

**Ingeborg Lunde Vestad**

## **Om barns forståelse av å miste noen og musikkens *affordance* - et eksempel fra kulturindustrien**

I dette paperet rettes blikket mot den delen av barnekulturen som i utgangspunktet kan betegnes som *musikk av voksne for barn*, nærmere bestemt mot barnefonogrammer, eller det som i norsk dagligtale gjerne kalles ”barneplater”. Slike musikalske produkter kan betegnes som kulturindustrielle, og er viktige bidragsytere til dagens barnekultur. *Hvordan* har man imidlertid lite forskningsmessig kunnskap om. Slik kunnskap etterlyses blant annet i utredningen *Kunnskapsbehov i kultursektoren* (Hallén m.fl 2003) utført for Norges Forskningsråd.

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

Det er gått relativt mange år siden disse observasjonene ble gjort, og tilbudet av musikk har fortsatt å øke. Samtidig har det i de siste tiårene foregått et skifte i barnekulturforskningen. Dette innebærer en dreining av fokus fra en pedagogisk fundert innfallsvinkel til en mer estetisk orientert, som blant annet omfatter barns bruk av klassiske og moderne medier (Juncker 2006:160).

Dette paperet har bakgrunn i et pågående PhD-prosjekt hvor blant annet spørsmålet om hvordan musikk gjøres<sup>1</sup> i barnehagen reises, og hvor nettopp barns bruk av innspilt musikk står sentralt. Nysgjerrigheten dreier seg om hvordan det musikkulturelle landskapet ser ut i

---

<sup>1</sup> Refererer til Dorothy Smith (2005). Intensjonen er å beskrive samfunnet gjennom øynene til dem som lever i miljøet man ønsker å undersøke, og som daglig kjenner dette på kroppen, som ”embodied knowledge”.

”barnehøyde” og hvilken betydning kulturindustriell musikk kan ha, sett fra barns synsvinkel. Konferansens mål om å sette fokus på det estetiskes betydning i barnekultur og barns kultur har gitt inspirasjon til å stille følgende spørsmål:

*Hvilken estetisk betydning kan musikalske kulturindustrielle produkter ha i barns hverdag?*

I paperet settes estetisk betydning i sammenheng med kulturindustri gjennom et konkret eksempel fra et barns liv: En sang fra en barneplate fikk stor betydning for barnets forståelse av å miste noen i forbindelse med at en av hennes lærere omkom under dramatiske omstendigheter.

Begrepet kulturindustri kan vekke assosiasjoner til Max Horkheimers og Theodor W. Adornos (1947) ”Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug”, og har for mange en litt negativ klang. Holdninger som likner dem som formidles av Horkheimer og Adorno kan nok ha bidratt til de ”moralske panikkene” som har oppstått blant voksne når barn har blitt ”utsatt for” bestemte deler av populærkultur og kommersiell musikk.

Kulturindustriell musikk har kanskje av liknende årsaker ikke nytt særlig stor oppmerksomhet i forskning om barn og barns kultur. Fra mitt ståsted, som en som i alle fall delvis har vokst opp med barneplater, er det nærmest en selvfølge å gjøre populærmusikk, kommersiell musikk eller kulturindustri til gjenstand for forskning omkring barnekultur.

At det nettopp er musikk i form av kulturindustri som tas opp her, kan likevel på én måte ses som en tilfeldighet. Det vil si, hvis barnet i eksempelet hadde brukt musikk av en annen genre, for eksempel klassisk vestlig kunstmusikk, ville argumentasjonen utover i paperet antakeligvis vært omtrent den samme, forutsatt at musikken var av en slik karakter at den ble oppfattet å ”passe” i den gitte situasjonen. Likevel er det et poeng i forbindelse med eksempelet som her gjengis at musikken nettopp er en del av noe kulturindustrielt. Gjennom distribusjon, markedsføring, anvendelse i ulike medier og spin-off-produktenes gjensidige reklame for hverandre ble den konkrete sangen felleseie for skolebarna, deres familier og lærerne ved den aktuelle skolen. Den siden ved det kulturindustrielle som har med utbredelse å gjøre, har altså med stor sannsynlighet bidratt positivt til betydningen sangen fikk.

### **Metode og etiske overveielser**

Dette paperet springer ut av PhD-prosjektets tidlige fase. Prosjektet er forankret i musikkvitenskap og dreier seg altså om barns bruk av innspilt musikk (fonogrammer).

Barnehagen – en pedagogisk virksomhet – er valgt som arena, men hovedfokus rettes mot

barns musikkbruk utenfor eksplisitte musikkpedagogiske sammenhenger. Det vil si, de uformelle læringssituasjonene står i sentrum, for å si det med pedagogikkens språk.

Med en etnografisk og antropologisk innfallsvinkel til tematikken anvendes en kombinasjon av observasjon og intervju. Målet er altså å utforske (eksplorere) barns musikkbruk fra deres perspektiver, som en del av dagens barnekultur. I tråd med prosjektets fundament innenfor kvalitativ metode og naturalistisk forskning er målet større forståelse av hvordan barn bruker musikk (jfr. Erlanson et al. 1993, Schostak 2006, Kvale 2001, Alvesson & Sköldberg 1994).

Et sentralt poeng i denne typen forskning er forskerens rolle som medskaper av empiriske data (ibid). Erlanson et al. (1993) skriver for eksempel at den naturalistiske forsker konstruerer virkelighet (reality) fra data (ibid:82). Kvale (2001) beskriver intervjueren i kvalitativ forskning som ”en reisende forteller, en journalist eller forfatter” (ibid:20). Den reisendes opplevelser fortelles som en historie ved hjemkomsten (ibid). Opplevelsene avhenger av hvilke personer den reisende/forskeren møtte på reisen, hvordan den reisende/forskeren tolket det han eller hun opplevde, men dermed også av *hvor forskeren reiste*. Forskerens forforståelse og innfallspunkt til tematikken er viktig i denne sammenhengen.

Min forforståelse av prosjektets tematikk inneholdt blant annet egne opplevelser med musikk og eksempler på hvordan jeg har sett at barn bruker musikk. I en tidlig fase av prosjektet ble det derfor viktig for mitt vedkommende å bevisstgjøre hvilke og hva slags hendelser og fortellinger jeg oppfattet som viktige. Sagt på en annen måte, det som for meg framsto som viktige, interessante og nysgjerrighetspirrende eksempler på barns musikkbruk i hverdagen kunne være med å stake ut kursen for de forestående reiser både inn i teori og empiri. En slik framgangsmåte kan begrunnes gjennom utsagnet om at ”Interest, interest, interest!” bør være kriterium for forskerens valg av problemstilling (Erlanson et al. 1993:43). Eksempelet som danner utgangspunktet for denne artikkelen er et slikt minne.

Bevisstgjøringen innebar å nærmest intervju seg selv rundt eksempler på barns musikkbruk. Dette er en form for individuelt minnearbeid (Widerberg 2005). Den konkrete framgangsmåten kommer jeg tilbake til nedenfor. Minnearbeidet kan bidra til større bevissthet og refleksjon rundt ens egen forståelse av tematikken man arbeider med, noe som kan få konsekvenser både for design og tolkningsprosess (ibid:42-43).

I det jeg startet arbeidet med PhD-prosjektet hadde min forforståelse imidlertid også en teoretisk side. Denne styrte for eksempel oppmerksomheten min mot barns *deltakelse* i musikk, samtidig som den ga grunnlag for å fortolke deltakelsen ut fra at den foregår både med kropp og sjel (jfr. Campbell 1998). Denne delen av forforståelsen var også noe som bidro til å avgjøre hvor veien videre inn i teorien skulle gå. Spesielt viktig i så måte var Campbells utsagn om at barn alltid bruker musikk *til* noe, og at for dem ligger musikkens mening i dens funksjon (Campbell 1998:178).

En slik pendling mellom teori og empiri, som sannsynligvis vil foregå gjennom hele innsamlings- og analyseprosessen, kan betegnes som abduksjon. Alvesson & Sköldberg utdyper det slik:

[...] ett (ofte överraskande) enskilt fall tolkas med ett hypotetisk övergripande mönster, som, om det vore riktigt, förklarar fallet i fråga. Tolkningen bör sedan bestyrkas genom nya iakttagelser (nya fall) (Alvesson & Sköldberg 1994:42).

Det teoretiske fundamentets byggestener som er lagt til prosjektet gjennom arbeidet fram mot denne artikkelen vil få stor betydning. I prosjektets påfølgende faser vil jeg gjøre innsamling av nye empiriske data med musikkens "affordance" (DeNora 2000) som et sentralt utgangspunkt. Sammen med Böhmes atmosfære-begrep vil dette innebære en større vektlegging av *hva musikken gjør for barna* enn jeg i utgangspunktet hadde sett for meg.

Eksempelet som anvendes i artikkelen er altså et minne fra min egen hverdag. Det er ikke et minne jeg trengte lang tid på å huske, men tvert i mot et minne jeg opplever som dramatisk og gripende, som til stadighet er framme i bevisstheten. I det følgende vil jeg redgjøre for den konkrete framgangsmåten for minnearbeidet rundt dette eksempelet. Etske overveielser i forbindelse med min forskerrolle og selve anvendelsen av eksempelet vil diskuteres i tilknytning til dette.

Hendelsen eller eksempelet som beskrives i denne artikkelen er det Widerberg (2005) beskriver som en "spesifikk situasjon eller en hendelse med tilknytning til temaet" (ibid:41). I tråd med hennes beskrivelse av minnearbeidsmetode, skrev jeg ned minnet, inkludert barnets utsagn. Jeg forsøkte å være så konkret som mulig, gjengi detaljer og å bruke de ordene som ble brukt da situasjonen inntraff. Altså var det et mål å la være å analysere minnene på dette

stadiet, selv om man, som Widerberg påpeker, dermed kan framstå som naiv, usympatisk etc. (ibid:40.) Som Widerberg videre framhever er det imidlertid situasjonen og relasjonene i situasjonene som havner i fokus, og ikke personen (ibid:41).

Enhver nedtegnelse av en hendelse innebærer imidlertid fortolkning – selv om man forsøker å være ikke-analyserende. Jeg forsøkte å skrive ned historien posisjonert i rollen jeg hadde som mor i nærmiljøet der hendelsen fant sted. Siden hendelsen inkluderte mange mennesker og var noe mange i nærmiljøet hadde behov for å snakke sammen om, inneholder også mitt minne om hendelsen deler av andre personers fortellinger om sine opplevelser. Til grunn for min nedtegnede konstruksjon av hendelsen ligger dermed blant annet *andres* konstruksjoner av samme hendelse, men også våre *felles* konstruksjoner.

Et fokus på situasjon og relasjoner, og ikke på (egen) person, var med å skape distanse til materialet. I utgangspunktet stilte jeg meg litt tvilende til om jeg ønsket å ”forske” på, og dermed risikere å brette i stykker, et minne og en hendelse som var så sterk og på mange måter skjellsettende. Ved å skrive situasjonen ned, følte det imidlertid som om jeg på en måte hadde bevart minnet for min egen del. Nedtegnelsen viste seg også å være nyttig å vende tilbake til underveis i det videre arbeidet. Denne følelsen gjorde meg imidlertid mer bevisst på å ha respekt for og ikke ødelegge andre involvertes minner og sorgarbeid.

Det å være forsker på en, for forskeren, kjent arena kan være en fordel, siden man kjenner ”kodene”. Samtidig kan det innebære en risiko for å ta ting for gitt (Erlandson et al. 1993). Anvendelsen av et eksempel fra eget liv innebærer at man er en *insider* (jfr. Stewart 1998:6) i situasjonen som beskrives. Å være i en slik innenfor-posisjon innebærer en helt spesiell tilgang til en hendelse – det er jo ”insiderens” blikk som gjerne er målet i etnografisk forskning (ibid). Likevel kan det å ha vært emosjonelt involvert i en situasjon gjøre at man blir ”blind” for andre mulige tolkninger, også når man inntar forskerrollen.

En kombinasjon av ”insider” og forskerrolle reiser også etiske problemstillinger. For eksempel kan det være forvirrende for omgivelsene hvis en stadig ”skifter hatt”. At andre mennesker som er involvert i hendelsen til enhver tid vet hvem man snakker med (forskeren eller ”insideren”) er også viktig, selv om det ikke alltid er så enkelt å gjennomføre i praksis.

Arbeidet med å koble sammen empiri og teori i forbindelse med dette *ene* eksempelet kan også beskrives som en abduksjonsprosess. Blant annet vendte jeg stadig tilbake til det nedtegnede eksempelet for å utdype spørsmål teorien genererte i tilknytning til det. Noen ganger fant jeg ikke svar i den opprinnelige nedtegnelsen, og selv om jeg etter hvert husket mer enn jeg i utgangspunktet gjorde (jfr. Widerberg 2005:42), var det av og til nødvendig å konferere andre i nærmiljøet.

Hendelsen involverte en av skolens lærere, og dermed særlig to skoleklasser. Min rolle var som mor i en av disse skoleklassene, og dermed kjente jeg en del av de andre involverte familiene godt. Noen av foreldrene bidro med informasjon som kunne avkrefte eller støtte opp om mine minner om mer konkrete fakta i forbindelse hendelsen. Når de aktuelle personene fikk slike direkte spørsmål, var jeg påpasselig med å fortelle hvorfor jeg spurte. Disse spørsmålene var presentert i form av uformelle samtaler om temaet. Siden mine samtalepartnere og jeg som oftest kjente hverandre svært godt, trengtes ingen lang forklaring vedrørende formålet.

Det kan selvfølgelig diskuteres hvorvidt personene som mine venner følte seg tvunget til å svare på spørsmål, noe som kan være etisk problematisk (Wiederberg 2005:48-49). Jeg var imidlertid påpasselig både med ikke å spørre for mye eller ofte (og dermed være masete), men også unngå å være for nærgående i mine spørsmål. En slik etikk ligger allerede i de fleste venns- og bekjentskapsforhold. I en forskerrolle må en i tillegg være seg bevisst forskjellen på vennskap eller bekjentskap og et forsker-informant-forhold. Det er for eksempel en del ting man blir fortalt i et venns- og bekjentskapsforhold, man etter mitt skjønn ikke bør anvende i forskningssammenheng. Intimitetsgrensene er forskjellige og bør respekteres.

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

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

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

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

Som del av de etiske overveielser har jeg valgt ikke å utbrodere barnets sorgprosess eller å gjengi flere konkrete utsagn. For det første ville ikke gevinsten med hensyn til sammenstillingen av teori og empiri være særlig stor. Det kunne heller oppfattes som en slags ukebladaktig framstilling av et barns sorgprosess, noe som selvfølgelig ikke hører hjemme i forskningsmessig sammenheng. Selv om barnet da samtaler ble gjennomført nok ikke ville hatt noe i mot å bli skrevet mer om, valgte jeg altså likevel å være mer forsiktig. Av generelle etiske hensyn, og med særlig hensyn til offerets pårørende, har jeg også valgt å anonymisere både barnet og andre involverte i denne skriftlige framstillingen. Utover i prosessen oppfattet jeg dessuten anonymisering som et ønske fra barnets side.

## **Sangens rolle i fjernsynsserien**

Sangen eksempelet dreier seg om er ”Tufsa danser” fra CD-en ”Jul i Blåfjell” (Div.artister 1999). Utgivelsen er produsert i forbindelse med NRKs (Norsk Rikskringkasting) adventsserie for barn med samme tittel, første gang sendt i 1999. Det antas at funksjonen ”Tufsa danser” hadde i fjernsynsserien er av betydning for rollen sangen kom til å spille for det tidligere nevnte barnet. I det følgende vil det derfor gis en kort beskrivelse av fjernsynsserien med fokus på den delen av historien hvor denne sangen inngår.

I fjernsynsserien ”Jul i Blåfjell” blir vi kjent med blånissene, som bor i Blåfjell. En av hovedpersonene er nissejenta Turte. Musikken har en forholdsvis stor plass i serien, både som stemningsskapende bakgrunnsmusikk og som mer framtrædende element, når de ulike karakterene i serien spiller, synger eller danser. Musikken bidrar i stor grad til den nærmest magiske stemningen inne i Blåfjell. Komponistene Geir Bøhren og Bent Åserud har klare holdninger til at de gjennom musikken til ”Jul i Blåfjell” er med på å skape barns musikalske referansegrunnlag, slik for eksempel Thorbjørn Egner gjorde for tidligere generasjoner. Bevisst har de for eksempel anvendt ulik musikk for å illustrere henholdsvis blånissene, menneskene som av og til ferdes i Blåfjell og Rødnissejenta som har gjemt seg inne i fjellet. Selv framhevet de også det store antallet instrumenter de har anvendt for å skape de ulike stemningene. (Vestad 2003.) I CD-coveret er 53 instrumenter nevnt, blant annet flere forskjellige harper og fløyter, ulike gitarer og saxofoner, munnharpe, lyre langeleik og ranglebein, steppetromme, tråkkeorgel og beinrasler.

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

Etter hvert får vi vite at blånissenes redsel for å forsvinne er begrunnet. Det kommer fram at den eldgamle blånissen Erke mistet Tufsa si året før. Fjellet lukket seg før hun kom seg inn, og neste gang blånissene gikk ut var hun virkelig borte. Erke ropte og lette fortvilet, men ingen Tufsa var å finne. Når blånissene våkner fra høstsøvnen sin den neste 1. desember (hvor



seerne begynner å følge dem), har Erke knapt sovet. Han er trist og morsk – nesten skummel. Han er syk i hjertet, forklarer blånissenes vakre dronning, Fjellrose. Tilslutt finner Erke likevel ro, og han kan endelig legge seg og sove. Turte sitter ved siden av ham mens han sovner. Hun synger ”Tufsa danser”. Sangen er rolig og ligner en vuggeviser. Gjennom sangen forklarer hun for seerne hvordan Erke forsoner seg med at Tufsa er borte, hva han drømmer om og tenker på mens han sover. Teksten gjengis her:

### **Tufsa danser**

Nå sover Erke

og i søvnen

danser Tufsa rundt og rundt ham

på bare ben

Hun løper over lyng og lav

og ler

og han ser

at hun er rund og rar og pen

Hun plukker røde tyttebær

og rekker ham og sier:

”Kom og dans med meg!

Nå skal jeg bo i hjertet ditt

og du skal bo i hjertet mitt,

for jeg er glad i deg

Nå bor hun inni hjertet ditt

og hun har deg i hjertet sitt

og hun er glad i deg

(Tekst Gudny Hagen)

### **Barnets forklaring**

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

En av 6-åringens lærere øvde inn sangen ”Tufsa danser” med en av de andre klassene sine, og klassen sang den på juleavslutningen.

I romjulen samme år ble denne læreren meldt savnet, som sagt under dramatiske omstendigheter. Dagene gikk og etter hvert svant håpet om å finne henne i live. Etter juleferien ble stearinlys for håp tent i klasserommene, men etter en måneds tid måtte man anta at håpet var ute. Det var på tide å sette et verdig punktum, og det ble holdt minnestund i skolens gymsal.<sup>2</sup>

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

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

### **Estetisk erkjennelse og *affordance***

For å knytte an til diskurser om det estetiske kan man betegne barnets forklaring som et uttrykk for estetisk erkjennelse, definert som gjennom sanselig erfaring å forstå noe mer om seg selv eller verden. For å utdype denne dimensjonen, altså musikkens bidrag til et barns forståelse av å miste noen, velges i denne teksten det man kan kalle et sosioestetisk perspektiv. Dette valget tas fordi en umiddelbar oppfatning av eksempelet kan tilsi at *både* musikk og kontekst har hatt betydning for den funksjonen sangen fikk.

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

---

<sup>2</sup> Disse opplysningene er kommet fram i samtaler med skolens daværende rektor høsten 2007, men av hensyn til anonymisering av de involverte kan rektors navn ikke oppgis.

DeNora ønsker altså ikke å beskjeftige seg med musikkens *iboende* kvaliteter, slik hun mener musikkvitenskapen inntil de seneste årene har gjort, men å sette fokus på hvordan mennesker bruker musikk. At musikkbruk avhenger både av musikk, situasjon og individ løftes fram. På bakgrunn av egne etnografiske undersøkelser av kvinners musikkbruk, foreslår DeNora at mennesker opptrer som *discjockey* i sine egne liv. I dette ligger at man gjerne spiller den musikken man til enhver tid føler man har bruk for, noe hun sammenlikner med å lage et *soundtrack* til eget liv. (DeNora 2000.)

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

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

DeNora knytter *affordance*-begrepet til musikk, nærmere bestemt til hva musikken kan tilby lytteren.

Behovet for bestemt musikk i bestemte situasjoner settes også i sammenheng med *agency*:

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

Hva dette innebærer vil forhåpentligvis bli klarere i det følgende.

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

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

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

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

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

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

individ  
musikk  
situasjon

### **Hva tilbyr sangen ”Tufsa danser”?**

Forsøket på grafisk framstilling ovenfor kan illustrere noe av kompleksiteten og vanskelighetene ved å beskrive en estetisk erkjennelsesprosess med utgangspunkt i affordance-begrepet i lineær, skriftlig form. ”Alt” henger sammen, så hvor skal man begynne? Likevel vil det i det følgende gjøres et forsøk på å peke på og utdype hva den

bestemte sangen gjør for 6-åringen og antyde hvordan dette skjer. En rød tråd i framstillingen vil være hva musikken tilbyr.

Et interessant sted å starte kan være minnestunden. På spørsmål om hvorfor sangen ”Tufsa danser” ble brukt ved minnestunden i skolens gymsal, svarte rektor at ”den passet”.

Umiddelbart er det vel knapt noen som ville bestride det. Et spørsmål som imidlertid kan stilles med utgangspunkt i affordance-begrepet er: Hvorfor passet den? Hva tilbød musikken lytterne i denne situasjonen? At sangen fikk den konsekvensen den gjorde for et av barna som var tilstede, kom overraskende på rektoren. Denne effekten var dermed mest sannsynlig utilsiktet.

Det rektor uttrykte om intensjonen med minnestunden ses i det følgende i sammenheng med utsagnet om at sangen ”passet”, selv om rektor ikke selv trakk disse linjene eksplisitt. Hva han la i betegnelsen ”passer” forblir dermed litt uklart. I ettertid vet vi imidlertid at sangen ”passet” svært godt for i alle fall ett av barna. I søken etter forståelse tar dermed tolkningen av sangens ”affordance” i minnestunden utgangspunkt i dette.

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

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

Fra eksempelet vet vi allerede noe om hvilke konsekvenser teksten fikk for et av barna ved skolen, men denne eksplisitte og direkte effekten, var nok ikke tilsiktet. Ut fra samtalen med rektor syntes det som om det var sangens ”stemning” eller ”atmosfære” som var i fokus for valget. Dens praktiske tilgjengelighet var selvfølgelig også en viktig faktor, siden en av skoleklassene allerede hadde øvd den inn. At det var den omkomne læreren som hadde stått

for denne innøvingen har sannsynligvis også bidratt til valget. På sett og vis kan sangen dermed ses som en hyllest til henne, og den blir et minne om henne i dobbel forstand.

For rektor var det viktig å *avslutte en prosess* med minnestunden, og han hadde et eksplisitt ønske om å skape en atmosfære som understøttet dette. Ord som ”verdighet”, ”ettertenksomhet” og ”å minnes” ble nevnt av rektoren i denne forbindelse, og musikk ble framholdt som en viktig faktor.

## **Atmosfære**

Musikk kan betegnes som et akustisk fenomen, og i Gernod Böhmes (2006) ”The Atmosphere of a City” nevnes det akustiske domenet under ”generators of atmospheres” (Böhme 2006:9). Det akustiske kan altså generere atmosfære. Böhmes prosjekt er å omarbeide den dagligdagse betydningen av atmosfære til et estetisk teoretisk konsept (Böhme 2006:6). ”In studying atmospheres, it is a question of how we feel in surroundings of a particular quality, that is, how we sense these qualities in our own disposition”, skriver Böhme (2006:7). I en estetikk som anvender konseptet atmosfære er dermed poenget ikke hvordan en by (som er Böhmes eksempel) skal bedømmes (”be judged”) ut fra estetiske eller kulturelle aspekter, men hvordan vi føler oss i byen. (Böhme 2006:7.) Musikk som akustisk fenomen kan dermed også med Böhme sies å generere atmosfære. Man kan studere denne atmosfæren gjennom hvordan vi føler oss når vi ”er i” musikken, altså for eksempel når vi hører musikk. Det handler dermed om hva musikken gjør for lytteren, nærmere bestemt om at musikk tilbyr atmosfære, for å si det med DeNora (2000).

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

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

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

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

### **Kulturelle forutsetninger for atmosfære**

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

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

## **Minnestunden som forforståelse**

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

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

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

I det barna går inn i minnestunden møtes de altså av en rolig atmosfære skapt av rolig musikk og dempet belysning. Sannsynligheten er stor for at barnas kropper roes ned i fysiologisk perspektiv og dermed at barnas adferd blir slik man i vår kultur ønsker at den skal være ved en minnestund. Kanskje kan man videre si at denne kroppslige innstillingen gikk godt sammen med en kontemplativ eller ettertenksom atmosfære. Kroppens disposisjoner kan



imidlertid være både resultat av og bidrag til denne atmosfæren. Samtidig kan man anta at det kroppslige hadde betydning for hvordan barna opplevde de ulike elementene i minnestunden.

### **Psykologiske disposisjoner og behov**

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

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

### **Barnets tidligere bruk av ”Tufsa danser”**

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

Hjemme hos 6-åringen ble sangene på platen brukt som utgangspunkt for lek, gjerne rollelek kombinert med dans. Barna lekte blånisser og spilte ut historiene som fantes i fjernsynsserien og sangtekstene. Akkurat hvordan dette spilte inn i hennes erkjennelsesprosess er det heller ikke enkelt å si noe om, men kanskje kan det ha hatt

betydning at hun kjente sangen ”med kroppen”? Gjennom å ha lekt og danset til sangen har hun også arbeidet seg gjennom budskapet i den tidlige; for å danse historien i sangteksten, må man lytte til den. Kanskje har hun allerede her dannet en kobling mellom tematikk, atmosfære, tempo, kropp og musikk? Kan dette ha bidratt til en ekstra sterk opplevelse av sangen ved minnestunden for hennes del? I så fall på hvilken måte?

### **Sangens betydning i ettertid**

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

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

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

*Det var så trist?*

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

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

## Avslutning

Hva kan vi så si om det estetiskes betydning i barns hverdag? I dette paperet er det argumentert for at musikk inngikk i et barns bearbeidelse og forståelse av det å miste noen. Dette har videre blitt betegnet som estetisk erkjennelse. Erkjennelse defineres i denne sammenhengen som det å forstå noe mer om seg selv eller verden, mens det estetiske refererer til at objekter (musikken) sanses. Det handler altså om forståelse gjennom sansene.

Sentrale begreper som kan utdype hvordan den bestemte sangen påvirket barnets erkjennelsesprosess er *affordance* (DeNora 2000) og *atmosfære* (Böhme 2006). Begge begreper kan si noe om hva musikk *gjør* for mennesket. Begge forfattere framholder imidlertid at man ikke finner svaret kun ved å undersøke musikken eller objektet som atmosfæren springer ut av.

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

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

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

Når DeNora skriver at “[...] music makes available ways of feeling, being, moving and thinking [...]” (DeNora 2000:157), og videre at musikk kan

“[...] work as a model – for conception, for a range of bodily and situational activities, and for feeling, whether as emotional work or as a way of heightening particular modes of feeling” (DeNora 2000:158),

synes det å romme det estetiskes betydning også i det konkrete eksempelet som er formidlet i dette paperet.

Noe som blir tydelig når man anvender affordance-begrepet i dette eksempelet er at sangen ikke syntes å tilby eller innby til det samme i de ulike situasjonene som er beskrevet. Barnet hadde lekt med og til musikken, men sangen fikk både ny aktualitet og en annen anvendelse i forbindelse med at læreren omkom. At hun kunne og kjente sangen fra før, også med kroppen, har sannsynligvis likevel medvirket til betydningen den etter hvert fikk.

DeNora beskriver musikk som "the cultural material *par excellence* of emotion and the personal" (DeNora 2000:46). Videre påpeker hun at konsumering av et kulturelt produkt er del av en refleksiv og pågående sosial eller psykososial prosess. Det handler om eksistens. (Ibid.)

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

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

## Litteratur:

Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund.

Bjørkvold, Jon-Roar (1979): *Barnesangen - vårt musikalske morsmål*, Cappelen, Oslo.

Böhme, Gernot (2006): "Die Atmosphäre einer Stadt" i *Architektur und Atmosphäre*, München, refererer til eng. oversettelse (upublisert).

Campbell, Patricia Shehan (1998): *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives*, Oxford University Press, Oxford.

Cook, Nicholas (1998): *Music. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford.

DeNora, Tia (2000): *Music in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge.

Eide, Brit Johanne & Winger, Nina (2003): *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Erlanson et al. (1993): *Doing Naturalistic Inquiry. A Guide to Methods*, Sage Publications, Newbury Park, Ca.

Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (2003): *Kulturindustri. Opplysning som massebedrag*, oversatt av Arne Sulland, 2. oppl., Cappelen, Oslo.

Juncker, Beth (2006): *Om prosessen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*, Tiderne Skifter, København.

Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Rasmussen, Kim (2001): "Børnekulturbegrebet - set i lyset af aktuelle barndomstendenser og teoretiske problemstillinger" i *Børnekultur. Hvilke børn? Og hvis kultur?* (Tuft, Kampmann og Juncker (red.)), Akademisk Forlag, København.

Ruud, Even (1997): *Musikk og identitet*, Universitetsforlaget, Oslo.

Schostak, John (2006): *Interviewing and Representation in Qualitative Research*, Open University Press, Maidenhead, England /New York.

Smith, Dorothy (2005): *Institutional Ethnography. A Sociology for People*, Alta Mira Press, Lanham, Md.

Stewart, Alex (1998): *The Ethnographer's Method*, Sage Publications, Thousand Oaks, Ca.

Sundin, Bertil (1995): *Barns musikaliska utveckling*, 3. bearb.oppl., Liber Utbildning, Stockholm.

Vestad, Ingeborg Lunde (2003): Intervju med Geir Bøhren og Bent Åserud, Oslo 25.10.2003, upublisert.

Widerberg, Karin (2005): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt. En alternativ lærebok*, overs. av Kari Bolstad, Universitetsforlaget, Oslo.

**CD:** Div. artister (1999): "Jul i Blåfjell", Columbia/NRK.