

Dette er en masteroppgave i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole, og vil strekke seg over tidsrommet 2021-2022.

Prosjektet vil samle empiri gjennom 4 semistrukturerte dybdeintervjuer med sentrale representanter innenfor kunstformidlingsfeltet. Disse intervjuene skal gjennomføres på ulike tidsrom mellom januar og mars 2022.

Du er kontaktet med forespørsel om å delta i et semistrukturert dybdeintervju.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges musikkhøgskole; CERM – senter for utdanningsforskning i musikk er ansvarlig for prosjektet. Veileder på prosjektet er Kristin Kjølberg.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi har valgt ut sentrale representanter innenfor kunstformidlingsfeltet, rekruttert enten gjennom tilknytning til en offentlig kunstinstusjon eller på grunn av vårt kjennskap til informantens tidligere arbeid. Alle informantene til intervjuene rekrutteres gjennom direkte forespørsel fra oss.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet vil du være involvert i ett semistrukturert intervju. Dette vil foregå på zoom i et en-til-en forhold, og vil ha en varighet på omkring en time. Intervjuene vil sentrere rundt dine erfaringer med formidlingsarbeid til andre. Det vil bli gjort opptak av intervjuene som inkluderer både lyd og bilde.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi

behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysninger og opptak av intervjuene vil under arbeidet med prosjektet bli lagret på min private PC som krever brukernavn og passord. De eneste som vil ha tilgang til opplysninger er meg (Susanna Yttri Solsrud) og veileder Kristin Kjølberg. Når jeg skriver fram analysen vil jeg anonymisere informantene, deltakerne vil derfor ikke gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.22.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.22. Ved avsluttet prosjekt blir alt datamaterialet anonymisert, og lydopptak slettet.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

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

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Norges musikkhøgskole ved førsteamanuensis Kristin Kjølberg (Kristin.Kjolberg@nmh.no)
- Susanna Yttri Solsrud ([susanna.y.solsrud@student.nmh.no](mailto:susanna.y.solsrud@student.nmh.no))
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik ([pvo@nmh.no](mailto:pvo@nmh.no))

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Kristin Kjølberg)

*Student*  
(Susanna Yttri Solsrud)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *«hvilke dannelses/opplevelsespotensial kan ligge i tilrettelagte møter mellom mennesker og kunst»*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et semistrukturert dybdeintervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Intervjuguide

## INTERVJUGUIDE SEMISTRUKTURERTE INTERVJUER:

Tusen takk for at du sa ja til å delta på dette intervjuet. Som jeg skrev i mailen er dette til min masteroppgave i musikkpedagogikk. Jeg er en klassisk sanger, og jobber også med formidling i Operaen. Oppgaven handler om formidling av opera, til barn og unge og også voksne uten så mye kodefortrolighet med kunstformen.

Jeg er opptatt av det jeg har valgt å kalle kunstmøtet. Det kan jo være så mangt... Jeg er opptatt av hvilke ulike opplevelsespotensialer som kan oppstå i møter mellom mennesker og kunst, hvilken rolle tilrettelegging gjennom ulik form for formidling både i forkant og underveis spiller for selve kunstmøtet. Jeg er også opptatt av følgene eller konsekvensene av et kunstmøte. Hva slags betydning kan et kunstmøte ha for noens utvikling?

I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere personer med lang erfaring med formidling til ulike målgrupper. Dette er både personer knyttet til kunstinstitusjoner og personer jeg har valgt ut pga. kjennskap til deres tidligere arbeid.

Jeg er interessert i å høre dine perspektiver, tanker og erfaringer om denne tematikken, så fortell ut fra ditt eget kunstfelt. Målet er å få frem ulike perspektiver fra ulike kunstretninger, da jeg tror at det er mye som er overførbart mellom våre ulike uttrykk og at en slik erfaringsdeling og felles refleksjon kan være en styrke både for mitt videre arbeid som operaformidler og også for det bredere formidlingsfeltet generelt.

Jeg synes dette er så spennende, og kommer å ha veldig lyst til å komme med egne erfaringer og tanker, men det vil jeg ikke for jeg vil høre fra deg. Så jeg skal prøve å legge litt bånd på deg.

Jeg vil gjenta før vi fortsetter at du vil bli anonymisert i datamaterialet, men at jeg ønsker å skrive frem hvilke institusjoner som er representert i oppgaven. Det vil likevel ikke direkte kobles opp mot utsagn eller lignende, så anonymiteten er ivaretatt. Det er bare jeg og veileder som har tilgang til opptakene og transkripsjonene. Dersom du ønsker det, kan du få transkripsjonen til gjennomlesning. Deltakelse er helt frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke.

---

Først og fremst: Kan du fortelle meg litt om din erfaring med å tilrettelegge kunstopplevelser til andre, for eksempel til grupper som ikke er så fortrolige med kunstformen du representerer?

Hva er dine grep? Hva er det viktigste? Hvordan går du frem? Hva tenker du?

Hva mener du er kunstformidlingens/kunstformidlerens viktigste rolle? (iforhold til mennesker som ikke er fortrolige med kunstformen).

- hva tenker du er målet med kunstformidling?

Kan du fortelle om et spesielt øyeblikk du har hatt i ditt arbeid med kunstformidling, der du for eksempel var vitne til at noe virkelig 'traff' hos mottaker? Hva skjedde, fortell? Hvordan kan du vite at mottaker ble berørt/truffet? Hva var virkningen og effekten?

Møte:

- I min oppgave er jeg både opptatt av møter mellom mennesker og kunst, men også mellom formidleren og mottakeren/deltakeren. Altså det mellommenneskelige i tilretteleggingen. Hvordan burde formidleren møte den andre? Hva blir viktig i din erfaring?
- Underspørsmål:  
Hvordan oppfatter du begrepene deltakelse vs. mottakelse i formidlingssituasjonen?  
Er det forskjell på å formidle til barn vs. voksne? På hvilken måte?  
**Jeg har sett i litteraturen at det er noen som mener at kunstformidling er et uttrykk for makt. At man som kunstformidler liksom sitter med nøkkelen til kunstopplevelsen og styrer hvordan andre opplever. Hva er dine refleksjoner rundt denne påstanden. Vi som formidlere velger jo en vinkel på formidlingen, for å fortelle historien. Hva med de vi ikke forteller?**  
Dersom formidleren tilrettela på en annen måte, kunne ting vært helt annerledes? Ville mottaker/deltaker hatt en annen opplevelse med verket?
- Hva er din holdning og erfaring rundt det å tilrettelegge/skape en ramme eller kontekst for selve kunstmøtet?  
underspørsmål:  
**Er det nødvendig å tilrettelegge for kunstopplevelse? Taler ikke kunst for seg selv, også for mennesker som ikke kjenner det fra før av? Hva tenker du om det?**  
Må noe spesielt ligge til rette for at et kunstmøte skal kunne skje?  
Hva tenker du at kan stå i veien for et 'vellykket' kunstmøte? Hva er i så fall et vellykket kunstmøte?
- Hva tenker du at kan skje i et kunstmøte? Hvilke potensiale har et møte med kunst?

#### Kunstopplevelse:

- Hvordan forstår du fenomenet «kunstopplevelse»?  
Underspørsmål:  
Hva betyr det egentlig å oppleve kunst?  
Hva kan, etter din erfaring, en kunstopplevelse innebære og hvordan kan den arte seg?  
Finnes det etter din mening, nivåer av eller ulike typer kunstopplevelse? (Er det forskjell på å ha en dyp kunstopplevelse og en mer overflattisk kunstopplevelse?), forskjellig hos forskjellige folk?  
Kan vi som formidlere vite at det faktisk blir en opplevelse i kunstmøtet?
- I det nettopp utgåtte læreplanverket KL06 finner vi setningen «kunstopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs». Hvordan forstår du denne setningen?  
Hvordan forstår du forholdet mellom formidlingsarbeid/tilrettelegging, kunstmøte og kunstopplevelse?  
Underspørsmål:  
Hvordan vet vi som formidlere vite at det vi gjorde/det pedagogiske arbeidet i tilretteleggingsprosessen hadde en betydning for de som mottok det?

#### Dannelse:

- Hva tenker du at kan være de mer langsiktige effektene av et formidlingsarbeid/et pedagogisk tilretteleggingsarbeid på den enkelte som 'utsettes' for formidlingen/tilretteleggingen? (i forhold til barn/unge og mennesker uten så mye kjennskap til kunstformen fra før?)  
Kodefortolighet, forståelse. Nysgjerrigheten. Kommer inn i kunstformens ånd.
- Jeg er også opptatt av hva som kan være (de mer langsiktige) effektene av et kunstmøte og kunstopplevelse. Hva tenker du om dette? Kan kunstopplevelser ha konsekvenser og potensialer utover det umiddelbare i selve opplevelsen for den enkelte? På hvilken måte da og hva må ligge til grunn?  
Underspørsmål:  
Stiller dette noen spesifikke krav til kunstverket? Til mottakeren? Til formidleren?  
- Er det noen kvaliteter ved kunstverket som er annerledes enn objekter vi omgir oss med til daglig som kan gi de effektene på oss? Hva er dine perspektiver her?



Instruksjoner til meg selv:

- De i skriftstørrelse 12 er hovedspørsmål.
- Pass på at du hvert fall har stilt ett spørsmål innen hvert tema.
- Du kan heller gå tilbake senere og ta opp tråden.
- Skriftstørrelse 8 er underspørsmål/tilleggsspørsmål som kan stilles dersom det trengs videre utdypning, dersom tid, dersom samtalen passer seg sånn.
- Underveis i intervjuet, noter stikkord som de sier som du ser på som spesielt interessant og ønsker å gå tilbake til senere i intervjuet.
- Føl på hva intervjupersonene synes er mest spennende, og følg opp dette litt ekstra. Pirk i det de sier: hva mener de? Omformuler det du tror de mener og spør tilbake, for å sjekke.
- «Si hva tenker du rundt. Kan du reflektere rundt».

## Om Master i musikkpedagogikk

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger.

Studiet samler musikklærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet.

På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM)

## Om Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en kunsthøgskole og vitenskapelig høgskole med landets største fagmiljø i musikk.

Vi utdanner musikere, komponister, dirigenter, pianostemmere, musikkteknologer, musikkvitere, musikkpedagoger og musikkterapeuter på bachelor-, master- og doktorgradsnivå.

834 studenter og om lag 350 ansatte arbeider innenfor en stor vifte av sjangere, med tyngdepunkt i klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

