

Aina Elisabeth Brattgjerd

## **Kunstformidling for barn i barnehagealder i et museum**

En mikroetnografisk studie med Rockheim som  
scene

Masteroppgave i Master i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,  
avd. kunstfagdidaktikk  
Veileder: Anna-Lena Østern  
Trondheim, juni 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**Kunstformidling for barn i barnehagealder i et museum**

En mikroetnografisk studie med Rockheim som scene



## Forord

Gjennom livet har man mange ulike roller, og man går gjennom flere ulike former for transformasjon. Man går fra barn til ungdom, fra ungdom til voksen, jeg er venninne, mor, datter og søster, samtidig som jeg på det profesjonelle plan er barnehagelærer, kollega, pedagogisk leder og veileder. Den siste transformasjonen jeg har gjennomgått er prosessen med denne Master-oppgaven. Fra å være en barnehagelærer med mange års praksis i arbeidslivet har jeg nå opplevd å være student igjen, i voksen alder. Jeg, som aldri har vært noen akademiker, har faktisk klart å skrive en Master-oppgave! Ikke minst takket være min fantastisk kunnskapsrike og dyktige veileder, Anna Lena Østern, som har gitt meg kyndig veiledning og et «hardt spark bak» enkelte ganger. Tusen takk til min med-student, Maren Kristine Solum - jeg er utrolig glad for at jeg har hatt deg! Vi har gått noen mil i løpet av de siste to årene mens vi har pratet, diskutert og reflektert, og du har blitt en god og nær venn.

Takk til Filip og Lukas – mine fantastiske sønner, som ikke bare har vokst meg over hodet i løpet av de siste to årene, men som har vist forståelse for at mammaen har måtte stenge verden ute og fokusere på oppgaven sin i perioder, og takk til Heiki, min eks-mann, som har hatt ungene «litt ekstra» når det kokte som verst i hodet mitt nå mot slutten.

Tusen takk til folkene på Rockheim som tok imot meg og var positive til prosjektet mitt, takk til mine flotte forskningsdeltakere som lot meg få lov til å komme inn å observere jobben de gjør. Dere er gull!

Tusen takk til mamma og pappa, mine brødre Eskil og Marius, mine gode venninner og damene på jobb som har hatt trua på meg hele veien – og som har vært med på å heie meg fram til mål!

Og sist, men ikke minst, Ketil, som til tross for at vi valgte å flytte fra hverandre midt i denne prosessen, har vært en utrolig støttespiller for meg både i oppgave-skrivinga mi og livet ellers. Takk!

For å innlede denne masteroppgaven velger jeg å starte med et dikt jeg er veldig glad i, som heter *Kunstneren* av Andre Bjerke. Dette vil fungere som en prolog for denne masteroppgaven.



## Kunstneren

I høyere grad enn fornuftige mennesker aner  
er kunstnerne folkets nødvendige sanseorganer.  
Hvis kunsten ble tatt fra et folk, ble dét som å rane  
dets øyne og ører, dets hud, dets nese og gane.

En kropp blir berøvet sitt lys, dens saft vil fortørke,  
og blind vil den kave omkring som en robot i mørket.  
For kunsten er mer enn et fag, den er mer enn kallet  
for utvalgte få - den er formende kraft i oss alle.

Den er alt som er fruktbar uro, en fjær i vårt indre,  
en drift som vil skape et større av det som er mindre.  
Skulpturen som fremtvinger form av uformelig masse,  
er virksom i barnet som leker med sand og i en kasse.

Ta kunstnerens blick fra et barn, ta formgleden fra det,  
og se, det vil trå på sitt spann og vil kaste sin spade.  
Og se det vil glemme sin lyst og gå under i skygge,  
og broer og byer og skip vil det ingen gang bygge.

Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive  
og mister du evnen til LEK da mister du LIVET.  
Mer nyttig enn alle de dødsens fornuftige "nytter"  
er formen som FØLER, er diktet som SER,  
er tonen som LYTTER.

(André Bjerke)



## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hva som kjennetegner kunstformidlingen for barn i barnehagealder på Rockheim - det norske nasjonale museet for populærmusikk. Mens museene tradisjonelt har vært sett på som autoritære institusjoner som er i besittelse av verdifulle gjenstander og betydelig kunnskap, har det etter hvert skjedd en endring i synet på museer. Nå vektlegges det dialogiske og relasjonelle i mye større grad, og det setter andre krav til formidlingen på museene. Ut fra en forforståelse om at kunstfagene har fått en lavere status i barnehagen, er valget i denne oppgaven å undersøke hva som karakteriserer et kunsttilbud som gis utenfor barnehagens fire vegger. Dette er en kvalitativ studie som er preget av et sosiokulturelt læringssyn. Studien er mikroetnografisk med et avgrenset perspektiv som omfatter omviseres formidling ved Rockheim. Museet tilbyr to ulike hendelser for denne aldersgruppen: omvisning og en konsert som heter Trondheimstimen. Materiale for studien er generert gjennom observasjon og intervju og med bruk av styringsdokumenter. Fire ulike omvisere har vært forskningsdeltakere. Problemformuleringen er derfor: *Hva kjennetegner omvisernes kunstformidling i lys av dramaturgisk tenkning og relasjonell musikkestetikk?*

Analysen er tolkende med bruk av matriser, tematisk narrativ analyse og tette beskrivelser. Problemstillingen er konkretisert i fire forskningsspørsmål som omhandler omvisernes forståelse av formidling i omvisning og i konserten «Trondheimstimen» med utgangspunkt i en modell for dramaturgisk analyse. Formidlingssituasjonenes betydning er drøftet ut fra den norske musikeren Tony Valberg sine forslag til fagterminologi for relasjonell musikkestetikk.

Funnene i denne oppgaven viser til *deltakelse* og *kunnskap* som de mest sentrale begrepene i det kulturelle portrett som er tegnet gjennom analysen, og som kjennetegner formidling for barn i barnehagealder. Som implikasjon av funnene beskrives utviklingspotensial, og særlig i forhold til didaktisk tenkning og bevissthet. Et kritisk blikk på forskningen, og forslag til fortsatt forskning om kunstformidling for barnehagebarn avslutter oppgaven.

**Nøkkelord:** kunstformidling for barnehagebarn, dramaturgi, relasjonell musikkestetikk, mikroetnografi, deltagelse





## Abstract

This master thesis explores the characteristics of guided events for kindergarden children at Rockheim – the Norwegian national museum of popular music. The museums have traditionally been looked upon as authoritarian institutions managing precious objects and outstanding knowledge, but gradually there has been a shift in understanding of what museums are there for. Now dialogue and relation are more emphasized, and this changes the demands on the communication from the guides. Departing from a preunderstanding that the status of arts education in kindergarden is sinking, the choice in this study is to explore the characteristics of an arts educational offer outside the kindergarden institution. The study is qualitative based on a sociocultural view on learning. The study is microethnographic with a delimited perspective embracing the guided events led by guides at Rockheim. The museum offers two different guided events: a guided tour and a concert called «Trondheimstimen». Material for this study I generated through observations and interviews, and some steering documents are also in use. Four different guides have been research participants. The problem formulation for the study is: *What are the characteristics of the encounters with art offered by the guides highlighted by dramaturgical thinking and relational music aesthetics?* The analysis is interpretive, comprised by classifying matrices, thematic narrative analysis and thick descriptions. The problem formulation is concretized in four research questions regarding how the guides understand qualities in communication in the guided tour and in the concert event, with use of a model for dramaturgy as frame for the interpretive analysis. The importance of the encounter is discussed based on the Norwegian musician Tony Valberg's suggested concepts for relational music aesthetics. The findings in this study are summarized in the concepts participation and knowledge as the central qualities in the cultural portrait drawn through the analysis, and these concepts characterize the guiding, thus providing encounters with arts for kindergarden children. Developmental potential regarding didactical thinking and awareness is suggested as implications of the findings. A self critical view on the study is discussed, and new research topics regarding arts encounters in the museum with kindergarden children as participants are suggested.

**Keywords:** arts encounters with young children, dramaturgical thinking, relational music aesthetics, ethnography, participation.



## Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1	Hensikt med oppgaven - problemformulering.....	3
1.2	Rockheim – det nasjonale museet for populærmusikk.....	4
1.3.	Oppgavens relevans.....	5
1.4.	Forskning om barn og kunstmøter.....	6
1.5.	Oppgavens struktur.....	11
2.	Teoretisk bakteppe.....	13
2.1	Barnehagebarn som målgruppe.....	13
2.1.1	Estetisk tilnærming til læring.....	14
2.1.1	Improvisasjon.....	15
2.2	Kunstformidling for barn.....	16
2.2.1	Relasjonell estetikk.....	17
2.2.2	Relasjonell musikkestetikk.....	18
2.2.3	Dialogbasert undervisning i museumskontekst.....	21
2.3	Kunstfagdidaktisk perspektiv.....	22
2.3.1	Dramaturgisk tenkning i kunstformidling.....	24
2.3.2	Profesjonsforståelse i kunstformidling.....	28
2.3.3	Kvalitet i museumsformidling.....	31
2.4	Begrepsavklaring.....	33
2.5	Sammenfatning.....	35
3.	Oppgavens design.....	37
3.1	Metodologi.....	37
3.1.1	Det sosiokulturelle perspektivet.....	37
3.1.2	En kvalitativ studie.....	38
3.1.3	En mikroetnografisk studie.....	39
3.2	Metoder for empiri-innsamling.....	40

3.2.1	Dokumenter .....	41
3.2.2	Intervju.....	41
3.2.3	Observasjon .....	42
3.2.4	Forskerlogg, håndskrevet og lydopptak.....	43
3.3	Forskningsdeltakere og kontekst .....	44
3.4	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	46
3.5	Analysemåter .....	46
3.5.1	Tematisk narrativ analyse .....	47
3.5.2	Tette beskrivelser.....	47
3.5.3	Dramaturgisk analyse .....	48
3.6	Forskningsmetodiske overveielser .....	48
3.7	Sammenfatning .....	49
4.	Når sceneteppet går opp – kunstmøtet gjennom et analytisk forskerblikk.....	51
4.1	Omvisernes forståelse av sin oppgave i formidlingen for barn i barnehagealder .....	51
	Omvisernes forståelse av sin oppgave i formidlingen for barn i barnehagealder .....	53
4.2	Mønster i omvisernes dramaturgi i omvisning og konsert .....	53
4.2.1	OMVISNINGENE.....	54
	Omvisning 1 .....	54
	Narrativ analyse av omvisning 1 .....	55
	Dramaturgiske mønster i omvisning 1.....	57
	Omvisning 2 .....	59
	Narrativ analyse av omvisning 2 .....	60
	Dramaturgisk mønster i omvisning 2 .....	63
	Omvisning 3 .....	65
	Narrativ analyse omvisning 3 .....	66
	Dramaturgisk mønster i omvisning 3 .....	68
	Dramaturgisk analyse av omvisningene .....	70

4.2.2 TRONDHEIMSTIMEN .....	73
Konsert for en gruppe barnehagebarn .....	73
Tett beskrivelse av konserten Trondheimstimen .....	74
Dramaturgisk analyse av Trondheimstimen .....	77
4.3 Sammenfattende drøfting av analysene av omvisning og konsert .....	77
4.4 Omvisningen og konserten Trondheimstimen med utgangspunkt i relasjonell estetikk..	81
5. Kunstformidlingen på Rockheim i lys av dramaturgisk tenkning og relasjonell estetikk .....	85
5.1 Deltakelse .....	86
5.2 Kunnskap .....	87
6. Når sceneteppet trekkes for – en oppsummerende konklusjon .....	89
6.1 Utviklingspotensial i formidling .....	89
6.2 Et selvkritisk blikk på studien .....	90
6.3 Forslag til fortsatt forskning .....	90
6.4 Studiens bidrag til ny kunnskap.....	91
Epilog.....	91
Referanser.....	93
Vedlegg .....	97



## Oversikt over matriser og figurer

### **Matriser**

Matrise 1 – Hovik & Nagel -modell for Interaktive dramaturgier i scenekunst side 27

Matrise 2 - Forskningsmateriale generert for denne oppgaven side 40-41

Matrise 3 – Tidsbruk, rom og aktivitet i Omvisning 1 side 54-55

Matrise 4 – Tidsbruk, rom og aktivitet i Omvisning 2 side 59

Matrise 5 – Tidsbruk, rom og aktivitet i Omvisning 3 side 65

Matrise 6 – Tidsbruk, hva og hvordan i konserten Trondheimstimen side 73-74

### **Figurer**

Figur 1 - Anna-Lena Østern sin dramaturgisk inspirerte analysemodell side 25

Figur 2 - Observasjonsprosessen i Askland side 43

Figur 3 – Omvisning 1 vist som dramaturgisk blomstermodell, både sirkulær og vandrende side 58

Figur 4 – Omvisning 2 vist som dramaturgisk blomstermodell, både sirkulær og vandrende side 64

Figur 5 – Omvisning 3 vist som dramaturgisk blomstermodell, både sirkulær og vandrende side 69





## 1. Innledning

Barn opplever, lærer og utvikler seg i meningsfulle sammenhenger. Deres væremåte er fra første stund preget av en aktiv, kroppslig og nysgjerrig utforskertrang som i løpet av småbarnsalderen utvikler seg til en undrende, fantasifull og lekende sosial og kulturell utforskertrang dersom omgivelsene tillater det. Men denne menneskelige og kreative væremåten er bare en mulighet, en mulighet som trenger sosial og kulturell stimulering for å utvikles til det beste for barnet og samfunnet (Sæbø, 2011, s. 15).

Barn mellom 1 og 5 år tilbringer mer tid i barnehagen enn før, og barnehagene er derfor de som skal legge til rette for barnas kunstfaglige opplevelser og kreative utforskning og læring. Min oppvekst har vært preget av mye musikk, og min interesse for barn og musikk var også en av grunnene til at jeg ønsket å utdanne meg til det som tidligere het førskolelærer, som nå heter barnehagelærer. Jeg var ferdig utdannet førskolelærer i 2003, og har i siden da jobbet i flere ulike barnehager. I løpet av mine 12 år i barnehagefeltet har jeg opplevd en stor endring i forhold til i hvilken grad kunstfagene har blitt vektlagt. Jeg har selv erfart økende krav til og kursing av personalet i oppfølging og prosjekter i språk, matematikk og naturfag, og min opplevelse er at kunstfagene har fått en svekket status i barnehagen. Barnehagen har nå, i større grad enn før, et tydeligere fokus på fagområdene som barna møter i skolen. Jeg sier ikke at disse fagområdene ikke er viktige, men jeg opplever at dette kan gå på bekostning av kunstfagene. Kunstformidlingen i barnehagen kan derfor sies å være avhengig av ansatte med kunstpedagogisk kompetanse i form av kunstfaglig utdanning eller erfaring og holdninger til å jobbe med kunst og kultur av, for og med barn.

Barnehagen skal være en kulturarena som bygger sitt innhold på et helhetlig læringssyn og et bredt kulturbegrep. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver

(Utdanningsdirektoratet, 2017) er med utgangspunkt i dette delt inn i 7 fagområder:

Kommunikasjon, språk og tekst, Kropp, bevegelse, mat og helse, Kunst, kultur og kreativitet, Natur, miljø og teknologi, Antall, rom og form, Etikk, religion og filosofi og Nærmiljø og samfunn. Ut fra disse sju fagområdene er det fagområdet Kunst, kultur og kreativitet som har fokus i denne oppgaven. Under dette fagområdet står det:

Opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid. I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon. Barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk. Barnehagen skal legge til rette for samhørighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 50).

Og hva betyr altså det som står i Rammeplanen? Jo, det betyr blant annet at barnehagen skal bidra til at barna skal bearbeide inntrykk og følelser i møte med kunst, kultur og estetikk gjennom skapende virksomhet ute og inne og at barna skal møte et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykksformer og utforske og delta i kunst- og kulturopplevelser sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 51). Hvordan skal barnehagene legge til rette for dette? Og hvilke tilbud fins til denne målgruppen utenfor barnehagens fire vegger?

I samfunnet i dag ser vi en klar tendens til en større og større satsing på kunst og kultur. Det lokale kunst- og kulturlivet blomstrer, og kunst- og kulturinstitusjoner utvikler stadig flere formidlingsprogram for å gi barn og unge opplevelser og for å formidle kunnskaper om kunst og kultur (Sæbø, 2011). Tilbudene som fins kan deles i to: på den ene siden fins det rene opplevels- og underholdningstilbud og på den andre siden kunst- og kulturtilbud som handler om å aktivisere barna som deltakere i prosessen. Det siste tilbudet er fremdeles i mindretall, men jeg ønsket å undersøke hva slags kunst- og kulturtilbud som tilbys til barn i barnehagealder i nærområdet, altså Trondheim by. Hvilke kunst- og kulturopplevelser er tilgjengelige for denne aldersgruppen utenfor barnehagen? I Trondheim har vi flere museer som legger til rette for besøk fra barnehagebarn, og i MiST (Museene i Sør-Trøndelag, 2013) sin plan for formidling og læring står det:

Museene er en alternativ arena for læring, som i stor grad kommuniserer på en annen måte enn det skolene kan gjøre. Og er gjerne et komplementært tilbud i tillegg til det som foregår i undervisningssektoren – fra barnehager til voksenopplæring. Derfor er de, og bør utvikles videre som, gode arenaer for livslang læring

(Museene i Sør-Trøndelag sin plan for formidling og læring, 2013, s.12)

I dette utdraget fremheves museene som komplementære tilbud til det som foregår på skolen og i barnehagen, og jeg ønsket å forske på kunstformidlingen for barn i barnehagealder i museums kontekst for å finne ut hvordan de legger til rette for barns kunstopplevelser på museene. Jeg bestemte meg for å gjøre en etnografisk studie på Rockheim for å finne svar på dette. Siden dette er en Masteroppgave i kunstfagdidaktikk er det selvsagt for meg å ha på meg kunstfagdidaktiske briller i undersøkelsen min, og jeg har valgt dramaturgisk tenkning i kunstformidling og relasjonell estetikk som fokus for observasjonene mine. Jeg har ikke hatt barn direkte som forskningsdeltakere i dette prosjektet, men uten barn som deltakere i formidlingssituasjonene hadde ikke observasjonene mine vært særlig fruktbare. Jeg har likevel skrevet om barna på en slik måte at det ikke er mulig for en leser å gjenkjenne dem.

### 1.1 Hensikt med oppgaven - problemformulering

Hensikten med denne oppgaven er å bidra til økt kunnskap om den kunstformidlingen som det gis tilbud om for barn i barnehagealder på Rockheim. Jeg har sett på hvilke tilbud Rockheim har til denne målgruppen, og jeg har intervjuet og observert et utvalg omvisere med fokus på hvordan de formidler for denne aldersgruppen med utgangspunkt i dramaturgisk tenkning og teorier om relasjonell estetikk. På Rockheim har de to ulike tilbud til denne målgruppen, og jeg har derfor observert to typer kunstmøter, eller formidlingssituasjoner: omvisning og en konsert kalt Trondheimstimen. Problemformuleringen er derfor: *Hva kjennetegner omvisernes kunstformidling i lys av dramaturgisk tenkning og relasjonell estetikk?* og undersøkelsen er veiledet av fire forskningsspørsmål, som jeg søker svar på for å kunne besvare denne problemstillingen. Disse blir presentert i metode-kapitlet.

Undersøkelsen baseres på intervju av et utvalg omvisere på Rockheim, og observasjoner av disse formidlingssituasjonene som presenteres for barnehagebarn. Under hele prosjektet har jeg ført forskerlogg. Dette for å holde orden på tanker, ideer og innspill som har dukket opp underveis i prosessen. I følgende avsnitt presenterer jeg kort museet Rockheim som omvisernes «scene» og som kontekst for min undersøkelse.

## 1.2 Rockheim – det nasjonale museet for populærmusikk

Rockheim har to typer formidling som de tilbyr barn i barnehagealder. De ønsker helst at barna skal være over tre år for å delta på disse tilbudene, så de har derfor ingen tilbud til de under tre år. Rockheims faste utstilling er lagt opp som en reise gjennom nyere norsk musikk- og kulturhistorie. Museet er bygd opp som en tidstunnel hvor de forskjellige tiårene har sitt eget rom og utforming. Det er fokusert på å vise frem flere aspekter av musikkhistorien, slik at både band, artister, bransje og tidsperiodens samfunn presenteres. Museet er i stor grad interaktivt, og publikum kan på denne måten være med på å påvirke utstillingen. Samtidig har også Rockheim flere formidlingsrom der de inviterer barnehager til konserter, dramalek og andre aktiviteter. Jeg skal observere noen av disse aktivitetene, og deretter analysere formidlingen ut fra dramaturgisk tenkning og teorier om relasjonell estetikk. Begrepet «kunstformidling» er vanligvis brukt i minst tre ulike betydninger: 1- i vid forstand, om alt det som gjøres for å presentere kunst for et publikum, 2 – i smal forstand, om omvisninger, som en del av begrepet i vid forstand, 3 – i kulturpolitisk forstand, om all virksomhet som skjer innenfor kunstfeltet (Solhjell, 2009, s. 7). Som jeg nevnte har Rockheim flere måter å formidle kunst for barn på, så kunstformidling brukes derfor i vid forstand i mitt prosjekt.

I MiST (Museene i Sør-Trøndelag, 2013) sin strategiplan fins følgende beskrivelse av museenes intensjoner:

MiST skal være modige og nyskapende i formidling av kunst- og kulturarven. Vi skal legge til rette for at våre tilbud er tilgjengelige for alle og at vi er i tett dialog med dem som besøker og bruker oss. Vi vil skape gode opplevelser gjennom engasjement og brukermedvirkning, undring og refleksjon, debatt og provokasjon. Vi vil være synlige samfunnsaktører gjennom å stille kloke spørsmål heller enn å gi alle svarene. Vi skal oppleves som åpne møteplasser for folk i alle aldre og med ulik kulturell bakgrunn (her tatt fra Museene i Sør-Trøndelag sin plan for formidling og læring, 2013, s. 9).

Gjennom ulike tiltak som for eksempel gratis inngang for barn, legger MiST til rette for at både barnehager og skoler skal kunne benytte seg av tilbudene deres. I strategiplanen vektlegges opplevelse, engasjement, brukermedvirkning, undring og refleksjon, debatt og provokasjon. I planen er det dermed framskrevet utfordrende målsettinger. Når det gjelder akkurat målgruppen barnehagebarn er det muligens enkelte av målsetningene som er mer

relevante, og jeg ønsker å finne ut i hvilken grad opplevelse, engasjement, brukermedvirkning, undring og refleksjon kommer til syne gjennom måten omviserne gjennomfører formidlingssituasjonene på.

I Rockheims strategiplan beskrives to ulike tilbud til førskolebarn:

Hva:

- Barnehageomvisning. Lydklipp, video, gjenstander
- Trondheimstimen: konsert

Hvordan:

- Omvisningen følger en «løype» med stopp underveis. Omviseren gjør et utvalg av museets innhold. Ved enkelte stopp får barna være delaktige. Flere omvisere bruker innslag av humor og lek-element
- Utøverne er en del av Rockheims omvisere. De synger Trondheimssanger i en koselig atmosfære (Knudsen og Ludvigsen-rommet) der dialog og allsang er elementer.

Hvorfor:

- Barna skal høre på og høre om norsk populærmusikk og å bli litt kjent med hva museet har å by på
- Barna skal få en fin og minneverdig opplevelse
- Barn skal kjenne seg igjen – vise hva de kan – og å få ny kunnskap ut fra sitt nivå og ståsted (Rockheims strategiplan, 2013).

Det står at barn skal få en fin og minneverdig opplevelse, de skal kjenne seg igjen og få ny kunnskap ut fra sin kunnskap og sitt ståsted. Det er dette jeg undersøker nærmere i denne oppgaven. Siden Rockheim har to ulike tilbud i form av omvisning og konsert, skal jeg se på begge de to tilbudene, og analysere og drøfte disse tilbudene med utgangspunkt i relevant teori om formidling og kunsthøgskolepedagogikk.

### 1.3. Oppgavens relevans

Oppgaven strever etter å ha relevans på tre nivåer: samfunnsmessig, forskningsmessig og personlig. Til nå har jeg fokusert på det personlige nivået, men jeg vil videre klargjøre det samfunnsmessige og forskningsmessige nivå. Når det gjelder det samfunnsmessige handler

dette om forventninger. Hva vil vi at barna skal møte? Hva er viktig at barna møter i disse kunstmøtene? I Utdanningsdirektoratets Rammepplan for barnehagen under fagområdet Kunst, kultur og kreativitet står det blant annet: «Barnehagen skal bidra til at barna møter et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykksformer og utforsker- og deltar i kunst- og kulturopplevelser sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 51). Videre står det at «Personalet skal gi rom for, støtte og berike barnas bearbeiding av møter med kunst og kultur». Dette mener jeg handler om barnas rett til kunstmøter, enten i barnehagen eller utenfor barnehagens vegger. Derfor er det av samfunnsmessig interesse at de tilbudene som gis barnehagene er av god kvalitet.

Når det gjelder det forskningsmessige nivå som denne oppgaven forholder seg til, er det ikke forsket på hvordan Rockheims omvisere forholder seg til å skape kunstmøter for barnehagebarn. Denne oppgaven vil være et bidrag til mer kunnskap om dette. Tradisjonelt sett så har det vært lite forskning på formidling i museene. I boka «Dialogbasert undervisning» (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 25) beskriver forfatterne et paradigmeskifte i oppfatningen av museer. Tidligere ble museene sett på som klassiske dannelsesinstitusjoner som formidlet innenfra og ut, mens de nå er mer oppmerksomme på brukerne av museene, og publikum som medprodusenter av kunnskapen og opplevelsene som presenteres i museene. Dette handler om et mer dialogbasert læringssyn, eller en relasjonell estetisk tankegang. Disse begrepene vil jeg klargjøre senere i oppgaven.

Denne oppgaven vil ha relevans for fagfolk og instanser som er opptatt av barn og kunst, og som ønsker å sikre kvalitet i formidlingen av kunst for barn. Jeg ønsker at prosjektet mitt skal være et kunnskapsbidrag til hvordan man tilbyr kunstformidling for barn i barnehagealder på andre arena enn i selve barnehagen.

#### 1.4. Forskning om barn og kunstmøter

Forskningsprosjektet *Klangfugl - kulturformidling med de minste* i regi av Norsk kulturråd var et banebrytende forskningsprosjekt når det gjelder forskning på kunst og små barn i Norge. De tiltakene som var gjort fram til da bar preg av aktivisering av barna og deres foreldre, altså type sang- og musikkgrupper. Det manglet en profesjonell, kvalitativ god kunstproduksjon som ble formidlet til barn som var tre år eller yngre, og det var dette Klangfugl-prosjektet

ville gjøre noe med. Et spørsmål som sjelden stilles til kunstproduksjon for andre aldersgrupper enn barn er spørsmål om den ideologiske begrunnelsen, altså: hvorfor er dette viktig? Kunst for barn er gjerne assosiert med pedagogiske læringsprosjekter, men i dag vil mange anerkjenne at det er viktig å skape og presentere kunst for små barn som ikke primært er læringsprosjekter eller treningsvirksomheter for et fremtidig voksenliv, men som innbyr til eksistensielle opplevelser for barna i deres liv her og nå. Det denne forskningen forteller er at små barn har evne til å ta imot kunst og til å glede seg over kunstintrykk, og det blir særlig pekt på betydningen av gjenkjennelse, bevegelse og relasjoner. I tillegg er virkemidler som gjentakelse, tempo, rytme, timing og overraskelse viktig (Hernes m. fl., 2010, s. 16f.). Annen forskning på barn og kunst i Norge er Valbergs (2008) *Konserter med spedbarn som målgruppe* og Hoviks (2014) kunstneriske og teoretiske forskningsprosjekt om teater for de aller minste, *De røde skoene*. Felles for disse forskningsprosjektene er at de tar utgangspunkt i barnets naturlige væremåte, og åpner for at barna i større grad enn tidligere kan være deltakende i prosessene og derfor være med på å prege forestillingene.

Barn og unge er en viktig målgruppe for museene også fordi de er fremtidens brukere. Det er derfor viktig at barna blir kjent med museer, for da er det større sjanse for at de kommer tilbake senere. Noen kommer kanskje tilbake med foreldrene sine, noen kommer tilbake når de selv har blitt voksne med sine egne barn. I dag er barn og unges liv mer institusjonalisert enn tidligere, og de tilbringer mer tid i barnehage og på skole enn de gjorde før, og det setter krav til de voksne om å skape kulturelle aktiviteter for barn. Mange barn og unge stifter bekjentskap med museene gjennom sitt institusjonsliv, siden barnehager og skoler ofte er flittige brukere av museenes tilbud. Derfor er det viktig at vi tar barna på alvor, vi må se på barna som fullverdige publikummere og vi må møte barn i deres virkelighet.

Sæther sin artikkel *En musikers møte med de yngste barn i barnehagen* (2017) presenterer en studie med hensikt å utforske hvordan en musiker, to barnehagelærere og en forsker og kunstpedagogisk veileder forstår en musikers musikalske møter med de yngste barna i barnehagen. Forskingen baseres på et praksisbasert utviklingsprosjekt. Bourriauds begrep relasjonell estetikk og Valbergs utvikling av begreper om relasjonell musikkestetikk utgjør forståelsesrammen for analysen. Improvisasjon og skapende aktivitet er viktige stikkord. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) tok i 2014 initiativ til et utforskende prosjekt om hvordan barnehagen og kunstnere kan utvikle gode kunstmøter i barnehagen. Sæthers artikkel er et resultat av prosjektet *Musiker i barnehagen*. Erfaringer fra tidligere



forskning peker på betydningen av gjenkjennelse, bevegelse og relasjoner. I tillegg er virkemidler som gjentakelse, tempo, rytme, timing og overraskelse viktig. Sæther viser til mange av begrepene Bourriaud og Valberg bruker, og viser at relasjonen mellom barnehagebarn og de voksne er et særlig sentralt aspekt i barns kunstopplevelser. Målet for prosjektet er formulert som å få større forståelse for målgruppen, å få nye impulser på materiale, å beholde egen åpenhet og spontanitet i møte med barna, og å kunne ta imot impulser og hele tiden se om de kan tas videre. Mål for de barnehageansatte er formulert som å lære noe nytt innenfor improvisasjon, å bli kjent med kunstner og knytte relasjoner. Han beskriver deretter prosjektets forskningsdeltakere, det kunstneriske utviklingsprosjektet, metodene de har brukt, og han bruker en modell for refleksjonsmøtet, altså i krysningpunktet der kunstner, forsker og pedagog møtes. Sæther har formuler to tematiske kluster som han kaller improvisasjon og skapende medvirkning, og disse to begrepene drøfter han og viser til analyse i arbeidet sitt.

Når det gjelder forskning på kunstmuseer og deres formidling kan man se på det ut i fra to ulike perspektiver: et makronivå og et mikronivå. Ut fra et makroperspektiv studeres museene utenfra, som en del av samfunnets kulturelle og pedagogiske institusjoner. Da forsker man gjerne på hvem som går, eller ikke går, på museene, og hvorfor de benytter seg av, eller ikke benytter seg av, disse tilbudene. Mikronivået, derimot, studerer museenes formidling innenfra, og ofte med et mål om å forbedre formidlingen. Typiske spørsmål i denne sammenhengen er: Hva gjør publikum på museene, og hvordan fungerer dette som en læringsarena? Hvordan skaper publikum mening i det de opplever? Og hvilke kunst- og læringssyn kommer til uttrykk gjennom de ulike typer utstillinger? (Solhjell, 2009, s. 14f.) Museets formidling skaper en læringsarena for publikum. Kunstmuseet kan forstås og studeres som et meningsfylt og meningsproduserende møtested eller grensesnitt mellom museets formidling og publikums læring. På samme måte som museets formidling kan være styrt av ulike kunst- og læringssyn, bruker publikum museet med ulike forutsetninger og interesser. Hva læringen består i og resulterer i, kan derfor ikke bestemmes entydig. Det gjør det desto viktigere å forske på kunstmuseet som læringsarena – en tilnærming som forener formidlingsaspektet og læringsaspektet. Med begrepet læringsarena blir både kunstsyn og læringssyn aktualisert som kategorier i forskningsprosjekter på formidling i kunstmuseer (Solhjell, 2009, s. 9).

Aures artikkel *Formidling av bilder til barn* (2006) er skrevet ut fra et fokus på formidling for barn. Hun skiller mellom tre varianter av det modernistiske synet på kunstdidaktikk, den

formalestetiske didaktikken, den danningsteoretiske kunstdidaktikken, og den dialogbaserte kunstdidaktikken. Alle disse har det premiss at det i det enkelt kunstverk ligger gjemt en sannhet som formidleren skal lede betrakteren fram til en forståelse av, eller som formidleren skal lære betrakteren å nå frem til ved egen hjelp. Aure viser til disse som «lukkede kunstdidaktiske koder». I alle disse tre forståelsene skal betrakteren lære noe. Opp imot denne forståelsen så setter Aure det hun kaller den relasjonell-pluralistiske kunstdidaktikken, som er en del av en post-modernistisk tradisjon. Denne kunstdidaktikken settes i sammenheng med begrepet om «det åpne» eller «det transparente» verket, der betrakteren er medskapende.

Illeris har i sin artikkel *Pædagogik og undervisning på statens museum for Kunst* (2007) skissert et prosjekt der hun har gjort fem delprosjekter som omfatter analyser av pedagogikk og undervisning på Statens Museum for Kunst i København med henblikk på å bidra til oppfyllelsen av to ulike målsetninger 1) å beskrive nordiske museers kunstpedagogiske kompetanser, og 2) å finne problemområder og mulige kunstpedagogiske innsatsområder i de ulike nordiske landene. De øvrige delprosjektene beskriver og analyserer pedagogikk og undervisning ved Nasjonalmuseet i Oslo, Moderna Museet i Stockholm, KIASMA i Helsinki og Nordisk Akvarellmuseum som ligger nord for Göteborg. Hun gjør kvalitative undersøkelser for å generere empirien med den hensikt å beskrive og analysere pedagogikk og undervisning med utgangspunkt i fem ulike nivå; *Det ideologiske nivå*, som handler om museets offentlige dokumenter, både muntlige og skriftlige, *Det formelle nivå*, som handler om hvordan den offentlige fortelling konkretiseres i kommunikasjonen med publikum gjennom skriftlige dokumenter som kataloger, guidebøker, undervisningsmateriale og hjemmeside, gjennom bilder, museets arkitektur og andre måter museet bruker sine rom på. *Det perciperede nivå* handler om de ansattes oppfattelser av museets pedagogiske virksomhet slik de kommer til uttrykk i interne dokumenter. *Det operasjonaliserende nivået* er basert på casestudier av museets faktiske pedagogiske virksomhet i form av undervisning, omvisninger, verkstedarbeid osv, og *det erfarte nivå*, som tar utgangspunkt i case studier av brukernes opplevelser av de pedagogiske tilbudene. I sin analyse skriver hun om omviserne og deres makt i forhold til hva som blir formidlet på kunstmuseene. Hun beskriver at omviserne gikk forbi mange verk på veien mellom de utvalgte stopp, og derfor bar omvisningene preg av omvisernes personlige valg, og hun viser også til store personlige variasjoner i den relasjonelle interaksjonen hos de ulike omviserne i sine casestudier.

I boka «Dialogbasert læring – kunstmuseet som læringsrom» (2012) har forfatterne Dysthe, Bernhardt og Esbjørn tatt utgangspunkt i sju ulike undervisningsforløp som er hentet fra

kunstmuseer. Med dialogbasert læring mener forfatterne undervisning som bygger på en dialogisk forståelse av meningsskaping og kommunikasjon, de man tar konsekvensen av at mening oppstår og blir utviklet gjennom interaksjon mellom mennesker (Dysthe m. fl., 2012, s. 6). I museumsverden møter man til tider en viss uvilje mot å bruke begreper som «undervisning», «læring» og «pedagogikk» om tilbud rettet mot skolen. Mange foretrekker ordet «formidling». I Danmark er formidling skrevet inn i museenes lovmessige grunnlag. I faglitteraturen veksler man mellom betegnelsene «formidling», «museumsdidaktikk» og «museumspedagogikk» - denne boka foretrekker pedagogikk foran didaktikk fordi pedagogikk favner bredere. Selander (2017) definerer didaktikk som forholdet mellom læring, undervisning og meningsskaping, mens pedagogikk i større grad dreier seg om menneskesyn og om overordnede syn på kunnskap og læring som grunnlag for didaktiske valg. Det er også et økt fokus på profesjonalisering og forskning i museumspedagogikk. Man kan si at siden museene ligger under kulturdepartementet og ikke undervisningsdepartementet, foregår det ikke direkte undervisning i museene, men det foregår likevel en formidling som har som mål å lære bort noe om det museene presenterer. Den kunstfaglige og den pedagogiske fagligheten utelukker ikke, men støtter opp om hverandre. Forfatterne beskriver det som anses som et paradigmeskifte i oppfatningen av museer. Fra å betrakte museene som klassiske dannelsesinstitusjoner med autoritære fortellinger som formidles innenfra og ut, vender man nå mer oppmerksomhet mot brukerne som medprodusenter av kunnskapen og opplevelsene som genereres i museumsrommet. De peker også på en annen forståelse av dannelsesbegrepet, nemlig en forståelse av dannelse som noe man som individ selv er med på å forme i de relasjoner og kontekster man inngår i. Paradigmeskifte handler her ikke om et fullstendig skifte fra det ene til det andre, men en åpning mot nye perspektiver på museenes rolle - fra det moderne og det modernistiske til det postmodernistiske museet. «En arena tilrettelagt for læring for mennesker med forskjellige forutsetninger og som besøker museer i forskjellige sosiale sammenhenger», og sett fra et læringsteoretisk perspektiv er museet som kunnskapsressurs for «publikums egen utnyttelse» knyttet til et konstruktivistisk læringssyn der læring er relasjonell og dialogisk og oppstår i samspill mellom individer og omgivelser. Altså et skifte fra et passivt til et konstruktivistisk og dialogbasert læringssyn. Den dialogiske formen legger opp til at elevene er aktive medprodusenter. De skaper sosiale møtestedet som skaper rom for flerstemmighet og deltakelse. Denne formen anerkjenner at de besøkende konstruerer kunnskapen sin på individuelle måter som er påvirket av forhold som kjønn, kultur og sosiale realiteter, og i dager det en større bevissthet om brukerne og brukernes mangfold.

De skriver også om digitale medier og hvordan dette har blitt et viktig redskap i samarbeidet med brukerne. De hevder at det trengs en nytenkning av museenes dialogiske muligheter. Museene må i dag forholde seg til et identitetsskifte fra klassiske nasjonale dannelsesinstitusjoner til mulige alternative læringsrom. Videre drar de paralleller over til Bourriaud og relasjonell estetikk, der verkets betydning oppstår i møtet mellom deltakeren og situasjonen som kunstneren har lagt til rette for.

Nå har jeg vist til noe forskning som er gjort på barn og kunstmøter generelt, før jeg har presentert et utvalg av den forskningen som er gjort i museumskontekst. Som nevnt har det tidligere vært gjort lite forskning på formidlingen i museer, og jeg ønsker at denne oppgaven kan være et bidrag i denne sammenhengen. Sammenfattende kan forskning på barn og kunstmøter sies å være fokusert på kunst og kvalitet og barns møter med kunst, dvs. det relasjonelle.

### 1.5. Oppgavens struktur

Dette første kapitlet handler om bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt å skrive om kunstformidling for barn i museumskontekst. Jeg skriver om hensikt og relevans og jeg presenterer et utvalg av tidligere forskning på barn og kunstmøter, og formidling i museer.

I kapittel 2 beskriver jeg mitt teoretiske bakteppe. I denne delen tar jeg utgangspunkt i barnet som naturlig sanselig tilstedeværende, og jeg redegjør kort for estetisk tilnærming til læring og improvisasjon. Videre vil jeg komme inn på musikkformidling for barn med utgangspunkt i relasjonell estetikk. Her tar jeg utgangspunkt i den franske museumskuratoren Bourriaud og hans tanker rundt den relasjonelle estetikken, før jeg går inn på Valberg sin artikkel om forslag til fagtermer i en relasjonell musikkestetikk. Jeg vil også presentere nærmere den dialogbaserte undervisningen som Dysthe, Bernhardt og Esbjerg skriver om, før jeg redegjør for ulike kunstfagdidaktiske perspektiver som handler om dramaturgisk tenkning, profesjonsforståelse i kunstformidling og kvalitet i museumsformidling.

Kapittel 3 presenterer oppgavens design. Jeg begrunner min vitenskapsteoretiske posisjonering, mitt metodologiske fokus og hvilke metoder jeg har brukt. Jeg gjentar problemstillingen min og presenterer forskningsspørsmålene som har vært veiledende i denne

oppgaven. Jeg beskriver forskningsdeltakerne og konteksten før jeg redegjør for måter jeg har generert materialet på, hvilke analysemåter jeg bruker og hvilke forskningsmetodiske overveielser jeg har tatt. Jeg vil også si noe om hvordan jeg har sikret troverdighet og transparens og hvilke etiske hensyn jeg har tatt i denne oppgaven.

I kapittel 4 viser analyser og funn som jeg presenterer i forbindelse med forskningsspørsmålene. Her presenterer jeg analyse av det første forskningsspørsmålet gjennom en tematisk, narrativ analyse, og jeg svarer på forskningsspørsmål to og tre ved hjelp av Østerns (2014) dramaturgiske analysemodell. Deretter har jeg laget en sammenfattende drøfting av svarene på spørsmål to og tre før jeg svarer på det fjerde forskningsspørsmålet om relasjonell estetikk. Der analyserer og drøfter jeg omvisningene og konserten Trondheimstimen med utgangspunkt i begrepene til Valberg.

I kapittel 5 drøfter jeg oppgavens problemstilling, og jeg foreslår deltakelse og kunnskap som de viktigste begrepene i kunstmøtene med barn i barnehagealder.

Til slutt har jeg skrevet en oppsummering og konklusjon (kapittel 6) der jeg diskuterer oppgaven som et kunnskapsbidrag. Et selvkritisk blikk på oppgaven inngår. Jeg beskriver potensielle implikasjoner av funnene for disse formidlingssituasjonene, og jeg foreslår tema for fortsatt forskning om omvisningsdidaktikk og unge barns læring gjennom kunstmøter i museums kontekst.

## 2. Teoretisk bakteppe

I kapittel to skaper jeg en teoretisk forståelsesramme for min undersøkelse av formidling for barnehagebarn. Først vil jeg redegjøre for begrepet estetisk tilnærming til læring, fordi det illustrerer hvilken forståelse som ligger bak de videre valgene i oppgaven, og deretter beskriver jeg improvisasjon som et viktig verktøy i arbeidet med denne aldersgruppen. Etter dette har jeg delt fokus på to hovedperspektiver i denne oppgaven, den ene er kunstformidling for barn, og den andre er et kunstfagdidaktisk perspektiv. Delkapitlet om kunstformidling for barn er delt i tre: relasjonell estetikk, relasjonell musikkestetikk og dialogbasert undervisning. Delkapitlet om kunstfagdidaktiske perspektiver er også delt i tre: dramaturgisk tenkning i kunstformidling, omvisernes profesjonsforståelse og kvalitet i museumsformidling. Til slutt i kapittel 2 gjør jeg en begrepsavklaring i forhold til sentrale begreper som blir brukt i denne oppgaven.

### 2.1 Barnehagebarn som målgruppe

Fagerli, Lillemyr og Søbstad (2000) definerer førskolepedagogikk på følgende måte: «Førskolepedagogikk handler om hvordan en tar helhetlig ansvar for oppdragelse og undervisning av barn under skolealder, eller barn som vil ha nytte av denne pedagogikken» (s. 13). Den viktigste delen av det profesjonelle arbeidet med barnehagebarn er selve gjennomføringen, eller det praktiske arbeidet. Her handler det om det vi faktisk gjør ut fra de planene vi har, og den organiseringen og tilretteleggingen av virksomheten som er gjort på forhånd. Når man jobber med barn er praksisen som oftest mer kompleks og sammensatt enn det vi klarer å planlegge på forhånd, og hvis vi tar barn på alvor vil de naturlig nok ha innflytelse på det som skjer. Det er derfor mange sier: «Teori er en ting, praksis noe helt annet», men man skal ikke ha alle oppskriftene og svarene på forhånd (Fagerli m. fl., 2000, s. 15). Men ved god planlegging og tilrettelegging og en åpen og fleksibel holdning til barnas innspill, kan man få en bedre opplevelse for alle deltakerne. Det er ingen tvil om at kunstopplevelser for barn er viktige, men man må tilrettelegge og tilpasse seg aldersgruppen.

Det aller viktigste når man skal planlegge kunstopplevelser for barn er grunnsynet til den institusjonen man skal gjennomføre kunstopplevelsene i. Dette er formulert slik i

Stortingsmelding 49: «Mens tilgjengeliggjøring handler om å gi tilgang til materialet og gjenstandene i museene, er formidling å aktivt tilpasse innhold, form og budskap, valg av kanaler med mer til definerte målgrupper» (Kultur- og kirkedepartementet, Stortingsmelding 49, 2008/2009). Deltagelse og samhandling er en viktig del av Rockheims formidlingsfilosofi, og hvordan dette vises i praksis er noe av det jeg vil undersøkte i denne oppgaven. For å kunne gjøre et forsøk på å forklare formidlingssituasjonene vil jeg teoretisk forklare estetisk tilnærming til læring som et viktig aspekt når man jobber med kunstformidling for barn i barnehagealder, og jeg vil også si noe om improvisasjon som et viktig element i formidlingen.

### 2.1.1 Estetisk tilnærming til læring

Begrepet estetikk er knyttet til det å erkjenne og forstå gjennom å bruke sanse- og følelsererfaringer. I kunstfaglig praksis innebærer dette at det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige må integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen (Sæbø, 2011). Siden jeg bruker Rockheim som scene i denne oppgaven er teorier om estetisk tilnærming til læring en forutsetning for å forstå den formidlingen som Rockheim representerer. Rockheim er et musikkmuseum, og både omvisningene og konserten er lagt opp som sanselige opplevelser med innslag av multimodalitet (dette begrepet blir beskrevet litt senere i oppgaven), humor, lek og improvisasjon (blir også beskrevet litt senere i oppgaven). Selv om jeg ikke forsker på barnas læring direkte i oppgaven syns jeg det er en forutsetning for forståelsen av formidlingen, også med utgangspunkt i at barn i barnehagealder har en naturlig sanselig tilstedeværelse. Den estetiske tilnærmingen er intuitiv, og det legges mer vekt på å føle og oppleve enn å forstå og skape orden og system. Det å føle og sanse, skape og glede seg over ulike fenomener vi møter, viser at vi har en estetisk innstilling til verden (Fagerli m. fl., 2000). Den estetiske læringen er ikke alltid så enkel å sette ord på fordi den føles i kroppen. Estetiske opplevelser er prosesser som kan omfatte inntrykk gjennom sansing og følelser, og estetiske opplevelser er ofte subjektive, helhetlige prosesser (Carlsen & Samuelsen, 1988, s.12). I Rammeplan for barnehagen står det:

Opplevelser med kunst og kultur i barnehagen skal legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid. I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon. Barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk. Barnehagen skal legge til rette for

samhørighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 50).

Dette utdraget fra rammeplanen viser at barna skal få estetiske erfaringer i ulike former, og de skal være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk. Siden barnehagene kommer i grupper til Rockheim så blir det sosiale aspektet ivaretatt, og siden Rockheim i stor grad legger til rette for sanselige opplevelser i formidlingssituasjonene sine, blir også den estetiske dimensjonen ivaretatt. Estetiske læreprosesser er først og fremst knyttet til kunstfaglige uttrykksformer og uttrykksmåter. De forutsetter at våre kroppslige sanser, det følelsesmessige og det kroppslige integreres med det kognitive i en kunstfaglig erfarings- og læringsprosess (Sæbø, 2011). Det sanselige og opplevelsesmessige blir særlig påvirket av ulike modaliteter, og dette begrepet vil jeg si noe om i det følgende.

Multimodalitet handler om ulike ressurser, ulike tegnsystem som er tilgjengelige for mennesker for å skape form, for å uttrykke seg (Østern & Strømme, 2014, s. 21). Rockheim som museum har multimodale tilbud med det utgangspunkt at det er et musikkmuseum, og det er lys, bilder, videoer og gjenstander som er med på å skape opplevelser og refleksjon, samt at det er et digitalt museum, der publikum i høy grad kan være med å påvirke sin egen opplevelse. Selander (2017, s. 154) skriver:

Hur vi kombinerear layout, grafiska uttryck, bilder och farger i olika tryckta eller virtuella alster, eller gör olika betoningar i tilltal, gester och ansiktsuttryck i muntlig kommunikation, påverkar hur mottagaren tolkar innebörden i kommunikationen.

Med utgangspunkt i dette utdraget fra Selander kan man si at multimodalitet også handler om hvordan omviseren uttrykker seg. Det handler om hvordan man bruker kroppsspråk og andre relasjonelle grep for å skape variasjon i formidlingssituasjonen. Den relasjonelle estetikken kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.2.

### 2.1.1 Improvisasjon

Improvisasjon er orientert mot det uforutsette og kan lokaliseres der. Den finner sted her og nå uten å forplikte seg overfor noe som helst. Tradisjonelt har det blitt skapt et skille mellom komposisjon og improvisasjon, et skille mellom «fullkommen» estetikk og en



«ufullkommen» estetikk som er knyttet til improvisasjon og lek (Steinsholt, 2006). For barn i barnehagealder er lek det sentrale i deres livsførsel, og siden de kanskje mangler kjennskap til de sosiale spillereglene, eller rammebetingelsene, ved for eksempel en formidlingssituasjon på et museum, så kan de utfordre omviserens «komposisjon». For en omviser vil derfor omvisningene med en barnegruppe sannsynligvis kreve en større grad av improvisasjon enn hvis de skulle ha en omvisning for voksne. Med hovedvekt på det uforberedte kan improvisasjon bli forstått som handlinger som er uordnede, tilfeldige og usammenhengende i forhold til et mønster. Det er tilstedeværelsen i øyeblikket som fører til improvisasjonen i en bestemt situasjons muligheter og utfordringer (Jørgensen, 2006). Improvisasjon er derfor på mange måter nødvendig når man jobber med barn, og improvisasjon er et nøkkelement i all type formidling der man ønsker barna som deltakende. Med disse elementene som bakteppe vil jeg videre gjøre rede for hvilke teorier jeg støtter meg til om kunstformidling for barn.

## 2.2 Kunstformidling for barn

I delkapitlet om kunstformidling for barn presenterer jeg relasjonell estetikk, relasjonell musikkestetikk og dialogbasert undervisning som perspektiver som kan belyse oppgavens problemstilling.

Synet på kunstformidling for barn har endret seg. Mens det før var en mer autoritær måte å formidle på, der utøveren sto på scenen mens barna gjerne satt i mørket og så opp på scenen, er det de siste årene blitt et mer relasjonelt fokus på disse kunstmøtene. Jeg vil presentere den relasjonelle estetikken som knyttes til Bourriaud (2007) og gjøre rede for de begreper som Valberg (2010) foreslår som bidrag til en relasjonell musikkestetikk. Mens Bourriaud er museumscurator og har fokus på visuell kunst og installasjoner i et relasjonelt perspektiv, har Valberg musikk som sitt felt. Valberg er inspirert av Bourriaud sine tanker, men trekker den relasjonelle tanken ut fra et visuelt og over i et musikkperspektiv. Selv om Valberg har et musikkperspektiv vurderer jeg at begrepene hans er representative for flere former for kunstformidling, og jeg ønsker derfor å knytte dem opp til både omvisningene og konserten i denne oppgaven. Når det gjelder museet som læringsarena så har det også her skjedd en endring fra en mer autoritær formidling til at oppmerksomheten nå blir rettet mot brukerne som medprodusenter av opplevelsene. Dette vil jeg si noe om i delkapitlet om dialogbasert læring.

### 2.2.1 Relasjonell estetikk

Den franske kunstneren og kuratoren Bourriaud definerer relasjonell estetikk som «en estetisk teori som består i å bedømme kunstverkene i funksjon av de mellommenneskelige relasjonene de forestiller, produserer og fremkaller» (Bourriaud, 2007, s.165). Han peker på at det på 1990-tallet har skjedd en endring i kunsten, fra at kunsten var noe som tilhørte eliten til nå å bli noe mer allment, det han kaller en demokratisering av kunsten. Tidligere var det som kvalifiserte til en posisjon i konserthusets publikumsfellesskap kompetanse og evne til behovsutsettelse, beherskelse, kunnskap og oversikt over utviklingsforløp (Valberg, 2010). Det ble ansett som upassende å synge med eller danse til musikken, for eksempel.

Endringen omhandler at man ikke lenger kan se på kunst som «et område å beskue», men at samtids kunstverk gir oss en åpning til meningsutveksling (Bourriaud, 2007, s.18). Det forutsetter at man allerede i starten av prosessen må forutsette «Den Andre», og at det man opplever i kunsten, med kunsten eller gjennom kunsten er en forutsetning for den relasjonelle estetikken. Bourriaud (2007) skriver:

Jeg erfarer, jeg kommenterer og jeg forflytter meg innenfor det samme tidsrommet. Uten kunstens «Den Andre» er det estetiske verket ufullstendig. Kunstverket representerer for oss et sosialt (mellom)rom, og dette (mellom)rommet er «et rom av menneskelige relasjoner som, selv om det føyer seg mer eller mindre harmonisk og åpent inn i det globale systemet, foreslår andre muligheter for utveksling enn de som er virksomme i det systemet. Akkurat slik (som et (mellom)rom) er samtidskunstutstillingen (s.20 f.).

Videre mener Bourriaud (2007, s. 20 f.) at samtidskunsten skaper frie rom, tidsrom der rytmen motsetter seg og er en annen enn den som styrer dagliglivet. Den åpner for «en mellommenneskelig forhandling» som er forskjellig fra de «kommunikasjonssonene» som påtvinges oss. Han skriver at den nåværende sosiale konteksten begrenser muligheten for mellommenneskelige relasjoner, i like stor grad som den oppretter rom for nettopp dette formålet. Kunstnerne jobbet derfor mer performativt for å erstatte det betraktede kunstobjektet med i stedet mer relasjonelle møter og situasjoner som overskrider de gamle mønstrene mellom kunstmøtets subjekt og objekt.

Bourriaud sier at det finnes ingen ting av verdi som vi ikke kan dele med hverandre. Kan det ikke deles, vitner det om at det er verdiløst, og han hevder at hvert enkelt kunstverk kunne være «forslag til hvordan verden kan bebos sammen» (siteret i Valberg, 2010, s. 177).

Bourriaud har vært Valbergs inspirasjon, kanskje først og fremst gjennom tanken om demokratisering av syn på kunst og vektlegging av kunstmøter som sosiale hendelser hvor tilskuerne involveres som deltakere. I denne oppgaven har jeg undersøkt formidlingen på Rockheim, som er et musikkmuseum, og det er derfor relevant for meg å bruke den relasjonelle musikkestetikken som Valberg skisserer i det følgende.

### 2.2.2 Relasjonell musikkestetikk

Den norske professoren i musikk, Valberg, har mange års erfaring med musikk med barn, og han har introdusert noen begreper som han mener er viktige i en relasjonell musikkestetikk. Disse begrepene vil jeg presentere, og fremstillingen i det følgende bygger på Valberg (2010), hvis jeg ikke henviser til noe annet. Jeg legger inn noen erfaringsbaserte refleksjoner mellom en del av begrepene. Jeg kaller disse refleksjonene *Barnehagelærer erfaring*.

Refleksjonstekster med Barnehagelærer erfaring bruker jeg også som innslag senere i oppgaven. Begrepene jeg forklarer med støtte av Valberg er følgende: å henvende seg til, deltagerstrategier, altruistisk ro, kommentaren, tilhørighet, rammebetingelser for scenerommet, mottagelsesstrategier, symmetri, ikke-diskrete lyttestrategier og begrepet nærvær.

Uttrykket å *henvende seg* til publikum har blitt mye brukt når kunstinstitusjoner har ønsket å utvikle nye strategier for å nå nye målgrupper. Spedbarnsforskningen fra 70-tallet og funn innenfor kognisjonsvitenskapene siste halvdel av århundret førte også til en nyorientering i retning av å tolke menneskelige livsbetingelser som relasjonelt forankret (Valberg, 2010). Vi kan se eksempler på det allerede i spedbarnets «Borte-tittit»-lek. I henvendt- begrepet ligger også en dialogisk forståelse, som handler om å få den andres oppmerksomhet. Forestillingen om henvendelse forutsetter en form for dialog, verbal eller kroppslig.

Begrepet *deltagerstrategier* blir ofte brukt når man jobber med barn. Det handler om hvilke forventninger man har når man kommer til en konsert eller utstilling. Det fins to ulike

deltagerstrategier, der den mest vanlige er *konsept-egne* deltagerstrategier. Det handler om det som er planlagt og innebygd i det aktuelle konseptet, og selv om de vil vise seg ulikt i de ulike forløpene vil de være en del av konseptets forløp. Med konsepter avser jeg de ulike situasjonene barna tar del i, det kan være en formidlingssituasjon, et kunstmøte, en konsert eller en annen formidlingssituasjon. Disse konsept-egne deltagerstrategiene handler om applaus, syng med når du skal, dans når du får beskjed om det osv., altså knyttet til bestemte områder i forløpet. På den andre siden finnes de *spontane* deltagerstrategiene. Dette kan være hvis et barn henvender seg med et spørsmål, en gest eller gir en impuls til en deltagerstrategi som man kan velge å ignorere eller forfølge, noe som igjen kan føre til en spontan endring i det planlagte forløpet.

*Når man jobber med barn er dette alltid en utfordring. Hvor mye skal man følge opp barnas spontanitet, og hvor mye kan man ignorere? Hvis man følger opp alle spontaniteter kan man miste tråden i forløpet sitt, og ende opp med at man ikke klarer å gjennomføre den planlagte aktiviteten, men samtidig kan barna føle seg ignorert hvis man overser deres spontane innspill (Barnehagelærer erfaring).*

Dette begrepet tenker jeg at henger sammen med det som innen dramaturgien kalles kodekompetanse (Østern, 2014). Altså, hva vet barna om det som skal skje? Er de kjent med denne formen for formidling? Vet de hva som forventes av dem? Hvis de er på en konsert – har de lov til å klappe/synge? Eller på ei forestilling – er det lov å ta på kulissene? Stille spørsmål? Barna trenger å få vite hva som forventes av dem i de ulike situasjonene, og så vil de etter hvert bli kjente med deltagerstrategiene.

Et tredje begrep er *altruistisk ro*. Dette handler om forestillingen om å fylles av «en indre ro» under eller i etterkant av kunstopplevelsen. Tradisjonelt sett er denne forestillingen om en indre ro en privat opplevelse, men den kan også oppleves i forhold til relasjonelle kunstopplevelser som *altruistisk*, altså som noe vi deler. En slik ro setter krav til aktørene om å være samstemte om å ta vare på den roen som sprer seg i nærværet mellom deltagerne. Jeg har opplevd dette når jeg for eksempel har sunget eller spilt musikk for barna.

*Jeg vet også at mitt kroppsspråk påvirker barna, så hvis jeg har lagt meg ned på gulvet, følger barna gjerne etter, og vi kan ligge og være helt rolige i flere minutter etter at musikken har stoppet (Barnehagelærer erfaring).*

*Kommentaren* er en sær-form for henvendelse. Det handler om at du «trer ut av konsertens kollektive henvendelsesmodus for å styrke og variere dens dialogform».

*Jeg gjør ofte det hvis jeg for eksempel forteller et eventyr til barna. Da kan jeg avbryte meg selv, gå ut av forteller-rolle, å spørre: «Er det lov da?», eller «Hva tror dere skjer nå?» (Barnehagelærererfaring)*

Valberg viser til at denne formen skiller seg fra henvendelsen ved at kommentaren kan stilles direkte til et barn eller en mindre gruppe, mens henvendelsen alltid gjelder hele barnegruppa. Dette gir dialogformen variasjon ved at den skaper en særlig fortrolighet, og er en kjent teknikk å bruke hvis du holder på å «miste» noen av barna og ønsker å hente de inn igjen, for eksempel.

For å etablere relasjon må aktørene i kunstopplevelsen forholde seg henvendt til hverandre, men de må også forholde seg til barna for å skape *tilhørighet*, og barna forholder seg også til hverandre med blikk og andre gester.

*Dette ser man tydelig hvis man søker øyekontakt med barna mens man har et opplegg. Barna søker blikk-kontakt både til deg og til hverandre, og ønsker å føle seg som en del av en gruppe, føle gruppetilhørighet (Barnehagelærererfaring).*

*Rammebetingelser for scenerommet* er det blikket barna har på kunstopplevelsen. Dette handler om forventningene til opplevelsens arena, her konserthuset med scene og sal, kan by på utfordringer til å utvikle deltagerstrategier med barna som målgruppe. Når målet er å legge til rette for relasjonelt orienterte konserter, blir man konfrontert med det faktum at den praksisen som konserthuset har vært innrettet for har andre (og ofte motsatte) siktemål enn å legge til rette for deltagerstrategier. Valberg viser da til muligheten for å etablere andre scenerom enn de tradisjonelle. Dette vektlegger også Øfsti (2014, s. 93): «Det å skape en atmosfære i klasserommet er en type estetisk praksis og krever derfor i all hovedsak en taus kunnskap man bare kan tilegne seg på en praktisk måte».

*Pedagoger i barnehage er ofte veldig bevisst på dette med å skape rom-i-rommet, og jeg varierer alltid rommene etter hva jeg skal gjennomføre og hva jeg ønsker å oppnå med de kunstopplevelsene jeg ønsker å tilby barna (Barnehagelærererfaring).*

*Mottagelses-strategier* handler om å ta imot barnegruppa når de kommer. Dette tenker jeg er særlig viktig med små barn, og selvsagt med barn som man ikke kjenner eller jobber med til daglig. Dette er med på å ufarliggjøre situasjonen og får barna til å føle seg trygge. Man får også gitt litt praktisk info, slik at både barn og voksne kjenner til hva som er forventet. Med begrepet *symmetri* avser Valberg at ansvaret for en konsert hviler på kunstneren, altså det skal ikke være en symmetri, verken mellom aktørene eller barna.

*Ikke-diskrete lyttestrategier* er veldig typisk når man jobber med barn. Deres erkjennelsesprosesser er kroppslig forankret, og de sitter kun stille ved formaninger. Barn er naturlig sanselige, og de lytter som oftest ikke stille, de danser eller nynner og erfarer kunstopplevelsen med hele seg. Hans siste begrep som er *nærvær*, og denne metaforen har han prøvd å gjøre om til en kroppslig erfart praksis i tid og rom under kunstopplevelsen. Han peker på at alle de andre begrepene er utviklet med det for øyet å fremme nettopp nærvær. Valberg sier at det er først når møtet med verket legger til rette for slike relasjonelle opplevelser at erkjennelsen av kunstopplevelsen er et faktum.

I denne oppgaven vil jeg i drøfting av funn bruke disse begrepene som utgangspunkt. Jeg har gjennom den deskriptive analysen av Valbergs sentrale begreper blitt ledet til å beskrive dialogbasert undervisning, og jeg velger å følge Dysthe, Bernhardt og Esbjerg i deres tenkning om dialog og meningsskaping.

### 2.2.3 Dialogbasert undervisning i museums kontekst

I boka *Dialogbasert undervisning – Kunstmuseet som læringsrom* sier forfatterne at begrepet dialogbasert undervisning baserer seg på en *dialogisk forståelse av meningsskaping og kommunikasjon* (Dysthe m. fl., 2012, s. 46). Dialog er mye mer enn bare ord, og det handler om å skape mening gjennom å møte andres oppfatninger og syn. Det vil si at man åpner opp for innspill fra andre, og at man er avhengig av samhandling og interaksjon for å oppnå læring. De sier videre at noe av det særegne med museet som læringsrom er at det kombinerer både praktiske og estetiske læringsprosesser, og at disse påvirker hverandre. Som tittelen til

denne boka tilsier så er denne boka skrevet med utgangspunkt i kunstmuseer. De har tatt utgangspunkt i sju ulike læringssituasjoner i kunstmuseer, og skrevet om erfaringene sine i denne sammenhengen. Forfatterne tar utgangspunkt i museet som «en arena tilrettelagt for læring for mennesker med forskjellige forutsetninger og som besøker museet i forskjellige sosiale sammenhenger» (Dysthe m. fl., 2012, s. 26). De tar utgangspunkt et konstruktivistisk læringssyn, som forstår læring som relasjonell og dialogisk og at læring oppstår i samspill mellom individer og omgivelser, altså mye av det samme som den relasjonelle estetikken beskriver. Bourriaud skriver om at verket kun eksisterer i samspill med betrakteren, og den dialogbaserte praksisen i kunstmuseer er et uttrykk for den samme tendensen ved at barnas egne tolkninger og reaksjoner aktiveres i samspill med formidlerens kunnskap. Dette fremheves også i MiSTs plan:

Flere museer i MiST driver dialogbasert formidling i den forstand at de involverer publikum til samtale omkring objekt/tema heller enn å gjenta manuskript. Dette krever at formidlerne er kunnskapsrike, trygge og fleksible i sin formidlingsrolle, slik at de kan innordne seg etter publikums (skolegrupper spesielt) egne innspill, spørsmål og refleksjoner med utgangspunkt i de rammene og i forhold til tematikken man som formidler legger opp til dialog ut i fra.

(MiSTs plan for formidling og læring, 2013, s. 17)

Med utgangspunkt i teorier om relasjonell estetikk og dialogbasert læring skal jeg gjennom analyse av formidlingspraksis til et utvalg omvisere på Rockheim prøve å få svar på problemstillingen. Min observasjon er til en viss grad fokusert gjennom disse teoriene om kunstformidling. Jeg vil i 2.3 beskrive det kunstfagdidaktiske perspektivet som ligger til grunn for oppgaven.

### 2.3 Kunstfagdidaktisk perspektiv

Det kunstfagdidaktiske perspektivet omfatter tre hovedmomenter i denne oppgaven, det første er dramaturgisk tenkning i kunstformidling, profesjonsforståelse i kunstformidling og kvalitet i kunstformidling.

Kunstdidaktikk defineres av Aure som kunst og didaktikkrelaterte fenomen som inngår i sammenhenger der kunst formidles (Aure, 2013), og det handler derfor om kunstens premisser for didaktisk refleksjon. Mange har diskutert forholdet didaktikk og pedagogikk i denne sammenhengen - hva er kunstdidaktikk og hva er kunstpedagogikk, og denne diskusjonen er spennende. Jeg velger å posisjonere meg til å bruke et utvidet didaktikkbegrep, der didaktikk handler om både hva, hvorfor og hvordan, og etter Selander forstås didaktikk som forholdet mellom læring, undervisning og meningsskaping. På denne måten bruker man kunstens premisser som utgangspunkt for didaktisk refleksjon.

I sin artikkel *Formidling av bilder til barn* (2006) beskriver Aure tre ulike tradisjoner som hun plasserer under den modernistiske tradisjonen, og disse kaller hun den formalestetiske, den danningsteoretiske og den dialogforankrede kunstdidaktikken. Den formalestetiske kunstdidaktikken mener hun gjenspeiler et statisk syn på kunst, kunnskap, formidling og læring. Hun sier at formidling av kunst i dette paradigmat skjer på den formale kunstens premisser, gjennom at kunstformidleren sitter inne med «kunnskapen» om verkene, og at elevene skal motta og reprodusere den allerede etablerte viten. Den danningsteoretiske kunstdidaktikken handler om dannelsesbegrepet som det mest sentrale for undervisning og læring innenfor kunsten, at dannelsespotensialet var å finne i samfunnets kulturelt gitte verdigrunnlag, og at didaktikken burde vektlegge elevenes innføring i felleskulturens kunnskaper og verdier. I motsetning til den formalestetiske kunstdidaktikken som hun beskriver som en overføring av kunnskap, var hensikten innenfor den danningsteoretiske kunstdidaktikken å legge til rette for en mer prosessuell undervisningsform der hvert enkelt individ internaliserte lærestoffet, og på denne måten fungere dannende i hver enkelt. Denne kunstdidaktikken ser også på kunstverket som «nok i seg selv» i den forstand at verkene er bærere av kulturelle og fast-satte betydninger. Den dialogforankrede kunstdidaktikken derimot hadde som mål å ivareta det menneskelige aspektet i undervisningen, og vektla et likeverdig forhold mellom lærer- og elevsubjektet, og dialogen ga grunnlag for undervisning og læring. Den vektlegger formidlingsprosesser og kunstens engasjerende potensiale. Dette formidlingssynet bygger på et dynamisk kunnskapssyn, der selve undervisningsprosessen tilegnes egenverdi, målene er åpne og elevene blir medskapende i egen læringsprosess. Som modernistiske fellestrekk for disse tre kunstdidaktiske tradisjonene hevder Aure at kunstverket ikke har en autonom egenverdi ut over å være bindeleddet mellom naturen som skaperverk og menneskene. Altså, det eksisterte ingen form for kunstbegrep som ga kunsten egenverdi. Dette mener hun at kom med det post-moderne bruddet, og den relasjonell-

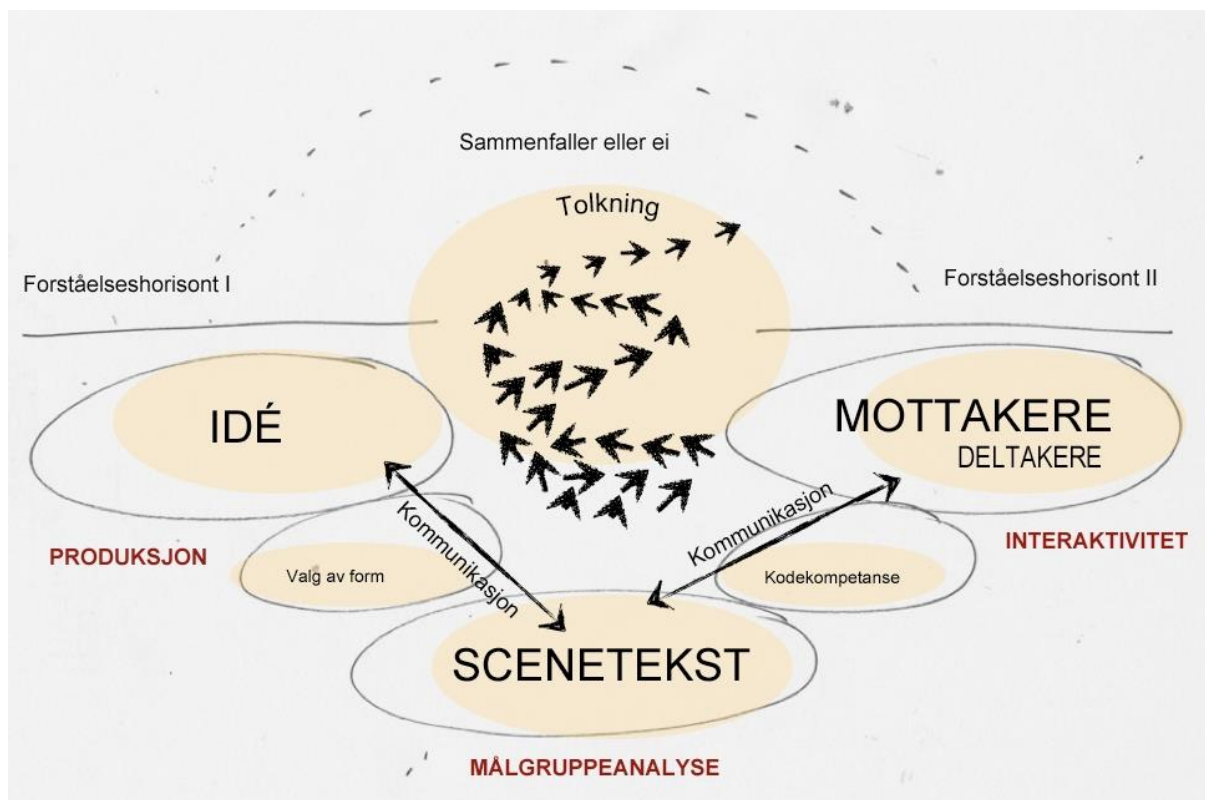


pluralistiske kunstdidaktikken. Denne kunstdidaktiske tilnærmingen ønsker å forankre kunsten i samfunnets virkelighetsforståelser, og idealet er et verk som åpner seg for ulike omgivelser, situasjoner og tolkninger. Relasjonene mellom innhold, det situasjonsbestemte og verkets evne til samspill med betrakterne ble det viktigste. Didaktiske relasjonsmodeller er dessuten dynamiske i forhold til at den gjenspeiler sammenhengen mellom de ulike faktorene i en formidlingsprosess, altså mellom formidleren, verket og barnet. (Aure, 2006).

I det følgende gjør jeg rede for tre dimensjoner knyttet til et kunstfagdidaktisk perspektiv: dramaturgisk tenkning i kunstformidling, profesjonsforståelse i kunstformidling og kvalitet i kunstformidling.

### 2.3.1 Dramaturgisk tenkning i kunstformidling

Når man skal planlegge et opplegg med barn så er det en del hensyn man må ta, og dramaturgi er den praksisbaserte virksomheten der relasjon og samspill mellom opplevelsen og publikum er det viktige. Dramaturgi handler altså om det konkrete arbeidet med prosess, form og innhold i møte med barnepublikummet (Hovik & Nagel, 2017, s. 20). Dramaturgi er derfor planleggingen av den formidlingen man skal gjennomføre enten det er en konsert, ei forestilling, en undervisningstime i et klasserom eller en omvisning med ei barnegruppe på Rockheim. Den som gjør disse dramaturgiske valgene kalles for en dramaturg, og en dramaturg stiller spørsmålet: *Hvilken historie vil jeg fortelle?* og dernest: *Hva er det viktig å si noe om nå?* Å tenke dramaturgisk betyr å søke svar på disse to spørsmålene (Østern 2014, s. 19). Når man skal planlegge et kunstdidaktisk opplegg for barn så må man i første omgang tenke på hva slags forkunnskaper barna har. Hva kan barna fra før? Hvordan forstår de denne formidlingssituasjonen? I *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (Østern, 2014) har Østern presentert en analysemodell for dramaturgisk analyse (se figur 1). I denne modellen fins to forståelseshorisonter som må møtes, og helst overlappes hverandre. Det er produksjonsteamets (dramaturgens, musikerens, skuespillerens) på den ene siden, og publikums på den andre. I denne studien er produksjonsteamet omviserne, og publikum er barnegruppa.



Figur 1. Østerns dramaturgisk inspirerte analysemodell (variant 2) med kunstnerisk adaptasjon av kunstner Hannah-Kaihovirta-Rosvik (Østern, 2014, s. 62).

Modellen i figur 1 viser seks lyskjegler som blir lyst opp som av spotlights. De tre hovedlyskjeglene er idé, scenetekst og tilskuer, og mellom de tre fins det to mindre lyskjegler som utgjør ulike slag av filter. Filteret valg av form ligger mellom idé og scenetekst, mens filteret kodekompetanse ligger mellom scenetekst og tilskuer. Dette handler om valg man må ta underveis, og som dramaturgen må ta hensyn til når hen skal planlegge (Østern, 2014, s. 62f). Ved at illustratøren bruker lyskjegler som er opplyst av spotlights på denne måten viser man hvor innvevd de ulike fasene er. De er ikke lineære, men dynamiske på den måten at de påvirker hverandre. På toppen lyses det opp en stor sirkel med overskriften «Tolkning», som har fokus på den pågående tolkningsprosessen der både deltakere og mottakere er involvert, og pilene som går frem og tilbake illustrerer at tolkningen også endrer seg. Pilene mellom de to spotlightene idé og scenetekst og mellom scenetekst og mottakere illustrerer at kommunikasjonen dem imellom er nødvendig underveis i prosessen. Når jeg tidligere har redegjort for den relasjonelle estetikken der de mellommenneskelige relasjonene og deres sosiale kontekst er viktig for barnas eierskap og delaktighet i formidlingssituasjonene, vil denne figuren gi et mer levende bilde på de prosessene som settes i gang. I den relasjonelle

estetikken vurderes kunst i lys av de mellommenneskelige relasjonene de forestiller, produserer og fremkaller (Bourriaud, 2007, s. 165).

Denne modellen vil jeg anvende som analyseverktøy i analysen av forskningsspørsmål to og tre i kapittel 4, sammen med de dramaturgiske inngangene tid, rom, kropp og tekst. For å beskrive de ulike inngangene støtter jeg meg til Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen (2015). De beskriver tid som noe som avgrenser forløpet, noe som gir en markert begynnelse og slutt. En dramaturgisk behandling av tid vil uansett handle om å være tiden bevisst og øve opp en følelse for hvor lang eller kort tid det hele skal vare, og hvor mye tid hver enkelt del skal få. Tid handler også om tempo og rytme i formidlingssituasjonen eller kunstmøtet. Vår opplevelse av rom avhenger av vår kropp, våre sanser og våre forestillingsevner (Gladsø m. fl., 2015). Vi beveger oss alltid i et rom, både ute og inne. Rommet danner den fysiske rammen rundt det som skjer, og jeg undersøker, hvordan omviserne på Rockheim bruker de ulike rommene for å få formidlet det de ønsker å formidle. Gladsø m.fl. konstaterer at mennesker opplever, sanser og erkjenner med kroppen (Gladsø m. fl., 2015), og kroppen er dermed et viktig instrument når man snakker om formidling.

I boka «Dramaturgi i didaktisk kontekst» (2014) skriver Østern og Engelsrud et kapittel om læreren-som-kropp, og de hevder at lærerkroppen har avgjørende betydning for hvordan kontakt og kommunikasjon skjer mellom undervisere og elever. Dette er noe jeg kommer tilbake til i det følgende kapitlet. Det siste begrepet, tekst, handler om hva man ønsker å si og hvordan man ønsker å si det. Dette henger sammen med ideen, kodekompetansen og sceneteksten i Østerns dramaturgiske analysemodell.

Lise Hovik og Lisa Nagel (2017) har laget en arbeidsmodell om interaktive dramaturgier i scenekunst for barn (Matrise 1). Denne modellen kan fungere som et verktøy i refleksjonsprosessen.

Matrise 2. Interaktive dramaturgier i scenekunst for barn (Hovik & Nagel, 2017, s. 45; brukt med tillatelse).

<b>Interaktive dramaturgier i scenekunst for barn</b>						
<b>Dramaturgiske former</b>	<b>1 Lukket dramatisk form</b>	<b>2 Lukket fortellende form</b>	<b>3 Lukket aktiviserende deltakelse</b>	<b>4 Åpent installasjons- eller vandreteater-konsept</b>	<b>5 Åpen, inviterende, dialogisk form</b>	<b>6 Åpen improviserende form</b>
<b>Barn</b>	<b>Stille, absorbert betraktning</b>	<b>Deltakelse gjennom verbale tilbud</b>	<b>Deltakelse gjennom speiling av sceniske handlinger</b>	<b>Fysisk eller scenografisk interaksjon</b>	<b>Dialogisk interaksjon</b>	<b>Medskapende deltakelse</b>
	Innholdet spiller på barnets medskapende fantasi.	Barna blir spurt om råd eller hjelp fra scenen og bidrar med verbale innspill.	Barna blir bedt om å gjøre bevegelser eller lyder fra tilskuerplass.	Barna inviteres inn i det sceniske universet, og fyller en forutbestemt fysisk eller romlig rolle.	Barna inviteres til dialogiske innspill eller fysisk deltakelse i det sceniske universet, under utøvernes tydelige ledelse.	Barna er romlig og kroppslig involvert i medskapende handlinger. Barnas lek-kompetanser blir aktivisert.
<b>Utøvere</b>	<b>Monologisk funksjon</b>	<b>Utvelgende funksjon</b>	<b>Instruerende funksjon</b>	<b>Dirigerende funksjon</b>	<b>Pedagogisk funksjon</b>	<b>Lyttende og improviserende funksjon</b>
	Full kunstnerisk kontroll.  Kan lytte og merke, men ikke reagere på barns innspill.	Selektivt lyttende.  Dilemma omkring hva som skal følges opp og ikke.	Må inspirere og oppmuntre, men få dilemmaer.	Dilemma og uforutsigbarhet omkring hva som skal følges opp og ikke.	Leder og støtter barna i spillet.  Dialogisk.  Drama-pedagogisk kompetanse.	Fysisk improvisasjonskompetanse.  Risikosone i forhold til kaoserfaringer.  Drama-pedagogisk kompetanse.

Her er ulike former for interaksjon med barn i scenekunsten delt strukturert på en skala med en lukket, dramatisk verkorientert form på den ene siden, og en åpen, improvisert interaktiv

form i den andre enden. Den første formen er den tradisjonelle teaterformen der sal og scene er tydelig atskilt, mens den åpne formen er mer vanlig i mer eksperimentelle og relasjonelle teaterformer. Formen man velger i møtet med barna har betydning for kommunikasjonen mellom barna og utøveren. Hovik og Nagel understreker at en forestilling som regel benytter seg av flere ulike dramaturgiske former, og at man jobber både med åpninger og lukninger. De fleste forestillinger kombinerer flere ulike former, og en lukket forestilling kan åpne seg, og en åpen forestilling kan også lukke seg om enkelte sekvenser i form av styrt oppmerksomhet eller aktivitet. De forestillingene som inviterer barna til deltakelse, og bygger dramaturgisk på betydningen av samspill med barna gjennom handlinger, innspill, dialog eller improvisasjon, kalles gjerne åpne. Oppsummert kan man si at denne modellen illustrerer sammenhengen mellom barna og utøverne, som i denne oppgaven er omviserne, og at formen for kunstformidling gjenspeiler holdninger og verdier i omvisernes syn på barn. Hovik og Nagel definerer åpne dramaturgier i scenekunst for barn som «interaktive former der barna deltar og bidrar gjennom ulike former for aktivitet» (2017, s. 47). Fra modellen vil jeg i analysen bruke begrepet vandringsdramaturgi. I denne modellen ser man en skala fra helt lukket form til helt åpen form, men det vil likevel være ulike grader av åpenhet, skiftninger mellom former og ulike måter å jobbe med åpninger og lukninger på.

Dette setter krav til en reflektert formidler, og videre i dette kapitlet vil jeg si noe om profesjonsforståelse ut fra et kunstfagdidaktisk perspektiv.

### 2.3.2 Profesjonsforståelse i kunstformidling

Møter og relasjon er fellestrekk hos Bourriaud og Valberg, men mens Bourriaud er spesielt opptatt av kunstformen er Valberg mer opptatt av menneskene som opplever kunstuttrykkene.

*Dette tenker jeg at også kjennetegner barn i barnehagealder. Barn skal få oppleve flere ulike kunstformer, men at det viktigste er at de får gjøre det sammen med de andre barna og de voksne i barnehagen. Når jeg har jobbet som barnehagelærer har jeg som oftest jobbet med «mine egne» barn, altså barn som kjenner meg fra før. Men jeg har også erfart å ha kunstdidaktiske opplegg med barn i andre barnegrupper, altså barn som er ukjente for meg, og som jeg er ukjent for. Da stilles det mange krav til*

*meg som formidler også for å skape en relasjon til disse barna  
(Barnehagelærererfaring).*

Selv om mange av disse begrepene knyttes til dramaturgien, så ser jeg dem også som karakteristiske i relasjonell sammenheng, for det handler om hvordan man er som formidler, være seg pedagog, kunstner eller kurator på et museum.

Winther (2012) bruker begrepet *profesjonspersonlighet*. Hun forstår denne som samspillet mellom den personlige, kroppslige og profesjonelle kommunikasjon. Elevene vil i første omgang ikke bare spørre deg: «Hva kan du?», men «Hvem er du?». Dette retter seg mot den profesjonelles kroppslige kommunikasjon, som hun mener henger uløselig sammen med det personlige (Winther, 2012). Å bruke tid på å bli bevisst seg selv som *profesjonspersonlighet* er viktig. Profesjonspersonlighet er viktig uansett om du er i rolle som pedagog eller som kunstner i et kunstmøte. Så dette handler om mye mer enn bare kroppsspråket vårt. Det handler om å klare å observere det som skjer rundt oss, hvordan vi bruker stemmen vår, at vi klarer å stole på magefølelsen vår og hvordan vi selv bruker rommet.

Merleau-Ponty har introdusert begrepet «*den levde kroppen*» (Merleau-Ponty, 1962/2002) og med det forstås kroppen som noe vi både *er* og *har*, både som subjekt og objekt. Han mener at vi som kropper eksisterer i en dynamisk relasjon til hverandre i en undervisningssituasjon, og at relasjoner, stemninger, følelser og kommunikasjon skapes på kroppslig vis. For små barn er dette spesielt viktig. Barn trenger bekreftelse på seg selv, på at de blir sett og på at du viser dem respekt. Barn kan være både introverte og ekstroverte, på lik linje som oss voksne. Noen barn kommer løpende imot deg, kaster seg om halsen på deg og gir deg en stor klem, selv om de kanskje ikke har sett deg før. Mens andre står litt i bakgrunnen og observerer. De ønsker ikke å komme bort til deg, og kommer i hvert fall ikke til å kaste seg om halsen på deg og gi deg en klem. De vil også bli sett. De trenger også bekreftelse. Du trenger kanskje ikke å snakke til hen, men gi hen et blikk, ha et åpent kroppsspråk, vær *raus med personligheten din* (Østern & Engelsrud, 2014, s. 74). Da ufarliggjør du deg selv og din kropp, barnet vet hvor hen har deg og barnet vil komme til deg når hen er klar for det.

*Når jeg jobber med «ukjente» barn er jeg opptatt av å ha øyekontakt med alle, kanskje legger jeg ei hånd på skuldra eller stryker over håret eller gir andre fysiske invitasjoner til kontakt. I en relasjonell sammenheng er det viktig å ha fokus på*

*tilstedeværelsen sin, og det er ekstra viktig når du ikke jobber med barna til daglig. Når du jobber med små barn må du ha evnen til å improvisere. Man kan ikke ha et fastlagt manus som man ikke kan vike fra. Du må ta barnas initiativ på alvor, stole på magefølelsen din og bruk intuisjon. Jeg sier selvsagt ikke at man ikke skal planlegge, men planlegg så godt at planen sitter godt i kroppen. At den sitter så godt i kroppen at du kan vike fra den (Barnehagelærer erfaring).*

Her kommer jeg også tilbake til Valbergs *deltakerstrategi*-begrep. Hvor mye skal du åpne for barnas spontanitet uten at du mister tråden?

Med kroppslig bevissthet gjelder også stemmebruk. Østern og Engelsrud (2014) skriver at stemmen din er en av de viktigste forlengelsene av kroppen din, og å prøve å variere stemmen kan gi en stor effekt og være med på å skape en atmosfære i rommet (s. 76). Kroppen blir derfor et didaktisk redskap som kan brukes på mange måter. For å bruke Valbergs *kommentar*-begrep kan du oppnå mye ved å være bevisst stemmebruken din. Vil det være lurt å hviske for å få oppmerksomhet eller ønsker du å heve stemmen for å oppnå en reaksjon? Ved å være bevisst på sin egen profesjonspersonlighet kan man legge til rette for relasjonelle opplevelser.

Å være profesjonell i museumssammenheng innebærer å ha kunnskap både om det som skal formidles og om undervisning, læring og museologi, og Dysthe m. fl (2012) skisserer tre funksjoner for det: 1) Sikre en overordnet pedagogisk målsetting, 2) Gi veiledning for praksis og et bredt grunnlag for å ta beslutninger, 3) Inspirere, motivere og gi en følelse av hva som er viktig (Dysthe m. fl., 2012, s. 47).

Før jeg går inn på kvalitet i museumsformidling introduserer jeg Angelo (2014) sine begreper om kvalitet og profesjon. Det handler om den enkelte kunstpedagogs oppfatning av mandat og ekspertise, noe om igjen preger den formidlingen de gjennomfører. Disse begrepene er 1) makt, 2) identitet og 3) kunnskap og viten i kunstpedagogiske praksiser (Angelo, 2014, s. 47). Det første begrepet, *makt*, handler om hvem og hva som bestemmer den enkeltes profesjonsforståelse. Her kan man snakke om politisk, kollektiv og personlig makt. Politiske føringer kan blant annet være knyttet til hvor personene er ansatt, og hvilke departement disse ansettelsesforholdene knyttes til. Kollektive føringer handler om et utall grupperinger og uformelle mekanismer som knytter disse sammen. På Rockheim har de stillingsinstrukser og

føringer for formidlingssituasjonene, men det er likevel åpenhet for å handle ut fra sin egen, personlige profesjonalitet. *Identitesbegrepet* handler om hvem kunstpedagogen oppfatter at hen er, eller hvem hen skvises mellom å være, og har avgjørende betydning for hvordan praksisen blir. Det handler om at formidlerens egne preferanser, erfaringer og verdier legger grunnlaget for formidlerens profesjonelle skjønn. I kunstpedagogisk praksis har den enkeltes personlige vurderinger stort spillerom. Kunnskap og viten er det mest sentrale i denne sammenhengen. Når man jobber med formidling så har man nødt til å ha kunnskap om det man formidler, og dette er også et krav fra Rockheim som institusjon.

### 2.3.3 Kvalitet i museumsformidling

Begrepet kvalitet i museumsformidling er vanskelig å definere. Eliassen (2016) skriver at forvaltningen av kvalitetsbegrepet påvirkes av hvilke rammer vurderingen foregår innenfor (Eliassen og Prytz, 2016). Han skriver også at «kvalitet» lenge har vært et pluss-ord i den kulturpolitiske retorikken, men at det har vist seg vanskelig å definere begrepet, ikke minst fordi kunstfeltet er i endring og at det igjen påvirker oppfattelsen av hva som er kvalitet.

Museumsinstitusjonenes oppgaver og kvalitetsbegrepets funksjoner ser ut til å være i bevegelse. Museene har gått fra å være et sted der verdifulle ting oppbevares til å være steder for dialog og sosial inkludering. Det man nå ønsker å måle er museenes innflytelse på samfunnet, altså hvordan og i hvilken grad museene påvirker. Brenna skriver at museenes rolle skal kvalitetssikres, og en av kvalitetsmålene vil være deltakelse (Brenna, 2016). Publikum skal involveres og aktiviseres, og deltakelse er det begrepet som brukes for å beskrive disse aktivitetene. Med bakgrunn i teorien tidligere i dette kapitlet kan deltakelse beskrives, ikke som et museumsfenomen, men som et kulturelt fenomen. Siden museene er åpne institusjoner som er tilgjengelig for de fleste er de også steder der ulike former for deltakelse prøves ut og praktiseres. Brenna (2016) viser til deltakelse som en viktig faktor i museenes virke, men det er uklart hvilke kvaliteter ved deltakelse som måles, hvilke mekanismer som sikrer at den tjener den hensikt den er ment å tjene, og hvordan deltakelse i det hele tatt forstås. Hun skriver at: «Uansett hvordan vi definerer begrepet synes deltakelse i seg selv å ha blitt et kvalitetsparameter, en målestav for om det foregår noe som er godt og viktig» (s. 37). Men akkurat hva som måles kan være varierende. På den ene siden kan man måle antall publikum på museet, og på den andre siden kan man måle former for aktivisering av publikum, noe som ofte blir sett på som et kvalitetstegn. Samtidig er det mye enklere å



telle antall besøkende enn å vurdere i hvilken grad publikum er involvert og medvirkende i sin opplevelse. Det faktum at kulturinstitusjoner blir vurdert i forhold til sin tilrettelegging av deltakelse fremheves også i *Kulturutredningen 2014*:

Deltakelse i kulturaktiviteter gir den enkelte opplevelser og mulighet til utvikling som menneske og samfunnsdeltaker. Kulturaktivitetene gir arena for tilhørighet og sosialt fellesskap. Av stor betydning er det også at kulturaktiviteter gir skoloring til deltakelse i det uenighetsfellesskapet som er en forutsetning for et fungerende demokrati. De bidrar til å utvikle en ytringskompetanse som både gjelder den enkeltes foretrukne kulturuttrykk og -former, og som dreier seg om å forholde seg til nye opplevelser og til smaks- og uttrykkspreferanser hos andre grupper og enkeltpersoner. En forutsetning for at kulturlivet skal fungere på denne måten, er imidlertid at verdier som danning, nyskaping, kvalitet, kritikk og mangfold tilrettelegges stor vekt i kulturpolitikken. Et kulturliv som ikke etterstreber kvalitet, vil heller ikke kunne oppfylle andre samfunnsmessige oppgaver (Kulturutredningen 2014, kapittel 1.2).

Dette utdraget starter med deltakelse og slutter med kvalitet, og viser til deltakelse som en forutsetning for kvalitet. Men hvordan skal vi kunne vurdere kvalitet? Tidligere i dette teorikapitlet har jeg redegjort for den relasjonelle estetikken, der dialog og medvirkning er viktige elementer. Brenna (2016) hevder at det er en målsetning at publikum skal være del av selve produksjonsprosessen, i beslutningsprosesser og i den kreative prosessen og dermed bidra til å demokratisere opplevelsene. Begrepet kvalitet kommer til syne også i MiST (Museene i Sør-Trøndelag) sitt verdigrunnlag og mål:

Dette samlede arbeidet har gitt grunnlag for den felles forståelsen som ligger til grunn for planen. Verdiene har vi satt i system som “ord-par” med bruk av ordet “gjennom”:

- Likeverd gjennom inkludering
- Medvirkning gjennom dialog
- Relevans gjennom engasjement
- Nyskaping gjennom utvikling
- Kvalitet gjennom kunnskap og kompetanse
- Bredde gjennom samarbeid

(Museene i Sør-Trøndelags plan for formidling og læring, 2013, s. 19).

MiST vil vise kvalitet gjennom kunnskap og kompetanse, noe som krever at formidlerne er kunnskapsrike, trygge og fleksible i sin formidlingsrolle, slik at de kan innordne seg etter publikums egne innspill, spørsmål og refleksjoner med utgangspunkt i de rammene og i forhold til tematikken de som formidlere legger opp til dialog ut i fra.

Formidlingen på Rockheim er en del av det kunstpedagogiske feltet, og man ønsker å sikre kvaliteten i formidlingen. Når det gjelder kvalitetssikring av det kunstpedagogiske feltet karakteriseres dette av flere ting. I Angelo (2014) viser hun til tre ulike kjennetegn. Hun viser til 1) at praksisene *gjøres* mer enn den diskuteres. Det er ikke nødvendigvis verken enkelt eller vel ansett for den utenfor å stille en musiker eller en kunstner til veggs for å kontrollere kvaliteten på arbeidet han gjør. Hun skriver også at relasjonen til kunstbegrepet og kunstens frihet til dels kan unndra kunstpedagogenes praksiser fra offentlig kontroll, noe som kan være problematisk når disse praksisene stadig knyttes tettere til barnehage og skole. Hun peker også på verdisyn og holdninger, og hvorvidt disse samsvarer eller skiller seg fra etablerte forståelser om hva offentlig kunnskapsutvikling skal handle om. Praksiser som er kvalitativt *annerledes* trenger ikke nødvendigvis å være kvalitativt *gode*, så diskusjonen om kvalitet innad i det kunstpedagogiske feltet er nødvendig. Så selv om praksisen på Rockheim vil være ulik fra omviser til omviser, så vil det være en form for kvalitetskontroll. Karakteristisk for tenkning om kvalitet i det kunstpedagogiske feltet er også 2) at det ofte er en sterk kvalitetskontroll i feltet selv, gjennom auditioner, prøvespillinger og andre utvelgelser. En konsekvens er at de som ikke anses som gode nok blir sluset ut av feltet. Det er få andre yrkesgrupper som stilles så til veggs for sin yrkesutøvelse som nettopp musikere og kunstnere. Det siste karakteristiske trekket Angelo viser til er 3) at fagkunnskap innenfor eksempel sang, dans, spill, tegning på den ene siden ses på som noe «alle» kan, uten å ha en spesifikk utdanning, og på den andre siden en dypt spesialisert ekspertise som enten kan være gitt gjennom et medfødt talent, eller utviklet gjennom endeløse timer med øving (Angelo, 2014, s. 18f). Gjennom at omviserne på Rockheim forutsetter å inneha noen av disse kvalitetene som Angelo beskriver har de en kunnskap som åpner for publikums deltakelse, og derfor vil de tilstrebe å sikre kvalitet gjennom kunnskap og deltakelse.

## 2.4 Begrepsavklaring

I dette avsnittet definerer jeg kortfattet tre begreper slik jeg bruker dem i oppgaven.

**Kunstmøte:**

Østern (2013) definerer kunstmøte gjennom at det er møter som kan skje i ulike kunstformer (teater i hennes artikkel), inspirert av teater og uttrykk som er performative, og i sin artikkel *Kunstneren som veileder for barns kunstmøte* (2013) bruker hun begrepet for å betegne det relasjonelle i kunstmøtet. Østbye (2007) definerer kunstmøte:

Et kunstmøte kan kalles en arena der aktørene trener på å være i uvisshet sammen med andre. Ordet uvisshet er aktuelt her fordi det innebærer en viss risiko å sette ord på egne refleksjoner i det offentlige rom, slik kunstmøtedeltakerne gjorde det, uten å vite hvordan utsagnet ville bli mottatt av de andre (s. 13).

Med utgangspunkt i disse definisjonene ønsker jeg å bruke kunstmøte-begrepet som en betegnelse for flere ulike typer formidling. Jeg bruker også begrepet formidlingssituasjon, og da mener jeg primært de to typene av formidling som de tilbyr på Rockheim. Selv om Østern knytter begrepet til kunstformen teater så vil jeg trekke paralleller til ulike formidlingssituasjoner generelt.

**Formidling:**

I museumssammenheng er man ikke alltid like åpen for å bruke begreper som «undervisning», «læring» eller «pedagogikk» om tilbud rettet mot barn og unge, så man bruker gjerne begrepet «formidling» om de ulike tilbudene. Dette er et mer dekkende begrep som handler om alt fra omvisninger til andre tilbud for denne målgruppen i museene (Dysthe m. fl., 2012., s. 15). I denne oppgaven har jeg observert både omvisninger og en konsert, og jeg bruker derfor begrepet formidling som et samlebegrep for de tilbudene jeg har undersøkt.

Formidling bruker vi her om det målrettede og planlagte arbeidet rettet mot publikum. Formidling er et samlebegrep for tiltak som tar sikte på å nå et publikum med pedagogiske opplegg, utstillinger, omvisninger, digital formidling osv. Det er også formidling når museene tilrettelegger et bestemt utvalgt materiale for allmenn bruk. Derimot er ikke den generelle tilgjengeliggjøringen av databasene i for eksempel Digitaltmuseum.no, for formidling å regne (Utdrag fra Museene i Sør-Trøndelag sin plan for formidling og læring, s.11).

## **Omviser:**

I museumsverden veksler man i stillingstitlene, noen heter formidlere og noen museumspedagoger, men på Rockheim er formidlerne ansatt som omvisere, og jeg bruker derfor omviser om de som gjennomfører formidlingen på Rockheim.

## 2.5 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg presentert de teorier og begreper som jeg bruker som samtalepartner i min masteroppgave. For å skape en forståelsesramme for dette kapitlet har jeg først redegjort kort om hva estetisk tilnærming til læring er, med improvisasjon som et viktig element.

Deretter har jeg skrevet om kunstformidling for barn med fokus på den relasjonelle estetikken med utgangspunkt i Bourriauds teorier, som er bearbeidet av blant andre Valberg. Valbergs utlegging er mer leservennlig, og han konkretiserer og forklarer begreper på en mer hverdagslig måte enn Bourriaud. Valberg sine begreper er lett å kjenne seg igjen i, og selv om han kaller dem for begreper i en relasjonell musikkestetikk så syns jeg de er overførbare til andre formidlingssituasjoner enn de rent musikalske. Jeg bruker disse begrepene i analysen min for å analysere og drøfte de formidlingssituasjonene som tilbys på Rockheim. Den teorien som handler om dialogbasert undervisning ser jeg som både spennende og relevant, for siden boka har museer som utgangspunkt har den fokus på formidling, som også er fokus i denne oppgaven.

Ettersom oppgaven er innenfor feltet kunsthøgskolepedagogikk har jeg valgt tre dimensjoner av et kunsthøgskolepedagogisk perspektiv som forståelsesbakgrunn for denne oppgaven, nemlig dramaturgisk tenkning i kunstformidling, profesjonsforståelse hos formidlere og kvalitet i museumsformidling. Teorier om profesjonsforståelse hos formidlere og kvalitet i museumsformidling vil jeg bruke som verktøy i min analyse av forskningsspørsmål ett, mens den dramaturgiske modellen som jeg redegjør for i dette kapitlet utgjør designet for analysen av forskningsspørsmål to og tre.



### 3. Oppgavens design

I dette kapitlet gjør jeg rede for forskningsdesignen i denne oppgaven. Jeg forteller om de metodologiske valg jeg har gjort og metodene jeg har brukt. Jeg har generert materialet mitt gjennom intervju, observasjon og forskerlogg, og det vil jeg si noe om, før jeg beskriver mine forskningsdeltakere og konteksten, og hvilke forskningsmetodiske og etiske overveielser jeg har gjort i denne studien. Til slutt beskriver jeg kort analysemetodene jeg bruker i analysedelen.

#### 3.1 Metodologi

Jeg vil her gjøre rede for de metodologiske valgene som ligger til grunn for oppgaven. Jeg beskriver kort det sosiokulturelle perspektivet som utgangspunkt for denne oppgaven, og jeg beskriver kvalitativ metode med tolkende tilnærming, og hvorfor dette kan kalles en mikroetnografisk studie.

##### 3.1.1 Det sosiokulturelle perspektivet

Jeg har valgt min vitenskapsteoretiske forankring med utgangspunkt i at kunnskap og forståelse er intersubjektiv og dannes i relasjon mellom mennesker, og jeg vil derfor plassere meg under det konstruktivistiske paradigmet, der mennesket blir betraktet som aktivt handlende og ansvarlig, og der kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm, 2010, s. 21). Kunnskap skapes altså ikke bare mellom subjektet og objektet, men er avhengig av samspillet mellom subjekter. Vi lager ikke mening ifølge konstruktivistene, men vi bygger mening med objektene i verden rundt oss. Konstruktivismen bringer med andre ord objektet og subjektet sammen. Personligheten og individuelle egenskaper utvikles gjennom og i kraft av mellommenneskelige relasjoner. «Det har ingen hensikt å være snill, omsorgsfull, sjarmerende osv hvis man ikke er det for noen» (Illeris, 2013, s. 86). Konstruktivistiske teorier og anvendelsen av disse kan sies å ha en form for eklektisk slektskap, der fellesnevneren er bevisstheten og åpenheten om at tekster alltid skrives ut i fra en bestemt posisjon, forankret i valgte teori- og verdigrunnlag. Den sosiokulturelle læringsteorien er bygd på Vygotskijs tanker og ideer, og har fokus på interaksjonen mellom personen og det sosiale

miljøet eller omgivelsene denne lever i. Museenes rolle har endret seg i løpet av de siste årene. Da museene tradisjonelt var i besittelse av en bestemt kunnskap som de skulle lære videre, er det nå fokus på museene som en arena tilrettelagt for «læring for mennesker med ulike forutsetninger og som besøker museet i ulike sosiale sammenhenger» (Solhjell, 2009, s.16). Dette gjenspeiler også et sosiokulturelt læringssyn, der læring oppfattes som noe aktivt, noe dialogbasert mellom museet, verket og barnet. Vygotskij mente at læring var noe som skjedde først sosialt, før det etter hvert ville bli internalisert. Vygotskij forklarer forholdet mellom ytre og indre prosesser på denne måten:

En interpersonlig prosess er omdannet til en intrapersonlig prosess. Enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling kommer til syne to ganger: først på det sosiale plan, og senere på det individuelle plan; først mellom mennesker (interpsykologisk), og så i barnet (Vygotskij, 1978, her hentet fra Postholm, 2010, s. 24).

Dette handler om at barnet aktivt bearbeider erfaringer sammen med andre, og på denne måten bygger en bro mellom ytre og indre prosesser. Når jeg nå skal ta utgangspunkt i teorier om relasjonell estetikk vil det bli naturlig å anvende den sosiokulturelle teorien i denne oppgaven.

### 3.1.2 En kvalitativ studie

Innenfor samfunnsforskningen er kvalitativ og kvantitativ forskning som to ulike tenkemåter når det gjelder hvordan man kan generere og analysere informasjon om samfunnet (Tjora, 2013, s. 18). Han poengterer at kvalitativ forskning vektlegger forståelse, nærhet til deltakerne, at datamaterialet formes som tekst (heller enn tall), og at forskeren styres av en induktiv (empiridrevet) fremfor en deduktiv (teori- og hypotesedrevet) tilnærming (s. 18). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) påpeker at kvalitativ forskning undersøker kvalitet, altså spesielle kjennetegn og egenskaper ved et fenomen (s. 32). Forskningen vil skape et bilde av meningen bak menneskelig handling. Det vil si at handlinger betraktes som noe mer enn bare objektive handlinger og at forskeren må delta i samfunnet og tolke det som skjer (Johannessen m. fl., 2011, s. 362). Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme, det vil si at vi har med oss et sett av antakelser eller et syn på verden som rettleider vår forskning (Postholm 2010, s. 33). Kvalitativ forskning involverer en

forklarende tilnærming til det man forsker på. Kvalitative forskere studerer fenomener slik de viser seg og prøver å skape mening av eller tolke fenomenene i lys av den mening andre mennesker har tillagt dem. På mange måter blir kjernen i forskningen å lytte til andres historie, fortolke og gjenfortelle. Kvalitativ forskning handler om å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige miljø. Som forsker skal man være åpen for deltakerne og løfte frem deres perspektiver, men forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm, 2010). «Mennesker lever og handler i sosiale fellesskap. Hva som skjer i slike sosiale prosesser, kan være vanskelig å fange opp ved første møte med forskningsfeltet. Et forskerblikk har imidlertid et fokus». Slik innleder Postholm (2010) sin bok *Kvalitativ metode*. I denne studien har jeg brukt en kvalitativ, tolkende tilnærming, og siden jeg skaper et kulturelt portrett av kunstmøtene ved Rockheim gjør jeg en mikroetnografisk studie. Jeg gjør et kulturelt portrett av formidlingssituasjonene i den gitte konteksten, eller «scenen» som jeg velger å kalle den, altså på Rockheim – det nasjonale museet for populærmusikk., Jeg bruker flere ulike metoder for å innhente materiale som gjennom analyse og drøfting kan gi svar på forskningsspørsmålene og belyse oppgavens problemstilling.

### 3.1.3 En mikroetnografisk studie

Etnografisk forskning har sitt utspring i antropologien, men mens antropologien har til hensikt å beskrive, klassifisere, sammenligne og forklare menneskelig atferd på tvers av alle samfunn, har etnografiske studier ett mål – nemlig å beskrive en kultur (Postholm 2010). Etnografisk forskning krever at forskeren prøver å møte kulturen og menneskene i dette systemet på en mest mulig åpen måte. Etnografiske studier kan gjennomføres på mikro- og makronivå, og i denne oppgaven observerer jeg, som nevnt, formidlingen på Rockheim. Museet er et museum som er kjent for å ha gode retningslinjer og rutiner når det gjelder gjennomføring av ulike opplegg for barn og unge, og jeg observerer en avgrenset del, nemlig formidling for barn. En mikroetnografisk studie er «Et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten» (Postholm 2010, s. 48). Jeg ønsker å bruke tid på empiri-innsamlingen min, og bruke mye tid på museet, for « (...) the best reason to leave the field is the belief that enough data have been gathered to describe the culture or problem convincingly and to say something significant about it» (Fettermann, 2010, s. 9). I en mikroetnografisk studie er kultur og kontekst sentrale begreper, og jeg har derfor brukt flere



ulike metoder for empiriinnsamling for å få et mest mulig rikt materiale. Disse metodene beskriver jeg nærmere i det følgende.

### 3.2 Metoder for empiri-innsamling

I en kvalitativ studie er observasjon og intervju de mest vanlige metodene for å innhente empiri, og i en mikroetnografisk studie får forskeren mulighet til å sette seg inn i forskningsdeltakernes situasjon i løpet av forskningsprosessen gjennom kontinuerlig observasjon, under intervjuer, samt ved analyse av dokumenter (Postholm, 2011, s. 82). Jeg har brukt relevante utdrag fra dokumenter som MiST (Museene i Sør-Trøndelag) har utarbeidet for formidling og læring ved museene, og skrevet forskerlogg for å sette ord på tanker og spørsmål som dukket opp underveis i prosessen. Ikke bare under observasjon av de ulike oppleggene, men også da jeg satt hjemme og leste teori, eller tanker som bare dukket opp da jeg var ute og gikk tur eller gjorde helt andre ting. Både lydopptakeren på mobilen og notatblokken ble ivrig brukt i denne prosessen.

I matrise 1 har jeg laget en oversikt over hvilke typer materialer jeg har innhentet, og i hvilket omfang. Deretter vil jeg presentere hva de ulike typene er og hvordan jeg har gått frem for å hente inn denne empirien.

Matrise 2. Forskningsmateriale generert for denne studien.

Type materiale	Omfang
Dokumenter	Museene i Sør-Trøndelag sin plan for formidling og læring, ca. 25 sider (med vedlegg)
Intervju med omvisere	Transkribert ca. 11 sider
Intervju med leder	Transkribert ca. 4 sider
Observasjon, feltnotater	Renskrevet ca. 10 sider observasjon av omvisningene, ca. 3 sider av Trondhjemstimen
Forskerlogg håndskrevet	En liten notatbok med stikkord, skriblerier, modeller, tanker og ideer – samlet ca. 25-30 sider (A5)

Forskerlogg, lydopptak	7 ulike opptak på alt fra ti sekunder til to minutter i tid
---------------------------	---

### 3.2.1 Dokumenter

De dokumenter jeg har brukt i analysene er av to slag: Museenes formidlingsplan og styringsdokumenter. MiST (museene i Sør-Trøndelag) sin plan for formidling og læring er en generell plan som er skrevet for alle museene i Sør-Trøndelag. Museene i Sør-Trøndelag ble etablert i 2009 og består av Kystmuseet, Orkla Industrimuseum, Museet Kystens Arv, Ringve, Rockheim, Trondheim Kunstmuseum, Trøndelag Folkemuseum/Sverresborg, Nordenfjeldske Kunstindustrimuseum og Rørosmuseet. Her har jeg plukket ut og fokusert på de tingene som jeg har ansett som relevante for denne oppgaven, og knyttet det opp mot det som er fokus i denne oppgaven. Jeg har også sett på Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) og diverse andre føringer fra Kunnskapsdepartementet vedrørende barn, kunst og kultur.

### 3.2.2 Intervju

Intervju er en av de mest brukte datainnsamlingsmetodene i kvalitativ forskning. Når man samtaler med andre mennesker kan man få et innblikk i den andres tankeverden. Jeg var interessert i å vite om bakgrunnen til mine forskningsdeltakere, hvor lenge de har jobbet på Rockheim og jeg ville få dem til å reflektere rundt kunstformidling for barn i barnehagealder. Jeg hadde utformet spørsmål som handler om planlegging, gjennomføring og etterarbeid av oppleggene. Disse intervjuene vil jeg betegne som halvplanlagte, formelle intervjuer (Postholm, 2010, s. 72). Det sentrale for intervjuet var den enkeltes opplevelse av disse kunstformidlingssituasjonene, og hva den enkelte synes er viktig når de planlegger, gjennomfører og reflekterer over endte opplegg. I disse intervjusituasjonene er oppfølgingsspørsmål naturlige, og det kan derfor bli mer jevnbyrdige samtaler ut av intervjuene (Postholm, 2010).

Jeg hadde en plan om å få intervjuet forskningsdeltakerne mine FØR de gjennomførte de ulike oppleggene, men det fikk jeg gjennomført kun med Omviser 1 fordi logistikken gjorde dette vanskelig. Barnehagene kommer gjerne tidlig på dagen, og deltakerne mine hadde derfor ikke

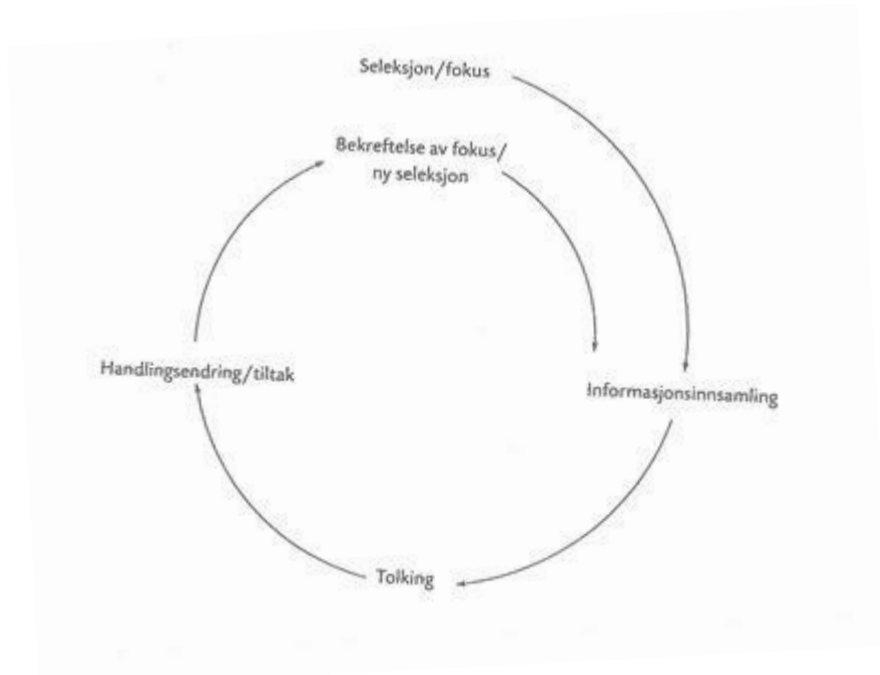
tid til å gjennomføre intervjuene før etter oppleggene var ferdige. Jeg valgte derfor å slå sammen intervju og refleksive logger fra forskningsdeltakerne i form av at jeg stilte intervju spørsmålene og ba de samtidig om å reflektere over de oppleggene de nettopp hadde gjennomført.

Etter at jeg hadde gjort all empiri-innsamling på Rockheim hadde jeg enda noen spørsmål, og jeg gjennomførte også et intervju med Leder for formidlingsavdelingen på Rockheim for å avklare diverse uklarerheter jeg hadde, samt å få vite mer om hvilke verdier og krav de hadde blant annet i ansettelsesprosessen av omvisere.

### 3.2.3 Observasjon

Observasjon innebærer å bruke alle sansene. Vi ser, hører, lukter og føler, og alle disse opplevelsene er med på å påvirke opplevelsen vår (Postholm, 2010, s. 55). Jeg har egne antakelser når jeg skal starte på masterprosjektet, men jeg må prøve å legge de fra meg og observere mest mulig objektivt. Likevel er det viktig for meg å ha et fokus. Fokuset i dette prosjektet er å finne det sentrale i formidlingene, og jeg vil derfor ha et fokus på den relasjonelle estetikken og de dramaturgiske elementene når jeg skal finne det som er karakteristisk i formidlingssituasjonene. «The most important element of fieldwork is being there – to observe, to ask seemingly stupid but insightful questions, and to write down what is seen and heard» (Fetterman, 2010, s. 9).

Observasjon handler om å samle inn informasjon om ulike forhold på ulike måter. Delvis i forkant og delvis i løpet av prosessen skjer det en seleksjonsprosess. Delvis parallelt og delvis i etterkant blir informasjonen bearbeidet i form av tolkninger, endringer av forståelse og endring av handling (Askland, 2011, s. 173).



Figur 2. Observasjonsprosessen etter Askland (2011, s. 173).

Figur 2 viser hvordan Askland illustrerer denne prosessen. Dette viser hvordan fokuset i observasjonene endrer seg før, underveis i observasjonene og i etterkant. Derfor har det vært viktig å gå igjennom materialet flere ganger, slik at man ser på det på flere måter. Gjennom å observere tre ulike omvisninger endret fokuset seg underveis, og det viser også Askland til i sin modell.

I alle de kunstformidlingssituasjonene jeg observerte deltok jeg som en del av barnegruppa. Dette gjorde jeg for å få et mest mulig realistisk bilde av hvordan formidlerne iscenesatte formidlingene sine. I tillegg til å observere kunstformidlingssituasjonene brukte jeg også en del tid på Rockheim generelt. Der hadde jeg mange uformelle samtaler med flere av de ansatte, og jeg fikk derfor rikt materiale som underlag for å male et bilde av kulturen på Rockheim.

### 3.2.4 Forskerlogg, håndskrevet og lydopptak

Man kan skille mellom to ulike former for skriving, «tenkeskriving» og «presentasjonsskriving». Det som utgjør denne oppgaven er presentasjonsskriving, der formålet er kommunisere og presentere et stoff for en leser. Men tenkeskriving er en uformell, utforskende skriving der formålet primært er å få ideer og komme videre i tankeprosessen,

klargjøre tanker og forklare ting for deg selv (Dysthe, Hertzberg og Hoel, 2010, s. 40). Denne tenkeskrivingen utgjør det jeg velger å kalle forskerlogg. Forskerlogg har jeg skrevet gjennom hele prosessen – delvis for å forberede meg på det jeg skulle gjøre, delvis underveis i observasjonene og ikke minst i etterkant, da jeg skulle transkribere og jobbe med empirien. Gjennom mange uformelle observasjoner og samtaler på Rockheim dukket det opp nye spørsmål og nye vurderinger underveis, og jeg hadde derfor et behov for å skrive dem ned. Dette var ikke en systematisk prosess – jeg hadde med meg notatboka mi overalt og skrev ned ting da de dukket opp. Mange av disse notatene bærer preg av stikkord, figurer, piler og det skriftlige har en muntlig og uformell form. Hver gang jeg skulle på Rockheim for å samle inn empiri skrev jeg (eller snakket inn) en liten logg om hva jeg skulle og hva jeg tenkte om det, og jeg gjorde det samme etter endt dag. Denne notatboka lå ved min side også da jeg bearbeidet materialet etter endt innsamlingsprosess, men da bar det mer preg av frustrasjon eller spørsmål omkring hvordan jeg skulle bruke materialet. Siden jeg er mye på farten både i bil og til fots så ble lydopptakeren på mobilen brukt hyppig fordi det ble flere ganger mest praktisk i øyeblikket. Et par av lydopptakene er spilt inn omtrent i søvne, når jeg tydeligvis har drømt om oppgaven. Relevansen for disse opptakene er derfor usikker, men det har likevel vært en del av prosessen.

### 3.3 Forskningsdeltakere og kontekst

*Jeg har allerede vært i ett møte med formidlingslederen på Rockheim. Hun var veldig positiv til forskningsprosjektet mitt, og hun hadde sagt seg villig til å informere omviserne og velge ut deltakere til prosjektet mitt. Nå skulle jeg i møte å treffe disse menneskene som skulle være en del av prosjektet mitt. En stor del. En viktig del. Jeg var veldig spent. Mange tanker spant rundt i hodet mitt: Hvor mange ville delta? Jeg hadde bedt om 3... Kom jeg til å få tre? Hvordan kom de til å være? Unge? Gamle? Kreative? Imøtekommende? Overlegne? Man vet jo aldri. De hadde sagt seg villige til å la seg observere og intervju, men hvorfor? Hva visste de om prosjektet mitt? Jeg følte at jeg bare stotra og stamma på mitt første møte med formidlingslederen. Hvor mye fikk jeg fram av prosjektet mitt til henne? Klare jeg å presentere det på en ok måte? Hvordan hadde hun videreformidla det til sine omvisere? Jeg kjente at jeg var svett i håndflatene. Tusen tanker surra rundt i hodet mitt. Kommer jeg til å finne ut*

*noe? Hva kommer jeg til å finne ut? Klarer jeg å skrive en master om det? Jeg kjente hjertet mitt banka hardt i brystet da jeg åpna døra og gikk inn på Rockheim*

(Utdrag fra forskerlogg)

Da jeg kom til det møtet jeg skriver om over, så hadde formidlingslederen plukka ut to deltakere til prosjektet mitt. De hadde fått litt informasjon om prosjektet fra formidlingslederen, men jeg fikk utdypet prosjektet og klargjort hvilke forventninger jeg hadde til dem. De var interesserte og veldig positive, så dette lovet bra. Jeg skal intervju dem, observere formidlingssituasjonene og jeg ønsker at de skal skrive refleksive logger til meg etter endt opplegg.

Den ene omviseren ønsket å ha meg med på det som kalles «Trondheimstimen». Dette er en konsert for barnehagebarn, der de synger og spiller sanger fra Trondheim. Fire utøvende musikere som er ansatt på Rockheim gjennomførte denne konserten. Den andre omviseren tok meg med på en barnehageomvisning, der hen tok med ei barnegruppe på ulike rom på Rockheim. Jeg hadde derfor to forskningsdeltakere, og de skulle presentere to ulike tilbud for meg.

Etter konserten Trondheimstimen fikk jeg tatt en prat med alle de fire musikerne som var involvert, og jeg følte at jeg hadde masse stoff å ta med meg videre. Etter barnehageomvisningen følte jeg at jeg ønsket å vite mer. Jeg skjønnte at disse omvisningene hadde en mer åpen regi, og derfor var mer personavhengig enn konserten Trondheimstimen, og jeg ønsket derfor å observere flere ulike omvisere for å få et større innblikk i praksisen ved Rockheim. Jeg ba derfor om å få følge to omvisere til, så til slutt endte jeg opp med å observere en Trondheimstime og tre barnehageomvisninger, og derfor fire ulike omvisere.

For å anonymisere forskningsdeltakerne har jeg valgt å kalle dem Omviser 1, 2, 3 og 4, der Omviser 4 er den jeg følger på konserten. Jeg kaller dem også konsekvent for *hen*, og ikke hun eller han, for kjønnet er ikke relevant for oppgaven.

Omviser 1 har vært ansatt på Rockheim siden før det startet, som en del av første-generasjon av omvisere. Har variert bakgrunn fra både film og radio, platebutikk og er utøvende musiker. Omviser 2 har jobbet på Rockheim i ca 1,5 år som omviser. Har jobberfaring fra andre museum og har utdanning og erfaring fra både musikk og drama/teater. Omviser 3 har vært

ansatt på Rockheim i 5 år. Har utdanning innenfor ledelse og er utøvende musiker. Omviser 4 har også vært ansatt siden starten, har musikkfaglig utdanning og er utøvende musiker. Aldersspennet er fra 29- 46 år, og det er to kvinner og to menn.

### 3.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom arbeidet med å sette meg inn i tidligere forskning og ved å jobbe med teorikapitlet avgrenset jeg undersøkelsen til å omhandle følgende problemstilling: *Hva kjennetegner omvisernes kunstformidling i lys av dramaturgisk tenkning og relasjonell estetikk?* og undersøkelsen er veiledet av fire forskningsspørsmål, som jeg søker svar på for å kunne besvare denne problemstillingen.

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår omviserne sin oppgave i formidlingen for barn i denne aldersgruppen?

Dette spørsmålet undersøkes ved bruk av intervju og observasjon i en tematisk narrativ analyse.

Forskningsspørsmål 2: Hva karakteriserer omvisernes dramaturgi i omvisningene?

Dette spørsmålet undersøkes gjennom observasjon og med bruk av en dramaturgisk analysemodell, narrativer og tette beskrivelser.

Forskningsspørsmål 3: Hva karakteriserer omvisernes dramaturgi i konserten Trondheimstimen? Dette spørsmålet undersøkes gjennom observasjon og med bruk av en dramaturgisk analysemodell og tette beskrivelser.

Forskningsspørsmål 4: Hva karakteriserer omvisningene og konserten Trondheimstimen ut fra teorier om relasjonell estetikk? Dette er et drøftingsspørsmål der jeg støtter meg til Valbergs begreper.

I det følgende beskriver jeg analysemåtene som er brukt; tematisk narrativ analyse, tette beskrivelser og dramaturgisk analyse.

### 3.5 Analysemåter

Når man gjør en kvalitativ studie setter man ikke en start og en slutt for analysen. Man analyserer underveis i datainnsamlingsperioden, men man må likevel prøve å sette disse analysene i system etter at man ser seg ferdig med datainnsamlingsprosessen (Postholm, 2010). Mine analyser er påvirket av mine antakelser i forkant, mine oppdagelser underveis, de

har endret seg mens jeg har lest ny teori, og de har også endret seg etter at jeg sa meg ferdig med datainnsamlinga og latt den modnes. Det som jeg vektla ved første øyekast er ikke nødvendigvis de samme inntrykkene som jeg sitter igjen med etter å ha jobbet mer med empirien og latt den få modnes.

### 3.5.1 Tematisk narrativ analyse

“The term “narrative” carries many meanings and is used in a variety of ways by different disciplines, often synonymously with “story” “(Riessmann, 2008, s. 3). Narrativer kan altså sies å være historier. Det å fortelle historier er en fundamental måte for mennesker å formidle sine erfaringer på (Riessman, 2008). Hvis noen for eksempel spør deg hvem du er, eller hvis du skal forklare noe til et annet menneske, er det naturlig å fortelle en historie. Fortellinger anses i forskningssammenheng ikke bare som et middel til å formidle erfaringer, men også som et redskap til å skape mening, forståelse og innsikt (Riessman, 2008, s. 10). Narrativer inviterer lytteren til å se fortellerens perspektiv, og fortelleren kan argumentere sin sak gjennom en historie (Riessman, 2008, s. 107). I praksis betyr dette at forskningsdeltakeren min kan fortelle historier som ikke trenger å være sanne, men ut fra hens perspektiv så oppleves de som det, og jeg må tolke det derfra. I en tematisk narrativ analyse er temaer det sentrale som resultat av analysen.

### 3.5.2 Tette beskrivelser

Begrepet thick description ble først brukt av Ryle, men begrepet ble kjent gjennom Geertz (1973). I det følgende bygger jeg på Postholm og Fetterman i min beskrivelse av tykke eller tette beskrivelser. De er altså karakterisert av detaljerte beskrivelser av øyeblikk eller prosesser, basert på observasjon.

Tette beskrivelser er en norsk oversettelse av «thick descriptions», og som Fetterman (2010) skriver: «Thick descriptions is a written record of cultural interpretation» (s. 125), det vil si at tette beskrivelser også sier noe om konteksten man befinner seg i. Tette beskrivelser er en kontekstuell beskrivelse som kan hjelpe leseren til for eksempel å analysere og tolke handlinger som beskrives gjennom at man uttrykker opplevelser og fakta knyttet til observasjonene (Postholm, 2010, s. 123). Både Fetterman (2010) og Postholm (2010) bruker, inspirert av Ryle, blunket som et eksempel, og snakker om forskjellen på et blunk som et blunk og et blunk som



et hint, der konteksten rundt handlingen er nødvendig som forståelsesramme. Jeg har brukt tette beskrivelser i observasjonene og analysene ved at jeg har knyttet de til konteksten de befinner seg i.

### 3.5.3 Dramaturgisk analyse

For å finne svar på forskningsspørsmål 2 og 3 gjennomfører jeg en dramaturgisk analyse på omvisningene samlet, og gjør en egen analyse for konserten Trondheimstimen. I den dramaturgiske analysen tar jeg utgangspunkt i Østern sin modell (Figur 1) som jeg har redegjort for i kapittel 2.3.1. Denne modellen bruker jeg som hjelp til å holde fokus på hva jeg ser etter i de ulike formidlingssituasjonene, og i analysen av omvisningene så velger jeg å gjøre en felles for alle de tre omvisningene fordi det er omvisningenes karakteristiske trekk jeg ønsker å undersøke, ikke den enkelte omviser. Verdien i det dramaturgiske perspektivet er at det fokuserer på dynamikken, handlingsrommet og mulighetene i den faktiske formidlingssituasjonen.

### 3.6 Forskningsmetodiske overveielser

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet. Jeg har derfor brukt tid på å beskrive meg selv som person, hvilket teoretisk ståsted og utgangspunkt jeg har, og jeg har redegjort for hvilke erfaringer jeg har gjort som gjør at jeg velger å gjennomføre denne undersøkelsen (Postholm, 2010). For å sikre troverdighet i forskningen så tar jeg utgangspunkt i valgt teori. Teori utgjør «briller» jeg setter på meg når jeg jobber med denne oppgaven. Det er også for å sikre troverdighet at jeg velger å observere flere enn en omvisning. Gjennom å observere tre omvisninger, og deretter gjør en samlet analyse så kan troverdigheten og tilliten til funnene være større enn om jeg bare observerer en omviser. Jeg har også tatt utgangspunkt i de samme spørsmålene i intervjuene med alle forskningsdeltakerne.

Transparensen i oppgaven sikres ved at jeg har beskrevet hvordan jeg har gått fram i analysene og intervjuguide ligger som vedlegg til oppgaven (Vedlegg 1). Jeg har tatt lydopptak av alle intervjuene jeg har gjennomført, og transkribert dem etterpå. Dette har jeg gjort for å forsikre meg om at jeg kan se på materialet på en mest mulig objektiv måte, og kan gå tilbake å se og jobbe med materialet på en annen måte enn hvis jeg har skrevet kun

stikkord, for eksempel. Jeg har laget matriser for omvisningene og konserten, og skrevet ut disse observasjonene i narrativer og tette beskrivelser. Jeg har også jobbet mye og grundig med materialet slik at jeg har fått en ny forståelse enn den jeg satt med ved første øyekast. Transkripsjonene har jeg skrevet ut og hengt opp på veggen, og de er markert med ulike farger, piler og post-it-lapper.

### *Forskningsetikk*

Dette forskningsprosjektet er meldt inn til NSD (Vedlegg 2), og deltakerne har gitt sitt samtykke til å være forskningsdeltakere.

Etiske vurderinger er et veldig viktig punkt i all forskning. Det handler i første omgang om å ta vare på forskningsdeltakerne. Jeg skal vise dem respekt både i forskningsprosessen og i skriveprosessen, og jeg skal ta hensyn til enkeltindividene. Som jeg har nevnt tidligere så har jeg valgt å anonymisere dem ved å kalle dem Omviser 1, 2, 3 og 4, og ved å bruke *hen* når jeg snakker om dem. Det er også av hensyn til forskningsdeltakerne at jeg har valgt å observere flere omvisninger enn en, for jeg ønsker å fokusere på det sentrale i omvisningene, og ikke vurdere en enkelt omvisers praksis. I og med at jeg gjennomfører forskningen på Rockheim, så er det en institusjon som er vanskelig å anonymisere fordi det er de som presenterer de tilbudene som jeg har studert, og da er det ekstra viktig å anonymisere omviserne. Før datainnsamlingen brukte jeg tid på å beskrive hensikten med prosjektet for dem slik at de fikk et innblikk i hva jeg skulle fokusere på i observasjonene, og innhentet skriftlig samtykke fra alle (Vedlegg 3). Jeg har avtalt med dem at de skal få lese igjennom alt jeg skriver om dem i oppgaven, og at de har mulighet til å trekke seg ut av studien om de ønsker det.

Etiske hensyn kan også være en utfordring for meg når jeg skriver denne oppgaven. Jeg kan observere ting jeg kanskje kunne tenkt meg å følge opp, samtidig som jeg ikke vil tråkke noen på tærne. Ved at jeg anonymiserer såpass nøye som jeg gjør så vil jeg også miste enkelte poeng som kunne vært spennende å følge opp, for eksempel ting som kan vise tilbake til forskningsdeltakernes tidligere arbeidserfaringer, eller andre kjennetegn som kan gjøre at forskningsdeltakerne mine kan bli gjenkjent for en leser.

### 3.7 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg redegjort for designet i oppgaven min. Jeg har prøvd å få med leseren på min reise fra det konstruktivistiske paradigmet og til jeg spisset oppgaven min til en

mikroetnografisk studie. Jeg har beskrevet de metodiske valgene jeg har gjort og hvorfor og jeg har beskrevet metodene jeg har brukt og hvorfor. Jeg har beskrevet forskningsdeltakerne og konteksten jeg har observert de i, før jeg gjentar problemstillingen og presenterer forskningsspørsmålene. De ulike analysemetodene blir presentert, og de etiske vurderingene jeg har gjort rundt denne oppgaven.

## 4. Når sceneteppet går opp – kunstmøtet gjennom et analytisk forskerblikk

I dette kapitlet skal jeg svare på forskningsspørsmålene. Jeg viser til funn fra empirien, knytter det til teori og kommenterer og vurderer funnene. Jeg har delt kapitlet inn i fem underkapitler; i de første tre delene gjør jeg analyser ut fra mine forskningsspørsmål 1, 2 og 3 før jeg gjør en sammenfattende drøfting før spørsmål 2 og 3. Deretter drøfter jeg forskningsspørsmål 4.

### 4.1 Omvisernes forståelse av sin oppgave i formidlingen for barn i barnehagealder

Forskningsspørsmål 1 gjelder omvisernes forståelse av sin oppgave i formidlingen for barn i barnehagealder.

Denne tematiske narrative analysen bygger på intervjuer med de fire omviserne, og deres fortelling om hvem de er som omvisere, hva hensikten med omvisningen er og hvordan de ser på formidling til små barn. De fire omvisernes utsagn er sammenstilt til et narrativ i analysen. Jeg kaller narrativet Omviseren og omvisningen. Tre temaområder som blir synlige i fortellingen er Omvisernes profesjonspersonlighet, Formidling til barnehagebarn og Didaktisk tenkning. De to første temaområdene overlapper, men det tredje området er mer tydelig didaktisk i den forstand Selander (2017) nevner didaktikk som relasjonene mellom undervisning, læring og meningsskaping.

#### **Narrativ: Omviseren og omvisningen**

Omviserne har ulik personlighet og de prøver å skape rom for hverandre. De tar utgangspunkt i en mal for omvisning, men endrer på manus hvis det kommer innspill fra barna og viser frem det som de synes er kjekt å vise frem. En omviser ser seg ikke særlig god med barn, en annen sier at hen ikke er så veldig klovn egentlig, mens en tredje sier: «Jeg liker å tulle å le – trives med omvisning for alle aldersgrupper». For omviserne er det viktig med et tydelig kroppsspråk. En omviser beskriver seg som en

person som gjerne tar regien mens en omviser vektlegger ønsket om å lære bort noe. (Omvisernes profesjonspersonligheter).

I formidling til barn gjelder det å stille seg inn på språket: «Gjør meg ikke barnslig, men bruker litt enklere ord», og alle omviserne snakker om viktigheten av å la barna få prøve og være deltakende. Omviserne vil at de skal ha en opplevelsersrunde sammen med barna. De tenker på hva som er gøy for barna å se, men sier også at det er gøy å være med å forme hvordan barna opplever ting: «Hvis jeg sier at noe er skummelt blir barna redde, hvis jeg sier noe er kult så syns de det». For omviserne er det viktig at barna har det gøy på Rockheim. En omviser syns det er viktig å gi barna rom for å fortelle om ting: «Barn i den alderen liker å fortelle, så jeg pleier å skape rom for det». En omviser nevner betydningen av å ha noe kjent å relatere til, og fremhever Eddarommet (det rommet med gamle grammofoner, jukeboxer og lignende) som det rommet hen liker best å vise frem, for her kan man få mange gode samtaler rundt hvordan de hørte på musikk før, og hvordan de hører på musikk nå. En annen fremhever det med å lære barna å bli flinke lyttere. En av dem sier at det er ikke noe vits i å skravle i vei om ting som man kan for å prøve å lære barna noe, de må klare å forstå hva man snakker om. En sier at det er viktig å sette rammer med en gang, mens en annen sier: «Jeg syns det er vanskelig å være streng – hvor streng skal man være?» (Formidling til barnehagebarn).

Under selve omvisningen mener omviserne det er viktig å ta barna på alvor og la de få komme med innspill. En annen omviser sier: «Jeg ønsker ikke å ha en klar plan for det vi skal gjøre – har jeg en start, en midtdel og en slutt så går det som regel av seg selv». Omviserne nevner hvor viktig det er å kunne improvisere: «Jeg har en tanke om hva jeg ønsker å vise frem, men improviserer underveis». En omviser konstaterer: «Jo oftere man gjør det, jo flinkere blir man til å improvisere». Omviserne syns det er viktig at barna får prøve: «Hvis de blir litt utålmodige går vi inn på bussen i 70-tallsrommet, for der er det trykkskjermer som de kan trykke på og høre på musikk». (Didaktisk tenkning)

## Omvisernes forståelse av sin oppgave i formidlingen for barn i barnehagealder

Gjennom den narrative analysen har jeg kunnet konstruere et narrativ om omviseren og omvisningen. Jeg har identifisert tre temaområder, nemlig Omvisernes profesjonspersonlighet, Formidling til barnehagebarn og Didaktisk tenkning. Gjennom analysen har omvisernes forståelse av sin oppgave kunnet tematiseres med fokus på dem selv som formidlere, på formidling til barna og på omvisernes didaktiske tenkning. Det er en viss letthet i måten de omtaler de tre temaområdene, men det er allikevel tydelig at omviserne kan artikulere hvordan de ser på sin oppgave, og hvilke intensjoner de har med omvisningene. Men det er tydelig at de har et ønske om at barna skal være deltakende, og de viser kunnskap og forståelse til sin egen formidler-rolle for å legge til rette for barnas deltakelse. I de dramaturgiske analysene av omvisningene og Trondheimstimen fordyper jeg analysen basert på observasjoner, hva jeg som en utenforstående person ser at skjer her.

### 4.2 Mønster i omvisernes dramaturgi i omvisning og konsert

Dramaturgi handler om *hvordan* man forteller noe. Faith Guss (2017) beskriver dramaturgi som hvilket symboliserende formspråk vi bruker, hvordan vi komponerer elementene rundt oss, uttrykk med kroppen, stemmen, lyden, lyset, rommet, objekter, ordene. Altså hvordan vi vektlegger hvert uttrykksselement i relasjon med andre uttrykksselement, og hun påpeker forholdet mellom utøver (i min studie: omviser) og publikummet.

I denne delen har jeg studert omvisningene i lys av Østern sin modell for dramatisk analyse, og har deretter gjort en analyse av funnene.

Jeg har laget en matrise for hver av de tre omvisningene, og har deretter beskrevet omvisningene som narrativer og tette beskrivelser. Dette har jeg gjort for hver enkelt av de tre. I analysen vil jeg samle dem og trekke inn observasjoner fra alle de tre omvisningene. Deretter har jeg laget en matrise over den konserten jeg observerte før jeg deretter gjør en egen analyse av konserten kalt Trondheimstimen.

#### 4.2.1 OMVISNINGENE

Analysen av omvisningene bygger på observasjonslogger og er inspirert av dramaturgisk tenkning om formidling. Jeg analyserer hver omvisning separat, i alt tre omvisninger med tre ulike omvisere. Analysen innledes med en matrise som viser tidsbruk, sted og aktivitet. Deretter gjør jeg en narrativ analyse av hendelsene i den aktuelle omvisningen. Denne analysen har tette beskrivelser innskrevet i narrativene. Med disse to analysetrinnene som bakgrunn identifiserer jeg mønster i de enkelte omvisningene med dramaturgisk tenkning som forståelsesbakgrunn. Gjennom den narrative analysen kan jeg konkretisere omvisningen som hendelse med innledning, hendelseutvikling og avslutning. Gjennom de tette beskrivelsene inne i narrativene gir jeg stemning, sanselighet og nærvær til hendelsene slik jeg som deltakende observatør ser dem utspille seg. Det betyr at analysen først er meget nære praksis, for så å bli mer teoretisk fokusert gjennom identifisering av dramaturgiske mønster.

#### Omvisning 1

Matrise 3 illustrerer forløpet i omvisningen.

Matrise 3. Tidsbruk, rom og aktivitet i omvisning 1.

Tidsbruk		Rom	Aktivitet
Ca 10 min		I foajeen	Velkomst. Klargjøring av forventninger, rammer og forberedelser til omvisning
Ca 15 min		Scenen	Alle barna får prøve å kjøre lys. Barna står i kø og prøver en og en. Noen av barna danser rundt på gulvet. Alle barna får prøve å spille på slagverket som står på scenen
Ca 10 min		Edda-rommet	Omviser viser frem jukeboxen. De hører på tre forskjellige låter. Barna ønsker å prøve, men omviser plukker ut noen som får prøve.

Ca 15 min		Inn i tidstunnelen. Møter ei annen gruppe på 80-tallsrom	Setter seg ned på gulvet med den andre gruppa med barn, og «trykker» frem Knudsen og Ludvigsen på skjermene. Spiller tre låter med K&L. Spiller The Kids – forelska i lærern. Barn følger med på skjermene, de voksne synger med.
		Tar heisen ned/foajeen	Avslutter omvisning – barna er sultne

## Narrativ analyse av omvisning 1

I denne narrative analysen har jeg strukturert analysen som en fortelling med Innledning, Hendelser og Avslutning.

### *Innledning*

Jeg møter Omviser 1 før barnegruppa kommer, og får gjennomført intervju med hen før omvisninga. Jeg vet derfor på forhånd litt om hvilke tanker Omviser 1 har og hva hen ønsker å formidle, samtidig som jeg vet at mye blir improvisert undervis i omvisninga.

*Barnegruppa kommer (litt forsinka), og jeg ser at barna løper rett bort til det store Norges-kartet på veggen. Norges-kartet har mange farger og fungerer som et digert blikkfang når du kommer inn dørene på Rockheim. De barnehageansatte får samlet barna og da de har fått kledd av boblebukser, jakker, luer og votter går Omviser 1 bort til dem og ønsker velkommen. Hen deler ut runde klistremerker som det står «Rockheim» på, og barna klistrer dem på brystet på genserne sine. Dette betyr at de har betalt, forteller Omviser 1. I dag er det ei gruppe på 12 barn og tre voksne som skal være med på omvisning. Omviser 1 ber barna komme ut på gulvet der hen presenterer seg og ønsker velkommen. Hen spør om noen av barna har vært på Rockheim før, og noen svarer ja, noen nei, noen kjenner noen som har vært der, og broren til en har faktisk vært der to ganger. Omviser 1 forteller deretter litt om hva de skal få være med på, og at det første de skal få se er scenen. (Tett beskrivelse 1)*



## *Hendelser*

### 1. Scenen

Vi går deretter i samla flokk inn på Scene-rommet på Rockheim. Vi kommer inn i et digert rom som er høyt under taket, det er en scene i den ene enden av rommet, og et lys- og lydbord i den andre enden. På scenen står det er slagverk og noen mikrofoner. Omviser 1 spør om noen vil prøve å styre lyset, og det vil de. Barna stiller seg i kø, og får prøve å styre lys en og en. Etter hvert som barna har fått prøve å styre lys så løper de ut på gulvet. De spør om å få gå opp på scenen, men får beskjed om å vente til alle er ferdige. Når alle har fått styre lys så går vi opp på scenen. Der vil barna prøve slagverket, og de stiller seg igjen i kø og får prøve en og en. Når alle har fått prøve så avslutter vi på dette rommet, og følger etter Omviser 1 ut av rommet, tvers igjennom foajeen, og inn i en diger heis. Omviser 1 forteller at dette er heisen for de som jobber på Rockheim, men den er stor nok til at vi får plass til alle sammen. Vi går ut av heisen og inn på Edda-rommet.

### 2. Eddarommet

På Edda-rommet er det utstilt gamle grammofoner, sveive-grammofoner, plate-spillere og jukeboxer. Det henger også noen instrumenter på veggene. Vi går bort til den ene jukeboxen. Omviser 1 spør barna om hvordan de hører på musikk, og de nevner iPad og PC, og omviser 1 forteller om at før i tiden så hørte de på musikk på en jukebox. Hen setter på en låt, og barna ser på hverandre og ler. «Så rar musikk», sier de. Omviser 1 skifter låt, men denne syns de også er rar. Flere av barna spør om å få prøve, og Omviser 1 velger ut tre barn som får lov til å prøve å sette på en sang. Barna maser om å få prøve mer, og Omviser 1 avslutter jukebox-sekvensen, og vi går ut fra Edda-rommet. Når vi går ut av dette rommet så kommer vi rett ut i tidstunnelen, som er den interaktive utstillinga på Rockheim. Lys, lyd og bilder «flasher» mot barna i det vi kommer ut, og vi går litt bortover i utstillinga. Når vi kommer bort til 90-tallsrommet så møter vi en annen barnegruppe som er på omvisning med en annen omviser.

### 3. 80-tallsrommet

80-tallsrommet er bygd opp med et stort miksebord ved inngangen til rommet, som er helt åpent, men med skjermer på tre av veggene. Disse skjermene henger sammen med miksebordet, og musikkvideoene til musikken som velges på miksebordet vises her. Meningen er at det skal være som et diskotek med dansegulv.

*Et barn spør om å få høre Knudsen & Ludvigsen og en av omviserne setter på «Dum og deilig». Noen av barna har hørt sangen før og synger med, mens de andre barna følger med på skjermene. Et av barna spør etter «Grevling i taket», og omviseren til den andre gruppa lærer oss å trylle frem den. Vi gnir hendene sammen, sier «Abra-kadabra», og vips – så kom Grevling i taket. Både barna og de voksne synger med og følger med på skjermene. Omviser 1 setter på «Forelska i lærern» med The Kids, og alle de voksne synger med, mens barna ler av den «rare» videoen. (Tett beskrivelse 2)*

### Avslutning

Plutselig har tida gått, og omvisningsrunden er over. Omviser 1 og de barnehageansatte tar med alle barna ned i foajeen, Omviser 1 takker for besøket, og jeg og Omviser 1 trekker oss tilbake mens barna og de voksne finner matpakkene sine.

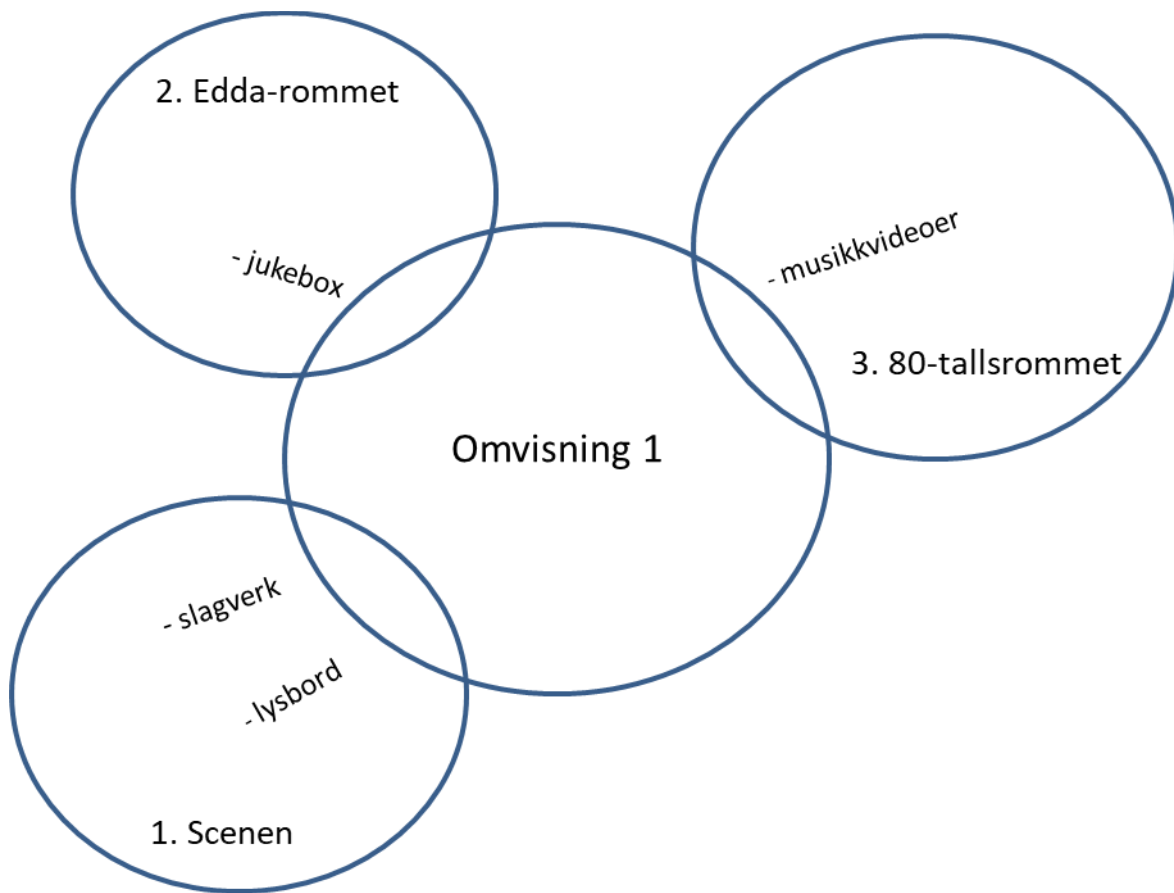
### Dramaturgiske mønster i omvisning 1

Det overgripende dramaturgiske mønsteret i denne omvisningen er at det er en «vandrende» omvisning der man forflytter seg fra rom til rom, og aktivitet til aktivitet. Sentrumet av sirkelen er Omvisningen, og ut fra den springer det i denne omvisningen flere små hendelser som finner sted i tre ulike rom som danner rammene for hendelsene. Det er 1. scenen, 2. Edda-rommet og 3. 80-tallsrommet. Det vil si at det er ikke én fortelling, men flere små. Innenfor de tre rommene som man kan kalle 'kronbladene' på blomsten, så er det flere små hendelser, så slik kan man dele inn i enda flere små blader. Når man befinner seg på det ene kronbladet er Omviser 1 åpen for innspill. Hen har noen ting hen ønsker å vise frem, men barna er i stor grad med på å påvirke hva det blir brukt tid på.

Omviser 1 oppleves som en sterk og kunnskapsrik leder, men får noen utfordringer ved barnas deltakelsesstrategier. I hvor stor grad skal det tilrettelegges for barnas innspill? Dette var en stor barnegruppe og når alle skal prøve så blir det mye ventetid, og i denne ventetida kan det være vanskelig å holde på barnas oppmerksomhet.

Valg av musikk skaper også et dramaturgisk mønster. Da må man betrakte barnas kodekompetanse, og ved barnas naturlige, sanselige tilstedeværelse kan man fort oppdage hva slags musikk som treffer barnegruppa. Da Omviser 1 satte på Knudsen & Ludvigsen og barna og de voksne sang med viste det et veldig godt valg av musikk.

Her har jeg laget en figur som illustrerer dramaturgien i Omvisning 1. Denne modellen er en dramaturgisk blomstermodell, med omvisningen i midten og kronbladene som utspring i en sirkulær, vandrende dramaturgi.



Figur 3. Omvisning 1 vist som dramaturgisk blomstermodell, både sirkulær og vandrende. (Brattgjerd, 2018).

Det første rommet, eller 'kronbladet', var scenen i denne omvisningen, og der fikk barna prøve lysbordet og slagverket. Rom, eller kronblad nr 2 var Edda-rommet der barna fikk prøve jukeboxen, og det tredje rommet/kronbladet var 80-tallsrommet, der barna fikk se og sang med på musikkvideoer. Barna vandret med omviseren, som dermed komponerte en vandringsdramaturgi, men også en sirkulær dramaturgi i den forstand at de ulike utspringene (kronbladene) kun assosiativt hørte sammen som episoder. Barna var i stor grad deltakende i denne omvisningen, og Omviser 1 viste god kunnskap i tilretteleggingen for barnas deltakelse i omvisningen.

## Omvisning 2

Matrise 4 illustrerer forløpet i omvisningen.

Matrise 4. Tidsbruk, rom og aktivitet i omvisning 2.

Tidsbruk	Rom	Aktivitet
Ca 5 min	Foajeen	Presentasjon og småpratning
Ca 15 min	Scenen	Snakker om hvordan lyd ser ut – lydbølger. Barna får prøve seg som lysmestere. Alle barna får prøve. Opp på scenen etterpå og dans til K&L.
Ca 5 min	Backstage	Sitter i sofaen som bandene sitter i, ser på sminkerom
		Går som roboter ut herfra og inn i heisen
Ca 15 min	Edda-rommet	Ser på sveivegrammofon, barna får prøve. Barna låser opp dører, styrer jukebox, prøver parykker...
Ca 20 min	Knudsen og Ludvigsen-rommet	Barna får utdelt hver sin ukulele. De lærer akkorden C og spiller/synger Ro, ro, ro, din båt og Fader Jacob. Omviser setter på en video med Knudsen og Ludvigsen.  Omviser tar frem gitaren og spiller og synger Bæ, bæ, lille lam og Det var en gang et troll. Barna får synge i mikrofon.

	Tar heisen ned/foajeen	Avslutter omvisning – barna er sultne
--	------------------------	---------------------------------------

## Narrativ analyse av omvisning 2

Den narrative analysen av omvisning to er bygget opp med en enkel fortellingsstruktur med Innledning, Hendelser og Avslutning.

### *Innledning*

Barnegruppa har allerede kommet til Rockheim når jeg kommer til åpningstiden, og de holder på å kle av seg. Omviser 2 kommer bort og hilser på meg, sier at hen må opp i utstillinga en tur og går og tar heisen opp. Hen som står i kassa går bort til barnegruppa med klistremerkene som barna skal feste på brystet på genserne sine, og småprater litt med dem. I dag er det 8 barn som har kommet til Rockheim, sammen med to voksne fra barnehagen.

Heisen går opp, Omviser 2 kommer ut med gitar på ryggen, og hen går bort til barnegruppa. Jeg ser at de småprater og ler før hen roper på meg og ber meg komme bort. Hen presenterer seg selv, og presenterer meg, sier at jeg heter Aina og at jeg skal være med på omvisningen. Hen spør om noen har vært på Rockheim før, og noen har vær der, og noen ikke.

### *Hendelser*

#### 1. Scenen

*Det første rommet vi går bort til er Scenen, men Omviser 2 sier til barna at hen skal vise dem noe kult, så barna vet ikke hva de skal får se. Omviser 2 småprater og tuller med barna underveis, og ber barna om å hjelpe seg å få opp døra inn til Scene-rommet (døra er tung, så den må åpnes med en døråpner-knapp som hen får hjelp av barna til å trykke på). Dørene åpner seg sakte, og et digert rom åpenbarer seg foran oss. Barna var nok litt spente på hva som ventet dem, for de stormer inn døra, ser seg rundt og sier «wow», «kult» og kommer med uttrykk for at dette var spennende. Omviser 2 forteller barna at dette er Scenen, og at det er her konsertene blir gjennomført. Hen forteller at Aurora (en norsk artist) var der noen dager tidligere og øvde igjennom programmet sitt før hun skulle ha konsert i Nidarosdomen den kvelden.*

*Barna roper og løper rundt i rommet. Det er ingen instrumenter på scenen denne dagen. (Tett beskrivelse 3).*

Omviser 2 lurar på om barna vet hva panelene på veggen er. Noen forslag kommer, men Omviseren forteller at dette er lyd-dempere. Hen forklarer at lyder er som bølger som går rundt i rommet, og at de panelene er med på å dempe lyden slik at den blir ren og fin for de som skal høre på konserten. «Er det noen som vil være lysmester?» spør hen, og barna kommer løpende og stiller seg i kø ved lysbordet. Alle barna får prøve å stille forskjellig lys på scenen og i rommet. Omviser 2 setter på Knudsen og Ludvigsen på anlegget, og etter hvert som barna er ferdige å prøve å være lysmestere kommer de ut på gulvet og synger, danser og ler. Noen løper også opp på scenen. Når alle barna har prøvd å kjøre lys samles alle på scenen. Først repeterer Omviseren hva lyd er, barna svarer «Bølger!», før omviseren sier «Nå skal jeg vise dere noe annet kult. Følg meg».

## 2. Backstage

*Vi følger Omviser 2 ned bak scenen, ut i en gang, og inn på et annet rom. Dette rommet er ganske lite, det er en bar der, to sofaer og et bord. Det står noe snacks i skåler på bordet og noen tomme øl-flasker, og barna setter seg i sofaen. Noen strekker seg etter skålene på bordet, men vi får ryddet det bort. «Dette er backstage», sier Omviser 2, «og her sitter artistene før de skal på scenen». På dette tidspunktet har vaskedamen kommet inn og begynner å rydde litt i rommet. Omviser 2 presenterer henne og forteller at hennes jobb er å rydde og vaske etter artistene som har sittet backstage. Noen av barna går videre inn bak og oppdager et rom med et digert speil med lys rundt, og stoler og bord foran. Omviser 2 forklarer at dette er sminkerommet, der artistene sminker seg før de går på scenen. «Noen som vet hvorfor man bruker sminke?», spør hen, og barna kommer med litt forskjellige svar, «det er fordi de vil skjule kviser og sårne ting når de skal på scenen», sier hen og ler, og jeg og de barnehageansatte kniser litt. (Tett beskrivelse 4).*

## 3. Edda-rommet

Vi går ut fra dette rommet, og ut i foajeen igjen. Omviser 2 ber barna gå som roboter bak hen, og vi går som en gjeng roboter tvers igjennom foajeen og inn i den store heisen på andre siden av rommet. Heisen går opp og vi kommer ut ved Edda-rommet. Barna hjelper til å trykke på knappen i heisen og låser opp døra inn til Edda-rommet. Omviser 2 tar frem en sveive-grammofon og forteller om at det var en slik man hørte på musikk på i

gamledager. Flere av barna får prøve å sveive, og de ser på hverandre og ler av musikken som kommer ut av grammofonen.

*Et av barna legger merke til noen parykker som ligger inni skapet og spør om å få prøve. «Klart det», svarer Omviser 2 og tar ut parykkene fra skapet. Nå tar flere av barna på seg parykker og danser, ler og leker rundt i rommet til musikken fra sveivegrammofonen. Etter en stund går et av barna bort til Omviser 2 og spør om å få prøve å spille rockegitar. «Ja, det kan vi gjøre», svarer Omviser 2, og vi rydde på plass parykkene, forlater Edda-rommet, og går inn på et annet rom (Knudsen & Ludvigsen-rommet). (Tett beskrivelse 5).*

#### 4. Knudsen & Ludvigsen-rommet

Dette rommet har en liten scene og en tribune i motsatt ende, der barna kan sitte og se på det som foregår på scenen. Dette rommet er mye mindre enn scene-rommet vi var på i starten av omvisningen. Det henger mange ukuleler rundt omkring på veggene i dette rommet, og barna får beskjed om å hente seg hver sin. Ved hjelp av de voksne finner alle barna seg hver sin ukulele, og de setter seg ned og venter på videre instruksjoner fra Omviser 2. Omviser 2 viser et grep – C, og vi andre hjelper barna å få til dette grepet på ukulelen. Ved hjelp av bare dette grepet klarer vi å spille og synge både «Ro, ro, ro, din båt», og «Fader Jacob». Barna ler, spiller og synger, Omviser 2 går litt rundt, og vi andre hjelper til. Det kommer spørsmål om hvem som er malt på veggene på rommet, og Omviser 2 forteller at vi nå er på Knudsen & Ludvigsen-rommet. Et av barna spør om å synge Knudsen & Ludvigsen, og Omviser 2 ber barna henge på plass ukulelene, og setter på en video fra et show med Knudsen & Ludvigsen. Både barna og vi voksne synger med på flere av låtene, før Omviser 2 avslutter video-sekvensen og finner frem gitaren sin. Hen spiller «Bæ, bæ, lille lam» og «Rocketroll», og barna er med og synger og danser rundt på gulvet. Omviser 2 kobler også på mikrofonene, slik at barna får synge i mikrofon.

#### *Avslutning*

Etter en stund ser Omviser 2 at klokka har blitt mange, og omvisninga må avsluttes. De voksne takker for omvisninga, alle sier hadet, og barnehagepersonalet tar med seg barna i heisen og ned i foajeen for å spise matpakkene.

## Dramaturgisk mønster i omvisning 2

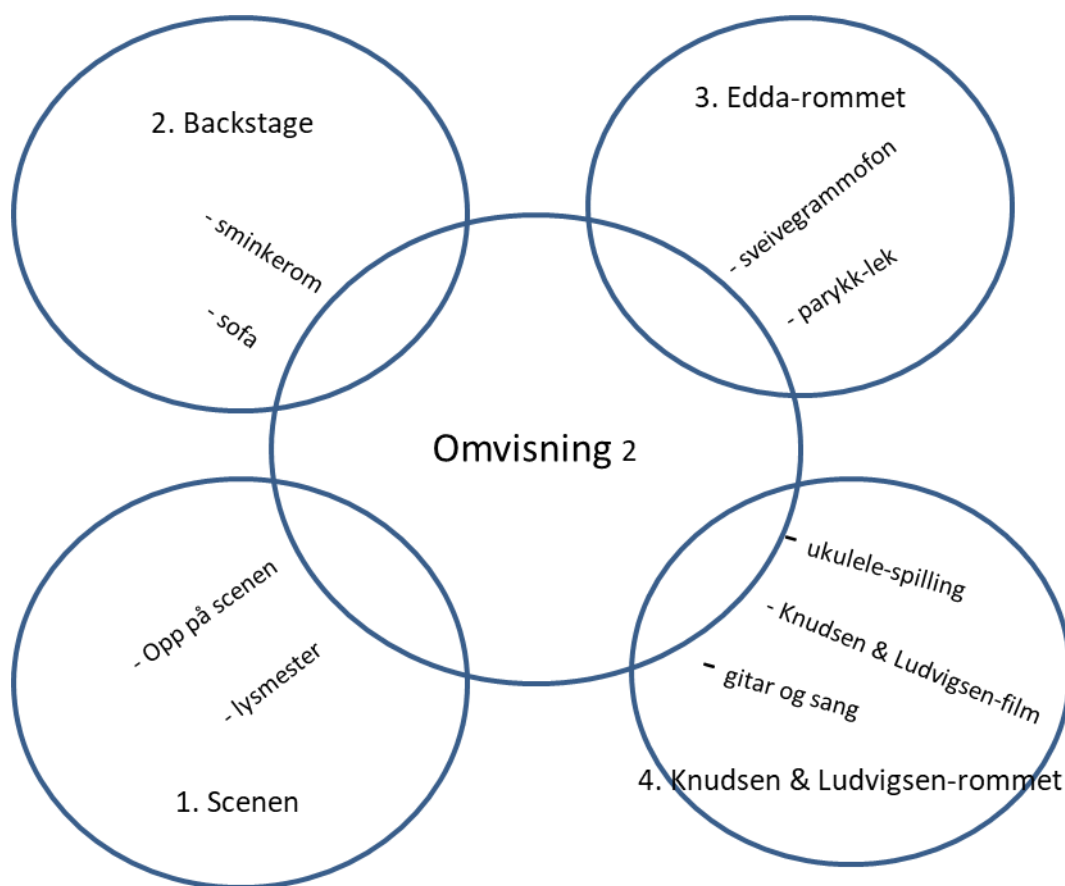
Denne omvisningen følger også en vandrende modell med flere hendelser. Her er det fire «kronblader»: 1. scenen, 2. backstage, 3. Edda-rommet og 4. Knudsen & Ludvigsen-rommet, og innenfor der er det flere små hendelser.

Dette er en barnegruppe med 8 barn, noe som utgjør en stor forskjell fra Omvisning 1 der det var 12 barn. Det gjør at det kanskje blir enklere å imøtekomme barnas deltakerstrategier uten at det blir for mye uro i barnegruppa. Denne omvisningen bærer preg av spontanitet og lekenhet, men noen ganger blir kanskje Omviser 2 mer opptatt av å spøke med de voksne? Noen av spøkene oppleves å gå over hodet på barna, men har det noe å si? De voksne som del av barnas kunstopplevelser er viktig, og på denne måten sørger Omviser 2 for at de voksne også er påkobla formidlingssituasjonen.

Musikkvalget som dramaturgisk mønster ble gjort på en god måte da barna fikk lov til å prøve å spille ukulele, og barna viste stort engasjement i denne prosessen. Ro, ro, ro din båt kjente barna til, og de sang med mens de spilte.

Her har jeg igjen brukt min dramaturgiske blomstermodell som illustrerer dramaturgien i Omvisning 2.





Figur 4. Omvisning 2 vist som dramaturgisk blomstermodell, både sirkulær og vandrende. (Brattgjerd, 2018).

#### Omvisning 2.

I denne omvisningen var det første rommet/kronbladet scenen, der barna fikk være lysmestere, og de var oppe på scenen. Deretter gikk omvisningen backstage, som var det andre rommet/kronbladet der barna satt i sofaen og de fikk se sminkerommet. Det tredje rommet, eller kronbladet, bar Edda-rommet der barna fikk prøve å sveive på sveivegrammofon, og de hadde parykk-lek. Det fjerde rommet/kronbladet var Knudsen & Ludvigsen-rommet der barn lærte seg å spille ukulele, de så Knudsen & Ludvigsen-film, og de sang med Omviser 2 spilte gitar. Dette var en omviser som også hadde gode musikalske kunnskaper og som brukte dem til å legge til rette for barnas musikalske deltakelse.

### Omvisning 3

Her er en matrise som illustrerer forløpet i omvisning 3.

Matrise 5. Oversikt over tidsbruk, rom og aktivitet i omvisning 3.

Tidsbruk	Rom	Aktivitet
Ca 10 min	Foajeen	Sitter i ring. Presentasjon, småprat, rammer, forventninger
Ca 10 min	Edda-rommet	Omviser viser frem og snakker om grammofonen, jukeboxen, og alle barna får prøve
Ca 15 min	Tidstunnelen: - 50-tallsrommet	Barna får se på bilen og tingene som er i rommet. Småprat. Alle barna får prøve jukeboxen – skjermbilder på veggene forandrer seg. De spiller Elvis – og de danser «Elvis-dans». Småprat om sort-hvitt, og ikke farger osv.
Ca 5 min	Tidstunnelen: - 60-tallsrommet	Ser og snakker om tingene som er der inne – prøver å skifte bilder på skjermene ved å «trylle» (gni i hendene og si abrakadabra) og løpe inn i rommet.
Ca 15 min	Knudsen og Ludvigsen-rommet	Snakker om tegningene på veggene – hvem er det? Setter på K&L-film, men

		omviser tuller og finner ikke fjernkontroll og barna ler. Setter på filmen og barna synger med.
	Tar heisen ned/foajeen	Avslutter omvisning

### Narrativ analyse omvisning 3

*Da jeg kom for å observere den tredje omvisninga visste jeg ikke hvilken omviser jeg skulle følge. Jeg kom inn på Rockheim og det sto 3 omvisere ved kassene. To av dem hadde jeg snakka med før, så jeg skjønnte hvem som var Omviser 3. Jeg gikk bort, presenterte meg, og vi småprata om hva jeg var ute etter i mine observasjoner, og om forberedelsene hen hadde gjort mens vi venta på at barnegruppa skulle gjøre seg klare. I dag var det ei gruppe med 9 barn og tre voksne. Omviser 3 virka litt nervøs, så jeg kjente at jeg var spent på denne omvisninga. En av de andre omviserne gikk bort til barnegruppa og ønska velkommen og delte ut klistremerkene, før jeg og Omviser 3 gikk bort til barnegruppa. (Tett beskrivelse 6).*

#### *Innledning*

Omviser 3 ba barnegruppa komme og sette seg i en ring, og hen presenterte seg og Rockheim. Omviser 3 fortalte at hen hadde jobbet der i cirka 1,5 år, og fortalte litt om hva Rockheim hadde å by på. Hen spurte hvem som hadde vært her før, og fikk varierte svar. Noen hadde vært her før, og noen ikke. Hen forklarte litt om hva barna skulle få være med på, og hen ba barna om å rekke opp hånda hvis de lurte på noe, for da slapp alle å snakke i munnen på hverandre. Nervøsitet som jeg følte på hos Omviser 3 forsvant i det hen satte seg ned og begynte å prate med barna. Etter at noen spørsmål hadde blitt stilt og svart på og noen rammer for omvisninga var satt, spurte Omviser 3 om hvordan barna hørte på musikk. Barna rakte opp hånda, og svarte både iPad, PC, telefon, Mac, Spotify og en hadde også hørt om noe som kaltes CD... «Nå skal dere få lov til å bli med meg så skal jeg vise dere hvordan de hørte på musikk før i tida», sa Omviser 3, og vi reiste oss og gikk samla bort til den store heisen i enden av foajeen.

#### *Hendelser*

1. Edda-rommet

Vi tok heisen opp og gikk inn på Edda-rommet (det rommet som har mange gamle grammofoner, jukeboxer osv utstilt). Omviser 3 åpner et av skapene og drar ut en grammofon. Barna samler seg tett rundt Omviser 3 mens hen forteller om grammofonen og viser hvordan den fungerer. Barna viser interesse ved å spørre, og Omviser 3 svarer, og det blir en dialog rundt denne. «Når besteforeldrene deres, eller kanskje oldeforeldrene deres var unge og var på kafè og ville høre på musikk så måtte de sette på musikken på en sånn», sier Omviser 3 og tar med barna bort til jukeboxen. Barna får lov til å trykke og velge sanger, og barna ler, kniser, sier æsj, og viser ulike uttrykk til de ulike låtene som kommer ut av jukeboxen. De fleste barna ville prøve, men de rakk opp hånda og venta til det ble deres tur. Omviser 3 forteller litt om de ulike sangene, og når denne musikken var populær, og hen viser sammenlikning ved å fortelle at når barnas besteforeldre var små si digga de denne musikken like mye som barna nå digga Marcus og Martinus. Barna så på hverandre og ga uttrykk for at de syns det var litt rart (min tolkning). Et av barna spør etter den kule, røde bilen som hen visste at var på Rockheim, og aktiviteten på Edda-rommet blir avsluttet og vi går ut i tidstunnelen, og finner den kule, røde bilen i 50-tallsrommet.

## 2. 50-tallsrommet

På 50-tallsrommet står det en rød bil i midten av rommet og det står utstilt flere ulike ting fra 50-tallet, blant annet en jukebox som er tilknytta flere skjermer som er festa på veggene rundt om i rommet. Et av barna spør om å få sette på en sang her, og det får barnet lov til. Når musikken starter kommer musikkvideoer opp på skjermene, og det blir snakk om hvorfor filmene er i sort-hvitt, og når et av barna setter på en Elvis-låt så oppfordrer Omviser 3 barna til å danse Elvis-dans. Hen viser hvordan teknikk Elvis bruker, og barna danser og ler (mens Elvis danser på skjermene). Vi blir en stund på dette rommet slik at de som vil sette på sang på jukeboxen får lov til det. Etter en stund går vi videre inn på 60-tallsrommet.

## 3. 60-tallsrommet

*60-tallsrommet er laget som ei stue fra den tida, med brun-stripete stoff-sofa, gammeldagse lamper, en gammel TV, radio og pynt på veggene. I dette rommet er det festet «følere» i taket som gjør at når noen entrer rommet så fylles rommet med 60-tallsmusikk. «Tapeten» på veggene i rommet blir til skjermer med musikkvideoer, og nyheter fra denne tiden og fakta om bandene dukker opp på veggene. (Tett beskrivelse 7).*

Dette vet ikke barna som får beskjed om å stå ved inngangen til rommet. Omviser 3 spør om barna vil lære å trylle; Omviser 3 stiller seg i en tett ring sammen med barna, de gnir hendene

sammen, sier «abra-kadabra» og alle løper inn i rommet. Da kommer det plutselig musikk og veggene endrer seg til musikkvideoer og nyhetsendinger, og barna sier «wow» og ser seg rundt i rommet. Barna er opptatt av de ulike tingene i rommet og vi snakker om dem.

#### 4. Knudsen & Ludvigsen-rommet

Deretter går vi inn på Knudsen & Ludvigsen-rommet. Barna lurar på hvem det er bilder av på veggene, og Omviser 3 forteller at det er Knudsen og Ludvigsen, og at Knudsen har vært på Rockheim og malt dem på veggen der. Etter å ha gått rundt i rommet og snakket om de ulike bildene på veggen får vi beskjed om å sette oss på tribunen for Omviser 3 skal vise oss en film. Omviser 3 finner ikke fjernkontrollen, og later som hen leter rundt og snakker om de andre som jobber på Rockheim som driver og gjemmer ting, og barna ler. Omviser 3 finner fjernkontrollen, setter på et opptak av en konsert med Knudsen & Ludvigsen, og vi synger alle med, og barna ler når Knudsen & Ludvigsen tuller på videoen.

#### *Avslutning*

Når videoen er ferdig er omvisningen også ferdig, vi tar alle heisen ned til foajeen igjen, og tar farvel med barnegruppa og de voksne.

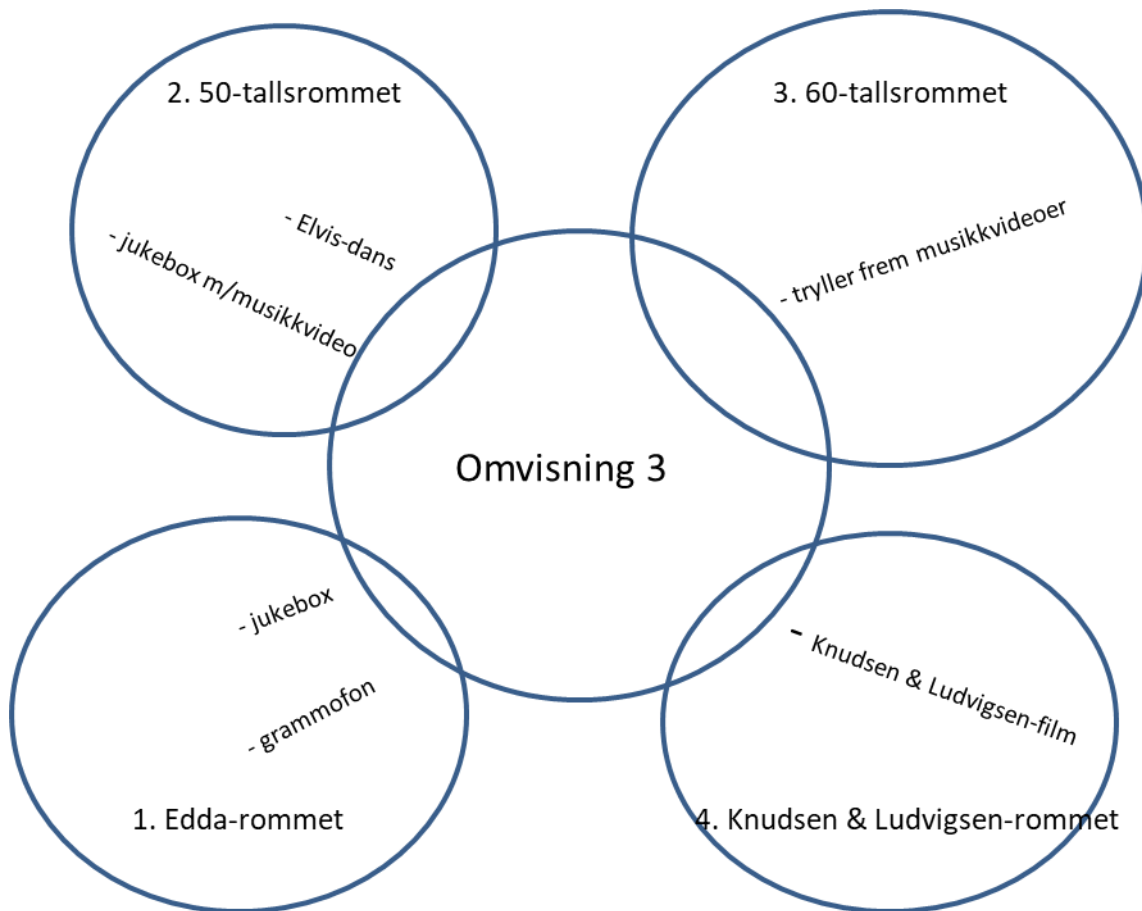
#### Dramaturgisk mønster i omvisning 3

Denne omvisningen er også lagt opp etter en vandrende modell. Med omvisningen som blomsterknoppen i midten er denne også omgitt av fire kronblader: 1. Edda-rommet, 2. 50-tallsrommet, 3. 60-tallsrommet og 4. Knudsen & Ludvigsen-rommet, og disse igjen består av flere små hendelser.

Barna er i stor grad med på å forme denne omvisningen, og Omviser 3 har et tydelig kroppsspråk og en åpen omviserpersonlighet som får barna til å føle seg trygge. Omviser gir mye av seg selv, rent kroppslig, og barna virker trygge, rolige og fokuserte. Denne omvisningen bærer preg av mye dialog, og omviser 3 viser god forståelse for målgruppen ved å klare å relatere til ting som barna har begrep om. Omviser 3 fokuserer på barna, og klarer fint å holde på barnas fokus i omvisningen.

I denne omvisningen blir musikken introdusert via jukebox, musikkvideo og film, og barna relaterer og viser interesse, og omviseren skaper på denne måten et dramaturgisk mønster med utgangspunkt i barnas kodekompetanse. Hvordan vi kommuniserer i kunstformidling for barn må ta utgangspunkt i barnas forutsetninger for å bli grepet med sanser og følelser.

Her er en figur som illustrerer dramaturgien i Omvisning 3.



Figur 5. Omvisning 3 vist som dramaturgisk blomstermodell, både sirkulær og vandrende. (Brattgjerd, 2018).

I denne omvisningen var det første rommet/kronbladet Edda-rommet, der barna fikk prøve grammofofonen og jukeboxen. Det andre rommet/kronbladet var 50-tallsrommet der barna fikk velge sanger på jukeboxen, og de danset Elvis-dans. Deretter gikk omvisninga til 60-tallsrommet, der de fikk være med å trylle frem musikkvideoer. Det fjerde rommet/kronbladet var Knudsen & Ludvigsen-rommet der barna fikk se Knudsen & Ludvigsen-film. Barna var deltakende i stor grad i denne omvisningen, og omviser 3 viser god kunnskap i å legge til rette for dette gjennom en åpen kroppsholdning og god forståelse for barnas kodekompetanse.

## Dramaturgisk analyse av omvisningene

Etter å ha observert tre ulike omvisninger sitter jeg igjen med tre ulike opplevelser, men allikevel så ser jeg klare likheter i disse formidlingssituasjonene. For å gjøre en samlet dramaturgisk analyse så tar jeg utgangspunkt i Østerns (2014) modell som jeg kort har beskrevet i kap. 2.3.1. I denne modellen fins det to forståelseshorisonter som må møtes og helst overlappes hverandre. Det handler om formidleren (omviseren) på den ene siden, og publikum (barnegruppa) på den andre. Modellen har flere lyskjegler som er ide, scenetekst og mottaker, og mellom de tre fins det to filter. Valg av form ligger mellom ide og scenetekst, mens kodekompetanse ligger mellom scenetekst og mottaker. Dette handler om valg man må ta underveis, og dramaturgen (i denne oppgaven: omviseren) må ta hensyn til målgruppen når hen skal planlegge (Østern, 2014).

Ideen er selve utgangspunktet, altså hva skal det handle om? Utgangspunktet for denne formidlingssituasjonen er at det skal være en omvisning for ei barnegruppe med barn i barnehagealder, og man må derfor ta en vurdering av hvilken uttrykksform man ønsker å bruke for å få formidlet det man ønsker i lyskjeglen «scenetekst» eller forestilling. Alle de omviserne jeg følger sier at de har en ide om hva de ønsker å ta barnegruppa med på, og derfor har de en delvis planlagt omvisning. Alle omviserne jeg observerte fremhever det første møtet med barnegruppa som veldig viktig. Det er da man har alle barnas oppmerksomhet og man kan sette rammer for hva som skal skje. Det kan være klokt å ha en strategi for hva man skal formidle i denne situasjonen, og jeg og omviserne snakket en del om hva som kunne være viktig å ha med i dette første møtet med barna. Selv om man forteller barna hva de skal få være med på, så kan man med fordel si noe om forventningen til barna også. Noen av omviserne synes det var vanskelig å vite hvor «streng» man skulle være, men jeg prøvde å veilede dem på forskjellen mellom å være streng og tydelig, og at barna kunne finne trygghet i at formidleren var en tydelig voksen fra starten av. Jeg tror at man da kan spare seg for enkelte diskusjoner senere i formidlingssituasjonen.

Noen viktige spørsmål i dette første møtet kan være: Har barna vært her før, hva ønsker de å se/gjøre på Rockheim, hva slags type barnegruppe er dette? Tør de stille spørsmål, komme med innspill?

Når æ sett mæ ned me barnegruppa først, så finn æ fort ut kossn barnegruppe de e, om de her e ei gruppe som syns de e greit at vi bruke tid på ting, greit at vi e lenge på en plass, for de e jo ikke alltid de passe ungan, å de legg man merke te

(Utdrag fra intervju Omviser 3)

For å gå tilbake til modellen så ser man at ideen må tilpasses kompetansen til barna, og dette gjøres delvis i forkant, og delvis i løpet av det første møtet, og uttrykksformen blir tilpasset barnegruppa underveis. Alle de tre omviserne sier allerede i intervjuet at de ønsker å gi barna en artig opplevelse, og at det er det viktigste fokuset de har når de planlegger omvisningene sine. De nevner også at de skal lære noe, men at dette kommer i andre rekke. Det er opplevelsen som er mest sentral i planleggingen. Siden Rockheim er et interaktivt museum så vil uttrykksformen i stor grad bære preg av interaktivitet i form av både musikk, bilder, videoer, lys og lyd. Den midterste lyskjeglen er sceneteksten, som vil si selve omvisningen. Ulike valg blir tatt av de ulike omviserne, som igjen er påvirket av sin egen omviserpersonlighet og av barnegruppa de har med seg på omvisning. Felles for dem alle er at det er vandrende omvisning, altså man forflytter seg fra rom til rom, og fra aktivitet til aktivitet. Her er improvisasjonen er viktig arbeidsform, og innspillene fra barnegruppa er med på å forme sceneteksten. Omviserne søker hele tiden innspill fra barna, og de henvender seg til dem verbalt og kroppslig under hele formidlingssituasjonen. På denne måten er ikke barnegruppa bare en del av publikum, men de er også en del av sceneteksten. De er både mottakere og deltakere i sceneteksten (Østern, 2014).

Når det gjelder publikum og filteret kodekompetanse blir noen premisser satt allerede i det første møtet. Alle de tre omviserne legger til rette for at barna kan komme med spørsmål og innspill underveis. Barna er derfor klar over dette, og det er opp til omviseren å holde føringen eller sette grensene for barnas innspill og i hvilken grad de ønsker å følge opp. Mens en forestilling på teateret, for eksempel, oftest har en lukket form legger en slik formidlingssituasjon i stor grad til rette for barnas innspill, den har en mer åpen form. Samtidig er det viktig å huske på at ansvaret for formidlingssituasjonen ligger hos formidleren. Når barna blir invitert inn i en opplevelse av relasjonell karakter, så er det opp til formidleren å sette grenser for i hvilken grad han lar barna være med på å påvirke formidlingssituasjonen. Barn i denne aldersgruppen kan ta ganske stor plass, så igjen er det viktig å være en tydelig voksen. Omviser 3 brukte mer tid enn de andre omviserne på å gå igjennom forventninger og rammer i det første møtet, og jeg observerte også at det var denne



omviseren som fikk minst «utfordringer» underveis i omvisninga. Dette kan ha en sammenheng med barnegruppa også, selvsagt, men hvis man skal analysere omvisningene ut fra en dramaturgisk analysemodell i etterkant kan man undre seg over om forventningene kunne være bedre uttalt i det første møtet hos omviser 1 og 2?

I modellen ser man at det er piler frem og tilbake mellom de ulike lyskjeglene, og kommunikasjon står tydelig fremhevet. Dysthe (Dysthe m. fl., 2012) snakker om flerstemmighet som en kjerneverdi i slike relasjonelle formidlingssituasjoner, der man tar utgangspunkt i at mening oppstår og blir utviklet gjennom interaksjon mellom mennesker (s. 6). Aure snakker også om didaktisk relasjonsmodeller som dynamiske, på den måten at det er gjensidig sammenheng mellom formidlingsfaktorene, altså mellom formidleren, verket og barnet. Men tilbake til Østern, så understreker også hun at kommunikasjonen er med på å fremme elevenes eierskap og delaktighet i utforminga av formidlingssituasjonen, noe som gjenspeiler samtidens tenking om utdanning der man ønsker barna ikke kun som mottakere, men også som deltakere i kunnskapsproduksjon. Gjennom mine observasjoner så jeg mange eksempler på at omviserne tok barnas innspill, og barna var derfor med på å påvirke sin opplevelse av omvisningen på Rockheim, og med utgangspunkt i Hovik og Nagel sin modell for *interaktive dramaturgier i scenekunst for barn* kan man se at omviserne primært veksler mellom å ha en pedagogisk funksjon, en dirigerende funksjon, en instruerende funksjon og en utvelgende funksjon. Ved enkelte tilfeller hadde også omviseren en monologisk funksjon og i eksempelet om Elvis-dansen jeg skrev om tidligere så hadde omviseren også en lyttende og improviserende funksjon. Så oppsummert kan man si at omviserne har vært innom alle de seks funksjonene i omvisningene sine. Barna var også innom flere ulike aspekter av dramaturgiske former. Siden omvisningene i stor grad legger opp til dialog var de først og fremst deltakende gjennom verbale tilbud og dialogisk interaksjon, men de gjorde også speilinger av sceniske handlinger og de hadde en fysisk eller scenografisk interaksjon da de skulle danse eller synge med. Men barna var også til dels stille, absorberende betrakere og medskapende deltakere, så de var innom hele spennet i de dramaturgiske formene.

Omviserne viser god kunnskap i å integrere barna som en del av sceneteksten. De inviterer dem til deltakelse og er flinke til å følge opp. Omviserne har en tydelig forståelse for målgruppen barn i barnehagealder, og gjør kloke valg underveis som viser innsikt og forståelse i komposisjonen av kunstmøtet. De innehar ulike former for kunnskap både musikalsk, kroppslig og dialogisk, og legger til rette for deltakelse på ulike måter

## 4.2.2 TRONDHEIMSTIMEN

### Konsert for en gruppe barnehagebarn

Her er en matrise som er laget over konserten Trondheimstimen.

Matrise 6. Tidsbruk, hva og hvordan i konserten Trondheimstimen.

Tid	Hva	Hvordan
Ca 5 min i foajeen	Barna blir møtt av en omviser som ønsker dem velkommen og tar de med opp på rommet konserten skal være.	
	Velkomst: Omviser 4 står på hodet når barna kommer inn – de andre musikerne sitter på plassene sine (C - bass, B - gitar og A - vokal). Barna blir henvist til benkene og setter seg ned.	Barna opptatt av Omviser 4. Småprater litt med hen og finner plassene sine.
	Omviser 4 ønsker velkommen og småprater: Kossn kom dåkker hit, arti å sje dåkker osv. Rammer blir satt – d e lov å både syng me å klapp.  Omviser 4 presenterer musikerne og hva de skal gjøre.	Dialogen opprettes – barna stiller spørsmål og får svar.
	A synger: «Elgeseter bru»	Låtene introduseres og snakkes litt om før de spilles
	B synger: «Svartlamon»	
	Omviser 4 introduserer et instrument: melodika	Går mot barna og snakker med dem – viser frem instrumentet og småprater med barna
	Omviser 4 synger «Trondheimsnatt»	Omviser 4 sitter på knær foran barna og synger til dem. Flere av barna kjenner igjen sangen og synger med. Tar med seg mikrofonen og setter seg blant publikum – en av de barnehageansatte synger i mikrofonen

	«Dum og deilig»	Barna kommer frem på gulvet, Omviser 4 gir mikrofonen sin til et av barna som kan låta, mens hen går rundt, spiller luftgitar og danser med resten av barna.
	A spør: «Kæm vil bli me på Marinen? Kom å lægg dåkker på teppet dåkker som vil» A synger en sang om Ila. Hen sitter i en stol.	Ca halve barnegruppa legger seg på et grønt teppe (plena), slapper av og lytter til A når hen synger. Lukker øynene.
	Omviser 4 synger «Lisj-visa mi»	
	Alle reise sæ opp å vær indianera!  Si: HO! Og klapp Synger en indianer-sang (Tre små kinesere)  «Stabels vei 7»	Alle barna reiser seg og noen hopper rundt på gulvet.  Barna deltar  Barna setter seg på plassene sin igjen
	Et barna spør om de kan syng «Grevling i taket»	Barna kommer frem på gulvet, alle synger i flere mikrofoner som står i stativ på gulvet, de danser rundt og spiller på rytmeinstrumenter.
	Avslutter konserten – alle takker for seg	Barna blir hentet av omviser og tatt med ned igjen

## Tett beskrivelse av konserten Trondheimstimen

*Dette var den første observasjonen jeg skulle gjøre på Rockheim. Jeg kommer inn døra på Rockheim, en omviser kommer bort til meg og spør om det er jeg som er Aina. Barnegruppa som skal være med på Trondheimstimen har ikke kommet enda, så jeg står og småprater med omviseren mens vi venter.*

*Døra åpner seg og en gjeng barn kommer inn. De løper bort til det store Norgeskartet som dekker den ene veggen i foajeen og spør: «E d her hele verden?». Omvisere som jeg står og prater med går bort til de barnehageansatte, ønsker velkommen og forteller dem hvor de skal kle av seg. Det er en kald og våt dag, så barna har mye klær på seg. Omviseren trekker seg tilbake mens barna og de voksne får tatt av seg ytterklær og gjort seg klare til konsert.*

*Omviseren går deretter tilbake til barnegruppa med klistremerkene. Runde klistremerker som det står «Rockheim» på. Alle som kommer på besøk på Rockheim må ha sånne klistremerker på genseren, foreller hen, og barna klistrer de nøye på genserne sine. «Er dere klare for konsert?», spør omviseren. «Ja!», roper barna. «Følg meg!», sier omviseren, og vi går i samla flokk bort til heisen.*

*Vi blir vist inn på et grupperom som kalles Knudsen & Ludvigsen-rommet. Rommet har en scene og en tribune. Når vi kommer in på rommet ser vi rett på scenen der det sitter tre musikere, og midt på gulvet står Omviser 4 på hodet. Omviseren som har fulgt oss opp til konserten ber barna om å sette seg på tribunen. Barna peker på Omviser 4 og kniser og ler.*

*«Der e dåkker ja», sier Omviser 4, og reiser seg opp. «Æ kjeda mæ litt mens æ venta på dåkker, så da mått æ stå på hodet». Barna ler, og kontakten er opprettet. Omviser 4 ønsker velkommen til Trondhjemstimen, og forteller at på denne konserten skal de få høre forskjellige sanger om Trondhjem. Noen sanger har de kanskje hørt før, og noen ikke. Hen forteller at det er lov til å klappe og synge med på det de kan. Omviser 4 presenterer de andre musikerne, hva de heter og hva de spiller. Det er en bassist (C), en gitarist (B) og en annen vokalist (A) som er med på konserten. (Jeg har gitt disse bokstavene A, B og C for å anonymisere dem, men allikevel skille dem i observasjonen min). Den andre vokalisten, som jeg kaller A, spør barna: «Kossn kom dåkker hit? Tok dåkk buss?», og de snakker om retningen barna kom fra, at det tok lang tid å ta buss, og at de kjørte over ei bru.» Elgeseter bru, kanskje?», spør A, «den som ligg attme de runde, røde huset som kalles Samfunnet?». De blir enige om at det var nok den brua, og A forteller at hen skal nå synge en sang om den brua. A synger Elgeseter bru, mens resten av bandet komper og Omviser 4 korer. Barna sitter på tribunene og lytter. Virker som om denne låta er ukjent for dem. Men sangen er fin og barna sitter i ro. Når denne låta er ferdig spør hen som spiller gitar om noen av barna har hørt om Svartlamon? Barna drar litt på det, men det virker ikke helt som om noen har kjennskap til den bydelen. B forteller litt om hvor det ligger, og at det var en mann som var så glad i det stedet at han skrev en sang om det, og nå skal de får høre den låta, Svartlamon. B synger låta og spiller gitar, mens de andre i bandet gynger litt fra side til side og lytter. «Syns dåkker den va fin?», spør Omviser 4, og barna svarer ja. «No ska dåkker få sje nå kult», sier Omviser 4, og tar fram et lite instrument som hen blåser i. Omviser 4 forteller at dette instrumentet kalles melodika. Hen går rundt blant barna og blåser i instrumentet som lager en lyd som barna kniser litt av. De småprater litt en stund før Omviser 4 går ned på gulvet igjen og setter seg på knær på det grønne teppet som ligger på gulvet mellom scenen (der*

musikerne sitter) og tribunen (der barna sitter). Hen synger Trondhjems natt. Flere av barna og de voksne synger med. Omviser 4 er hele tiden vendt mot publikum og synger til dem. Underveis i sangen tar hen med seg mikrofonen opp blant publikum, og retter den mot en av de barnehageansatte, som tydeligvis kan sangen. Den voksne synger inn i mikrofonen, og barna synger og gynger med til musikken. Når sangen er ferdig går Omviser 4 igjen ned på gulvet og tar frem melodikaen. Noen av barna sier at de tror de har hørt den lyden før, nemlig i Knudsen & Ludvigsen. «Helt riktig», sier Omviser 4, og de begynner å spille Dum og deilig. Omviser 4 vinker barna ned på gulvet sammen med seg, barna får syng i mikrofonen, mens Omviser 4 spiller luftgitar og melodika, og danser rundt på gulvet sammen med barna. Alle barna er nå ute på gulvet og danser og synger. Uten ord, men ved hjelp av kroppen kommuniserer Omviser 4 med barna og får de med på dans og luftgitar-spilling. Når denne sangen er over oppleves stemningen som høy, og A tar den ned ved å spørre om noen vil være med på Marinen. Det grønne teppet på gulvet fungerer nå som gressplen på Marinen, og omtrent halvparten av barna legger seg ned. Resten setter seg på tribunen igjen. A sitter i en stol og synger Trondhjem, Trondhjem – at æ reist ifra dæ, barna på teppet lukker øynene og lytter til musikken. Deretter synger Omviser 4 Lisj-visa mi. Noen av barna ligger fremdeles på teppet, men de fleste har nå satt seg på tribunen igjen. «No må alle reis sæ å vær indianera», sier B, og barna hopper ut på gulvet igjen og lager indianer-lyder. B instruerer barna til å si «HO!» og klappe på en bestemt måte, og de spiller en indianer-sang (usikker på tittel – 3 små kinesere). Barna danser, synger og klapper sammen med Omviser 4 og A. Etter denne låta bes barna om å sette seg igjen, og B synger Stabels vei 7. Det småprates mellom alle deltakerne under hele konserten, og under praten etter denne sangen så spør et av barna om de kan spille Grevling i taket, og det kan de. Musikerne finner frem flere mikrofoner og rytmeinstrumenter, barna kommer ut på gulvet, synger i mikrofoner og spiller på rytmeinstrumentene mens alle danser rundt. Etter at de har spilt, danset og sunget Grevling i taket to eller tre ganger, så avsluttes konserten. Musikerne takker for seg og for besøket, den omviseren som fulgte barnegruppa til konserten kommer for å hente dem igjen, og vi vinker hadet når barna drar. Jeg blir igjen for å ta en prat med de som har gjennomført konserten. (Tett beskrivelse 8).

## Dramaturgisk analyse av Trondheimstimen

Utgående fra Østern (2014) sin modell for dramaturgisk analyse så er det her en tydelig ide om hva som skal formidles. Her er ulike sanger om Trondheim det som er ideen, og det kommer frem allerede i navnet på tilbudet, som kalles Trondheimstimen. I strategiplanen for Rockheim sto det: *Utøverne er en del av Rockheims omvisere. De synger Trondheimssanger i en koselig atmosfære (Knudsen og Ludvigsen-rommet) der dialog og allsang er elementer*, og denne målsettinga kommer tydelig fram i Sceneteksten. Det er tett dialog mellom utøverne og publikum igjennom hele konserten, og også i denne formidlingssituasjonen veksler barna mellom å være deltakere og mottakere, noe som viser en god kunnskap om målgruppen fra formidlernes side. Hvilke sanger som skal spilles og i hvilken rekkefølge de skal presenteres er bestemt før konserten, men uttrykksformen varieres underveis. Barna satt først på tribunene, de ble invitert ut på gulvet, ned på teppet som skulle være gressplenen på Marinen, og de ble invitert med på dans, bruk av rytmeinstrumenter og sang i mikrofon. Barna er på denne måten med på å forme uttrykket i Sceneteksten, selv om regien er satt fra før. Musikerne, eller formidlerne, vet ikke på forhånd hvilke sanger barna kan og ikke, så graden av medvirkning fra barna blir improvisert. Også i denne formidlingssituasjonen blir filteret kodekompetanse dels satt allerede i velkomsten, ved at Omviser 4 åpner for at barna kan synge med å klappe, og til dels underveis. Samtidig er det viktig å huske på at ansvaret for formidlingssituasjonen ligger hos formidleren. Når barna blir invitert inn i en opplevelse av relasjonell karakter, så er det opp til formidleren å sette grenser for i hvilken grad han lar barna være med på å påvirke formidlingssituasjonen. Omviser 4 sier noe om dette i intervjuet når hen sier: *Det er viktig å ta barna på alvor, la de få komme med spørsmål og innspill, men samtidig få de til å bli gode lyttere og ikke avbryte for ofte når de er på konsert/forestilling* (Utdrag fra intervju med Omviser 4). Dette er også en type kunnskap som det er viktig å formidle, for det er viktig at barn lærer seg å bli gode lyttere. Dette er fire dyktige musikere som viser inngående kunnskap både på sine instrumenter, men også i forståelse av aldersgruppen.

### 4.3 Sammenfattende drøfting av analysene av omvisning og konsert

Jeg har i kapittel 4.2 gjort en analyse av omvisningene og en av konserten Trondheimstimen, og nå skal jeg gjøre en sammenfattende drøfting.

Ut fra analysene kan man se mange likhetstrekk og mange eksempler på hvordan man kan se på formidlingssituasjonene ut fra et dramaturgisk perspektiv. Når jeg nå skal sammenfatte disse drøftingene så velger jeg å flytte fokuset over på de dramaturgiske inngangene tid, rom, kropp og tekst.

### *Tid*

De tre omviserne som jeg observerte på barnehageomvisning innledet første møte med barna ved å sette seg på gulvet og be barna om å sette seg ned. Der presenterte de seg, satte noen rammer for omvisninga, og de snakket litt om forventningene. «Hei, jeg heter ..., og jeg jobber her på Rockheim. Vet dere hva Rockheim er? Er det noen som har vært her før? Vet dere hva vi har her? Hva tror dere vi skal gjøre i dag?», var typiske fraser som gikk igjen da omviserne møtte barna for første gang. Deretter satte omviserne rammer: «I dag skal dere får være med meg rundt å se på ting, ta på ting, prøve ting og kanskje lære noe også. Det er lov å stille spørsmål hvis dere lurere på noe, og da er det kjempefint om dere rekker opp hånda sånn at ikke dere snakker i munnen på hverandre». Gjennom at omviserne synliggjør disse rammene er de med på å illustrere forløpet for barna og de tydeliggjør at det er omviseren som har ansvaret for regien i omvisninga, altså hvor lang tid de skal bruke på de ulike rommene. Gjennom å si at det er lov å stille spørsmål så åpner de også for spontane innspill fra barna, men det er da opp til omviserne i hvilken grad det får være med å påvirke omvisninga. Ved å kartlegge forventningene til barna, samt at de nå vet hva barna vet om Rockheim fra før, så gir dette også føringer for hvordan omviseren legger opp omvisninga si. Som man kan se av oversikten over de ulike omvisningene så bruker omviserne ulik tid på de ulike rommene. Dette kommer av at omviserne tar vare på barnas initiativ, og passer på at overgangene fra rom til rom blir naturlige. Jeg opplever kanskje at noen av omviserne er veldig opptatt av klokka, og hvor mye tid de har igjen. Det er vel naturlig når man har en gitt tid å gjennomføre omvisningene på, men det kan også virke forstyrrende når man flere ganger henvender seg til de barnehageansatte og spør hvor lang tid som er igjen. Likevel så føler jeg at cirka en time er ei fin tid å bruke på omvisningene for denne aldersgruppen, for man merker at barna mister konsentrasjonen og fokuset etter hvert.

### *Rom*

På Rockheim er det flere ulike rom, og disse rommene er ulikt utformet. Det vil si at man kan bruke dem på flere måter, noe jeg også observerer. Noen er opptatt av å ha barna nært seg,

mens noen lar de ha et større område å bevege seg på. Dette handler nok noe om både personlighet og hva de ønsker å formidle i de ulike rommene. Siden Rockheim er et interaktivt museum så vil uttrykksformen i stor grad bære preg av interaktivitet i form av både musikk, bilder, videoer, lys og lyd, og disse elementene er med på å prege hvordan rommene blir brukt. Under konserten ser jeg mange variasjoner i bruk av Knudsen & Ludvigsenrommet gjennom at barna sitter på tribunene, de blir invitert ut på gulvet, de ligger på teppet som illustrerer gressplena på Marinen, og de er med på dans og bevegelse i rommet konserten gjennomføres på.

### *Kropp*

Alle de tre omviserne jeg fulgte satte seg ned da de presenterte seg og gikk igjennom rammebetingelsene for omvisninga. De sørget for at de kunne se alle barna i øynene, og at alle barna kunne se dem. Jeg observerte også at allerede her brukte noen av omviserne direkte henvendelse til enkeltbarn hvis noen av barna mistet fokuset. Når man sitter i en slik posisjon er det lett å fange opp de barna som faller ut, og henvendelsen er derfor en effektiv metode å bruke for å hente inn barna igjen. Etter at presentasjonen var over og de skulle bevege seg over til andre rom var metodene flere – en omviser gikk som en robot, og ba barna gå som roboter i rekke etter han, ei hoppet med en rekke av hoppende barn bak seg, mens en gikk vanlig med barna etter seg. Selv om metodene var ulike var alle omviserne klare på at de skulle gå først, og barna skulle komme etter. Rammebetingelsene var nå satt, og barna visste at de skulle følge etter.

*Jeg så allerede i ringen før omvisninga at et av barna virka utilpass. Hen søkte fanget til en av de voksne fra barnehagen, og hen snudde seg vekk da omviser prøvde seg på en direkte henvendelse. Omviseren respekterte dette, og lot barnet få være med «den kjente voksne» under omvisninga. Hen holdt den voksne i hånda, så ned og ville ikke være med å prøve noe av det de andre barna gjorde. Hen ville bare holde i hånda eller sitte i fanget. Denne omviseren var veldig raus med personligheten sin, hen virka trygg og åpen, hen tulla og fikk barna til å le av seg, og helt på slutten av omvisninga kom barnet bort til hen og gjorde tegn til at hen ville prøve. Hen så ned, snakket ikke, men dro litt i omviseren og gjorde tegn til at hen ville prøve. Omviseren satte seg ned på huk og hjalp barnet å trykke på knappen og skifte sang på skjermen. De snakket ikke, bare utveksla blick. Barnet trykka på knappen og løp tilbake til den kjente voksne*



I dette eksemplet viser Omviser 3 en åpen profesjonspersonlighet, som jeg tenker handler om omviserens kropp. Denne omviseren bruker også kroppen sin ved å vise barna «Elvis-dansen» der de vikker på hoftene og gjør «Elvis-mooves», og det blir en aktivitet som barna synes er morsom.

#### *Tekst*

Jeg velger å bruke begrepet tekst her, og det handler om hva man ønsker å formidle. Det handler om hvordan man legger opp omvisningene sine, altså hva man ønsker å si og hvordan man ønsker å si det. Som den ene omviseren sa i intervjuet: «Æ stille mæ inn på språket æ bruke, for eksempel, ikke bruk for my vanskelige ord for dæmm da, som æ e vant me å bruk» (utdrag fra intervju med Omviser 1).

Men tekst er så mye mer enn språket de bruker. I disse formidlingssituasjonene er dialogen spesielt viktig, og alle formidlingssituasjonene bærer preg av dialog og improvisasjon. Noen gjør det mer enn andre, men det handler om formidlernes identitet og kunnskap. Du kan ikke lære barnet å spille ukulele hvis du ikke kan det selv, og du kan heller ikke lære dem fakta om Knudsen & Ludvigsen hvis du ikke vet det. Teksten er på mange måter den kunnskapen man har som legger til rette for barnas deltakelse. Den viser seg på ulikt vis fra omviser til omviser, og gir en flerstemmighet i omvisningene.

Nå har jeg gjort en tematisk narrativ analyse av omvisernes forståelse av formidlingen for barnehagebarn ved hjelp av intervju og observasjon, og jeg har gjort en analyse av omvisningene og av konserten Trondheimstimen ved hjelp av Østerns dramaturgiske analysemodell. Jeg har samlet dem i en drøfting med utgangspunkt i de dramaturgiske inngangene tid, rom, kropp og tekst. En klar konklusjon er at omviserne ikke har læring i forgrunnen for sin tenkning, men opplevelse. De ønsker at barna skal få gode opplevelser, og at de skal ha det gøy. For å drøfte forskningsspørsmål 4 *Hva karakteriserer omvisningene og konserten Trondheimstimen ut fra teorier om relasjonell estetikk?* vil jeg nå drøfte omvisningene og konserten også ut fra teorier om relasjonell musikkestetikk.

#### 4.4 Omvisningen og konserten Trondheimstimen med utgangspunkt i relasjonell estetikk

Forsknings spørsmål 4 er et drøftings spørsmål, og jeg tar utgangspunkt i Valberg (2010) sine begreper som jeg skriver om i kapittel 2.2.2. I denne analysen har jeg fokus på hvordan relasjonene bygges mellom formidler og publikummet, og jeg viser til eksempler fra empirien min for å underbygge funnene.

Det første begrepet *Å henvende seg til publikum* så jeg mange eksempler på både i omvisningene og på konserten. Dette henvendt-begrepet er dialogisk forankret, og gjennom å bruke dette så krever man den andres oppmerksomhet. Valberg sier at: «i den dialogiske dramaturgien ligger et premiss om at den som henvender seg lytter aktivt til den reaksjon som henvendelsen appellerer om». Litt enklere forklart handler dette om en gjensidighet mellom formidler og publikummet. I omvisningene er dette noe som blir brukt hele tiden, fordi man stadig har en dialog rundt det som blir formidlet. Omviserne søker hele tiden innspill fra barna, og de henvender seg til de verbalt under hele formidlingssituasjonen. Under Trondheimstimen gjøres dette også ganske konsekvent. Der musikerne tidligere gjerne var vendt mot hverandre, var musikerne her vendt mot publikum. Alle aktørene på konserten hadde øyekontakt med publikum, og både blikk eller andre gester og verbal kommunikasjon foregikk under hele konserten.

*Deltakerstrategier* er et begrep som handler om hva som er greit og ikke greit under formidlingssituasjonene. Det vil si når vi gir applaus, synger sammen, kommer ned på gulvet sammen, sier rim og regler sammen eller gjør andre ting som formidlingssituasjonen legger opp til. Dette er strategier som det er lagt opp til, og det er formidlerne som setter grensene for disse. Som Omviser 4 sa i intervjuet: «Det er viktig å ta barna på alvor, la de få komme med spørsmål og innspill, men samtidig så er det viktig å få de til å bli gode lyttere og ikke avbryte når de er på konserter eller forestillinger».

*Altruistisk ro* så jeg et eksempel på under Trondheimstimen. Barna hadde vært ute på gulvet og danset og sunget til en sang når de får spørsmål om å bli med på Marinen. Barna får instruksjoner om at det grønne flossteppet på gulvet er gressplenen på Marinen, og barna legger seg ned på teppet. Da vokalisten begynner å synge blir barna helt stille. Noen lukker også øynene, og barnegruppa deler ei rolig og helt stille stund der de kollektivt ligger og lytter til sangen. Valberg

snakker om denne typen ro som altruistisk, fordi den er ikke privat, men noe vi deler, og derfor er denne typen ro av relasjonell karakter. Noen av barna gløttet bort på de andre, men alle hadde en forståelse av at nå skulle de være stille, og det uten at det var sagt med et eneste ord. Denne roen vedvarte etter sangen var ferdig og til de ble invitert til å synge med på neste låt.

*Kommentaren* ble mye brukt både i omvisningene og på konserten. Den ble brukt både på en verbal og en non-verbal måte. Som jeg har skrevet tidligere så er dette en effektiv metode for å hente inn barna hvis du holder på å miste de fra formidlingssituasjonen.

Under Trondheimstimen så jeg flere eksempler på *henvendelser* til publikum, både verbale og non-verbale.

*Omviser 4 synger «Grevling i taket» og barna synger med. Omviser 4 tar med mikrofonen og går opp blant publikum og vender mikrofonen mot flere av barna slik at de får synge med inn i mikrofonen. Hen vinker på barna slik at mange av barna blir med ut på gulvet. Et barn sitter igjen og kan tydelig sangen. Omviser 4 vinker til henne med mikrofonen, og barnet kommer ned på gulvet, får mikrofonen i hånda, og er plutselig forsanger på «Grevling i taket».*

(Utdrag fra forskerlogg)

*Tilhørighet* er et begrep som her handler om barnas opplevelse av å være en del av en gruppe. Denne opplevelsen opplevde jeg som veldig sterk under eksempelet jeg beskrev under altruistisk ro, der barna lå på gressplenen på Marinen og hørte på sangen, men den kom også til inntrykk mange ganger under omvisningene. Da barna tok på seg parykkene som jeg skrev om tidligere, for eksempel, så delte barna en tilhørighet som vi voksne ikke nødvendigvis var en del av. Barna begynte da på en lek som jeg mistenker er en lek de har lekt i barnehagen, og derfor er en del av deres barnekultur. Under omvisningen med Omviser 1 satte hen på Knutsen og Ludvigsen med «Dum og deilig» på storskjerm. Barna så på hverandre og gjorde bevegelser, så vi skjønnte at denne sangen kunne de fra barnehagen, og bevegelsene viste de oss som en gruppe. Her opplevde jeg barnas gruppetilhørighet som veldig sterk, der de viste oss hvordan bevegelsene til sangen skulle være.

*Rammebetingelser for scenerommet* handler om hvordan omviserne legger til rette for barnas deltakerstrategier. Det vil si at det handler om hvordan omviserne bruker rommene. Trondheimstimen ble gjennomført på et rom som har en scene med en tribune foran. Rommet er likevel ganske lite, slik at det er kort avstand mellom utøverne og publikum. I starten satt

barna på tribunen, men de ble invitert ned på gulvet, opp på scenen, foran mikrofonen og på gressplenen på Marinen. Scenerommet ble brukt på flere ulike måter under konserten med mål om å fremme det relasjonelle aspektet ved at barna fikk ta del i opplevelsen på en annen måte enn om de kun satt på tribunen under hele konserten.

*Mottagelses-strategier* handler om hvordan barna blir tatt imot. Som alle omviserne mine viste til er det første møtet med barnegruppa veldig viktig. Det er da man har alle barnas oppmerksomhet og man kan sette rammer for hva som skal skje. Det kan være klokt å ha en strategi for hva man skal formidle i denne situasjonen, og jeg og omviserne snakket en del om hva som kunne være viktig å ha med i dette første møtet med barna. Selv om man forteller barna hva de skal få være med på, så kan man med fordel si litt om forventningen til barna også. Noen av omviserne synes det var vanskelig å vite hvor «streng» man skulle være, men jeg prøvde å veilede dem på forskjellen mellom å være streng og tydelig, og at barna kunne finne trygghet i at omviseren var en tydelig voksen fra starten av. Jeg tror at man da kan spare seg for enkelte diskusjonen senere i formidlingssituasjonen. Jeg observerte at den omviseren som var tydeligst i det første møtet med barna var den som fikk minst utfordringer i løpet av omvisninga si.

*Symmetri* handler om at ansvaret for formidlingssituasjonen ligger hos formidleren. Når barna blir invitert inn i en opplevelse av relasjonell karakter, så er det opp til formidleren å sette grenser for i hvilken grad han lar barna være med på å påvirke formidlingssituasjonen. Barn i denne aldersgruppen kan ta ganske stor plass, så igjen er det viktig å være en tydelig voksen. For å gjenta det som Omviser 4 sa: «Vi ønsker jo at barna skal bli gode lyttere og ikke avbryte for mye under en konsert eller forestilling». Her så jeg utfordringer blant formidlerne mellom å la enkeltbarna få oppfylt ønskene sine, og det å holde på fokuset til hele gruppa. Dette er en vanskelig balansegang der jeg tror en tydelig voksen er en fordel. Men her kommer vi tilbake til profesjonsforståelse.

Under disse formidlingssituasjonene er det i stor grad åpenhet for *ikke-diskrete lyttestrategier*. I og med at disse omvisningene og konsertene er av såpass åpen karakter så har barna rom for å vise spontane, kroppslige reaksjoner. Det er også naturlig for barn i denne aldersgruppen å reagere med «hele kroppen», noe det er rom for når formidlingssituasjonene bærer preg av en slik relasjonell karakter.

*Nærvær* er jo på mange måter resultatet av alle disse begrepene. Det handler om både henvendelse, altruistisk ro og deltager-strategier, og hele det relasjonelle aspektet har

nærværet som mål. Selv om barna blir tatt imot som en gruppe, følger omvisningene eller konserten som en gruppe, og de trekker seg bak som en gruppe, er det likevel rom for den enkeltes innspill underveis. Jeg tror at slike opplevelser er med på styrke gruppefølelsen i de barnegruppene som kommer innom Rockheim, og de får en morsom, lærerik og fin opplevelse. Omviserne viser også her en god kunnskap i å legge til rette for relasjonelle opplevelser for barnegruppa. Disse eksemplene på relasjonell musikkestetikk peker på deltakelse som karakteristisk trekk ved omvisningene.

## 5. Kunstformidlingen på Rockheim i lys av dramaturgisk tenkning og relasjonell estetikk

Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn, der det sosiale gir grunnlag for all utvikling og læring, har jeg gjort en kvalitativ, mikroetnografisk studie med Rockheim som scene. Siden dette er en oppgave i kunstfagdidaktikk har jeg valgt kunstfagdidaktiske perspektiver som fokus for mine undersøkelser. Jeg har gjennomført intervju med et utvalg omvisere på Rockheim og jeg har observert to ulike formidlingssituasjoner, omvisninger og konserten Trondheimstimen.

Problemstillingen for denne oppgaven er: *Hva kjennetegner omvisernes kunstformidling i lys av dramaturgisk tenkning og relasjonell estetikk?* og jeg har formulert fire ulike forskningsspørsmål som jeg har analysert for å konkretisere denne. I det første forskningsspørsmålet «Hvordan forstår omviserne sin oppgave i formidlingen for barn i denne aldersgruppen?» tok jeg utgangspunkt i intervjuene og skapte et narrativ der særlig tre ulike tema-områder kom til syne; Omviserne profesjonspersonlighet, Formidling til barnehagebarn og Didaktisk tenkning. Det andre forskningsspørsmålet «Hva karakteriserer omvisernes dramaturgi i omvisningene?» brukte jeg Østerns dramaturgiske analysemodell som fokus for observasjonen min, og det samme gjorde jeg i forskningsspørsmål tre «Hva karakteriserer omvisernes dramaturgi i konserten Trondheimstimen?». I forskningsspørsmål 4 «Hva karakteriserer omvisningene og konserten Trondheimstimen ut fra teorier om relasjonell estetikk?» har jeg analysert og drøftet omvisningene og konserten Trondheimstimen med utgangspunkt i Valbergs begreper som han har lansert som forslag til fagterminologi i den relasjonelle musikkestetikken. Gjennom å ha fokus på de ulike begrepene har jeg brukt utdrag fra observasjonene mine for å underbygge mine funn.

Når jeg i analysedelen analyserer formidlingssituasjonene på Rockheim ut fra en dramaturgisk analysemodell og teorier om relasjonell estetikk er deltakelse, og tilrettelegging for deltakelse, det som kjennetegner kvaliteten i formidlingen. Når det gjelder den dramaturgiske analysemodellen opplever jeg Rockheim som veldig mottakerbevisst, de er flinke til å skape rom for barnas innspill i formidlingssituasjonene sine, og lar derfor barna få være medskapende i sceneteksten. Dette er føringer man finner i MiST (Museene i Sør-Trøndelag) sine retningslinjer, og jeg vet at Rockheim er opptatt av å kurse sine ansatte, og de har kurs i

formidling et par ganger i året, ifølge formidlingslederen på Rockheim. MiST vil vise kvalitet gjennom kunnskap og kompetanse, noe som krever at formidlerne er kunnskapsrike, trygge og fleksible i sin formidlingsrolle, slik at de kan innordne seg etter publikums egne innspill, spørsmål og refleksjoner med utgangspunkt i de rammene og i forhold til tematikken de som formidlere legger opp til dialog ut i fra.

Igjennom arbeidet med denne oppgaven sitter jeg igjen med to begreper som jeg foreslår som de mest sentrale for den type formidling som Rockheim representerer, og som sørger for kvalitet i formidlingen. Det er *deltakelse* og *kunnskap*.

## 5.1 Deltakelse

Dette begrepet har jeg allerede drøftet i stor grad i kapittel 4.4, der jeg tar utgangspunkt i den relasjonelle estetikken. I kunstformidling for barn i barnehagealder er det kanskje særlig grunn til å legge vekt på relasjonelle aspekter som handler om møter mellom kunsten og barnet som inkluderer de ansatte i barnehagen. De er alle en del av kunstmøtet, og barna «speiler» ofte de voksne. I den ene omvisningen var en av de barnehageansatte veldig opptatt av mobilen sin. Noen av barna virka da litt usikre, og var kanskje ikke helt påkobla den omvisninga som de var en del av. Der de barnehageansatte var mer ivrige så ble barna med aktive også. Mange av de ansatte tenker kanskje ikke over seg selv som en del av disse kunstmøtene, men de er også involvert i kunstuttrykket som en del av kunstmøtene.

I begge disse formidlingssituasjonene ble det brukt en stor grad av multimodalitet. Barna møter mange ulike visuelle inntrykk allerede idet de går inn dørene på Rockheim, eller kanskje allerede når de nærmer seg bygget og ser den neon-fargede firkanten på toppen av bygget. Igjennom omvisningen blir de presentert for en stor mengde modaliteter, det er bilder, videoer, musikk, skjermer, og de får være med å trykke på jukeboxen, de får sveive i gang en gammel grammofon, spille trommer eller ukulele, styre lys, og siden tidstunnelen er delt opp i rom som representerer ulike ti-år med gjenstander som representerer de ulike tidsepokene er det mange ting barna kan se og ta på. I og med at Rockheim også er et interaktivt museum kan barna også selv være med på å prege omvisningen sin i enda større grad, selv om det

interaktive ikke ble introdusert i spesielt stor grad for de barnegruppene jeg fulgte på omvisning.

## 5.2 Kunnskap

For å kunne formidle kunnskap må man inneha kunnskapene, og Rockheim er opptatt av å ha kunnskapsrike omvisere. De kurser sine ansatte hver gang de lager nye utstillinger, og alle omviserne har et ansvar i å holde seg oppdatert på det faglige. Rockheim ønsker å ha omvisere med musikkfaglig kompetanse, så omviserne er kunstnere i større grad enn pedagoger. Derfor vil kunnskapen og kompetansen vise seg ulikt fra omviser til omviser også, noe som jeg synes viser en styrke i formidlingen som Rockheim tilbyr. Omviserne har derfor en ekspertise innenfor feltet sitt som både barna og de barnehageansatte kan få glede av. Felles for omviserne på Rockheim er at de må endre seg selv og sin kunnskap etter hvilken kontekst de er i, man må nødvendigvis ta ulike hensyn i omvisninger med barn og voksne, eller et utdrikingslag eller pensjonister. Men som jeg har vist til flere ganger i analysen, så har omviserne en god forståelse av barn som målgruppe. Det krever kunnskap å legge til rette for deltakelse, og dette gjør de på en god måte.

I denne oppgaven handler *improvisasjon* om omviserens evne til improvisasjon i samspillet med barna. Improvisasjonen vil være avhengig av omviserens profesjonsidentitet og kunnskap. I et slikt kunstmøte krever man at omviseren er tilstede her og nå, og tar raske avgjørelser på barnas innspill. Noen ganger passer det å improvisere ut fra barnas innspill, noen ganger ikke, for det handler om å skifte fokus og aktivitet ut fra barnas spontane innspill. Både omvisningene og konserten Trondheimstimen legger opp til dialog som samværsform, og mens omvisningene har en ganske åpen form, har konserten en litt mer lukket form. Siden omvisningen er en vandrende formidlingssituasjon der man vandrer mellom ulike rom og aktiviteter, er konserten strammere i regien siden den foregår inne på et rom. Det forutsetter derfor en kunnskap om målgruppen for å legge til rette for deltakelse i disse kunstmøtene. Gjennom forståelsen av de tre temaområdene som jeg identifiserte i forskningsspørsmål 1, nemlig Omvisernes profesjonspersonlighet, Formidling til barnehagebarn og Didaktisk tenkning viser omviserne en god kunnskap og forståelse for å legge til rette for barnas deltakelse.





## 6. Når sceneteppet trekkes for – en oppsummerende konklusjon

For å oppsummere denne oppgaven i en konklusjon er det flere ting jeg har oppdaget. Jeg hadde en for-forståelse av at det var flere pedagoger ansatt på Rockheim, og at det var en tettere dialog mellom barnehagene og Rockheim både i forkant og i etterkant av disse formidlingssituasjonene. Dette viste seg å ikke stemme. Omviserne viser god forståelse av målgruppen, og de er dyktige på å legge til rette for deltakelse og de innehar gode kunnskaper som de formidler på en god måte. Selv om det didaktiske ikke er i høysetet i formidlingene på Rockheim, så lykkes de i å skape gode kunstmøter for barna. Som engasjert forsker ser jeg noen implikasjoner av de funnene jeg gjort gjennom analysene. Jeg vil i dette avsluttende kapitlet også foreslå temaer for fortsatt forskning, og også se på min oppgaves begrensninger. Til slutt vil jeg beskrive oppgavens bidrag til ny kunnskap om omvisning på Rockheim for barnehagebarn, og bidrag til metablikk på hvor krevende det er å være omviser for barnehagebarn.

### 6.1 Utviklingspotensial i formidling

Selv om de formidlingssituasjonene som Rockheim tilbyr er gode, skulle nok jeg som pedagog ønsket meg et tettere samarbeid mellom barnehagene og Rockheim. Rockheim er et stort hus med nesten ubegrensede muligheter for kunstmøter, og de kunne gjort mye mer enn det de allerede gjør. De har både rom og utstyret til å kunne ha flere spesialiserte kunstmøter; de kunne tilbudt rene Knudsen & Ludvigsen-konserter, siden de faktisk har et Knudsen & Ludvigsen-rom, de kunne latt barnehagene fått spille inn en sang når de var på besøk der for de har utstyr til det, de kunne tilbudt prosjekter med lengre varighet og flere besøk både i barnehagen fra Rockheim, og på Rockheim.

De formidlingssituasjonene som Rockheim nå tilbyr kan oppleves som litt tilfeldige. Det er gode kunstmøter, men jeg tror barna kunne fått større opplevelser hvis de var mer forberedt på hva de skulle møte – de kunne øvd inn en sang eller to før de skal på konserten Trondheimstimen, sånn at man vet på forhånd at barnegruppa kan minst to låter, for eksempel.

I omvisningene kunne man hatt ett fokus, for eksempel kan barnegruppa bli invitert på et besøk med fokus på gamle instrumenter der de får prøve sveivegrammofoner og jukeboxer, eller de kan være med på en runde i tidstunnelen.

Jeg foreslår at Rockheim med fordel kunne spesialisert omviserne sine. Jeg har full forståelse for logistikken rundt driften av museet, og at det er en fordel at alle kan gjøre flest mulig oppgaver, men for å ta publikum på alvor så hadde jeg ønsket at omviserne var delt opp i team; et team forberedte og spesialiserte seg på omvisninger for barn og unge, et team forberedte og spesialiserte seg på omvisninger for eldre og så videre. Jeg vurderer det slik at man da kunne fått mer gjennomtenkte og bedre forberedte kunstmøter, og man kunne i større grad lagt til rette for samarbeidsprosjekter mellom barnehagene og Rockheim. Jeg tror at et samarbeid mellom pedagoger og kunstnerne (omviserne) kunne vært fruktbart for å utvikle ny praksisbasert kunnskap. To av omvisningene jeg fulgte brukte siste 10-15 min på å sette på en Knudsen & Ludvigsen-video. Enn hvis to omvisere på Rockheim kunne øvd inn disse sekvensene selv og fremført for barna i stedet for å sette på en video?

## 6.2 Et selvkritisk blikk på studien

Som forsker har jeg hatt et nært og engasjert forhold til tematikken jeg har undersøkt. Jeg har flere ganger måttet prøve å distansere meg for å kunne se hva som er av betydning. Den distanseringen har skjedd gjennom speiling i teori, og jeg har jobbet hardt for å ikke bli for personlig i oppgaven. Med annen teori kunne jeg ha sett andre aspekter enn hva jeg gjorde, og jeg har måtte åpne meg for det jeg *ikke* visste. Men nærheten som jeg fikk gjennom den mikroetnografiske tilnærmingen har samtidig bidratt til at jeg har kunnet tegne et fargerikt kulturelt portrett av omvisningene og konserten på Rockheim. En masteroppgave gir noen gløtt inn i en kultur. For å få en dypere forståelse måtte jeg ha tatt på meg antropologens briller og brukt lang tid for å forstå kulturen som helhet mere innenfra.

## 6.3 Forslag til fortsatt forskning

Det som kunne vært spennende å forske på nå hadde vært et prosjekt med fokus på barnas læring, opplevelse og meningsskapning igjennom disse kunstmøtene, for å forsøke å få se den siden av formidlingen også. Eller det kunne vært interessant med et aksjonsforskningsprosjekt med omviserne på Rockheim som deltakere i forsøk med pedagogisk kompetanseutvikling.

Som jeg også har nevnt tidligere kunne det vært interessant med en kartlegging av de ansatte – hvem liker å arbeide med hvilke aldersgrupper? Og vil det ha noe å si for praksisen på Rockheim?

#### 6.4 Studiens bidrag til ny kunnskap

Denne studien har bidratt med teoretisk forståelse av formidlingssituasjonene som er observert. Selv om jeg har malt et kulturelt portrett av Rockheim som institusjon, så er det ikke sikkert at all forståelse er så uttalt. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom denne studien. Gjennom å bruke de brillene som ble valgt for denne oppgaven, kan man ved hjelp av teori få en økt forståelse av formidlingssituasjonene, peke på de områdene av praksisen der man kan finne forbedringspotensiale, eller man kan gå tilbake i etterkant å spørre: Hvor gikk det galt? Oppgaven har derfor et interessant metablikk som kan være til videre forskningsmessig interesse. Å være omviser for barnehagebarn er en krevende prosess, for man må hele tiden ta stilling til mange valg underveis i forhold til barnas innspill og improvisasjon, og samtidig beholde symmetrien og ansvaret for formidlingssituasjonen. Dette krever mye kunnskap om og forståelse av målgruppen.

#### Epilog

Til slutt vil jeg si at det har vært utrolig spennende og lærerikt for meg å følge omviserne og delta på de kunstmøtene de presenterer. Det er ingen tvil om at Rockheim er et museum med gode rutiner i forhold til formidling, de har mange gode tanker og ideer, kunnskapsrike ansatte og gjennomføringen er bra. Mitt inntrykk var at alle de barnegruppene som var på besøk i den tiden jeg tilbragte på Rockheim var godt fornøyde med de kunstmøtene de hadde deltatt på. Rockheim er et sted med mye positiv energi og glede – og det smitter over på de besøkende.



## Referanser

- Angelo, Elin (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Aure, V. (2006). Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs. I *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, 51, 133-153. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation Nordic Journal of Art and Research*, Volum 2, Nr 1, s. 1-23.
- Brenna, B. (2016). Kvalitet og deltakelse i museer. I K.O. Eliassen & Ø. Prytz, (red.). *Kvalitetsforståelser. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax Forlag. Først utgitt på fransk i 1997.
- Carlsen, K. og Samuelsen, A. M. (1992). *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*. 5. opplag. Aurskog: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O., Barnhardt, N. og Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. 2. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eliassen, K. O. (2016) Innledning. I Eliassen og Prytz (red.) *Kvalitetsforståelse. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fagerli, O., Lillemyr, O. F. og Søbstad, F. (2000). *Hva er førskolepedagogikk?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fetterman, D. (2010). *Ethnography. Step-by-step*. California: SAGE publications
- Gladstø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi. Forestillinger om teater* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

- Guss, F. (2017). *Barnekulturens iscenesettelser 2. Dramaturgiske spiraler*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hernes, L., Os, E. og Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum. Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hovik, L. (2014). *De røde skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. (PhD-avhandling). Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet NTNU. Det humanistiske fakultet, Institutt for kunst- og medievitenskap.
- Hovik, L. og Nagel, L. (red.) (2017). *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, H. (2007). *Pædagogik og undervisning på Statens Museum for Kunst*. Aarhus: Aarhus universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, S. H. (2006). På merkelig vis, på sparket, og smått på trynet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.) (2006). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 45-70) Trondheim: N. W. Damm.
- Kulturutredningen 2014 (2013). NOU 2013: 4, Oslo: Kultur- og kirke departementet: St.meld. nr. 49 (2008-2009) *Framtidas museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying*
- Merleau-Ponty, M. (1962/2002). *Phenomenology of Perception*. (Oversettelse ved Collin Smith). London and New York: Routhledge
- Museene i Sør-Trøndelag A/S (MiST) (2013). Plan for formidling og læring. MiST: Trondheim
- Riessmann, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: Sage Publications.
- Postholm, M.-B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Stockholm: Liber.

- Solhjell, D. (2009). *Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommentert oversikt over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer*. Oslo: Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design.
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds. I K. Steinsholt & H. Sommerro. (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 23-44). Trondheim: N.W.Damm
- Sæbø, A. B. (2011). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A.B. Sæbø, (red.), *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 15-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæther, M. (2017). En musikers møte med de yngste barn i barnehagen. Om ikke å vite på forhånd hvilke ideer som kan komme til å fungere. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 1*, 21-39.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Valberg, T. (2008). Konsert med spedbarn som målgruppe. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (s. 275-290). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Valberg, T. (2010). Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk. *Antologi nr 5, Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse* (s. 173-193). Oslo: NMH.
- Winther, H. (red.) (2012). *Kroppens sprog i professional praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø og Baltzer
- Øfsti, R. (2014). Rommet og undervisninga -læreren som scenograf. I A.-L. Østern (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 87-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østbye, G. L. (2007). *Barn + kunst = danning. Fabulering og filosofering i kunstmøter*. Oslo: Gurilo forlag.
- Østern, A. L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, G. & E. Angelo (red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 19- 35). Oslo: Universitetsforlaget.



- Østern, A.-L. (red.) (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. (2013). The embodied teaching moment. The embodied character of the dance teacher`s practical-pedagogical knowledge investigated in dialogue with two contemporary dance teachers. *Nordic Journal of Dance*, 4 (1), 28- 47.
- Østern, T. P. og Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I Østern, A.-L. (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. s. 67-86). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. og Strømme, Ø. (2014). Sanselig didaktisk design. I T.P. Østern & A. Strømme (red.), *Sanselig didaktisk design. SPACE ME* (s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Søknad til NSD

Vedlegg 3 - Samtykkeskjema

## Intervjuguide

### **Forberedelser og planlegging**

Fortell meg hva du gjør når du planlegger ei omvisning for barn i denne målgruppa...

- Spesielle hensyn?
- Etske hensyn?
- I samarbeid med barnehagen..?
- Rollefordeling?

### **Gjennomføring**

Fortell meg hvordan du gjennomfører ei omvisning for barn i denne målgruppa...

- Rollefordeling/innledning/forventninger
- Spesielle hensyn?
- Etske hensyn?
- Fokus?
- Personlighet?
- Samarbeid med de voksne?

### **Etterarbeid**

Fortell meg hva du gjør etter endt omvisning...

- Evaluering?
- Tilbakemelding?



Anna-Lena Østern

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 29.08.2017

Vår ref: 55186 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

## Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55186</i>	<i>Kunstformidling for barn i barnehagealder</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anna-Lena Østern</i>
<i>Student</i>	<i>Aina Elisabeth Brattgjerd</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / [Lise.Haveraaen@nsd.no](mailto:Lise.Haveraaen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Aina Elisabeth Brattgjerd, [ainabrattgjerd@gmail.com](mailto:ainabrattgjerd@gmail.com)



#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det må komme fram at datamaterialet skal anonymiseres etter prosjektslutt (20.05.2018), jf. epost fra student datert 28.08.2017.

Setningen "Personopplysninger som beskrevet over vil da kun være tilgjengelig i mitt master-prosjekt, men jeg ønsker å kunne bruke disse opplysningene videre hvis jeg eventuelt ønsker å forske videre med utgangspunkt i noen av funnene mine" må følgelig endres, jf. epost datert 28.08.2017.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PUBLISERING

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 20.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### «Kunstformidling for barn i barnehagealder»

#### Bakgrunn og formål

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan kunst blir formidlet for barnehagebarn på Rockheim – opplevelsessenteret for pop og rock i Trondheim.

Min problemformulering er: «**Hvordan iscenesetter formidlerne museumsbesøk for barn i barnehagealder på Rockheim?**»

Forskningsspørsmål 1: På hvilken måte kommer Rockheims syn på kvalitet i formidling for barn til syne gjennom deres nedfelte dokumenter? 2. Hva karakteriserer formidlingen med utgangspunkt i dramaturgiske innganger?

Dette er en masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning, avdeling for kunstfagdidaktikk, ved NTNU.

Utvalget av deltakere er gjort i samarbeid med ansatte ved Rockheim.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at formidlerne blir intervjuet og observert av forskeren. Jeg vil gjennomføre et enkelt intervju med hver av deltakerne, og observere en omvisning med hver av forskningsdeltakerne. Intervjuet vil handle om planlegging, gjennomføring og etterarbeid av omvisningen, og i observasjonen vil jeg fokusere på dramaturgiske virkemidler og bruk av personlighet under gjennomføring av omvisningene. Jeg ønsker også at deltakerne skriver en logg til meg etter endt gjennomføring der de reflekterer rundt ulike spørsmål jeg stiller dem.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle navn vil bli anonymisert i prosjektet mitt, men alder, kjønn og utdanning vil bli beskrevet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018, og personopplysningene som beskrevet over vil da **kun** være tilgjengelig i mitt master-prosjekt.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Aina Brattgjerd enten på mobil: 93080559 eller på mail: [ainabrattgjerd@gmail.com](mailto:ainabrattgjerd@gmail.com), eller min veileder Anna-Lena Østern på mail: [anna.l.ostern@ntnu.no](mailto:anna.l.ostern@ntnu.no)

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

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

(Signert av prosjektdeltaker, sted/dato)