

Blir praktiske disipliner som hørelære, gehør og primavista integrert i sangopplæringen?

Lise Waet Herjuaune

NTNU 2016

Masteroppgave i musikkvitenskap

Institutt for musikk

Forord.

Sangere og deres omgang og forhold til gehør og primavista har et preg av å være perifert og nedgradert. Fordi sangerens instrument skiller seg fra andre instrumenter på vesentlige punkter blir tilnærming og bruk spesiell. Vi trenger ikke å stemme instrumentet men de fleste trenger hjelp til finne rett tone. Innstudering og innlæring blir for mange lytteprosessen som ikke trenger å involvere skrevet materialer og forhold til kompliserte rytmer og notebilder. Det å synge primavista blir ofte ikke vektlagt fordi det ikke anses som en nødvendighet. De strategier som er nødvendig for å lære melodi, rytme og intervaller kjennetegnes av muntlig overlevering, ofte ved hjelp av innspilt lydmaterialer. Dette blir en prosess som for mange blir rask og sikker og den sørger for at sangeren hurtig lærer det som er nødvendig. Derfor vil de prosesser som er nødvendig for å få en helhetsforståelse av en sang, låt, vise, arie, lied ofte kunne være fraværende. Denne forståelsen kan bety en utpreget horisontal/lineær forståelse av musikken og ikke en vertikal/akkord forståelse. Er dette hele sannheten, eller finnes det nyanser og informasjon jeg ikke har. Derfor blir det å synge for mange en endimensjonal prosess, etter gitt tone synges de toner og ord som er innlært. Dette vil selvfølgelig ikke gjelde alle sangere fordi det finnes mange glimrende og gode eksempler på sangere som har en betydelig helhetsforståelse og oppfatning av hva som skjer og hvorfor. Vil en helhetsforståelse være viktig for å kunne synge, eller vil det bare være en avsporing fra det å synge en sang. Fordi de aller fleste behersker det å synge i mer eller mindre grad, kan en underkjennelse av kompleksiteten i musikken prege sangerens rolle. Nødvendigheten av å se på sanginstrumentet som en del av noe større blir vektlagt i denne oppgaven, og det å lære å synge bør bli sett på som noe mer en bare å frambringe ord og toner.

Lise Waet Herjuaune, Trondheim mai 2016

Sammendrag.

Dette en oppgave har som mål å sette fokus på sammenhengen mellom sangopplæring, innlæringspraksis og bruken av det jeg har kalt den praktiske musikkteorien. I denne sammenhengen er det gehørtrening, prima vista, skala forståelse, intervaller og brutte akkorder. Da sangopplæringen har hatt et utstrakt fokus på stemmebygging har det vært en liten forståelse for viktigheten av å flytte fokuset fra en ensidig horisontal/lineær vektlegging til en helhetlig og mer vertikal/akkord fokusert tenkemåte. Metoden for denne oppgaven har vært gjennom intervju med etablerte sanger og sangpedagoger ville jeg finne ut hva slags forståelse dagens sangpedagoger har av sin oppgave. For å vise bredde valgte jeg ut 4 sanglærere som til sammen hadde en lang fartstid som utøvere og som pedagoger. Gjennom å forankre sangopplæringen i mesterlæretradisjonen kunne jeg sette denne praksisen inn i en lang en historisk ramme.

Mine funn viser en bredde som går langt utenfor de rammer som mine hypoteser og antagelser hadde forutsett. Fordi jeg ved utvelgelse av disse fire informantene hadde et ønske om bredde og ikke en ensidig gruppe lærer, speiler disse dagens lærerstand. Ved at mine informanter underviser på alle nivåer og alle skoleslag, og ikke minst innen mange sjangere kom det fram et nyansert og mangesidig analysegrunnlag. Analysen viser at det finnes de som helt klart har en mesterlæretradisjonen de forankrer sin undervisning i, denne tradisjonen vises sterkest som bærere av den tause kunnskapen. Denne tradisjonen har ikke hatt behov for å begrepsfeste sin praksis, men kunnskapen overføres fra lærer til elev gjennom etterligning. Andre igjen viser en tradisjon som er forankret i et sterkere fokus på kunnskap gjennom flere praksiser, som musikkteori eller også en sterkere harmonisk musikkforståelse.

Abstract.

This task aims to focus on the relationship between singing training, teaching practice and the use of what I have called the practical music theory. In this context practical music theory means the aural training, prima vista, scale understanding, intervals and broken chords. The sang training has had an extensive focus on note-building has been a little understanding of the importance of moving the focus from a one-sided horizontal / linear emphasis to a holistic and more vertical / chord focused mindset. The method for this task have been through interviews with established songs and singing teachers would I find out what kind of understanding today's singing teachers have of their task. To display width I chose 4 singing teachers who together had a long career as performers and as educators. Through embedding singing training in apprenticeship learning tradition I could put this practice into a long historical frame.

My findings show a breadth that goes far beyond the limits of my hypotheses and assumptions had envisaged. Because by selecting these four informants I wanted a width and not a unilateral group teacher, reflects these current teacher conditions. By my informants teach at all levels, not to mention in many genres, it emerged a nuanced and multifaceted analysis basis. The analysis shows that there are those who clearly has a master teaching tradition they anchor their teaching; this tradition appears strongest as carriers of tacit knowledge. This tradition has not had the need to conceptualize their practices, but the knowledge is transferred from teacher to student through and imitation. Others show a tradition that is rooted in a stronger focus on knowledge through several practices, such as music theory or even a stronger harmonic music appreciation.

1 Innholdsfortegnelse

1	Innledning og problemstilling	8
2	Innledning.....	8
2.1.1	Valg av tema.....	9
2.1.2	Problemstilling	10
2.1.3	Forskning på feltet.....	10
2.1.4	Musikkteori	11
2.1.5	Sang- og instrumentalopplæring	11
2.1.6	Avgrensning	12
2.1.7	Teoribegreper	13
3	Teori	15
3.1	Det Aristoteliske kunnskapsbegrep	15
3.1.1	Kjell Johannesen: påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap.....	17
3.1.2	M. Polanyi: taus kunnskap	18
3.1.3	F. Nielsen: ars- og scientadimensjonen.....	19
3.1.4	Opplæring.....	20
3.2	Noteopplæring ved modell for lese- og skriveopplæring.....	21
3.3	Mesterlæretradisjonen	22
3.3.1	Hvordan fungerer mesterlæretradisjonen?	22
3.3.2	Oppfatninger rundt mesterlæretradisjonen.....	23
3.3.3	Mesterlæretradisjonen i musikkopplæring.....	23
3.4	Oppsummering	24
4	Sang.....	27
4.1	opplæring.....	27
4.1.1	Sangopplæring i historisk kontekst	27
4.1.2	Sangopplæring som fenomen	29
4.1.3	Sangfysiologisk innfallsvinkel	31
4.1.4	Relasjon mellom psyke og fysikk og sangere	32
4.2	Modell for sangfagets helhetlige innhold: aktiviteter, hensikt og musikalske parametere	34
4.2.1	Sangteknikk.....	36
4.2.2	Kommunikasjon	37
4.2.3	Psykologi.....	38
4.2.4	Musikkforståelse	40

4.2.5	Anatomi og fysiologi.....	42
4.2.6	Hensikt	44
4.3	Oppsummering	44
5	Metode.....	45
5.1.1	Hermeneutikkens forståelse gjennom fenomenologiske data.	45
5.1.2	Fenomenologien og hermeneutikken	45
5.1.3	Intervju og forskerens rolle i metodeperspektivet.....	47
5.1.4	Forskningsintervjuet innen kvalitativ metode	50
5.2	Valg av informanter.....	51
5.2.1	Transkripsjon og anonymisering.....	52
5.3	Analysemetode	53
5.3.1	Forskningen i lys av troverdighet og pålitelighet.....	55
5.3.2	Forskningens validitet, reliabilitet, pålitelighet og troverdighet	55
5.4	Bekreftbarhet	56
5.4.1	Generaliserbarhet og overførbarhet.....	57
6	Analyse og diskusjon	59
6.1	Innledning.....	59
6.2	Mitt perspektiv.....	59
6.3	Innledning til analyse.	61
6.4	Definer relevansen av teoretisk forankring	67
6.4.1	Hvordan beskriver informantene teori	67
6.4.2	Hvordan beskriver de den musikkteoretiske praksis?	68
6.4.3	Hvordan jobber informantene med sine elever	68
6.4.4	Vekting i en undervisningssituasjon.	69
6.4.5	Mesterlæretradisjonens rammer	70
6.5	Modell for sangfaget og teoriforståelse.	74
6.5.1	Musikkforståelse i følge modell for sangopplæring.....	75
6.5.2	Musikkforståelse hvordan beskriver informantene dette?	75
6.6	Kan språket si noe om musikkteoretisk nærhet?	78
6.7	Mesterlæretradisjonens språklige fokuspunkter.	79
6.7.1	Terminologi og språklig forankring.	79
6.8	Drømmetimen eller?.....	82
6.8.1	Den ideelle timen	83
7	Konklusjon og Drøftingsoppsummering.....	87

7.1	Hvordan beskriver informantene temaet sangopplæring og teori?.....	87
7.2	Hvilke betydningen har teoretisk forankring?	87
7.3	Hvordan kan språket vise informantenes forankring i faget?.....	88
7.4	Drømmetimen og modell for sangopplæring	89
7.4.1	Modell for sangopplæring	89
7.4.2	Implikasjon for modellen for sangopplæring?	91
7.5Veien videre.....	92
8	Etterord.....	95
9	Kildeliste	96

1 Innledning og problemstilling

2 Innledning

Sangopplæring er et fag som i mange år har vært institusjonalisert, ved kulturskolene, de videregående skolene og i høyere musikkutdanning. Det har gjerne vært et skille mellom instrumentaliser og sangere, der instrumentalistene ofre kommer fra korps, orkester og andre samspillgrupper, der de lærer en betydelig mengde musikkteori. For sangernes vedkommende har undervisningen hatt et hovedfokus på å utvikle klang, ettersom målet har vært å få en bærekraftig stemme som klinger over den orkestrale lyden. I dette bildet ser det ut til at klangarbeidet og det fysiologiske arbeidet med kroppen har gått på bekostning av praktisk musikkteori for sangere. Altså å trene på og ha et fokus på gehør arbeid, prima vistasang og intervall beherskelse. Dette bildet forsterkes av at det musikkfaglige området er delt opp i en mengde disipliner, både i programfaget musikk i videregående skole og i høyere utdanning. Musikkteori, gehørarbeid, historiekunnskap og sangopplæring har blitt undervist av ulike lærer, med det resultat at faget har blitt atomisert og et skille har oppstått mellom teoretisk og praktiske disipliner. Sangopplæringen har stått i en mesterlæretradisjon. I denne er mye av kunnskapen taus, i den forstand at den ikke så lett lar seg meddele med ord, men mer gjennom demonstrasjon og imitasjon (Waagen 2011). I denne opplæringspraksisen har metodikker og faginnhold blitt arvet hos nye generasjoner, som i neste omgang har tatt en høyere utdanning og selv blitt lærer i kulturskoler og musikklinjer. Den innarbeidede sirkelen av faglogikk og faginnhold blir på denne måten ikke brutt. Som sanger, pedagog og dirigent har jeg selv opplevd skillet mellom praktisk og teoretisk kunnskap i opplæringen og har mange ganger savnet innsikt i teoretiske fenomen som kunne vært brakt på banen og integrert i det praktiske arbeidet. I visse tilfeller har det vært provoserende å oppleve at sangere ikke tas på alvor på samme måte som instrumentalister, grunnet en manglende teoretisk innsikt og analyseferdighet. De årlige opptaksprøvene i gehør og musikk-teori ved Institutt for musikk bekrefter at teoristoffet ikke vektlegges som vesentlig del av sangopplæringen: Søkere med sang som instrument scorer vanligvis lavere på prøver enn blåsere, strykere og pianister.¹

¹ «Etter å ha konsultert tre kolleger med lang fartstid i rettes kommisjoner, er vi 4 stk. som kan bekrefte at vi ser en tendens til at søkere med sang hovedinstrument scorer en del lavere på inntaksprøvene i teori. Dette kan tyde på ulik vektlegging og ulike tradisjoner i instrumental-/vokalopplæringa på grunnnivå. Vi må presisere at dette ikke er empirisk underbygget, men basert på våre oppfatninger.» Wenche Waagen

2.1.1 Valg av tema

Tema for denne masteroppgaven er hvordan trening av gehør, primavistasang og bevisstgjøring av intervaller kan være byggesteiner i sangopplæringen. Det å kjenne til og ikke minst forstå det teoretiske grunnlaget for musikken og vurdere hvordan dette kan styrke elvers sangopplæring. Dette har ligget i min bevissthet gjennom 30 år. Min hypotese er at en styrket praktisk-teoretisk kompetanse hos sanglæreren vil kunne gi elevene en mer helhetlig og komplett sangutøving. Det blir dermed også et spørsmål om fagforståelse hos sanglæreren, om fenomenet sang, undervisningsfaget sang og hva det skal inneholde. Jeg ønsker å finne ut hvilket forhold sangere/sanglærere i dag har til sitt eget undervisningsfag og særskilt om forståelsen av musikkteori i sangfaget. Jeg ønsker å finne ut i hvilken grad teori er nødvendig for å utøve sang i det hele tatt. Min modell for sangfagets ulike innholdskategorier er denne:



Figur 1modell for sangopplæring

Denne modellen representerer det jeg mener sangopplæringen bør inneholde. En sangers instrument er unikt fordi vi bærer det inni kroppen, derfor må hele mennesket regnes som delene i instrumentet. Denne betydningen gjør at kropp, sinn og følelser blir deler i instrumentforståelsen. De enkelte delene i modellen presenteres i kapittel 3. Jeg opplever at sanglærerne selv i liten grad deltar i offentlig debatt rundt sin egen yrkesutøvelse. De som er lærere og utøvere burde være de aller best kompetente til å redegjøre for sin fagforståelse, sin undervisning og sine pedagogiske valg. Tone Kvernbekk sier at «profesjonelle utøvere skal og bør si noe annet og mer om pedagogiske problemstillinger en det alle andre kan.» (Kvernbekk, 2001:9) De står midt i undervisningen til daglig, og må forholde seg til læreplaner. De har derfor en pedagogisk autonomi når det gjelder valg av metode og innhold,

for å hjelpe elevene best mulig i deres musikalske utvikling. I følge Kvale er den beste måten jeg kan tilegne meg kunnskap om hvordan lærere tenker om dette i dag er å intervju sanglærere som må gjøre disse valgene daglig og ukentlig. (Kvale 2012:23) Jeg har både et personlig og et opplæringsfaglig mål med oppgaven. Som sanger og pedagog, ønsker jeg en kompetanse som gir flere verktøy enn de jeg selv fikk under utdanning. Samtidig håper jeg å utfordre sanglærere og bidra til å rette søkelyset mot et problem og forhåpentlig finne et nytt spor som kan gi en ny og forbedret pedagogikk. Det endelige målet er at dette skal komme elever med sang som hovedinstrument til gode.

2.1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i dette er min problemstilling følgende:

Hvordan forstår sanglærere bruken av den praktiske musikkteorien i sin undervisning? Bruker sanglærere hørelære herunder gehør, primavistasang, akkorder og intervaller? Blir disse emnene en del av undervisningen, eller blir andre deler av sangopplæringen vektlagt som viktigere.

Hypoteser

Med utgangspunkt i problemstillingen, har jeg utarbeidet følgende hypoteser knyttet til sangere og sangundervisningen.

- Sangere er svake i teori. Dette gir seg særlig utslag i primavista og gehør.
- Opplæringstradisjoner grunnlegges ved valg av metode og innhold. Innen den klassiske sangtradisjonen er hovedfokus på klang og stemmebygging. Den rytmiske tradisjonen forfekter en muntlig tradisjon.
- Sangopplæringen er tilfeldig, dvs. det er avgjørende hvilken lærer du havner hos og fokuset denne læreren har.

2.1.3 Forskning på feltet

For å finne forskning som min oppgave kan bygge på, har det vært nødvendig å se min oppgave i lys av følgende: sang/instrumentalundervisning, pedagogikk og musikkteori. På dette grunnlaget har jeg funnet oppgaver som jeg opplever har vært relevante for min forskning, noen har kun vært til inspirasjon, andre har blitt brukt aktivt i oppgaven.

2.1.4 Musikkteori

Dina Maria Åsen: Master (2012). Gehørarbeid med tonedøve i sangundervisningen, er en masteroppgave om hvordan bruk av hørelære i sangundervisningen kan bidra til å styrke tonedøve personers gehør. Det er viktig å merke seg at denne oppgaven omhandler arbeid med intonasjon og gehør. Når oppgaven bruker begrepet sangvansker, utelukkes alle andre former for sangproblemer eller stemmelidelser som ikke innbefatter intonasjonsproblemer. Denne oppgaven blir relevant fordi Åsen forsker på sang og gehør og det vil derfor være mulig å trekke paralleller. Men forskjellen blir den at min oppgave vinkles på sangere og musikkteori på et bredere grunnlag.

Hilde Synnøve Blix: Innlegg til musikk-konferansen Oslo 2006. Hva slags forståelse behøver en noteleser, siden Blix har forsket mye på sider ved avkoding og bruk av notelesekunnskap, vil hennes forskning ha stor relevans for min forskning.

Hilde Synnøve Blix: PH. D (2012): Gryende musikkliteracy, unge instrumentalelevers tilegnelse av musikkliteracy i lys av sosiokognitiv teori om læring. Hun sier ikke noe om instrumentgrupper, men på generelt grunnlag sier hun noe om bruk av visuell støtte i musikkutøvelse. Fordi hennes oppgave er knyttet opp mot læringsstrategier, vil min bakgrunn, og fokuspunkter kunne sees i lys av hvordan teorigrunnlaget blir brukt og forstått i sangopplæringen.

2.1.5 Sang- og instrumentalopplæring

Gunnlaug Gilje Svela: Master (2013). Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring, og hvordan kan de to opplæringstradisjonene dra nytte av gjensidig kompetanseutvikling. Svela opplevde gjennom studietiden at det var relativt tette skott mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring, og fordi jeg har informanter som har klassiske, og jazzbakgrunn, vil denne oppgaven ha relevans, og hennes forskning og min vil kunne utfylle hverandre. Men der hun ser på den rene sangbiten av opplæringen, vil min oppgave si noe om musikkteorigrunnlaget i sangopplæringen.

Gunhild Rye Vennesland: Hovedfag (1984) Sangstemmens klangkontroll. Om klassisk sangopplæring gjennom å forske på aspekter og metoder ved klangarbeidet. Vennesland har tatt for seg sangopplæring historisk, hvor hun gir et innblikk i hvordan arbeidet med klangproblematikken har blitt behandlet og forandret. Det er den historiske delen av hennes oppgave som vil være relevant for min oppgave, i og med at jeg vil se på hvordan faget har blitt undervist, med vekt på mesterlæretradisjonen.

Torbjørn Kvamme-Dalland: Master(2007). Selvlæring og rytmiske instrumentalister. Et viktig mål med oppgaven er å finne litt ut av den delen av læringen som foregår utenfor et undervisningsopplegg. Her er Dalland nysgjerrig på det som skjer på gutte- og jenterommet, det som skjer gjennom lytting og begeistring, og det som skjer i samspill og musikalsk samhandling som ikke er institusjonalisert. Denne oppgaven vil ikke direkte kunne relateres til min oppgave, men den tar for seg instrumentopplæring, derfor kan denne oppgaven ha overføringsverdi.

Leif Esten Grimstad Kielland: Master(2014) Kropp og vilje i sangundervisningen, metafor, kroppsspråk og fysiologi i sang og nyere sangpedagogisk litteratur. Denne oppgaven føyer seg inn i det som jeg opplever som relevant fra et sangerperspektiv. Hvor det å ha fokus på fysiologiske og psykologiske aspektene i forbindelse med sangpedagogikk, innstudering og utøvelse av sang, dette er en oppgave som har stort gehør i klassiske sangkretser.

Silje Helland Sotnakk: Master(2007) Stressets innvirkning på stemmefunksjonen i sang. Stress i sangstudenters studiehverdag. Hvordan er sammenhengen mellom stress, kropp og stemme, hvor Sotnakk har kjent på kroppen selv det hun forsker på, og at det dannet grunnlaget for ønsket om å utvikle forståelse for hvordan stresset sangstudenter opplever i studiehverdagen kan ha negativ innvirkning på stemmefunksjonen. Denne oppgaven i likhet med de andre, har tatt for seg funksjoner i sangopplæring, Alle disse oppgavene vil hver på sin måte relateres til min forskning, og at min oppgave vil kunne gi bredde til den forskningen som har blitt gjort.

Christer T. Aannestad: Master (2015) Elevers motivasjon i et sangdidaktisk landskap. Oppgave tar for seg sangelevers motivasjon i møte med sangundervisning innen musikk-dans-drama linjer i den videregående skole. Dette er en oppgave setter fokus på hva som skjer når sjangere møter elever sammen med motivasjons faktorer som ligger på det indre og det ytre plan. Aannestad har kjent på problemstillingen på kroppen.

2.1.6 Avgrensning

Min avhandling vil se på sangopplæringen og hvordan mine informanter definerer og bruker musikkteori. I hvor stor grad blir gehørarbeid, primavistasang og intervaller integrert på sangtimer. Fokuset blir altså på sangere både jazz og klassisk og om de benytter de praktiske disipliner innen musikkteorien både som utøvere og pedagoger. For å forankre sangopplæringen i en mesterlæretradisjon vil en del av oppgaven omhandle sangopplæringen før og nå.

2.1.7 Teoribegreper

Den klassiske musikkteorien, hva ligger i det begrepet?

Musikkteori, sammenfattende betegnelse på musikalske undervisningsdisipliner som allmenn musikkteori, harmonilære, kontrapunkt, formlære, instrumentasjonslære osv. I tillegg til denne pedagogisk og håndverksmessig pregede bruk av termen, som for øvrig er vel innarbeidet, anvendes musikkteori også i mer utpreget «teori»-betydning, på linje med litteraturteori, kunstteori og lignende (Store norske leksikon nettutgaven: lesedag 29. april 2015).

Forklaringen her refererer til en pedagogisk og en teoretisk betydning, dette gjør musikkteori til et sammensatt og mangefasettert emne. For en instrumentalist og en sanger blir opplæringsløpet ganske forskjellig, og vektning må bli forskjellig fordi forutsetningen ligger i instrumentets særpreg.

For instrumentalister inngår som regel en del teorikunnskap i selve instrumentundervisningstimene. Til forskjell fra instrumentalistene må imidlertid sangeren også lære å bygge opp sitt instrument. Dette innebærer en prosess som tar mye lenger tid, og det blir derfor et avveinings spørsmål hvor mye av sangtiden som kan avsettes til musikkteori. (Arder 2006: 44)

(...) sangpedagogen må tilegne seg ferdigheter og kunnskaper innenfor en rekke områder. De må utvikle kunnskap om stemmens anatomi, fysiologi og akustikk og kunne overføre denne kunnskapen til øvelser og korreksjoner. De må også tilegne seg kunstnerisk, musikalsk og litterær innsikt og fortolkningsevne, samt kunnskap og erfaring i blant annet pianospill, teori, hørelære, harmonilære og formlære. (Eken, 1998:13)

Som Arder og Eken her påpeker er det en viktig og vesentlig del av sangopplæringen å utvikle stemmen som blir det samme som å bygge instrumentet. Dette betyr at en sangers teorikunnskap blant annet blir en forståelse av kropp, sinn og følelser. Dette er helt unikt og særegent for sangstemmen som instrument. Men dette bør ikke være en unnskyldning og en forklaring som bidrar til ikke å forbedre og endre opplæringen der hvor det kan være nødvendig. Skiller sanglærere mellom teori og praksis? Dette var bakgrunnen for det første spørsmålet til informantene: «Som sanger og pedagog, definer teori». Min forventning var at alle ville svare med den definisjonen som står i forordet til Finn Benestads musikkteori:

Musikklæreren har til oppgave å gi kunnskap om musikalske elementer som gjennom tidene har betydd noe i vesterlandsk musikkutvikling, og som vil være av verdi for den som ønsker å forstå noen av musikkens lover. Den forteller om toner og rytmer, klanger og pauser, motiver og temaer, ulike forntyper osv. (Benestad 1977).

3 Teori

3.1 Det Aristoteliske kunnskapsbegrep

Allerede Platon definerte et av vitenskapens viktigste prinsipper alltid å forankre forskning i allerede eksisterende forskning, det samme kan sies om kunnskap. Dette ufravikelige kravet som Platon først lanserte og som Aristoteles videreførte. Platon hevdet at all kunnskap kunne deles inn i enten *episteme eller Doxa*, (Gustavsson2000:40) hvor episteme vil være det vi betegner som teoretisk-vitenskapelig, mens Doxa ble sett på som den alminnelige mening. Platons elev Aristoteles videreutviklet disse tankene hvor begge fikk stor betydning men det er nok Aristoteles som tillegges mest betydning for måten kunnskap har blitt forstått. Det som kjennetegner vitenskapelig kunnskap er at:

1. Gjennom å iaktta, erfare, eller observere, skaffer man seg kunnskap.
2. Det må være en metode som sier hvordan vi skal gjøre forskningsarbeidet.
3. Ha en teori som gir et perspektiv som forankrer spørsmålene og metoden.

Som Emanuel Kant sa: «Empiri uten begrep er blind kunnskap, og et begrep uten empiri er tom kunnskap». Det ene uten det andre er ikke mulig «forståelse uten forklaring er blind og forklaring uten forståelse er tom». (ibid:38) Filosofer og vitenskapsmenn har brukt disse tankene og lagt ny viten og nye tanker til denne filosofien. Det kom et viktig skille på 1600.tallet hvor de ulike vitenskapelige retninger løsriver seg fra filosofien. Galileo Galilei er en av dem som kommer med banebrytende tanker om forskeren; han skulle observere, eksperimentere og gjøre matematiske beregninger. Denne endringen og forståelsen kom med den moderne naturvitenskapen og det oppsto et markant skille hvor den kvantitative og den kvalitative forskningsmetoden oppstår. Forholdet mellom subjektet og objektet kalles for den kunnskapsteoretiske dualismen. Denne dualismen forekommer i to adskilte former den ontologiske som sier noe om forholdet mellom materie og ånd, og den kunnskapsteoretiske dualismen som skiller mellom det beviste subjektet og naturen som objektet.

Den stora skillnaden mellom kunskap och icke-kunskap går altså inte mellan att använda själen, medvetande, och att använda kroppen. Den går, enligt Ryle, i stället mellan det man gör av enbart och modifiera genom att reflektera och lära nytt(Gustavsson 2000:42)

I følge Gustavsson så kaller Ryle den automatiserte kunnskapen for «vanemässig praktik» og den reflekterte praksis for «intelligent praktik». I dagens samfunn kommer dette til uttrykk i begrepet *kompetanseutvikling*. Et raskt søk på nettet gir et klart inntrykk av at dette er en godt innarbeidet praksis innen de fleste bransjer. Det finnes kortere eller lengre kurs som gir alle

arbeidstakere mulighet til kompetanseutvikling, dette gir økt forståelse av den intelligente praksis. Den diskusjonen som har oppstått gjennom at begrepet tause eller praktisk kunnskap har fått økt annerkjennelse, søker å finne ut hvorfor den akademisk teoretiske kunnskap har blitt sett på som en bedre og riktigere kunnskap.

Vi i vesten hadde et kunnskapsideal fram til det 20. århundre som har vært preget av det platonske kunnskapsbegrepet som innebærer kunnskap som er sann, begrunnet overbevisning og praktisk kunnskap har ligget i et skyggeland. En forklaring på dette kan være at den intellektuelle arv fra antikken innebar en nedvurdering av praktisk (manuelt) arbeid. (Iversen, 2006:8)

Det var forskjell mellom de som jobbet «på gulvet», og «hvitsnipper» og avstanden mellom disse to gruppene kunne være stor. De som hadde utdanning fikk ofte bedre betalte jobber og høyere anseelse. Og som personer lik Donald D. Schön og Ryle og ikke minst Michael Polanyi viser, er det ikke at den praktiske kunnskapen er underordnet den teoretiske, men at den praktiske tause kunnskapen ikke har hatt noen kunnskapsteori. Å utvikle en slik teori ville kunne sidestille den tause kunnskapen med den tekniske rasjonelle kunnskapen. Det er ofte prosesser som er medvirkende til at praksis eller tankesett endres. I denne sammenhengen så kommer det til uttrykk i filosofen Ludwig Wittgensteins forsøk på å forklare den tause kunnskapen, gjennom å finne et eksakt vitenskapelig språk som ville forklare det uforklarlige. I århundreskiftet rundt 1900. tallet var tankene i Wien, der Wittgenstein vokst opp, om det rene, sanne og ekte i kunst, arkitektur og musikk. Disse idealene ville Wittgenstein overføre til språket i et forsøk på å kunne forklare rent og sant, alle sider ved livet og eksistensen. Ettersom det ikke er mulig å forklare alt med et teoretisk vitenskapelig språk måtte han gi opp å finne dette språket. Det han derimot ble klare over etter mange år, var at språket i seg selv måtte betraktes som et verktøy, og at vi alltid ville kunne hente det vi trengte fra det. Disse tankene har vært avgjørende for den forskningen som har blitt gjort innen arbeidslivet. De endringene som har tvunget seg fram gjennom det faktum at den tause kunnskapen måtte kunne overføres på andre måter en tidligere.

I Aristoteles` verden opererer han med begrep som dyd, fornuft og tanker, og sier at vi mennesker er skilt fra dyr gjennom å ha mulighet til refleksjon og å ta rasjonelle valg. I motsetning til dyrene som kun er underlagt kroppslige behov og begjær. Han mener at de dyder som ligger i «den gyldne middelvei», er dyder som bør dyrkes. Han stiller spørsmålet: hvordan skal vi vite at en handling er god? Det sentrale i menneskes handling er å skille mellom: å vite, å kunne, klokhet, innsikt og visdom og både det teoretiske og det praktisk fornuftige, har det samme målet å komme fram til sannheten.

3.1.1 Kjell Johannesen: påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap

Den forskning som har blitt gjort på den tause kunnskapen er å sette denne inn i en filosofisk og vitenskapelig tradisjon, slik at den får den plass og legitimitet den fortjener. I følge Gustavsson er det filosofene Kjell S. Johansen og Tore Nordenstam som har satt dette inn i en vitenskapelig sammenheng. De velger å tredele denne kunnskapen og gir disse navnet *påstandskunnskap*, *ferdighetskunnskap*, og *fortrolighetskunnskap*. Påstandskunnskap blir det samme som vitenskapelig/teoretisk kunnskap. Denne kunnskapen «krever en begrunnelse av kunnskap gitt ved andre påstander, som igjen innebærer at kunnskapens innhold må formuleres som påstander.»(Iversen, 2006:8) Det er alltid viktig å kvalitetssikre denne kunnskapen basert på empirisk fakta. Ferdighetskunnskap er det samme som «å vite hvordan» kunnskapen, mens fortrolighetskunnskap er det samme som den kunnskap som vi tilegner oss gjennom flere år, og hvor begrepene «øyemål» og «har det i fingrene» beskriver denne kunnskapen. Som sanger så blir *hvordan* å utføre tekniske utfordringer men også å beherske sangens oppbygging av intervaller og rytmer. Dette må automatiseres gjennom å utføre den samme passasjen om og om igjen til den sitter.

Fra bevissthet om en del grunnleggende enkeltfunksjoner, via bevisst koordinering av disse, går veien til den automatiske, refleksstyrte funksjon, hvor stemmen kan brukes fritt og uanstrengt og være redskap i den musikalske tolknings tjeneste.(Arder 2006:34)

Denne automatiseringen blir svært viktig for å kunne lære seg å beherske de sangene som ligger på et høyt teknisk nivå. En sanger på et høyt nivå vil ikke kunne bruke tid på grunnleggende stemmetekniske funksjoner, det vil være uhensiktsmessig.

Å beherske en praksis innebærer ikke bare å lære seg å utføre viss operasjoner. Det innebærer også å være fortrolig med den tause forutsetningen og den samlede erfaringen som styrer handlingen på området. Det innebærer videre att man kjenner til denne praksisens plass i vår livsform (Tore Nordenstam i Gustavsson 2000:113)

Forskning viser at det ikke alltid er mulig direkte å overføre forståelse mellom påstandskunnskap og den tause kunnskapen. Gustavsson viser til et forskningsarbeid hvor et antall sykepleiere fikk beskjed om å videreutdanne seg på en høyskole. I møtet med påstandskunnskapens språk som har en teoretisert språklig forankring, fikk disse erfarne sykepleierne problemer med å forstå fordi dette språket var fremmed for dem. Men når den kunnskapen de satt inne med ble lenket til det teoretiske språket, ble forståelsen forankret i noe de kunne og da ble resultatet noe helt annet. (ibid:113). Dette er et eksempel på at begge disse språkkunnskapene utfyller hverandre og det kan være en nødvendighet for mange som ellers vil føle seg udugelige.

Fortrolighetskunnskap er kunnskap som ikke lett lar seg verbalisere, og som bygger på moralsk erfaring og en profesjonelt utviklet evne til å ta andres perspektiv.(Iversen 2006:9) Fortrolighetskunnskap utvikler seg når vi bearbeider erfaringene våre.(ibid.:10)

Dette opplever jeg er essensen av hva som ligger i fortrolighetskunnskapen. I en gitt situasjon vil handlingen oppleves som noe spontant, mens det ligger mengder av erfaringer forut for situasjonen.

3.1.2 M. Polanyi: taus kunnskap

En annen filosof som var opptatt av ferdighets og fortrolighets kunnskap var Michel Polanyi. Han skrev i *The Tacit Dimension* at det er et faktum at «vi vet mer enn vi kan uttrykke». Han betegner dette som «taus kunnskap». Taus kunnskap består av en rekke konseptuelle og sensoriske informasjoner samt bilder som vi bruker for å forstå sammenhenger og handlinger. (Polanyi 2009) Vi omgir oss med og bruker nonverbal kommunikasjon i de fleste handlinger dvs. vi både benytter og tolker denne uten å tenke over det. Derfor i framveksten av kunnskapssamfunnet ble det et tiltagende krav til å overføre kunnskap fra det som i utgangspunktet var en innarbeidet taus kunnskapstradisjon. Dette kravet til å finne et språk som på vitenskapelig vis forklarer på ulike måter hva de gjør, og ikke minste hvordan. På denne måten kunne den tause kunnskapen få kunnskapsteori.

Ved praktisk kunnskap lar kunnskapens form og innhold seg ikke løsrive fra de som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt, kunnskapen peker essensielt på kunnskapsbæreren og brukssituasjonen (Nortvedt og Grimen 2004:165)

Det blir påpekt at praktisk kunnskap er indeksert og kunnskapsbæreren og brukssituasjonen er det som blir indikert,(Iversen:6) denne kunnskapen er alltid personlig og den innebærer en aktivitet. Det faktum at kunnskap er en aktivitet har en lang tradisjon, som først blir forklart av filosofene Kant og Rousseau, men Polanyi er også inspirert av gestaltpsykologien, som søker etter et mønster og en helhet i opplevelsen. Vi kan altså oppfatte mønster uten at vi dermed alltid legger merke til detaljene.(Gustavsson 2000:115). Den praktiske tause kunnskapen, kan også benevnes som «å vite hvordan» men også «reflektert handling». I følge Polanyi har all kunnskap egentlig sitt utspringer fra taus kunnskap men at denne ikke trenger å forbli taus. Denne måten å forklare og lære på blir essensen i den måten sangopplæringen har blitt utført. Klokskapen kan vi forstå gjennom å undersøke og forske på kloke menneskers handlinger og da blir selve handlingen det viktige. Klokskapen erverves gjennom med egen kropp å opparbeide praktisk kunnskap.

Når en står overfor en ny situasjon vil en således ha førstepersonserfaring fra lignende situasjoner med fellestrekk innbyrdes med den nye situasjonen—og vil føre denne mederfaringen med seg inn i den nye situasjonen. (Iversen, 2006:7)

Handling som er automatisert og som vi ikke trenger å bruke energi på, eller å tenke på at vi gjør, dette kommer inn under begrepet *taus kunnskap*. (Gustavsson 2000, Waagen 2011) eller også kunnskap som ikke er verbalisert.

En bevegelse er lært når kroppen har lært den, det vil si når den har tatt den opp i sin «verden», og å bevege kroppen er å rette seg mot tingene gjennom kroppen, å la den svare på den utfordringen den uten noen forestilling utsetter seg for. (Maurice Merleau-Ponty i Kvale, 1999:53)

Og som Arder sier «Når en erfaren sanger synger, foregår muskelarbeidet i kroppen som regel mer eller mindre automatisk». (Arder 2006:28) Denne automatiseringen gjør at det kan høres og se enkelt og uanstrengt ut og det vises lite av det arbeidet som ligger bak de prestasjoner vi ser og hører. Mens en nybegynner må repetere langsomt og nitidig, bit for bit, til alt sitter, så vil en erfaren utøver tenke og handle som Arder beskriver. Uansett hvem vi spør, vil en automatisert handling alltid bli betraktet som enkel å utføre.

3.1.3 F. Nielsen: ars- og scientadimensjonen

Faget musikk har blitt fremhevet som en umiddelbar, sanseavhengig erkjennelse, dette gjør at faget ikke direkte vil være avhengig av en intellektuell verbal språklige oppfatning. Dette blir av musikkpedagogen Frede V. Nielsen betegnet som *ars-dimensjonen* i musikkfaget av latin «ars» = kunst/kunnen). Han framhever at fagets egenart som praktisk, håndverksmessig og et kunstnerisk aspekt. Musikkfaget har kommet i en skvis mellom å bli betraktet som basisfag på linje med språk, matematikk og kroppsøving, og å bli anerkjent som musikkvitenskap. Problemet ligger i anerkjennelsen og akseptering av musikkfagets egenart nettopp fordi den har denne dualismen.

Innen både musikkpedagogisk teori og fagdidaktiske lærebøker kan vi finne fortolkninger av musikkfagets didaktiske identitet som et fundamentalt estetisk fag, hvor 'musikken selv' og dens essensielle, estetiske innhold og verdier holdes atskilt fra andre egenskaper eller funksjoner. Dette gjelder også innenfor nordisk musikkpedagogikk, hvor forskjellige danningsteorier som vektlegger danning til musikkens iboende, estetiske kvaliteter gjerne settes opp mot sosialisering gjennom musikk – da betraktet som et middel til å oppnå andre pedagogiske danningseffekter. (Dyndahl 2008:7)

Det er et interessant innspill Dyndahl gir her gjennom å belyse hvordan faget har utviklet seg og hvilken diskurs som har oppstått i kjølevannet av forsøket på å se faget i kraft av seg selv, eller i kraft av noe annet. I dette tilfellet som et redskap for å oppnå noe utenom musikken selv, som en sosial og oppdragende faktor. I boken «*almen musikkdidaktikk*» setter forfatteren Frede V. Nielsen musikkfaget opp mot andre fag og viser at musikkfaget har en relasjon til basisfag som språk, kroppsøving og matte. Fordi musikken består av elementer vi naturlig finner igjen i disse fagene, som takt og rytme, fraser, kroppsbevissthet/beherskelse. (Nielsen

1998: 357–358) Nielsen påpeker at innen musikkfaget er det en dualisme og at denne er tydelig i møte med lytteperspektivet og med fagets verbale vitenskapelige prinsipper. Han vil ikke utelukke disse to sidene ved faget, for i vitenskapen ligger begrepsspråket som kan forklare og beskrive musikkens ulike sider. Men det er i møte med den klingene musikken alle disse elementene kan forstås i sin rene form, og at lytteopplevelsens non-verbale dimensjon egentlig ikke kan forklares. Slik blir musikken et paradoks som gjør den unik i fagsammenheng. Dette har kanskje bidratt til den plass faget har fått og hvordan forståelsen, eller misforståelsen av faget som egenart har oppstått. Vi føler, aner og sanser musikken, og dette er dimensjonalt forskjellig fra vitenskapens prinsipper som Platon og Aristoteles forfektet. Dette gjør det så viktig at scienta-dimensjonen også har sin plass innen musikkfaget, slik at fagets verbale og non-verbale sider begge blir ivaretatt. (Nielsen: 109–111).

3.1.4 Opplæring

Karen Jensen skriver i sin innledning i boken *Mesterlære læring som sosial praksis*:

Norsk utdanningshistorie kjennetegnes ved en tiltagende formalisering og ensretting av alle former for opplæring, framfor å skape variasjoner gjennom å videreutvikle og kultivere det mangfold av opplæringsmodeller som har eksistert, har det vært satset på å samle og innlemme de ulike tilbudene i ett felles *utdanningssystem*.

Det har blitt en stadig innsnevring når det gjelder utdanning i det norske skolesystemet, det har kommet en klar dreining mot ensretting og hva som vektlegges. Likeledes en sterk tro på den abstrakte, kontekstfrie kunnskapen og dens overlegenhet. Og det vi ser vektlegges i kunnskapsløftet, er et fokus på at spesialiseringen var for omfattende og at alle disse tilbudene gjorde det tilsynelatende uoversiktlig for elevene. Videregående utdanning bar preg av stort frafall og sammenhengen mellom opplæring i skole og opplæring i arbeidslivet var for dårlig. Det som også preget alle deler av det offentlige Norge ble en vektlegging på lønnsomhet. Samtidig har det hele tiden vært en kamp om å eie sannheten i og med at motsetningene ofte kan bli store mellom grupper som står som motpoler i skole spørsmål. Når motstanderne av denne ensrettingen, særlig om de kommer fra profesjonene yrkesgrupper, blir disse ofte beskyldt for å ha skjulte motiver. Debatten blir da dessverre ofte en maktorientert fortolkningsmodell, samt modeller som er oppsporende og har til formål og avsløre. (Kvale, Nielsen et al.:7) Om vi nå ser på de læringsmodeller som musikkopplæringen og derunder også sangopplæringen benytter, blir det naturlig å se på noen anerkjente og velkjente modeller.

3.2 Noteopplæring ved modell for lese- og skriveopplæring

I den tradisjonelle musikkopplæringen har det vært benyttet noter for innlæring, derfor er det naturlig å vie et avsnitt til dette.

Noter er til forskjell fra bokstaver, laget for å nedtegne lyder. Men vår forventning til notebildet er at å lese skriftsymboler handler både om å avkode symbolene og å tillegge dem en form for mening.(Blix 2006)

Som vi ser fra sitatet til Blix så er notelesing en sammensatt prosess, derfor kan det være en krevende og arbeidsom fremgangsmåte å beherske det. Det å relatere det til å lage musikk, vil kanskje gjøre prosessen enklere fordi avkodning av symbolene vil kunne gå fortere. Et viktig element i et slikt leksikon er den semantiske aktiveringen. Denne aktiveringen skjer ved at man gjenkjenner det leste, og deretter tillegger det en form for mening.(Blix 2007:5) Dette sier det meste om hva det vil si å benytte noter som et hjelpemiddel for å kunne synge det som komponistene har tenkt. Å synge en sang er en kompleks handling som innebærer at vi må bruke mange faktorer på en gang, tekst, melodi, takt, rytme. Å hevde at det finnes likhetstrekk mellom det å lære å lese og skrive og det å lære noter (Austad 2011) vil nok få en del til å være uenig i større eller mindre grad. Jeg tror at disse uenighetene i stor grad skyldes at vektleggingen fokuseres på ulikhetene snarere enn på likheter. Grunnen til at det hevdes å finnes likhetstrekk mellom lesing og skriving, og notelesing, er det faktum at begge har flere likhetstrekk som symboler = noter og bokstaver, setninger = takter og fraser, tegnsetting= pauser og styrkegrader.

Notebilder kan lett oppfattes som en teoretisk informasjon om musikkens innhold.»(Blix 2006: 2) og «i større grad enn det klingende når man skal analysere og forstå musikken.»(Ibid) og «Noter er først og fremst nedtegnet lyd uten et direkte semantisk innhold, i prinsippet kan man nok lese noter uten å forstå musikk.(Ibid:3)

Det jeg leser ut av disse setningene er at selv om notematerialer er ment å være et verktøy for å kunne utføre musikken slik som komponisten har ment det, er det fremdeles avstand mellom teori og praksis. Denne avstanden gjør sitt til at holdninger til skrevet musikkinformasjon, nettopp blir avstand, samtidig blir det oppfattet som noe helt annet en å lese tekst. Blix sier at det oppfattes som en teoretisk informasjon, og ikke koblet til lytteopplevelsen. Det å lytte til musikk føles av de fleste som en enkel aktivitet, i mange tilfeller en passiv handling. For de fleste vil det å lese notematerialer samtidig med å lytte, bli betraktet som overflødig eller unødvendig. Det er bare i det øyeblikket du trenger å forholde deg til noter for å synge musikk selv eller har blitt fortrolig med notebildet, at å lytte blir beriket når en samtidig studere notematerialet. Hva slags forhold har informantene til noter eller et visuelt medium? Mens det skrevne materialet en jazzsanger benytter, inneholder ofte ikke noe info om hvordan det er

tenkt framført de er avhengig av innspilt materiale. Blix forklarer at det å lese noter blir en mekanisk handling, derfor blir bruk av noter noe som innebærer både en automatisert aktivitet, og en bevist aktivitet.

Basert på uttalelser fra mine utøvende kolleger som mener at man i mange tilfeller leser motorisk, altså at man utfører lesingen og tolkningen gjennom bevegelsene, som en form for fysisk automatisert lesing. Innøvde fraser, skalaer og akkordbrytninger, tar fingrene seg av uten nødvendigvis å involvere klingende lyd i hodet først. (Blix 2006: 5–7)

3.3 Mesterlæretradisjonen

Den måten å lære på som kjennetegner tradisjonell sangundervisningen er å finne i det som blir kalt mesterlæretradisjonen. I boken «*Mesterlære: læring som sosial praksis,*» finner vi denne definisjonen fra Encyclopædia Britannica (1996)

(..)utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt. Som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser. (Kvale og Nielsen 1999:18)

Forfatteren skiller også mellom mesterlære, lærlingutdanning og mesterlæretradisjonen hvor det er forskjell på om fokuset er på lærlingen, hvordan denne tilegner seg kunnskap, og betydningen av læremesterens rolle i utdanningen. (ibid:19)

3.3.1 Hvordan fungerer mesterlæretradisjonen?

Når vi ser på hvordan vi tilegner oss kunnskap, er det mulig å sette opp en teoretisk modell for læringen innen mesterlæretradisjonen. Om vi ser historisk på hvordan denne utdanningen har forgått så ser vi en langsom og nitidig opplæring ofte fra tidlig barnsben av. Det å være forbundet til et laug ble betraktet som en sikkerhet for hele familien. Om lærlingen var lydige og flittige kunne de få muligheter til et sikkert utkomme for seg og sin familie. Ifølge Kvale er det mulig å lage en teoretisk modell for mesterlæretradisjon gjennom å se på hvordan den har blitt praktisert. Det utkrystalliserer seg 4 hovedtrekk: 1) praksisfellesskap, 2) tilegnelse av faglig identitet, 3) læring gjennom handling, og 4) evaluering gjennom praksis. (ibid:19) Hvordan kommer teoriene til uttrykk i den praktiske læringen? 1) I eldre tradisjonelle former for mester/lærling så begynte lærlingen tidlig. Lærlingen fikk gjøre enkelt forefallende arbeid, mens de hele tiden var tett knyttet opp mot de enkelte delene av arbeidet. Dette gjorde at de mottok kunnskapen steg for steg ofte uten å vite det. 2) Denne delen av læren gikk ut på å være med og utføre enklere deler av produksjonen. 3) Lærlingen imiterte mesterens måter å utføre de enkelte delene i prosessen, uten å stå til ansvar for ferdig produkt. 4) I hele prosessen fra start til ferdig mester får lærlingen kontinuerlig tilbakemelding mens han lærer. (ibid:19) Dette er den tradisjonelle men langsomme prosessen denne utdanningen ble bygget på. Vi finner også disse prosessene i de yrkesfaglige

utdanningsprogram ved den videregående skolen. Her starter elevene med å tilegne seg de grunnleggende ferdigheter og de teoretiske delene av yrket, som f.eks. snekker eller elektriker. De vil da etter to år få mulighet til lærlingeplass, som betyr 2 år i en bedrift hvor de da skal praktisere det de har lært. Disse fire årene gir lærlingen rett til å få fagbrev eller svennebrev, og derav autorisasjon innen yrket.²

3.3.2 Oppfatninger rundt mesterlæretradisjonen

«Stol på lærerens budskap, ikke på hans personlighet» Buddha.

Begrepet Mesterlære, kan oppfattes som konkret men også i metaforisk forstand. Førstnevnte blir det som er beskrevet ovenfor og som på en konkret og fysisk måte sier noe om den historiske og faglige måten å lære på. Mens på den andre siden brukes begrepet om forhold mellom mennesker, som sier noe om et asymmetrisk forhold mellom to eller flere personer. Det kan beskrive en stor forskjell i kunnskapsnivået mellom personer eller grupper, eller det kan også referere til foreldre-barn-relasjoner hvor barnet er lærlingen, mens foreldrene er mester. Om vi ser på hvorfor og hvordan læring skjer er det flere modeller som kan illustrere og identifisere dette, stillasbyggeteorien til Vygotskij er et godt eksempel. Nielsen og Kvale skriver om personsentrert kontra desentrert mesterlære, og de putter stillasbyggeteorien inn under personsentrert mesterlære. Det de legger i denne teorien er at læring har med imitasjon å gjøre, og at lærlingen bygger sin forståelse på lærerens forhold til faget. Altså vil eleven bygge sin viten på hva han har sett og observert og videreføre dette inn i sin egen tolkning av faget. Desentrert læring bygger mer på å sette lærlingen inn i læringssituasjon og fellesskaps deltagelse og at læring vil finne sted ved mestring og miljøfokus. Altså situert læring som betyr å se en læringsaktivitet i tett sammenheng med den konteksten det inngår i.

3.3.3 Mesterlæretradisjonen i musikkopplæring

I og med at jeg velger å forankre min oppgave i mesterlæretradisjonen vil jeg begrunne og belyse hvorfor jeg velger denne teoretiske forankring. Hvordan ønsker vi at elevene skal lære, og ikke minst hvordan lærer elevene det de bør lære. En viktig del av den pedagogiske utdanningen er metodikk og didaktikk, og Synøve Løchen forklarer begrepene slik: «Pedagogikk er kort sagt læren om hvordan vi gir kunnskaper videre til elever», mens didaktikk forklarer hun som: «Didaktikk er teori om undervisning». Metodikk er: «Metodikk er en praktisk disiplin som gir råd om arbeidsmåter». (Løchen 1992:15) Dette er selve

² http://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/fagbrev_og_svennebrev

grunnpilarene i musikkpedagogikken som også har endret og utviklet seg gjennom 1900-tallet. Noen av de nye pedagogiske tankene var:

Helheten er mer enn summen av delene. All undervisning skal gå ut fra en musikalsk helhet, og arbeidet med detaljene skal gjøre helheten bedre. Undervisningen skal være meningsfull også for eleven, og vi underviser til musikk gjennom musikk. Eleven skal i musikalsk vekst. (Løchen 1992:23)

Dette var tanker som Professor J.L. Mursell (1893–1963) lanserte og som kom til Norge på slutten av 1940-tallet. Når vi i dag ser denne listen opplever vi dette som naturlig og selvfølgelig. Men de skapte bølger da de kom at tanken på at elevens perspektiv skulle settes i fokus. Fokuset hadde vært på læreren eller det som skal læres og dette var noe helt nytt.

Det er viktig at vi som underviser har evnen til å leve oss inn i situasjoner og forstå hvordan mennesker reagerer. Arbeidet med pedagogikkfagene kan gjøre oss mer bevisste på hvordan vi kan utvikle vår forståelse for elevene og dermed få bedre kontakt. (Løchen 1992:18)

Dette sitatet er hentet fra boken «*Musikkundervisning- en kunst i seg selv*». Så i lys av mesterlæretradisjonen betydde dette at musikk læreren ble rollemodell som måtte evaluere seg selv og utvikle selvinnsikt. Denne refleksjonen over egen læring ble sentralt i den nye pedagogiske hverdagen.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for min forskning. Jeg har valgt å se på hvilke parametere som har hatt innflytelse på sangopplæringen. Fordi denne undervisningen i stor grad har vært institusjonalisert, så har det vært viktig og nærliggende å se på grunnlaget for denne undervisningen. Da både i form av fagplaner og den historiske virkeligheten, samt grunnlaget for hvorfor det har blitt som det er. Fordi undervisningen har båret preg av muntlig overlevering har jeg valgt å sette den inn i mesterlæretradisjonen, som har vært den viktigste undervisningsformen gjennom en mange hundreårig tradisjon, fra mester til lærling. Denne tradisjonen har vært opptatt av kontinuitet og stabilitet, og preget har vært sterkt på den tause kunnskapen der man ikke spør hvorfor. Det at faget har kjempet for å komme inn på den vitenskapelige arenaen og bli akseptert på linje med teoritunge fag, har spilt en rolle for hvordan faget har utviklet seg. Det at kunstfagene i sin utøvelse ikke har hatt behov for å bruke et verbalt språk, har gjort sitt til at den vitenskapelige verden ikke har gitt musikken anerkjennelse. Men fordi det har blitt lagt ned et stykke arbeid i å verbalisere musikken, har mesterlæretradisjonen fått anerkjennelse for sin egenart.

4 Sang

4.1 opplæring

Det er viktig er å vite hvor sangopplæringen kommer fra for å kunne se hvorfor undervisningen har blitt som den er. Er det mulig å se hvorfor det tilsynelatende er et merkbart skille i opplæringen for instrumentalister og sangere og hva dette skille består i. I dette avsnittet vil jeg først gi en kort historisk oversikt over hvordan sangtradisjonen har utviklet seg, og så forsøke å beskrive hva som karakteriserer faget i dag. Til sist vil jeg beskrive en modell for sangopplæringen. For å forankre sangopplæringen teoretisk er det nødvendig å se hva som har blitt lagt til grunn for opplæring. Samtidig må vi se på de pedagogiske forutsetningene faget har.

4.1.1 Sangopplæring i historisk kontekst

I et forsøk på å sette sangopplæringen i historisk kontekst, så kommer man ikke utenom den klassiske sangtradisjonen. Det å lære å synge var ensbetydende med å undervises i og beherske den godt innarbeidede sangtradisjon, som ble utviklet i Europa gjennom en tilnærmet tusenårig tradisjon. Fordi denne oppgaven ikke skal ha fokus på begrepet sangopplæring, dveler jeg ikke så mye ved historien. Jeg velger å starte med Gregoriansk sang³, som var den offisielle liturgiske sangen i den romersk-katolske kirke. Dette var enstemmig sang med en melodisk linje sunget til latinsk tekst, hvor det sentrale var å formidle teksten, betoningen hadde kun tekstlig fokus. Dette gjorde at det ikke var noen nødvendighet å skulle ha kunnskap om noen andre sider ved musikken. Klangidealet var langt fra det som vi finner i senere sangtradisjon fordi sangen ble framført i katedraler og kirkerom i stein, hvor det var en naturlig akustikk. Den overordnede betydning var å formidle bibelens budskap, og sangeren skulle ha en underordnet rolle. Videre så ble ikke sangene akkompagnert av instrumenter, og dette betød at klangen ikke trengte å skulle bære over instrumenter. Sangerne trengte å pugge melodilinjer og tekst, og det å ha et nedskrevet notemateriale var ikke det viktigste. Det som fantes av nedskrevet materiale var et system som bestod av fire linjer med såkalt kvadratnotasjon⁴. Det fantes c-nøkler men ikke taktstreker, og et informasjonssystem over eller under notelinjene som fortalte hvordan sangen skulle utføres. Denne informasjonen besto av organiske og uorganiske linjer og punkter i et intrikat system. Utover det 13. århundre kom den polyfone musikken⁵ gradvis, og musikken vokste både i toneomfang og

³ Tidfestet dette fra ca. 600 og utover til ca. 1200 tallet.(Benestad 1967:16)

⁴ Koralnotasjon: musikk. (2012, 20. mai). I Store norske leksikon. Hentet 8. april 2015 fra <https://snl.no/koralnotasjon%2Fmusikk>.

⁵Polyfoni, flerstemmighet, hvor alle stemmer er mest mulig melodisk selvstendige. Polyfoni: musikk.(2013,31. mai) I Store norske leksikon. Hentet 10.august 2015.

vanskelighetsgrad, fra tostemt sang i kvart eller kvint avstand hvor stemmene beveger seg parallelt, til intrikate polyfoniske satser på opptil 12 stemmer.

The chant was liturgically required but a polyphonic setting could be substituted, at least for those portions performed by soloists, and might be preferred over the naked chant because of its greater sonority and decorative beauty. (Burkholder, Peter J.: Grove Music Online)

Som dette sitatet sier så var det en dreining fra ensidig fokus på teksttolking til Guds ære, til en oppfatning av at stemmen kunne være vakker og viktig for sin egen del. Kirkens dominans ble svekket og middelklassen fikk større makt, og derav mulighet til å påvirke musikken som synges og spilles. Det å 2-dele noteverdier ble ikke lenger forbudt, dette gjorde utviklingen av de noteverdier vi har i dag. Terser og sekster ble godkjente som fullverdige konsonanser. Notetrykking kom som en følge av boktrykkerkunsten ca. 1500, og dette har en enorm betydning for utbredelsen av musikk, og det ble mulig å spre musikken til alle deler av musikklivet gjennom bedre og billigere utgaver av noter. Foruten rimeligere noter ble det to tydelige retninger, den verdslig og den kirkelige, dette har betydning for utviklingen som fant sted utover Renessansen og videre inn i Barokken⁶. Kjennetegn utover 1600-tallet er en overdådighet i så vel arkitektur og utsmykning til musikken. Vi får kunstformer som opera, oratorier, kantater og orkestermusikk. I sin tidsånd med svulstighet og utsmykning, ser vi også at sangeren må utvikle en teknikk som gjør at han kunne møte de nye kravene. Opp gjennom århundrene fra Barokken og inn gjennom romantikken⁷ øker volumet i stemmen fordi orkestrene vokser, publikum vokser, og som en følge av denne veksten måtte selvfølgelig også konserttrommene bli større. Vi får en dreining innen sangteknikk rundt midten av 1800-tallet fra den klangbaserte *Bel canto*⁸ som teknikk fremhever vakker klang, melismer og koloratur, til en stemmebruk som økte i volum og kraft.

Bel-canto sangeren med sin vekt på skjønnklang og intensitet i tonen istedenfor volum og styrke, gikk ofte tapende ut av kampen med den nye tidens sangere som ofte med dramatisk talent og sterke stemmer kunne gjøre lynkarriere som operastjerner bare etter kort tids skoleing. (Vennesland, 1984:18)

Som Vennesland skriver så skjer det på 1800-tallet en dreining fra sangstemmens skjønnklang til en økning i lydstyrke fordi stemmen ikke hadde annen mulighet til å forsterkes enn sin egen kropp og fysikkens lover. (Benestad 1967).

⁶ 1600—1750. Benestad

⁷ 1820—1900 den musikalske perioden. (2015, 10. mai). I Store norske leksikon. Hentet 9. september 2015 fra <https://snl.no/romantikken%2Fmusikk>.

⁸ Italiensk sangteknikk som oppsto i løpet av 1500. tallet, og den kan direkte oversettes til «vakker sang» Den nådde sitt høydepunkt med Rossini, Donizetti, tidlig på 1800. tallet. Denne teknikken er kjent for sin briljante teknikk, hvor sangeren synger med mye løp med innslag av melismer, forsiringer, og hvor klang er det viktigste. (Grove Music Online. Vennesland.)

4.1.2 Sangopplæring som fenomen

Hvis det er riktig at en kulturs kunstbegrep kommer til uttrykk i totaliteten av de estetiske praksiser, og enhver relasjon av interesse antas å være av familielighetstypen, så har jeg samtidig forutsett at ethvert tenkelig begrep om kunst i prinsippet må være karakterisert ved at det utelukkende består av familielikheter mellom de forskjellige kriterier som fastlegger dets bruk, og en slik forutsetning er urimelig (Johannessen 1984)

Forståelsen og tolkningen av dette sitatet i forhold til fenomenet sangundervisningen, gjøres på bakgrunn av sangundervisningens uavbrutte linje. Her snakker forfatteren om det som finnes innen en kulturs begreper om sin egen kultur, altså om kulturens estetiske praksis. Kulturen i denne sammenheng blir den vestlige musikkhistorien og at denne må sees på som en helhet. Forståelse og gjenkjennelse blir viktige. Det er et faktum at vi mennesker vil være mer positive til noe vi gjenkjenner og vi vil tolke det vi lærer inn i et allerede for oss kjent landskap. Derfor kan terskelen være høy når det gjelder å velge å gjøre endringer. Ofte vil det kjente og trygge være vanskelig å vende seg bort fra og så lenge vi ikke har beviser for at noe virker velger vi å bli der vi er.

Det betyr heller at det eksisterer en forståelse av at ingen kunnskap eller fakta representerer naturen uformidlet, men at den har en sosial og intertekstuell karakter og derfor er foranderlig sammen med disse omgivelsene. (Angelo og Karlsnes 2014: 9)

Essensen i dette sitatet kan sees i lys av både mesterlæretradisjonen og den teoretiske tradisjonen som finnes i musikkvitenskapens vesen. Lite av det vi lærer eller gjør har oppstått fra intet, men har et fundament av kunnskap nedarvet gjennom århundrer, uavhengig av hvilken tradisjon vi forfekter. I sitatet fra Vennesland sier hun at det er bevis for at sangopplæringen var empirisk, som vil si at den føyer seg inn i mesterlæretradisjonen.

Bel-canto pedagogikken var basert på empiriske metoder. Ifølge P. Duey (1955:153) er det helt klart bevis for at sangpedagogens egne erfaringer som sanger var den viktigste metoden. (Vennesland 1984:15)

I denne praksisen kan vi si at «i denne tradisjonen bærer eleven i seg sluttresultatet av det som forgjengerne har utviklet» (Waagen 2011:96) Og det er utrolig mye fantastiske tradisjoner som ligger i bunnen slik som i Bel canto, denne har som viktigste overordnede mål «klang». Den klassiske sangtradisjonen fastholder den klangbasert læringen, men «det hersker svært ulike oppfatninger om hvordan det skal synges «riktig» (Vennesland 1984:Forord). Når jeg skal se på begrepet sangopplæring er det enkelte sider ved opplæringen som er lettere å forholde seg til. Som Arder sier «Den som skal undervise i sang bør ha god pedagogisk innsikt, for hos sangelever kan ofte tilsynelatende like problemer ha vidt forskjellige årsakssammenhenger».(Arder 1996:13)

Videre sier hun

Mange ganger er det lite hensiktsmessig å angripe et problem direkte, da undervisning i sang, handler ofte om «å se» eleven, og lese mellom linjene, da det å synge henger så sterkt sammen med kropp og følelser, og at årsaken til problemet kan ligge et helt annet sted enn der «symptomet» oppstår(Ibid)

⁹ Kapittel 14 side 220, forfatter Anders Rønning.

Hadde sang bare vært å lage toner og la disse klinge i sin reneste og enkleste form, kunne vi nærme oss det å synge på en mer teknisk og teoretisk måte. Men det å synge innebærer så utrolig mye mer og som Helge Birkeland sier i sin bok, *Å tolke Lied*. (Birkeland 1991) «En kunstnerisk gjengivelse av dikterens og komponistens intensjoner transformert gjennom sangerens personlighet.» (s 9) Han sier videre, «For det andre vil vi i sangen søke kontakt med publikum slik at stoffet lever og når inn.» (Ibid) Det kan i noen tilfeller virke forsert og unaturlig å lytte til sangere som ikke makter å gå i dybden når de skal synge en sang som krever modning og livserfaring. For i likhet med tonedannelse så er troverdighet et viktig element, og fordi vi skal tolke og fortelle en historie bør det være noe vi har personlig kjennskap til.

Av og til hører man sangere som nesten utelukkende interpreterer på følelsesmessige impulser. Det virker som om de er i tilfeldighetens vold. De er grepet av stemning, av følelser, av en vilkårlig impuls som plutselig gjør seg gjeldene, av melodians *scmelz*, av atmosfæren i salen e.l. Når sangere stort sett bygger på dette, svikter de sitt kall som kunstner. (ibid:20)

Dette at sangere må jobbe med den tekstlige delen av sangen, gjør at det må brukes tid til å lære teksten, av og til på et fremmed språk. Dette er i mange tilfeller en mekanisk handling og det som er den viktigste jobben blir å komme ned til betydningen av det som synges.

Så blir spørsmålet, hva slags fokus har sangpedagoger til jobben sin? For å finne det ut leser jeg litteratur som noen av disse har utgitt. Tar jeg en titt i innholdsfortegnelsen i bøkene er det noen emner som går igjen, som kropp, følelser, selvfølgelig også mye på det rent fysiologiske, som muskelarbeid, pust osv. Kanskje noe av det som er mest spesielt for arbeidet med stemmen som instrument er hvordan vi formidler og forklarer de tekniske utfordringene i arbeidet med å utvikle stemmen. Det som Sissel Høyem Aune skriver i boken «*Om sangpedagogikk*», (Aune, 2003) i et kapittel hun har kalt «*Bak blomsterspråket*», er at sangteknikk ofte har blitt forklart ved hjelp av setninger som: «tenk at du lukter på en blomst» eller «tenk at du har en søyle gjennom torso», «tenkt deg at tonene sitter i pannen» osv. De fleste som undervises på denne måten forstår ordene men ikke alltid betydningen. Som Sissel Høyem Aune sier:

Fra min studietid i Zürich fikk jeg lese en sangpedagogikkoppgave fra en student i Basel. Tema var støtte. Hun hadde brukt omtrent 100 informanter til å fortelle hva støtte var, og det forelå omtrent 100 ulike svar. (ibid:15)

Jeg tror at alle som har mottatt undervisning fra flere sanglærere kjenner seg igjen i dette sitatet, og dette representerer noe av grunnen for hvorfor sangopplæring har fått ryktet på seg som useriøs og lite vitenskapelig. At undervisningen har vært tilfeldig og metodisk fraværende gjør det litt skremmende å tenke på.

Kommunikasjon med stemmen og kropp er et fag som bygger på vitenskapelige innsikt og metode.

Det er merkelig at så mange (også akademikere) overser dette faktum, mens de i sitt eget fag slett ikke tillater verken fusk eller dårlig yrkesetikk. (Ibid:14)

Det at stemmen er knyttet så tett opp til følelser kan være en utfordring, nettopp fordi følelsene er i endring, og både indre og ytre påvirkning kan endre hvordan vi føler. De fleste av oss har erfart at følelsessterke opplevelser kan setter seg i kroppen, det kan være tilfeller der fornuften ikke ser noen sammenheng mellom følelsessterke hendelser og muskelspenninger.

Dette gir opphav til flere kroppslige forandringer, bl.a. i respirasjon, blodtrykk, puls, hudtemperatur, svetteutskillelse, muskelspenning og fordøyelse. Selv nokså forskjellige emosjonelle opplevelser kan ha samme fysiologiske aktiveringstilstand. Ved ekstreme og/eller langvarige påkjenninger kan dette føre til stressreaksjoner. (Det store norske leksikon: Lesedag 6. februar 2015)

Som pedagog er det noe du alltid må ha i bakhodet at stemme, følelser og kropp er så nært knyttet sammen. «Erfaring med egne problemer kan selvfølgelig være en stor styrke hos en pedagog, men de *kan* også bli til en svakhet, dersom de hindrer en i å se alternative framgangsmåter.» (Arder 1996:28) Jeg kan ikke huske om jeg har hørt instrumentalister ha fokus på følelsene, på samme måte som sangere er. Og det ligger kanskje i dette instrumentets natur at det ikke er mulig å komme utenom dette fokuset.

4.1.3 Sangfysiologisk innfallsvinkel

Å være godt forankret i egne ben og egen kropp — ikke bare fysisk sett men også opplevelsesmessig, er en forutsetning for kroppsfunksjon. Det er også en hjelp til å fungere som menneske i alle livets situasjoner. (Thornequist/Blunkan 1986:86. Sitat i Arden 2001:102)

Hva kan grunnen være til at Arder har tatt med dette sitatet, og ikke bare behandlet tema som noe som egentlig skulle være en selvfølgelighet for å fungere som menneske. Grunnen er at dette ikke bare fungerer slik av seg selv, er fordi alle sider av livet vårt gir oss utfordringer som kan hindre balanse og gode kroppsfunksjoner. Det er ofte små ubetydelige hendelser som kan velte den komplekse balansen mellom kroppens mange funksjoner.

The physiology of voicing is far more than repetitive opening and closing of the vocal folds. It involves synchronized activity of much of the body. Thus, Wilbur J. (Jim) Gould, [...] considered the entire body as the vocal organ (Chapman 2006:185)

Den fysiologiske siden av instrumentet er viktig, fordi vi ikke kan skille mellom stemmebåndene og resten av kroppen. Det vil være det sammen som å hevde at en streng er det samme som en gitar eller et piano, og det er det ingen som gjør. Disse instrumentene vil i langt større grad bli gjenkjent på «kroppen» og ikke på de enkelte delene. På samme måte må vi se på instrumentet til en sanger som en helhetlig betraktning. Fra mimikken i ansiktet til de

enkelte muskelgrupper for å utføre musikken vi ønsker å formidle. Når det gjelder talestemmen vil de aller fleste mennesker ha et nært forhold til den, vi kan vel si et selvfølgelig forhold. Det er lett å høre forskjell på den menneskelige talestemmen og f.eks. en syntetisk stemme som kommer fra en talemaskin. For i den menneskelige stemme ligger mye musikalitet innebygd, vi har toner, rytmer og styrkegrader. Når vi snakker er det bare 10 % av det vi sier som kan knyttes til ordene, og de resterende 90 % ligger i andre faktorer.

Språket er i denne forbindelse langt det viktigste middel, og studiet av språkets psykologiske betydning har utviklet seg til en egen spesialitet. Mimikk, gester, følelsesuttrykk, kroppsholdninger og rollespill kan betraktes som alternative, ofte utfyllende eller korrigerende kommunikasjonsmidler. (Helstrup 2012)

Det bør være ganske naturlig å tenke seg at dette instrumentet som er så integrert i kroppen må behandles med hele kroppen i fokus, dette er det svært få som tenker på når de synger. De fleste blir ganske forundret når de må ha fokus på føtter, rygg, nakke og armer for å synge. En viktig funksjon er pusten og forutsetningen for å oppnå fri pust er at mellomgulvet har mulighet til å bevege seg nedover og gi lungene plass til å utvide seg.

Uansett hvor i kroppen vi spenner musklene, virker det som en bremse på pusten. Overtrukne og låste knær, som oftest fører til spente lårmuskler, låser også øyeblikkelig den dype pusten. (Arder 1996:102)

Vi vet også at pusten er nært knyttet sammen med følelser, og dette har en direkte konsekvens for stemmens funksjoner. Det er ofte en nær relasjon mellom stemmen og følelsene, derfor føler mange seg nakne og avkledd når de skal synge. Nora Bilalovic Kulset bruker ordet *Stemmeskam* (Kulset, 2015:34) som en innarbeidet holdning til egen stemme hos mange voksne¹⁰. Dette viser seg hos de fleste voksne (i den vestlige verden) som skal synge i en eller annen sammenheng.

4.1.4 Relasjon mellom psyke og fysikk og sangere

Hvordan er relasjonen mellom psyken og det fysiske vektlagt i sangundervisningen? De ulike reaksjonene vi opplever i kroppen når det er noe som plager oss erfarer de fleste mer enn en gang i livet. Selv de mest hardbarkede vil oppleve sterke psykiske påkjenninger manifestert i kroppen, selv om de i bevisstheten ikke vil se at det er noen sammenheng mellom opplevelsen og de problemene eller smertene de opplever. Emnet er ganske godt belyst og dokumentert, og det finnes ulike studier og litteratur som omhandler forbindelser mellom fysisk og psykisk helse.

Fysisk aktivitet utføres i samspillet mellom kroppsholdning og bevegelse, og følelsene reguleres i samspillet mellom attityde og affekt. Samtidig er holdning uttrykk for normenes sosiale og kulturelle pregning som er med å forme individets spontane bevegelser. Holdning og bevegelse er kom-plekse

¹⁰ Begrepet stemmeskam ble introdusert av musikkprofessor Tiril Bergesen Schei i 1998

fenomener. Som forenende motsetninger ivaretar samspillet mellom dem individets forhold til seg selv og andre. Da avpasses utfoldelse og tilbakeholdelse av og til omgivelsene. Men dersom holdning og bevegelse blir uforenelige motsetninger, kan individet komme i konflikt med seg selv, med påfølgende overbelastning og eventuell sykdom. (Siveland 2007)

Dette utsagnet fant jeg i en artikkel i fagtidsskriftet *Fysioterapeuten*, en artikkel som tok for seg psykomotorisk fysioterapi, som er en videreutdanning innen fysioterapi. Her beskrives et viktig fenomen, forholdet mellom jegets holdninger, følelser og bevegelse. Dette blir uhyre viktig for sangere fordi vi ikke har noen mulighet til å legge fra oss, eller levere inn instrumentet vårt til reparasjon/overhaling.

Fordi sangere er sterkere fysisk knyttet til sitt instrument vil det også i langt sterkere grad være nødvendig å se på hvordan det som skjer i kroppen har innvirkning på stemmen. Ingen mennesker er like og noen vil ha sterkere fysiske og psykiske reaksjoner. «Når individet står overfor en truende eller ubehagelig situasjon vil det kunne oppstå både fysiologiske, kognitive og emosjonelle stressreaksjoner» (Rosen & Sataloff 1997. i Sotnakk 2007:8) Vi vet at stress er en nødvendig funksjon for menneskets overlevelsesstrategier og helt siden vi bodde i huler har vi hatt behov for å mobilisere kroppen ved farer og fluktreaksjoner. «Stress kan framkalle både fysiologiske og psykologiske reaksjoner i individet». (ibid:2) Men det er når kroppen mobiliserer stressreaksjoner som er uhensiktsmessige at stress forårsaker smerter og spenninger, og dette kan gi stemmeproblemer som hindrer oss i å oppnå fri og uhindret stemmefunksjon. Det er en helt klar sammenheng mellom en kropp og psyke, ubalanse og uhensiktsmessig stress vil bl.a. påvirke pusten, og omvendt.

Alle impulser, følelser og reaksjoner som vi selv ikke aksepterer, bremses og undertrykkes med pusten. Ofte skjer en fornektelse av egne følelser rent ubevisst. Det er ikke bare de umiddelbare følelsene som uttrykkes i pusten. Hvordan vi *forholder* oss til våre følelser og umiddelbare reaksjoner, kommer også til uttrykk i hvordan vi puster. (Thornquist/Blunkan 1986 i Arder, 2006:100)

Den kompleksitet som ligger til grunn for å forstå mekanismene vi mennesker benytter for å hindre stressreaksjoner og angst kommer ofte til syne i pressede situasjoner. «Den kroppsligheten som kunne hjelpe oss til å være i kroppen, leve med den og dens signaler, har mange mistet». (Aune 2003:21) Konsekvensene for oss når vi ikke er tilstedeværelse i kroppen vår kan være stor. Hvordan er det vi som pedagoger ser elevene våre, er vi bare opptatt av at de lager lyd eller klarer vi å se eleven der eleven er?

Jeg har selv i friskt erindring en lærer som syntes jeg var ufri med dårlig artikulasjon og spenst, og som sa: «Seien Sie doch frei!» Hvorpå jeg selvsagt reagerte med enda større hemningsnivå og følte det hele som et slags overgrep.(Aune 2003:25)

Denne situasjonen er nok ikke så uvanlig, hvor pedagogens forståelse for elevene ikke er til stede. Og de gangene vi kommer opp i en situasjon hvor vi merker på hele eleven at de ikke har det bra er det nødvendig å stoppe opp for å se hvor vi sporet av. Det aller viktigste blir nok allikevel å ta

lærdom av de feil vi gjør og sørge for at vi klarer å fange opp signaler som helt tydelig har gått oss hus forbi. På den måten sørger vi for at neste gang vil vi kanskje forstå hva eleven prøver å formidle.

Det å gi slipp på uhensiktsmessige spenninger innebærer for det første en *mental omstilling*. Denne må foregå i individuelt tempo og hverken kan eller bør forseres. I denne forbindelse er det av stor betydning at pedagogen trener seg i og både lytte, se og oppfatte elevene bevisste og ubevisste signaler. (Arder 2006:106)

4.2 Modell for sangfagets helhetlige innhold: aktiviteter, hensikt og musikalske parametere

Enhver sangpedagog og stemmearbeider må finne sin måte å arbeide på. Vi stjeler litt fra hverandre, slik jeg innledningsvis sa, vi prøver ut metoder og øvelser som vi selv er blitt utsatt for, vi forkaster noe og foredler annet» (Aune 2003:21)

Dette sitatet innleder et av kapitlene i boken til Sissel Høye Aune *Om sangpedagogikk* og det er nok ganske treffende det hun sier. Vi prøver, forkaster og utsetter elevene for «både/og» og håper at det skal virke. Dette er kjernen i det vi erfarer gjennom vår lærergjerning, og den eneste måten å lære det på, er å praktisere, erfare og lære. Er det mulig å komme opp med en modell som favner alt det som er nødvendig for sangopplæringen? Både det som den enkelte pedagog mener er nødvendig, men også det som kanskje bør inn for å komplettere og jobbe helhetlig. Spørsmålet blir om det er mulig å finne en modell som er lik eller ensrettet med tanke på alder og modning, fysiologisk og mental forståelse, og ikke minst interesse og nivå. Det vil kanskje ikke være tilrådelig å ensrette en slik modell, men heller skissere en ramme for hva som bør inn i sangundervisningen. Det er også en fare for at sanglærere opplever det som et unødvendig tiltak, for en lærer som har undervist lenge har mye kunnskap om hva som fungerer og ikke. Sannsynligheten for at dette vil møte motstand er stor, om ikke dette blir oppfattet som et logisk og tydelig hjelpemiddel. Arden skriver i innledningen til *sangeleven i fokus*,

Mens didaktikk tidligere stort sett ble betraktet som en teoretisk vitenskap om undervisning og undervisningsformidling, blir begrepet i dag gjerne definert som en praktisk-teoretisk disiplin eller vitenskap (Arder:19)

Jeg er representant for en yrkesgruppe som før hadde rykte på seg for å arbeide uvitenskapelig. Teknisk arbeid gikk etter intuisjon, etter følelse, mange ganger mer etter lærerens følelse enn etter elevens. Undervisningspråket var rikt på metaforer. (Aune:15)

Dette er nok ganske treffende, og dessverre er det fra denne tradisjonen mange av oss kommer fra. Det Aune sier er at det har kommet en markant endring i måten faget har blitt betraktet på. Når jeg ser på innholdet i den pedagogiske utdanningen nå i forhold til min egen utdannelse på 80-tallet, er det en betraktelig forskjell. Den undervisningen de har nå, er synlig utvidet i

forhold til emner, timeantall, og for ikke å snakke om praksisperiodene. Litteraturen de må igjennom er gjennomsyret av grundighet i alle ledd. Hiim og Hippe definerer didaktikk som: «praktisk teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (Hiim and Hippe 1993:14–15). Arden påpeker at skillet mellom metodikk og didaktikk er i ferd med å bli visket ut. Det som jeg oppfatter i møte med andre pedagoger og også det jeg finner i litteraturen, er en endring eller dreining i måten metodikk og didaktikk vektet i utdannelsen som gis til pedagogikkstudenter. I dag så får elevene praksis i en til en undervisning, grupper, kor, videregående skole, og på folkehøyskole. Dette gjør at de får erfaring fra mange arenaer, samtidig med at de må gjennomgå og tilegne seg mye teori og metodelitteratur. Elevene blir nødt til å reflektere mer over hva og hvorfor de gjør som de gjør.



Figur 2 modell for sangfaget

Den modellen jeg har laget, er delt i fem likeverdige deler: musikkforståelse¹¹, Sangteknikk, anatomi¹²/fysiologi¹³, Psykologi¹⁴, kommunikasjon,¹⁵ hvor fokuset er å bygge hele eleven, og

¹¹Emnet inneholder musikkhistorie og musikktenkning, musikkvitenskapelige emner som belyser musikk som kunstart i et historisk, filosofisk og kulturteoretisk perspektiv, samt musikkanalyse knyttet til undervisning i musikkhistorie. Det er også en sammenheng mellom musikkhistorie og musikktenkning. Dette er deler av en beskrivelse om emnet musikkforståelse på Norges musikkhøyskole.

¹²Anatomi, læren om organismers og organers indre bygning. Walberg, Fred. (2011, 4. november). Anatomi. I Store norske leksikon. Hentet 8. april 2015 fra <https://snl.no/anatomi>.

²⁶(av fysio- og -logi), læren om hvordan levende organismer og deres organer og celler fungerer. Waaler, Bjarne A.. (2013, 19. april). Fysiologi. I Store norske leksikon. Hentet 8. april 2015 fra <https://snl.no/fysiologi>.

ikke bare det å lage toner. Tanken må alltid være at det er forutsetningene til den enkelte sanger som må være utgangspunktet for hvordan vi legger opp undervisningen. Et sitat fra Søren Kierkegaard sier det meste: «Vi må finne vår neste der han er og begynne derfra» (Aune, 2003:63)

4.2.1 Sangteknikk

«Helt grunnleggende for den «skolerte» sangutøvelse er selve sangteknikken. Den er redskapet som må til for å kunne gi sangen det uttrykk man ønsker» (Arder 2007:34) Dette begynner Nanna-Kristin Arder sitt avsnitt om sangundervisningens innhold i en bok for sanglærerutdanning. Arder vektlegger også at dette er et nitidig arbeid som kan ta tid, men at det avhenger av den enkelte hvor mye arbeid som trengs. Begrepet sangteknikk går ut på å mestre fysiske aspekter som pust, støtte, holdning, stemmeklang, ansats, registrering, intonering og artikulasjon. Dette er rent kroppslige funksjoner hvor det å beherske og kontrollere disse krever trening ofte på høyde med en idrettsutøver. Det som blir viktig å jobbe mot er å gjøre stemmen i stand til å bygge opp de funksjoner som gjør den fleksibel nok til å møte de krav den enkelte sjanger har som standard. (ibid:36) Men det er også aspekter som har å gjøre med interpretasjon og teksttolkning, for i den menneskelige sangstemmen ligger det rike muligheter for å uttrykke et stort register av følelser. «Stemmen er ikke så svært et instrument at lære at bruke» (Sadolin 2003:4), i sin bok *komplet sangteknikk* har Cathrine Sadolin en utvidet forståelse til det å lære å synge. Uansett hvilken teknisk metode som benyttes er det noen faktorer som alle vektlegger. Dette er funksjoner som pust og støtte, klang, ansats og intonasjon, register, kjeve og tungeproblematikk. Arder skiller mellom grunnteknikk og spesialisert teknikk, hvor førstnevnte vil kunne brukes uansett sjanger, mens sistnevnte vil være rettet mot sjangerspesialisering. Det blir i forståelsen av hvordan disse skal forstås og utføres avstanden ser ut til å være størst.

De kunne ikke få hjelp fra den klassiske sangteknikk, da den forudsatte et klangideal, som de ikke var interesserte i. Resultatet blev at mange af disse sangere skadede deres

²⁷ Psykologi, studiet av atferd og mentale prosesser. Teigen, Karl Halvor. (2014, 10. juni). Psykologi. I Store norske leksikon. Hentet 8. april 2015 fra <https://snl.no/psykologi>.

²⁸ Menneskelig kommunikasjon kan defineres som det å dele tanker med andre individer, på en overlagt og uforbeholden måte. Allott, Nicholas. (2014, 28. oktober). Kommunikasjon. I Store norske leksikon. Hentet 8. april 2015 fra <https://snl.no/kommunikasjon>.

stemmer og derfor blev de nye sangstilearter dømt til at være farlig og usunde for stemmen - selvom også mange klassiske sangere hadde stemmeproblem (ibid.4)

Dette med å dømme noe nytt «nord og ned» uten å ha forsket på det, er dessverre noe som nyskapende ofte opplever. Som igjen betyr at de som er etablerte ikke ønsker å finne ut hva som kan være fakta, men vil ved første feilskjær erklære at de hadde rett. «Og alle kan opnå en god teknik ved at vide hvad og hvordan der skal øves» (Ibid). Derfor blir det viktig å ha en felles forståelse. Og som Arder skriver så blir både de tekniske og analytiske egenskapene viktige for å formidle en tekst. (Arder 2007: 38). «En frigjort stemme kan brukes som redskap til formidling av mange forskjellige følelser» (ibid:37)

4.2.2 Kommunikasjon

En av de viktigste funksjonene i all undervisning vil være kommunikasjon, både den verbale og den non-verbale, og jeg tar ikke for hardt i når jeg sier at dette har sviktet i mange lærer-elev møter. Det som er viktig er «å lytte» til hva som blir sagt, ikke hvilke ord som blir brukt.. En pedagog som er god på kommunikasjon er også en mottaker, og vier eleven nok oppmerksomhet. Som Arder sier betyr dette, nok tid, øyekontakt, tilpasset mimikk og kroppsspråk. (ibid:67) Det er nok mange av oss som har hatt «oppskriften», denne følger vi for enhver pris og vi har opplevd frustrasjon når vi ikke nådde våre mål. Da var ikke eleven i fokus, men faktorer utenfor både eleven og pedagogen. Det at læreren er mottager og ikke bare eleven, gjør at det på den måten blir et vekselspill mellom elev og lærer. Det siste hun peker på er at læreren tilpasser sin kommunikasjon til hvem eleven er, og da tenker jeg ikke bare på alder og modning.

I tråd med viljen til å kommunisere godt med våre elever følger nødvendigheten av å være både åpen, ærlig og generøs. Vi mister ingen stjerner eller medaljer hvis vi kan si: Det finnes pluralitet av metoder og vinklinger i det pedagogiske arbeidet. Jeg har valgt noe, kollegaer har valgt noe annet. Det handler ikke om riktig og galt, men om mangfold. Alle veier fører til Rom, som vi vet; «ja til Rom og omgivelser», tilføyde en pedagogkollega raskt.(Aune 2003:64)

Som Aune påpeker er dette en vesentlig kjerne i det å undervise, om vi har en varhet overfor elevene så vil det meste ordne seg. Hva er det eleven prøver å formidle når det vi ser er en sur og tverr jente som absolutt ikke ønsker å lage en tone. Eller hun som hiver seg på før du har snakket ferdig, eller hun som kan alt og som verbalt sier «det kan jeg allerede, du trenger ikke å fortelle meg det». For det vi pedagoger har lært er å jobbe med stemmeproblemer, ikke alt dette andre. Jeg sier ikke at det ikke er belyst, men kun som et emne vi trenger å ha hørt om. Som en av mine kolleger engang sa, «nå orker jeg ikke å være psykolog mer», etter at hun hadde jobbet med en jente som strittet imot, og gråt på alle timer. «Alle som har arbeidet som

sangpedagoger noen år, vet at idet en elev lærer å slippe sine spenninger, kan uventede følelser frigjøres.» (Arder 2006:95) Jeg tror at mange av oss som nyutdannede har en forestilling om at vi skal hjelpe elever til å lære å bruke stemmen sin, og vi husker vårt eget møte med det å lære å synge som noe euforisk. Når realitetene slår inn kan det oppleves som en nedtur, når disse euforiske øyeblikkene opptrer heller sjeldent. Samtidig så er det en annen realitet at mange av de som ender opp som pedagoger rundt om egentlig ikke ønsket å undervise, de ville synge. Det er ikke uvanlig å høre fra andre sangere «jeg har ikke gitt opp enda jeg», det som ligger mellom linjene er: om du ikke lykkes som sanger, kan du undervise. «På mitt spørsmål om hvorfor han måtte skjule at han også ville ha lærerutdanning, svarte han at lærerjobb var for taperne, og et slikt stempel kunne han ikke risikere å få.»¹⁶ (Angelo og Karlsnes 2015:106) Da føler vi som ikke kan tenke oss å være bare sangere at vi er mislykkede sangere, eller annenrangs.

Et øyeblikk med optimal kommunikasjon mellom lærer og elev er et øyeblikk hvor skapende handling finner sted. Kanskje oppdager ikke en tilfeldig bivåner dette, men plutselig utfører eleven noe som er et resultat av alle mulige kommunikasjonsmåter når det gjelder formidling av kunnskap og ferdighet (Aune:63)

Som Aune sier her er det disse øyeblikkene som kan gjøre hele dagen, og alle de tunge timene er glemt, det er i jakten på disse øyeblikkene vi jobber mot. Alle elevene som dukker opp til undervisning er jenter og gutter som kommer med drømmer og lengsler, og disse drømmene er det vi må møte. Jeg vet at mange av mine klassiske kolleger ønsker å undervise i den klassiske litteraturen og opplever frustrasjon fordi det er så få av disse elevene. Men de elevene som kommer for å lære å synge er ofte influert av «idol og Xfactor», og deres drøm er å stå foran dommere og synge slik at de får stående applaus og at dommerne har tårer i øynene.

4.2.3 Psykologi

Det neste emnet har nær tilknytning til kommunikasjon, og jeg vil driste meg til å si at å jobbe med de mentale og følelsesmessige delene av det å lære noen å synge har blitt oversett. Eller de har blitt sett på som et forstyrrende element i arbeidet med å lage lyd. Det å være sanger uavhengig av sjanger blir vektlagt som uhyre krevende og du bør være utstyrt med spisse albuer og hard hud. Dette fordi du må tåle å bli baksnakket, avvist, bortvist og oppbrukt. Jeg er ikke i tvil om at dette er en del av sannheten, men og det er et stort men her. Det å herdes

¹⁶ Sagt av en student på *statens håndverk og kunstindustriskole*, senere kunsthøgskolen i Oslo. Og paradokset var at det var hans lærere som uttalte seg negativt, og som gjorde at han måtte skjule at han gjerne ville undervise også.

og tåle dette vil kreve av oss som lærere at vi herder elevene fra der de er.

Hvis vi lykkes i å «matche» den vi kommuniserer med, vises dette at vi *er* på den annens nivå eller bølgelengde, slik at for eksempel stemmestyrken, mimikken og kroppsspråket vårt retter seg etter vedkommende (Arder 2006:67)

Her peker Arder på noe vesentlig, det at eleven kan føle at vi ser henne og anerkjenner hennes følelser, frustrasjoner og usikkerhet. Nettopp gjennom å være oppmerksom kan vi oppøve varhet, som igjen kan få oss til å utvikle empati og intuisjon. (ibid: 67–68) Og selv om det kan oppleves som en endeløs motbakke når eleven gang etter gang bryter sammen i gråt når hun skal synge foran et publikum, er det viktig å finne ut hvorfor. Den mest nærliggende konklusjonen er at hun rett og slett er uegnet som sanger. Da blir spørsmålet hva er det vi formidler til henne som gjør at dette skjer, hvilke holdninger og følelser er det hun gjenkjenner hos læreren. Det kan faktisk være innlærte og ugjennomtenkte holdning og væremåter som vi ikke engang er klar over at vi innehar.

Kanskje er det den samme blandingen av teori, erfaring og intuisjon som preger den dyktige lærer. I her-og-nå-situasjonen klarer hun på grunnlag av teoretisk innsikt og viten og praktisk erfaring og med en slump intuisjon å trekke de riktige konklusjoner, treffe de riktige valg og derfor handle i overensstemmelse med det som kreves — selv om situasjonen er vanskelig. (Gundem 1991 s 43 i Arder 2006:68)

Empati og intuisjon er begreper som kan være abstrakte å forholde seg til, men disse begrepene er innarbeidede innen mange emner og fagfelt. På det psykologiske plan er de uunnværlige for å kunne forholde seg til elevene våre. I et møte mellom lærer og elev vil det være uhyre viktig «det å kunne se, oppfatte, fornemme, lytte og leve seg inn i andre mennesker» (ibid:69). Elever kommer i mange «former og energier», som betyr at de elevene vi får kan være stille, høyrøstede, vimsete, redde, ukonsentrerte, sinte osv. Disse tingene kan oppleves som forstyrrende elementer, som igjen kan gjøre oss blinde og døve for det eleven faktisk formidler. Min erfaring er at jenter ofte tenker mye, føler mye og er uhyre selvkritiske. Flinke, musikalske elever, da særlig jenter, vil kunne ha problemer med å stole på deg som pedagog om de føler at du ikke snakker sant. Et eksempel kan være at du har bedt eleven bruke hodetonefunksjonen, men eleven har ikke brukt denne funksjonen noe særlig tidlige og vegrer seg for å bruke den. Grunnen kan være at hun syns det høres feil eller stygt ut, eller hun føler at hun mister kontrollen. Om pedagogen da gir henne ros og sier «bra», vil hun oppleve det som løgn, fordi hennes følelser og ører sier det er stygt og hun oppfatter at læreren lyver. «Forutsetning for en meningsfull og effektiv progresjon eller framdrift, er at pedagogen til enhver tid er i stand til å møte eleven der han *er*.» (ibid:71) Det som blir klart i denne situasjonen er å anerkjennes det hun hører og føler, og kommunisere hva du mener er bra. «Pedagogens instruksjoner må med andre ord til enhver tid være samsvarende med det

som eleven er klar til å ta imot». (ibid:71)

Som sangpedagog vil det også opptre situasjoner hvor årsaken til et problem ikke er å finne der vi forventer det, og at årsaken ikke så lett lar seg finne med en gang. (Arder:72) Det å erfare at eleven tilsynelatende uten foranledning og motiv bryter sammen og nekter å synge mer, da timen så langt har vært bare positiv, trenger ikke grunnen være å finnes her og nå. Den kan like gjerne ha sitt opphav dager, uker før timen, men at noe utløste disse følelsene. Eller vi kan oppleve at eleven gjør så stor framgang, at vi ønsker å ta henne et skritt videre og at dette ble for mye. «For mange kan dette være en langvarig prosess, og det må det tas hensyn til. Det har hendt at elever har bedt meg gå langsommere fram for at de ikke skulle bryte sammen». (Birkeland 1991:13) I dette tilfelle som Birkeland beskriver har det vært elever som har forstått denne prosessen og kan formidle til læreren hvordan de har det. Men det er dessverre oftere situasjoner hvor eleven ikke har en klar årsak- og virkningsforståelse. Det er i disse tilfellene vi må se eleven og hvor vi bør bruke varheten vår, og på den måten unngå at hun stenger deg ute og låser seg.

4.2.4 Musikkforståelse

Musikkforståelse defineres som et samlebegrep rundt emner som har med musikktenkning samt musikkhistoriske og filosofiske emner. Samtidig så har det også med musikkanalyse, og forståelse av musikken inn i en sammenheng.¹⁷ Musikalitet vil i Howard Gardners teori om *multiple intelligenser*, her beskrives musikalsk intelligens slik:

Den musikalske intelligensen er evnen til å skille tonehøyder, rytmer, klangfarger og tonearter som gjør oss i stand til å gjenkjenne, produsere, reprodusere og reflektere over musikk (Angelo, 2012)

Dette å gjenkjenne og reprodusere toner og rytmer vil være et eksempel på og et uttrykk for musikalsk intelligens. Og diskusjonen om musikalsk intelligens eller ikke, så er det ifølge Gardners teori at musikalitet er noe som alle har. (ibid) Men at denne er utviklet i ulik grad hos ulike mennesker. Det er en forventning til at musikkforståelse er en forutsetning og en selvfølgelighet for å motta undervisning i et eller annet instrument. Men vil det være så enkelt og greit bare å putte inn i eleven det som læreren opplever at hun bør beherske?

Vil det være mer i pakt med psykologisk tenkning å betrakte utviklingen av musikalsk evne som en stadig dyktiggjørelse av oppmerksomhet- og persepsjonsevne overfor lyder og musikalske mønstre, av evnen til å danne begreper om den lydverden barna gradvis oppdager, foruten dyktiggjørelse i å koordinere persepsjon og motorikk gjennom forsøk å synge, bevege seg rytmisk eller

¹⁷ Hentet fra Norge musikkhøgskole sine sider Lesedag 30. 3. 2015.

spille.(Ruud1979:44)

En viktig faktor i denne delen som går på musikkforståelse er det som omhandler intervaller treklanger og skaler. For å kunne synge sanger blir forutsetningen evnen til å skille tonehøyder, rytmer, klangfarger og tonearter, følgelig må det forankres i instrumentet vårt og vi må klare å gjengi dem. Det at musikalsk evne henger sammen med den generelle utvikling barnet og derfor også det modne mennesket gjennomgår. Det henger sammen med både motoriske og mentale ferdigheter. Derfor er det en stor nødvendighet å vite modningsnivået til den enkelte når vi som sanglærer kommer inn i bildet. Det at vi har en forventning til våre elever som hun kanskje ikke er i stand til å imøtekomme, og at det derfor vil være uhensiktsmessig og uheldig å skulle kreve mer. Av en 18 år gammel elev vil vi ha en klar formening om hva vi kan forvente av henne, på grunnlag av oppnådd alder. Men det er store variasjoner mellom elever, som kan begrunnes i både det fysiske, psykologiske, mentale og i hjemmemiljø, for å nevne noe. Det er derfor viktig at vi gjennom samtale og observasjon danner oss et bilde av hvem det er vi har foran oss. (Arden:25) Vil en person uten musikalsk skolerung vil være i stand til å forstå og mestre avanserte musikalske funksjoner? Vil musikalitet være tilstede på tross av at eleven aldri har gitt uttrykk eller interesse for musikalske uttrykk? Er det mulig at et særlig musikalsk talent kan være gjemt i en elev som ikke viser progresjon og ferdigheter vi forventer, fordi vi overser det faktum at hun ikke har nådd nødvendig nivå mentalt eller motorisk for å kunne bruke sitt musikalske talent. Dette på tross av at hun viselig skulle ha vært forbi det trinnet i utviklingen, og derav skulle kunne klare det vi forventer av henne.

Kognitive utvikling som er beskrevet av Piaget, sier noe om hvilken alder barnet befinner seg i når de er klar til å assimilere kunnskap, og har en fysisk modenhet som sier noe om hva de er i stand til å gjøre og forstå. (Austad 2011)

Noen deler av det som vil inngå i den musikalske forståelsen vil være sjangerlære og musikkhistorie. Denne faktakunnskapen vil i noen tilfelle være taus kunnskap hos en del elever, fordi de har lyttet mye til denne type musikk. De er gode på å gjenskape stilelementer, men de kan kanskje ikke fortelle hva som kjennetegner den musikken.

Som jeg har skrevet om tidligere så er mesterlæretradisjonen en vesentlig del av opplæringen hos sangere, og dette vil påvirke bevisstheten om det vi gjør som sangere og hvorfor vi gjør det. Men i mesterlæretradisjonen er det nettopp det ubevist språkløse som er betegnende. Derfor er det lett å forstå disse sangerne som Ella snakker om og den tradisjonen de kommer

fra. Det som er viktig og interessant er det faktum at det er mulig å tilegne seg ny kunnskap hele livet. Det vil dermed være mulig å benytte prinsipper for læring som er beskrevet innen ulike psykologiske felt, slik som pedagogisk psykologi og læringsteorier innenfor behavioristisk¹⁸, kognitiv¹⁹, konstruktivistisk²⁰ og sosiokulturell²¹ tradisjon.

Utveckling är inget som är begränsat till barn och unga utan något som människor alltid ägnar sig åt på ett eller annat sätt. Lärande och utveckling är på sätt och vis människans naturliga tillstånd. (Säljö, 2011:191)

Dette betyr at elevens evne til å tilegne seg kunnskap må være avgjørende for hvordan vi legger opp undervisningen. Vil elevens evne til å synge rent eller å intonere unøyaktig bare ha å gjøre med om hun er musikalsk eller ikke? Kan det begrunnes i andre årsaker som modning, psykologiske aspekter og konsentrasjon? Vil vår egen måte å tilegne oss kunnskap være retningsgivende for hvordan vi underviser våre elever, eller reflekterer vi når det gjelder hvordan vi formidler forskjellige emner til våre elever. Hvilken del av teorien er det sangere har mest behov for? Det å beherske skalaer, intervaller, treklanger og trene gehøret vårt og ikke minst å synge prima vista. Dette vil være det en sanger har aller mest behov for å bruke, som Adele sier: Det som ofte skjer er at det ikke brukes nok tid på å synge intervaller og derav forankre og bevisstgjøre dem i instrumentet vårt stemmen. Det kan være et problem at f.eks. sangelevne ikke klarer å overføre det de lærer og se sammenhengen mellom hørelære og sitt instrument stemmen.

4.2.5 Anatomi og fysiologi

Dette emnet er særlig relevant for sangere fordi gjennom at vi er instrumentet vårt vil alt gi seg uttrykk i spenninger, hindringer eller også skader. «Vi begynner å stable skjelettet». (Bessie) Dette er informanten Bessie sin måte å omtale hva vi gjør med kroppen vår før vi skal synge og dette oppfatter jeg er beskrivende for det vi gjør før vi skal synge. Som så mye annet innen sanglæring er arbeidet med kropp preget av lærerens egen læring og erfaring. Dette betyr at det kan være ganske tilfeldig hva vi lærer når det gjelder den kroppslige delen av sangarbeidet.

Det viser seg, på hele det europeiske utdanningsmarkedet, at det er vanskelig for studentene å koble erfaringene fra disse fagene opp mot undervisning på hovedinstrument. En del kolleger forstår ikke hva disse «kroppsarbeiderne» egentlig er ute etter; kollegene har selv greid seg uten slikt, noen av

¹⁸ Behaviorisme, psykologisk retning som definerer psykologi som det vitenskapelige studiet av atferd hos dyr og mennesker. Store norske leksikon, lesedag 12.03. 2015.

¹⁹ Kognitiv betegner det som har med erkjennelse, oppfatning og tenkning å gjøre. (Ibid)

²⁰ Konstruktivisme har sitt utgangspunkt i at noen fakta, objekter og sannheter er konstruert (ibid)

²¹ Sosiokulturell læring er en kontinuerlig, interaktiv og meningsdannende prosess (ibid)

dem er til og med blitt verdensberømte uten en eneste bodyworker i sin nærhet. (Aune 2003:27)

Som så mange andre deler av sangundervisningen er denne særlig viktige biten tilfeldig og litt overlatt til hvor viktig den enkelte lærer synes det har vært å jobbe med nettopp kropp og kroppsbevissthet. I en knapt tilmålt tid vi har til å gi elevene våre undervisning i sang kan det oppleves det som mindre viktigere. Sissel Høyem Aune understreker, at arbeid med kropp skal bidra til å øke kroppsbevissthet og opparbeide god ergonomiske vaner og ikke minst å sørge for at vi unngår slitasje. (Aune:27) Fordi vi går rundt med instrumentet vårt er det nødvendig å se på vedlikeholdet av instrumentet som en naturlig del av det daglige arbeidet.

Kroppsbevissthet styrker det tekniske nivå, og den innlærte teknikken forstyrres ikke av ukontrollerte fysiske angstutslag. Gleden ved å formidle blir større, og dette vekker det kreative mangfold. (Aune 2003:27)

Aune skisserer hvordan hun jobber med nye elever, hvor hun kartlegger både bevegelsesmønstre, kroppens tyngdekraft og reflekser. Hun vektlegger også at det er viktig å skille mellom spenning og avspenning, og på det grunnlag å utvikle en naturlig arbeidsspenning. (ibid:28) I vårt kroppsbevisste samfunn er vi faktisk mye mindre bevisste vår egen kropp og mange har så dårlig forhold til kroppen at de gjør sitt beste for å glemme alt under hals og nakke. Det og skulle kjenne etter hvor kroppen befinner seg og da bli bevisste det de helst ikke vil bli minnet på gjør mange lite villige til å slippe spenninger som har blitt en del av deres hverdag. Når det unaturlige blir det naturlige skal det mye til å blottstille seg og alle følelsene sine.

I andre halvdel av det 20. århundre vokst opp en skog av ulike systemer som omhandler arbeid med kropp, relatert til spennings- og avspenningsproblematikk, bevissthet for kroppens funksjoner og mulig mobilitet i muskulatur og ledd. Dette henger sammen med flere forhold både psykisk, sosial og kanskje også politisk karakter. For oss sangere handler det om å bruke kroppen som instrument, ta dens signaler når noe fungerer dårlig eller godt, ta ansvar for eget arbeid og velbefinnende og kunne belaste kropp og stemme på en slik måte at slitasje ikke oppstår.» (ibid:29)

Jeg opplever denne problemstillingen som et paradoks jo mer vi vet, jo vanskelig ser det ut til at det blir. Det kan også tenkes at det naturlig vil bli oppfattet som unaturlig fordi muligheten vår til å endre det vi ikke liker er uendelig. Spenninger vi godt kan leve med i hverdagen, vil kunne hemme oss når vi synger, eks. tunge, kjeve og nakke. Vi kjenner kanskje at vi har vondt i nakke og kan oppleve en trøtthet i svelget et sted, men det hemmer oss ikke noe særlig, vi kan bevege oss, snakke og gjøre daglige ting. Men det er når vi skal synge at dette kan være svært hemmende og hindre oss i å synge både «rent og pent». Når vi da i arbeidet med elevene våre opplever at de ikke tør å slippe spenninger av frykt for å miste kontrollen, blir det klart at hovedfokuset må bli på flere av de andre delene av modellen for sangopplæring.

4.2.6 Hensikt

Hva vil så hensikten være med å beskrive en modell for sangundervisningen, og er det i det heletatt noen vits å bruke tid og energi på dette? Jeg mener at det vil kunne være et viktig bidrag fordi det til nå har vært litt etter den enkeltes forgodtbefinnende, eller hvordan den enkelte læreren ble undervist selv. Dette har ført til store variasjoner for hvordan elevene blir undervist, og det har vært tendenser til en viss grad av hårsårhet når det settes spørsmåltegn ved hvorfor og hvordan undervisningen utføres og legges opp. Som Sissel Aune sier så har vi en stor jobb å gjøre før vi har fått ryddet opp i myter omkring sangundervisning (ibid:16). Det at det ikke blir stilt spørsmålstegn ved hvorfor ting blir gjort henger nok mye sammen med hvordan forståelsen for instrumentet vårt har vært. Aune legger også vekt på at det kroppslige nærvær, eller fravær, er av stor betydning og at noen fenomener har blitt «hyllert inn i myter og antagelser» (ibid:19). Det hun sier om at «en sangpedagog må finne en balansegang mellom forskning, egen forskning/andres forskning og levende pedagogikk» (ibid) vil ha stor betydning for hvordan faget vil utvikle seg videre.

4.3 Oppsummering

Et kapittel om sangopplæring må inneholde en historisk faktadel, nettopp fordi det dreier seg om forankring i en tradisjon som hviler sterkt og trygt i en mesterlæretradisjon. Dette har ført til at mye av det vi forbinder med didaktikk og metodikk har lidd under liten forståelse og vært preget av å være tilfeldig og ustrukturert. Fordi denne tradisjonen har vært nærmest uavbrutt, gjennom flere århundrer vil det følgelig være mye kunnskap, meninger, og ikke minst holdninger som får lov til å bli uimotsagt og bære preg av at dette har blitt en sannhet. Den modellen jeg har skissert er delt i fem, hvor alle delene har like stor vektning og betydning. I og med at jeg har satt eleven midt i modellen vil det være essensielt at fokuset må være sentrert og forankret i henne, og her regner jeg med at alle vil si «selvfølgelig», men det er en stor sannsynlighet at mange av oss sanglærere svikter det «å se» hele eleven der hun er. Det å ha fokus på å kommunisere i ordets videste forstand, og også ha en varhet overfor eleven må få en bredere plass i vår agenda i planlegging og arbeid med våre elever. Det at jeg skisserer en modell som har fem likeverdige deler betyr ikke at det i perioder må være skjevdeling fordi eleven trenger noe mer enn andre ting.

5 Metode

I dette kapitlet vil jeg se på de vitenskapelige metodene jeg har valgt for min forskning. Samtidig vil det også være naturlig å gi en redegjørelse for hvordan og hvorfor det ble disse fire informanter. Det er også viktig å se på pålitelighet og troverdighet ved valg av informanter og metode, samt å belyse den mulige overførbarheten i min forskning. Min hypotese er at en styrket teoretisk kompetanse hos sanglæreren vil kunne gi elevene en mer helhetlig og komplett sangutøving. Hvordan beskriver informanter hvordan de jobber med dette emnet?

5.1.1 Hermeneutikkens forståelse gjennom fenomenologiske data.

5.1.2 Fenomenologien og hermeneutikken

I valg av metode ble det tidlig klart at kvalitativ metode var eneste mulige vei å gå, da jeg ønsket å ha menneskeperspektivet i fokus i forskningen min. Og at kvantitativ forskning ikke vil kunne gi meg de nyanser, tanker, holdninger og vekting som jeg ønsker fra informantene i denne studien. Det å kartlegge humanistiske fags metodeproblemer tar Gadamer opp i den hermeneutiske filosofi, og vektlegger at dette er den eneste veien å gå for å forske på ulike fenomener, gjennom å tolke, forstå og formidle. (Alnes 2015) (Westerlund i Fejes og Thornberg 2009). Hvordan blir Hermeneutikken og fenomenologien beskrevet. «Hermeneutiken handlar enkelt sett om att läsa, forstå och skapa mening ur texter, antligen med fokus på textförfattarens avsikt eller läsarens tolkning av samma text» (Widèn s 138 i Fejes og Thornberg), eller også «som fortolkning og læren om det å fortolke» (Aannestad: 43). Da det finnes flere mulige veier å gå innen hermeneutisk forskning ser jeg på hvilken retning som ville være mest adekvat for min forskning. I følge Ingrid Westlund (Fejes og Thornberg 2009) deles det gjerne inn i tre forskjellige retninger *Eksistensiell* retning som kort fortalt ønsker å finne ut om forfatteren bak en tekst. *Mistankens hermeneutikk* denne retningen ønsker å belyse fenomenet som det forskes på. Den siste er *almen tolkningslære* som er den videste retningen og her er forståelsen av budskapet og ikke hvilke ord som benyttes for å beskrive fenomenet som er i fokus (s 63–65).

Fenomenologi passar bra att använda när forskaren vill utgå från ett empirisk material i stället för en teori. Den fenomenologiske fördel är att den effektivt för fram det utforskade fenomenets essens, det vill säga de mest väsentliga beståndsdelarna av ett fenomen. (Szklański:106 i Fejes og Thornberg 2009)

Kvalitativ forskning er utforskning på menneskelige prosesser i det virkelige liv, sette lupe på noe du ønsker å vite mer om. (Postholm 2010) En forståelse av et fenomen utgår aldri fra et

nullpunkt fordi det alltid må tolkes i forhold til noe, altså et grunnlag av forståelse bygget på en kulturell, personlig eller nasjonal arv som blir avgjørende for hvordan vi forstår eller tolker fenomenet. Dette har betydning fordi de vi forsker på befinner seg midt i dette universet vi ser fenomenet i. Det forskningsparadigme som oppstår mellom hermeneutiske-fenomenologisk forskning hvor forskerens erfaring og teoretisk forståelse møter forskningsdeltagerens opplevelser og erfaringer. (Aannestad 2015:41). (Kvale og Brinkmann 2009) forklarer «[...]fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening»(ibid: 33). Det er i dette landskapet jeg ønsker å bevege meg og i møte med mine informanter vil ny kunnskap oppstå. Hvordan blir fenomenologien forklart og forstått

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiv og beskrive verden slik den oppleves av informanten, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.(Kvale og Brinkmann 2009:45)

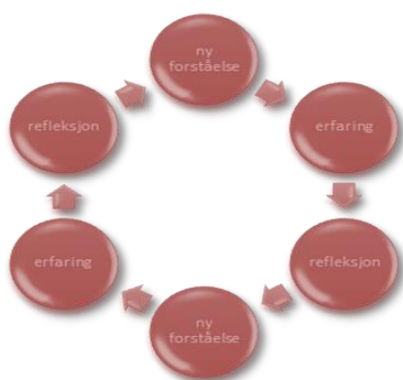
Det blir derfor viktig på hvilken måte vi tolker og analyserer de data vi sitter inne med etter intervjuprosessen er ferdig. I et filosofisk perspektiv er «[...] objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene»(ibid:46) Forskningsintervju vil kunne gi oss troverdighet fordi den gjennom å stille rett type spørsmål vil avdekke hvilke sannheter forskningsdeltageren besitter. Kvale og Brinkmann peker på syv trekk ved intervjubasert kunnskap. *Kunnskap er produsert*: gjennom hele prosessen vil det produseres kunnskap «[...]byggeplass[...]»(s 72) som er en treffende metafor for prosessen. *Kunnskap er rasjonell*: den kunnskapen som skapes i en gitt situasjon er Inter-relasjonell og intersubjektiv. *Kunnskap er samtalebasert*: samtaler gir adgang til kunnskap. *Kunnskap er kontekstuell*: Fordi en bestemt situasjon bare kan forstås i gitt situasjon og kan ikke automatisk overføres eller sammenlignes med noe annet. *Kunnskap er språklig*: Språket er intervjuets verktøy. *Kunnskap er narrativ*: Å fortelle historier er vår måte å få og gi kunnskap om verden omkring oss. *Kunnskap er pragmatisk*: «[...] insisterer på at tanker og betydninger får sin legitimitet når den setter oss i stand til å mestre verden vi befinner oss i». (Kvale og Brinkmann 2009:72–74)Viten vi mottar gjennom hele prosessen fra vi bestemmer oss for hva vi ønsker å finne ut, til vi sitter med det ferdige produktet er samlet i begrepet kunnskap. Fordi det å reflektere og jobbe med data gjennom hele prosessen fra ide til ferdigstilt oppgave, vil kunnskap erverves i bredden så vel som i dybden.

For å få tilgang på informantenes dypeste mening og forståelse av sitt arbeid som sanglærere, velger jeg å stille spørsmål som er mest mulig åpne. Da unngår jeg å stå i veien for

informantenes syn, og toner på den måten ned min person.

I noen situasjoner kan det være fristende for forskeren å stille ledende spørsmål. På den måten er der forskerens perspektiv som kommer i forgrunnen. Dette er i strid med intensjonen i kvalitativ forskning, nemlig å løfte fram deltagerens perspektiv. (Postholm 2010: 83)

Mitt første spørsmål var derfor vidåpent «Som sanger og pedagog, definer teori». Jeg kom ikke med noen flere opplysninger og litt av hensikten var å se hva de la i et begrep som *teori*. Dette åpnet for informantenes forhold til dette tema og i hvilken grad de var fortrolige med et så generelt tema i sin undervisningspraksis. Forståelsen og tolkningen som utgreies fra disse svarene korresponderer med essensen av hermeneutikken «Denne tilnærmingen innebærer at forskeren skal prøve å legge fram meningsperspektivet til folket som blir studert ved å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver»(Postholm 2010: 19). Det som jeg skal tolke er de tekstene som jeg får ved å transkribere intervjuene.



Figur 3 Hermeneutisk sirkel

5.1.3 Intervju og forskerens rolle i metodeperspektivet.

Min erfaring som sanglærer ligger i bunnen og danner grunnlaget for de spørsmålene jeg velger å stille, dette ligger også i tolkning av datamaterialet mitt. Men før jeg kommer til tolkningen så er det viktig at jeg velger å tone ned meg selv, og derved imøtekommer intensjonen i fenomenologisk studier. For og tre helt tilbake har jeg allerede på forhånd laget underspørsmål for på best mulig måte å la informantene være i fokus. Det har dog vært

noen ganger hvor jeg stilte tilleggsspørsmål for å følge opp noe jeg fant svært interessant, selv om det strengt tatt ikke var så viktig: «*det er jo bare en tone som synges av gangen*» var slutten på spørsmålet om hvorfor de jobbet med å lære alle tonene i akkordskjema. Det interessante var at informanten som jeg har valgt å kalle Bessie måtte reflektere over det «Ja.. hvorfor gjør vi det..., det er nok for å kunne improvisere». Det har også vært enkelte ganger som jeg har deltatt i samtalen med meninger og innspill. Men dette har bidratt til dypere forståelse og samhørighet og på den måten har samtalen ført meg nærmere informantene. Bessie utbryter spontant når jeg sier at jeg bruker musikkuttrykk selv om det bare er en sangtekst uten noter: «Der sier du noe, det har jeg ikke tenkt». Det igjen har ført til dypere forståelse av emnet. Dette kan forklares som den *hermeneutiske sirkel* «[...]den kontinuerlige frem-og tilbakeprosessen mellom deler og helhet»(Kvale og Brinkmann 2009 s 216). Denne

blir gjerne vist som her gjennom en sirkel, eller som en spiral, hvor prosessen ikke går rett fram men beveger seg tilsynelatende fram og tilbake på forskjellige nivåer. Det som er viktig er å betone ned min egen erfaring men på samme tid skal mine fagkunnskaper og mitt teoretiske ståsted være en deltagende part. «Kvalitet är avhängig forskarens kompetens» (Fejes og Thornberg 2009:219). I sistnevnte sitat sikter forfatterne i stor grad til kompetanse på metode og teori, og nevner egenskaper som sensitivitet og integritet som verdifulle holdninger som forskeren bør etterstrebe. «Kvalitativ forskning ställer krav på att forskaren hela tiden har ett reflexivt förhållningssätt»(ibid:221) det å reflektere og stille kritiske spørsmål vil kunne hindre forskeren å overse og trekke forhastede slutninger, i mitt tilfelle er det svært viktig og ikke forsterke det som stemmer med mine hypoteser og overse funn som kan vise det stikk motsatte. Men «Forskeren som forskningsinstrument betrakter aktiviteten gjennom sine subjektive briller.[..]hun ta i bruk substantiv teori i analyseprosessen for å utvikle forståelse av de fenomener som undersøkes»(Postholm 2010: 101), og « Intervjueren er selv forskningsinstrumentet»(Kvale og Brinkmann 2009 : 176) og som en del av teorigrunnlaget ligger min kompetanse og kunnskap. «Teoretisk analyse innebærer derfor både bruk av teori for å analysere og forstå, samt at en gjennom denne prosessen både kan bekrefte, utvikle og skape teori»(ibid: 103). Ifølge Kvale og Brinkmann så betyr metode *veien til målet* (s 121). En viktig brikke på denne veien blir selve intervjuet. Det finnes mange former for intervju «[..]kan en kvalitativ forsker også ta i bruk ulike intervjuformer. Det er forskningens hensikt som styrer valget» (Postholm2010: 77). Innen fenomenologiske studer er intervju som regel «[..]den eneste datainnsamlingsstrategien som brukes[..]»(ibid:78), derfor blir dette et naturlig valg. «Intervjuer kan ha eksplorative og hypotesetestende formål. Et intervju er som regel åpent og strukturen i det er bare i liten grad planlagt på forhånd»(Kvale og Brinkmann 2009: 122). For å kunne stille åpne, relevante spørsmål er det nødvendig å ha kunnskap om emnet på forhånd, for å kunne fange opp nyanser og aspekter som har betydning. Som Kvale og Brinkmann henviser til en undersøkelse av Hargreaves og Bourdieu «, viser de resulterende intervjuerne at de manglet den teoretiske kunnskap som krevdes for å utføre dypgående intervjuer» (s123). Her var det studerende ungdommer som intervjuet hverandre og den manglende forsker- informant konstallasjonen ble tydelig at selv om de hadde god kontakt med hverandre og på den måten imøtekom intensjonen med forskningen, viste deres manglende teoretiske kunnskap at de ikke skapte grunnlaget for dyptgående intervju. Således er det viktig å erkjenne nivådifferansen mellom forsker og informant og derfor «[..]bør vi ikke betrakte et forskningsintervju som en funnstendig åpen og fri dialog mellom likestilte parter»(ibid: 52).

Anerkjennelsen av maktrelasjoner i kvalitative forskningsintervjuer reiser både epistemologiske spørsmål knyttet til den kunnskapen som skal produseres, og etiske spørsmål knyttet til den kunnskapen som skal produseres, og etiske spørsmål knyttet til hvordan asymmetriske maktforhold kan håndteres ansvarlig (ibid: 53)

Forskeren vil ha betydning uansett hvor mye det presiseres at forskeren ikke skal stå i veien for det som blir sagt, og heller ikke stille ledende spørsmål for på den måten å produsere feilaktige data i forskningen sin. Det synes viktig hvor mye forskeren vet om temaet hun skal forske på «[...]bør ha kunnskap om forskningsfeltet eller fenomenet vedkommende forsker på» (Postholm 2010: 82) Ved at jeg kommer fra samme bakgrunn som informantene og har inngående kjennskap til hva de snakker om imøtekommer jeg derfor dette punktet «[...]forskeren sette seg inn i forskningsdeltakerens situasjon for at spørsmålene oppleves som relevante» (ibid).

Forholdet mellom forsker og forskningsdeltageren²² blir forskjellig innenfor forskjellige tradisjoner, og forholdet styres av hva som skal undersøkes. Innen disse tradisjonene som Postholm skriver «[...]vanlig å inndele ontologiske og epistemologiske synspunkter i tre ulike tradisjoner²³: det positivistiske, den fortolkende og den kritiske tradisjonen» (s 74–75). Den *positivistiske* er strenget opptatt av å beskrive verden som informanten opplever den og viser avstand bl.a. å referere til informantene som «de» og forskeren holder strengt tilbake alle personlige synspunkter. Den *fortolkende* er forskeren opptatt av å forstå informantens handlinger på forskningsstedet og referer til denne som «du». I motsetning til den objektive positivistiske inntar forskeren her en subjektiv rolle. Innen den *kritiske* tradisjonen så blir informanten betraktet i 1. person, her brukes «vi og jeg». I denne tradisjonen er forskeren verken subjektiv eller objektiv. Men som Postholm videre sier så finns det en fjerde tradisjon KHAT²⁴ her viser hun til forskere som Rosanna Hertz (1997) «sier at forskeren selv må bli synlig i forskningsarbeidet» (ibid s76) og at intervjuet må være refleksive som betyr at partene i et forskningsintervju både har en samtale om tema samtidig som de begge lever i den samme virkeligheten. Denne forskningsmetoden KHAT synes å være den som kommer nærmest mine intensjoner og mitt teoretiske ståsted da min faglige bakgrunn og derav teoretiske forankring er en faktor jeg ikke kan fravike. Dette fordi grunnlaget og ønsket om å forske på emnet jeg har valgt er selve fundamentet i denne forskningen.

²² Jeg har valgt å kalle forskningsdeltagerne konsekvent for informanter. Selv om det eksisterer mange ulike benevnelser på denne eller disse personene.

²³ Det finnes en fjerde, som beskrives lenger ned. Men jeg har valgt å skrive det slik Postholm har gjort, med de tre første i eget avsnitt og det fjerde for seg selv.

²⁴ KHAT står for kultur-historisk aktivitetsteori. (Postholm 2010: 75)

5.1.4 Forskningsintervjuet innen kvalitativ metode

Det finnes forskjellige former for intervju og de er forskjellige alt ettersom hva som er hensikten med forskningen. «[...]styr valet av metodansats in dig på olika sorters datainsamlingsmetoder»(Fejes og Thornberg 2009: 31). Ettersom ønsket mitt er å finne ut hvordan sanglærere definerer sin rolle med hovedvekt på bruk av og forståelse for praktisk musikkteori²⁵ vil ikke bruken av gruppeintervju være aktuelt. For å være helt sikker på å velge rett datainnsamlingsmetode, velger jeg å rådføre meg med Fejes og Thornberg, de lister opp spørsmål du kan stille deg for å være sikker på å velge rett. De peker b.l.a. på «Vilket fenomen vill jag studera?[...]Vilken metodansats er bäst lämpad[...]är någon annan ansats mer lämplig?»(s 31). Valget av informanter gjorde at det ikke ville tjent sin hensikt å skulle samle dem. Foruten at jeg ikke finner det egnet å foreta gruppeintervju utfra hensikten med intervjuet, samt at det også er et tidsaspekt i og med at det vil være vanskelig å samle informantene. Informantene er lokalisert langt fra hverandre geografisk og det ville bli på store vansker å samle dem. Den siste innsigelsen jeg har er mitt ønske om ikke å oppta for mye av deres tid. «Reflekterte valg vil forhåpentlig gjøre deg mer bevisst på hva slags kunnskap som kan utvikles gjennom forskningsintervju»(Kvale og Brinkmann 2009:34).²⁶ Gjennom den refleksjonen jeg har gjort ser jeg at hensikten med denne forskningen gir meg en klar retning.

Postholm deler intervju inn i formelle og uformelle intervju hvor strukturen kan være forskjellige. «Den tradisjonelle typen *ustrukturerte* eller uplanlagte *intervju* er det åpne intervjuet» (Postholm 2010: 73). Videre sier hun at «Det er vage grenser mellom et ustrukturert eller uplanlagte intervju»(ibid). Ustrukturerte eller uplanlagte intervju har ingen ting med å stille uforberedt uten mål og hensikt, men har mer å gjøre med «[...]har til hensikt å forstå heller enn å forklare det som blir forsket på»(ibid). Når jeg nå har satt rammer om forskningens *hvordan* blir det viktig å finne ut hvilke spørsmål som vil gi meg de svar jeg søker. Spørsmålene bør være åpne og ha en tilnærmet temabasert struktur. Kvale og Brinkmann presenterer «kvalitetskriterier for et intervju»(s 175) og lister opp hva de anser som avgjørende for et godt intervju. Det bør gi informanten mulighet til å fortelle gjennom korte åpne spørsmål. Bør få spontanitet og relevante svar fra informantene. Forfatterne påpeker at av de 6 punktene de har listet opp er det: «[...] i stor grad blir tolket mens det pågår», «[...]i løpet av intervjuet å verifisere sine fortolkninger[...]», «[...]Intervjuet er «selvkommuniserende»[...]», som henviser til det ideelle intervju.

²⁵ I denne sammenhengen definerer jeg *praktisk musikkteori* som å synge prima vista, gehør trening som: trene på rytmefigurer og gjenkjenne disse i en sang, trene på intervaller å kunne synge, lese og høre hvilke disse er.

²⁶ Jeg vil komme inn på valg av informanter i et senere avsnitt.

Når jeg i min forskning kommer inn på spørsmålet om bruken av praktisk musikkteori i sangundervisningen satte jeg opp kriterier for hva jeg ville vite. Som jeg allerede har nevnt hadde mitt første spørsmål ingen føringer, men hvor ønsket var å finne ut hva hver enkelt informant la i dette begrepet. Intervjuguiden hadde noen overordnede temaer. *En definisjon av begrepet teori, på bakgrunn av definisjonen hva har relevans, arbeidsprosesser, bruken av terminologi, drømmetimen.* Om jeg samler disse i to overordnede temaer, vil en naturlig deling blir: *Definer relevansen av teori. Språkligjøre arbeidsprosesser i en sangtime*

Kvale og Brinkmann lister opp «forskningsintervjuets syv faser[.]:1) tematisering av et intervjuprosjekt, 2) design, 3) selve intervjuet, 4) transkribering eller utskrivning av intervjuet, 5)analyse, 6) verifisering og 7) rapportering». (s 38) Selv om dette tilsynelatende er listet opp i en tidslinje så overlappes noen av punktene, som å transkribere noen av intervjuene mens andre intervju foregår. Analyse foretas gjerne samtidig men også i etterkant av at intervjuet gjennomføres. Derfor blir prosessen ikke så lineær men vil foregå på flere plan samtidig.

5.2 Valg av informanter

I all kvalitativ forskning blir informantene særlig viktig fordi antallet ikke er så høyt «Intervju så mange som det trengs for å finne ut det du trenger å vite»(Kvale og Brinkmann 2009: 129) Så hva er mange nok? Kvale og Brinkmann peker på det faktum at det ofte kan være for mange eller for få informanter i et forskningsarbeid. Det som er viktig er at antallet gir forskeren gode nok muligheter til å teste hypoteser og generalisere. Mens det i andre enden kan for mange personer gjøre slik at forskningen blir for overfladisk. Postholm referer til ulike forskere hvor Polkinghorne foreslår et antall på fra fem til tjuufem deltagere, gir Duke et anslag på tre til ti(s 43). Jeg fant ut at 4 informanter ville kunne gi meg gode muligheter til å fordype meg. De kriterier jeg satte opp før jeg gjorde utvalget ville kunne gi meg et *hensiktsmessig utvalg* (Postholm 2010:39). Hvilke kriterier la jeg til grunn for utvalget? Alle informantene måtte: Være sanglærere som hadde mer en 10 års erfaring som lærer. Ha en karriere som sangere ved siden av lærerjobben. «Et krav til forskningsdeltagerne i en slik undersøkelse er selvsagt at de har opplevd erfaringer som forskningen retter fokus mot» (ibid: 43)Det var også viktig at disse 4 skulle ha forskjellige sangperspektiv, både klassisk skolerte men også innen jazz/rytmisk. Slik at utvalget representerte sanglærere fra 2016. Mitt hovedpoeng gikk på å rekruttere lærere/sangere som gjennom erfaring hadde gjort seg refleksjoner om jobben sin. Jeg vil si meg enig med Aannestad som sier «Min studie har ikke til hensikt å løfte frem allmenngyldige sannheter»(s 54), men kunne si noe om hva disse 4

sanglærerne opplever som sin sannhet.

Fordi jeg gjennom jobb og fritid hadde god tilgang på mulige kandidater tenkte jeg det ikke ville by på altfor store problemer med å rekruttere. Gjennom å benytte meg av nettverket jeg hadde fikk jeg kontakt med langt flere en jeg benyttet. Jeg startet med å sende ut mail til aktuelle informanter hvor jeg forklarte hensikten med studien. Da mange av disse ikke hadde mulighet til å stille foreslo de andre. Dette fortsatte til jeg hadde 4 informanter som hadde mulighet til å stille. Etter hvert som det ble klart hvem disse var begynte jeg å avtale tidspunkt for intervju. En uke før intervjuet skulle foregå sendt jeg intervjuguiden slik at de kunne forberede seg. Hvem er så disse 4 informantene? Fire kvinner i alderen 30 til 50 som seg imellom har en allsidighet som omfatter de aller fleste utdanningsinstitusjoner samt en imponerende cv fra konsert, musikkteater, operascener. De underviser på musikkskole, grunnskole, videregående skole og universitet og høyskole. Flere behersker andre instrumenter samt at det finnes habile komponister blant dem. «Forskeren bør imidlertid prøve å frembringe en komplekst og holistisk bilde av den studerte kulturen»(Postholm 2010: 46). Gjennom disse fire informantene og det materialet jeg presenterer i kapitel 3 vil det foreligge data som kan vise et tilnærmet helhetlig bilde av sangopplæring.

5.2.1 Transkripsjon og anonymisering

Mine intervjuer ble tatt opp på en Zoom H1 recorder som er en hendig liten og enkel opptaker. Dette er en opptaker med to mikrofoner som gjorde at opptaket ble tydelig og enkelt å transkribere. Fordi det bare var meg og en av informantene samtidig så var det ikke problemer med å høre og få med alle nyansene i samtalen. Alle fikk intervjuguiden på forhånd for å kunne forberede seg til intervjuet, men jeg valgte å lese spørsmålene høyt under intervjuet for at det ikke skulle herske noen tvil om hvor i intervjuet vi var til enhver tid. Å transkribere intervjuet nøyaktig er en viktig del av jobben og «Når forskningsteksten skrives, må forskeren være sikker på at[.]hun ikke legger ord i munnen på intervjuobjektet, og at sitat blir riktig gjengitt»(Postholm 2010:150). Intervjuene foregår over noen uker men jeg forsøker å transkribere hvert enkelt intervju rett etter at intervjuet er ferdig. Det jeg merker er at analyseprosessen som startet under intervjuet fortsetter nå mens jeg transkriberer. Jeg lytter til informantene på en annen måte en under intervjuet. «Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår»(Kvale og Brinkmann 2009: 175). Noen steder har jeg valgt å endre teksten, dette er i stor grad der informanten bruker dialektuttrykk. Disse stedene vil ikke ha noen betydning for analysen eller for sannhetsgestalten i informantens svar. «Det er ikke ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer» (Kvale

og Brinkmann 2009: 186). To steder forteller en av informantene en historie, men jeg velger ikke å bruke den ene og endre den andre for å verne om anonymiteten. Den historien jeg velger å fjerne er et glimrende eksempel på studiens tema men vil etter nøye overveielse ikke være mulig å bruke.

God praksis består ikke bare i å utføre praktiske handlinger; den innebærer også å bedømme hvilken kunnskap og hvilke teknikker som skal tas i bruk når man handler i en gitt kontekst, og når man står overfor forskjellige mål og verdier som krever veloverveide valg (Kvale og Brinkmann 2009: 105)

Fordi anonymitet og respekt for informantene skal ivaretas gjør jeg dette valget. Når jeg i forrige avsnitt presenterte informantene valgte jeg å beskrive alle sammen under et, dette gjør at deres identitet ikke er mulig å oppspore. De har allikevel fått hver sitt fiktive navn som jeg hentet fra operalitteraturen og fra jazzens historie. Jeg har kalt dem: Aida, Adele, Bessie og Ella.

5.3 Analysemetode

Innen kvalitativ forskning blir dataanalyse definert som «den process under vilken forskeren systematisk undersøker och arrangerar sitt datamaterial[...]för att komma fram till ett resultat» (Fejes og Thornberg 2009:32). Det viktigste ordet i overnevnte sitat blir *process*, en kontinuerlig prosess. «Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår» (Kvale og Brinkmann 2009: 175). De samme forfatterne stiller også følgende viktige spørsmål, hvordan er det overkommelig å finne en metode som gjør det mulig å finne et system i datamaterialet? (s 197) Formålet med hele denne prosessen blir «å avdekke meningen med spørsmålet [...] forutantakelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning» (ibid:198). I dette kapitlet stiller forfatterne et 1000-siders spørsmål hvor de referer til om det foreligger 1000 sider med transkribert datamateriale, hva gjør jeg da? De påpeker at forskeren ikke skal ha fokus på at det er 1000 sider, men «i stedet for på innholdet og den kvalitative betydningen av det som ble sagt» (ibid:199), De advarer også mot «vektlegging av teknikk og reliabilitet» og heller ha fokus på «kunnskap og validitet» (ibid). Fejes og Thornberg betrakter analyseprosessen på følgende måte «[...]använd hele ditt intellekt för att på ett rättvisande sätt representera de data du har och kommunicera vad dina data visar utifrån syftet med din studie» (s 32). Formålet styrer altså de data som er samlet inn. Samme forfatter viser også til Kvale (1997) hvor han lister opp fem hoved metoder for kvalitativ analyse: 1) *konsentrering*, 2) *kategorisering*, 3) *fortelling*, 4) *tolkning*, 5) *ad hoc*, og en sjette kategori som ikke finnes i Kvales liste, *modellering*. Kort fortalt betyr disse 1: å bryte ned tekstene i mindre meningsbærende enheter. 2: å kode datamaterialet inn i kategorier. 3: Gjennom å videreføre fortellingene til informantene skapes det en sammenhengende

historie. 4: Her benytter forskeren kontekst som forskeren så tolker teksten i forhold til. 5: I denne kombinerer forskeren en eller flere analysemodeller fritt, f.eks. for å finne mønster, sammenligne, skape metaforer osv. 6: Her analyserer forskeren fram begrep, og disse blir gjenstand for sammenligning, hvor så forskeren kan skape en teoretisk modell og beskrive hvordan ulike saker henger sammen (Fejes og Thornberg 2009: 33). Alle disse metoder som her er beskrevet er gode metoder, men da jeg først leste dem så fant jeg ikke umiddelbart en metode som favnet min forskning 100 %. Men da ad hoc modellen ble beskrevet så falt mange brikker på plass. Da jeg transkriberte datamaterialet så dukket det opp flere mulige vinklinger, som jeg ser blir nødvendig å benytte. Når jeg nå står igjen med temaene: *Definer relevansen av teori, og språkligjøre arbeidsprosesser i en sangtime*, er det flere metoder jeg ønsker å bruke. Utgangspunktet for analyse i denne studien vil ligge innenfor det som har blitt kalt *bricolage* som blir betegnet «er noe som er sammensatt ved hjelp av tilgjengelige verktøy, selv om verktøyene ikke er beregnet på den foreliggende oppgaven» (Kvale og Brinkmann 2009:239). Fordi det både vil være nødvendig å veksle mellom mitt teoretiske ståsted og datamaterialet, ser jeg at ensidighet her blir for snevert og jeg velger da en eklektisk form som er en vanlig form for analyse. Dette betyr at jeg vil «[...]utvikle teori i møte med det innsamlede empiriske datamaterialet» (Postholm 2010:87), men min kunnskap vil være retningsgivende følgelig vil hypoteser da være forankret i allerede ervervet teori.

Figur 4 Ad hoc teknikk

Ad hoc-teknikken i intervjuanalyse

Å legge merke til mønstre, temaer (1), se plausibilitet (2), og klyngedannelser (3) kan bidra til at analysen ser «hva som hører sammen med hva». Å skape metaforer (4) er som de foregående tre taktikker en måte å oppnå større integrasjon mellom forskjellige deler data. Opptelling (5) er også en velkjent metode til å se «hva som finnes».

Kontrasteringer/sammenligninger (6) er en alminnelig taktikk som skjerper forståelsen. Det er av og til også behov for differensiering, som i forbindelse med oppdeling av *variabler* (7).

Vi trenger også metoder for å se ting og deres innbyrdes relasjoner på en mer abstrakt måte. Blant annet *innordning av det partikulære under det generelle* (8), *faktordannelse* (9), en parallell til en velkjent kvantitativ teknikk, *legge merke til relasjoner mellom variabler* (10) og *finne innskutte variabler* (11).

Hvordan kan vi så systematisk skape en sammenhengende forståelse av de gitte data? De diskuterte taktikkene består i å *bygge opp en logisk evidenskjede* (12) og *skape begrepsmessig/teoretisk sammenheng* (13).

Miles og Hubermann 1994, s. 245–246 i Kvale og Brinkmann 2009 s. 240

Kvale og Brinkmann beskriver ad hoc metoden i et sammendrag fra boken *Qualitative Data Analysis* av Miles og Huberman (1994). Jeg velger her å gjengi hele sammendraget som Kvale og Brinkmann har gjengitt det. Lik ad hoc- teknikker er å skape mening i kvalitative tekster, og gi forskeren mulighet til på forskjellige måter se og forstå hva datamaterialet faktisk forteller.

5.3.1 Forskingen i lys av troverdighet og pålitelighet.

Det vil alltid være et spørsmål om objektivitet og subjektivitet i kvalitativ forskning, hvor ytterpunktene «subjektiv relativisme» og «absolutistiske søken etter den eneste sanne, objektive meningen»(Kvale og Brinkmann 2009:246).²⁷ I motsetning til kvantitativ forskning som forfekter den absolutte sannhet²⁸ vil det i kvalitativ forskning være andre krav og regler.

I paradigmatisk samfunnsvitenskapelige diskusjoner har det ofte vært satt likhetstegn mellom vitenskap og kvantifisering. I natur- og samfunnsvitenskapenes forskningspraksis har kvalitative analyser imidlertid også en viktig posisjon[...]. I konvensjonelle lærebøker i samfunnsvitenskapelig metode har de kvalitative aspektene ved forskningsprosessen inntil nylig vært nesten ikke-eksisterende.(ibid: 180)

5.3.2 Forskingens validitet, reliabilitet, pålitelighet og troverdighet

Begreper som reliabilitet og validitet har vært viktig begrep for den kvantitative forskningen²⁹. Nettopp fordi disse begrepene blir så ettertrykkelig forbundet med denne forskningsmetoden, er det mange kvalitative forskere som velger å avvise bruken av begrepene reliabilitet og validitet.(Kvale og Brinkmann 2009: 249). I takt med øket forståelse for en likeverdighet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, gir Kvale og Brinkmann eksempel på denne endringen, når forskere som Lather (1995) nytolker validitetsbegrepet gjennom å forstå dette «som en oppfordring til samtale»(s 249). Men Kvale og Brinkmann velger å beholde begrepene pålitelighet og gyldighet og «gjenfortolker disse hverdagsbegrepene på måter som passer kunnskapsproduksjonen i intervju»(ibid: 250). De mener at hverdagsspråket gir føringer som kan gi denne legitimitet gjennom en utvidet forståelse av dette. Gode eksempler er «gyldige argumenter» og pålitelige håndverkere» (ibid). Objektivitet har vært en veiledende faktor som har lagt føringer for synet på sann og riktig forskning. «En diskusjon om subjektivitet og forforståelse drevet av objektivitetsprinsippet er også styrt av en tro på at noe kan beskrives på en objektiv og sannferdig måte»(Postholm 2010:128). Som Postholm

²⁷ Subjektiv relativismen i intervjuforskning, hvor alt kan bety alt, og absolutistiske søken etter den eneste sanne objektive mening (Kvale og Brinkmann 2009: 246)

²⁸ I kapittel 2 skriver jeg om Det Aristoteliske kunnskapsbegrepet.

²⁹ Reliabilitet blir forklart som «har med forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre[...]om hvorvidt et resultat kan reproduseres av[...]andre forskere. Validitet blir forklart som noe som er sant, troverdig.(Kvale og Brinkmann 2009: 250)

videre skriver «hva er sant, og virkelig?» innen epistemologiske og ontologiske teorier er det ikke bare en sannhet og en virkelighet, men hvert menneske besitter sin virkelighet, og den blir således denne personens sannhet. Når jeg med min bakgrunn som sanglærer og sanger skal forske på sangere og sanglærere kan det være en fare for at min oppfatning kan stå i veien for sannheten disse 4 sanglærerne sitter inne med. Men «forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning» (ibid: 127), det vil derfor være informantenes sannhet som møter min sannhet, «[...]forskeren og forskningsdeltakerne sammen kan konstruere en intersubjektiv fortelling eller kunnskap»(ibid:129). Men fordi jeg har beskjeftiget meg med spørsmålet om sangeres forhold til den praktiske musikkteorien i 30 år, kan mitt sterke ønske om å få bekreftet det jeg har trodd og vært overbevist om gjøre at jeg blir blind for fakta. «Alt dette dreier seg om å synliggjøre forskerens subjektivitet»(ibid). Derfor er det viktig at jeg belyser min subjektive mening, for at jeg og leseren har mulighet for å se forskjellen på min og informantenes subjektivitet. «[...]vil være påvirket av forskerens erfaringer, eller forskerens historie og kulturelle bakgrunn. Forskningsfeltet vil derfor betraktes gjennom forskerens subjektive, kulturelle briller»(ibid). Postholm påpeker at i kvalitativ forskning kan ikke subjektivitet gå på bekostning av objektivitet, og kvalitativ forskning blir ikke mer riktig av den grunn.

Den måten jeg kan synliggjøre å gi troverdighet til forskningen på er å være nøye med og vise åpent alle delene av forskningen. Dette gjøres gjennom å vise hvordan jeg har gått fram for å finne ut det jeg ønsker. Tydeliggjøre hvordan jeg har rekruttert informanter, transkribert og tolket datamaterialet. En slik forskning må være transparent for at mine funn kan verifiseres og etterprøves.

5.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet er det som gir studien gyldighet, gyldighet er det som kan bekreftes. Dette kan gjøres på flere måter enten gjennom å bruke flere kilder, ulike datainnsamlingsstrategier, samt å ta med funn fra andre forskere. Samtidig blir det å benytte ulike teorier for å understøtte de resultater forskeren har funnet en ytterligere gyldighetsbekreftelse. Dette kalles for *triangulering*, og vil være med på å kunne bekrefte de funn som gjøres «triangulering som prosedyre for å sikre kvaliteten på data»(Postholm, 2010: 132). Forskingen blir forankret i følgende: både i min fortid som elev og som sanglærer gjennom mange år, i møte med informantenes sannhet, samt i min fortolkning av data. En ytterligere faktor er mesterlæretradisjonen hvordan jeg påpeker dens innflytelse på sangopplæringer gjennom en nærmest uavbrutt linje gjennom mange århundrer. Min helhetsforståelse for det jeg skal forske på vil være en styrke, fordi jeg har mulighet for å forstå underliggende faktorer samt å

«lese mellom linjene». Som da informant Adele forteller om at «[...]grunnopplæring, hvordan kler man på seg, kommer tidsnok til time[...]», så vet jeg av erfaring at det ikke er snakk om klær, men at som sanger må du lære alt om hvordan du forholder deg til det å opptre. Du trenger å lære å beherske kroppen som instrument, hvor armer og bein er når du sitter eller står, hvilken måte du tar imot applaus, hvilke sko det er best å synge i for å nevne noe. På den negative siden kan min bakgrunn fra klassisk sangopplæring gjøre meg arrogant for alle funn som gir andre stilarter en positiv verdilading. Fordi inngrodde tankemønstre som kan gjøre at meg blind for nye funn som går på tvers av det jeg alltid har trodd. «Men når det kommer til stykke, er det forskerens integritet — hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet — den avgjørende faktor»(Kvale og Brinkmann 2009: 92). Min følsomhet for nyanser og ny kunnskap har vokst i takt med denne forskningen. Noe som har fasinert meg og forundret meg er hvor mye teoretisk kunnskap jazz sangere sitter inne med. Dette ville jeg ikke har trodd fordi jeg kommer fra den klassiske tradisjonen, og vi «har rett, og sannheten»-bestandig. Dette ville jeg ikke ha funnet ut om det ikke hadde vært for denne studien.

5.4.1 Generaliserbarhet og overførbarhet.

Å generalisere vil det være det eneste vi har som mål for forskningen, eller at likhetsprinsippet er det eneste fokuspunktet og verdigrunnlag i overføringsproblematikken. Som Kvale og Brinkmann sier, generaliserer vi spontant i vårt daglige liv uten at vi tenker noe særlig over det. «Ut fra vår erfaring med en situasjon eller en person forutser vi nye hendelser»(Kvale og Brinkmann 2009: 265). Dette betyr at ny viten vil kunne gi oss verdifull kunnskap om emner som har betydning for oss. Vitenskapelig kunnskap blir også betraktet som generaliserbar. «I positivistiske versjoner av samfunnsforskningen [...]å finne lover om menneskelig adferd[...]gjøres universell»(ibid). Innen humanistiske fag vil ikke denne enhets eller lovmessige tankegangen være gjeldene, men det hevdes «[...]hver enkelt situasjon unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk»(ibid). Kritikken mot å generalisere intervjuforskning går på «[...]at det er for få intervjupersoner til at resultatet kan generaliseres» (ibid). Men tanken her er ikke å gi en entydig allmenngyldig versjon av mitt tema, men gi et bidrag som kanskje kan sette i gang en debatt om sangundervisningens form og innhold. Fordi det som har vært normalen (klassisk sang) kanskje ikke er den eneste normalen lenger. At jazz sang kan hende har mye å lære bort til klassiske sangere og visa versa.

6 Analyse og diskusjon

6.1 Innledning

I fire kapitler har jeg forsøkt å gi en beskrivelse av fenomenet sangopplæring og forankret dette i mesterlæretradisjonen. Denne tradisjonen har vært førende for all sangopplæring fra mester til elev i en nærmest uavbrutt linje gjennom hundrevis av år. Jeg har på bakgrunn av å studere fenomenet sang laget en modell for hvordan jeg mener sangopplæringen bør være. I dette kapitlet vil jeg forsøke å se på informantenes perspektiv og vekte den mot den teorien jeg har presentert. Fordi det både vil være nødvendig å veksle mellom *induktiv* og *deduktiv* metode, altså abduktiv, «[...],där forskaren pedlar mellan deduktion og induktion utean att fullt ut anamma någon av dessa två logiker»(Fejes og Thornberg 2009: 24). Denne måten å veksle mellom perspektiv gir meg frihet til å bruke det jeg mener er nødvendig for på best mulig måte å se datamaterialet opp mot fenomenet sang.

6.2 Mitt perspektiv.

I Stevick-Colazzi-Kern-metoden Postholm presenterer(s 98–99) så beskriver hun kriterier som bør ligge som kvalitetsføringer i en fenomenologisk studie. Et viktig punkt er «Forskeren må presentere en beskrivelse av sin egen opplevelse av fenomenet. På den måten blir forskerens subjektivitet synliggjort» (Postholm 2010: 137). Dette er viktig for at leseren hele tiden vet hva forskerens subjektive oppfatning og meninger med fenomenet er. Dette er med på å gi studien troverdighet og på den måten bidra til å gjøre min forskning transparent. Da jeg ikke har gjort dette tidligere så starter analysekapitlet med dette.

Året er 1984 og jeg sitter på et grupperom hvor det bare er meg og et flygel, ute er det tidlig junisol og over 20 grader. Fordi jeg har eksamen i harmonilære kan jeg ikke ha vinduet åpent og følgelig er det svært varmt. Til denne eksamen skal jeg utfra en melodilinje arrangere denne for 4-stemmig kor. Hele opplevelsen sitter spikret fordi i løpet av eksamen får jeg en aha opplevelse. Gjennom 3 år på videregående, et påbyggingsår og de 2 årene jeg har gått på Østlandets musikkonservatorium har fag som hørelære og satslære vært preget av negativitet og tilkortkommenhet. Følgelig er jeg uhyre engstelig for akkurat denne eksamen, fordi det er første gang jeg skal arrangere en firstemmig sats uten å ha «regelboka» mi for hånd. Den boka jeg har laget for å være sikker på at jeg ikke parallell-fører kvinter og stemmeskred, at stemmer må føres hit, men ikke dit osv. Før denne dagen så har min forståelse for harmonilære vært preget av «forbudt», «nei» og «fy». Mens jeg sitter og forsøker å huske alle reglene går det plutselig opp for meg at jeg har det verktøyet jeg trenger foran meg: *flygelet!!* Om jeg bare lytter til firklanger og stemmeføring og ikke tenker på reglene, så vil jeg høre det

som er rett. Fra kaos og en defensiv holdning, til forståelse og en offensiv holdning. Derfor, da jeg endrer fokus fra øyne til ører så faller alt på plass. Jeg kan enda huske følelsen av glede og mestring.

Året er 2014 og jeg sitter på et klasserom i Olavskvartalet og venter med en litt engstelig følelse på at læreren skal komme. Dette er første time i MUSP4144 Arrangering-komponering. Selv om jeg kan huske junidagen i 1984 er det allikevel alle de andre timene med mislykkethet som er fremtredende. Min forventning om ikke å kunne, forstå eller beherske som er fremtredende. I løpet av disse tre timene sprer smilet seg over ansiktet mitt og jeg kan ikke slutte å smile: jeg forstår alt og jeg er på høyde med de andre.³⁰ Jeg erfarer i løpet av disse to semestrene at jeg har en del huller i kunnskapen min. Men min økte mestringsfølelse gjør tilnærming til og forhold til læringsprosessen endret fra defensiv til offensiv. Og det er første gangen jeg tør å spørre dumme spørsmål og ikke minst å vise min manglende kunnskap til de som «kan alt». Ved et par tilfeller så sang jeg prima vista tostemt med en av professorene og det uten å tenke på at jeg kunne feile. Jeg sang ikke en feil tone, eller et intervall feil.

Spørsmålet jeg stiller meg er hva har skjedd på disse 30 årene? Ikke har jeg mottatt undervisning i emner som harmonilære, hørelære eller andre relaterte fag og heller ikke har jeg undervist i disse. På det beviste plan har jeg ikke beskjeftiget meg med problematikken musikkteori, men jeg har vært sanglærer og musikk lærer og derfor har jeg følgelig forholdt meg til disse emnene i det virkelige liv. Fra den første timen i hørelære i 1978 og opp gjennom disse snart 40 årene har det meste av mitt musikalske liv vært preget av nederlag. Ikke å mestre prima vistasang, ikke fritt og impulsivt synge intervaller, følt panikk om jeg ble spurt om å synge en tilsynelatende vanskelig rytmisk passasje. Ikke klart å finne rett tone i sammenheng med kor og orkester. Og det som har vært det mest bitre, er å få beskjed om å slutte i elite kor fordi jeg tilsynelatende ikke makter å synge rent. Når jeg på de fleste av øvelsene har brukt mye energi på å forsøke å fange opp om jeg gjør feil, og forventningene ble en selvoppfyllende profeti. Når det som et eksempel har stått *Maj* eller *dim* i forbindelse med en akkord, så har jeg ikke sett at *Maj* er et engelsk Major og *dim* er diminished. Slik at den samlede følelsen har vært at dette kan jeg ikke, eller forstår jeg ikke. I ettertid så ser jeg at mye av dette burde jeg ha sett, forstått og ikke minst mestret. Men tilfellet har vært at jeg har vært livredd for å bli avslørt som uvitende og dum. Så enkelt! Som sanger så opplevde jeg aldri sammenhengen mellom det jeg sang og det jeg lærte i musikkteori, så rart og utrolig det

³⁰ Det er til og med noen ting jeg kunne litt bedre en de andre. Disse elevene var alle musikkteknologer og flere av dem var svært gode komponister, og hadde steinkontroll på akkorder og progresjoner.

en høres ut. Mine sanglærere var alle dyktige i sitt fag og jeg lærte masse av alle sammen på det sangtekniske planet. Til tross for en tydelig underprestasjon når det gjaldt prima vista vektla aldri noen av sanglærerne mine at dette måtte det jobbes med. Det ble aldri stilt krav til at jeg burde beherske intervaller, rytmer eller skaler dette ble aldri vektlagt. På mange måter ser jeg disse lærerne forankret i mesterlæretradisjonen hvor troskap til den sangtekniske tradisjonen de fulgte var udiskutabel. Jeg kan ikke huske at det ble snakket om tverrfaglige emner, eller å trene på disse tingene i tilknytning til fag som kor, samspill og ensembler. Selv om jeg husker en av hørelære-lærerne mine ga meg strykkarakter, som jeg i dag ser var helt fortjent. Men den gangen så jeg det bare som en bekreftelse på at jeg var dum. Min holdning til faget mitt var også preget av mesterlæretradisjonen, hvor jeg aldri tvilte eller spurte hvorfor, det er i grunnen med forundring jeg i dag ser på min utrolige lojalitet. Jeg ble tro mot alt det mine lærere lærte meg i den gode mesterlæretradisjonen jeg var en del av.

6.3 Innledning til analyse.

«Utmaningen i kvalitativ analys är at skapa mening ur en massiv mängd data»(Fejes og Thornberg 2009: 32). I foregående kapittel har jeg definert den mest relevante metode for meg vil være *bricolage-tolkning* (Kvale og Brinkmann 2009:239) for på den måten å kunne stå friere til å se på datamaterialet fra forskjellige mulige perspektiver. Kvale og Brinkmann gir forskeren betegnelsen *intervjuhåndverkeren*(ibid) og en håndverker er en som gjennom sin faglige kunnskap, bygger noe. Dette blir et talende bilde på hva som skjer i analyse prosessen.

Intervjuhåndverkeren leser igjennom intervjuet og danner seg et overordnet bilde, går deretter tilbake til særlige, interessante passasjer, fortar kanskje en opptelling av utsagn som tyder på forskjellige holdninger til et fenomen, utformer deler av intervjuet som en fortelling, utarbeider metaforer som kan dekke sentrale forståelser, forsøker å visualisere resultatene i rutediagram, osv.(Ibid)

En slik analysemetode gjør det mulig å finne mening i intervjuer som ved første gjennomlesning ikke gir en fullstendig og ensidig betydning. Dette gjør at forskeren kan få tak på strukturer og meninger som vil ha betydning for forskningen, men som kanskje ikke ligger så tydelig og klart opp i dagen. «[...]ordnet fra det beskrivende til det forklarende, og fra det konkrete til det mer begrepsmessige og abstrakte»(ibid:240). Da mitt datamateriale ikke er av de aller største bare på ca. 25 sider er det fullt overkommelig å lese gjennom. Men selv i et lite datamateriale kan det være utfordringer å se den umiddelbare tolkningen. «En forsker kan lese gjennom intervjuene sine gang på gang, reflektere teoretisk over spesielt interessante temaer og skrive fortolkninger, uten å følge noen systematisk metode eller kombinasjon av teknikker» (ibid: 241–242). Forskere som beskrives i Kvale og Brinkmann herunder Lather-

(s 242) «[...]avviser enhver enkel analytisk ramme, da det er hennes mål å utbre, sidestille og skille mellom forskjellige lesemaater og arbeider henimot en dataanalyse som består av mange lag»(ibid)

For å systematisere analysen velger jeg å benytte meg av *Stavuck-Colaizzi-Kern-metoden*. Jeg velger å gjengi den her i sin helhet slik Postholm (2010: 98–99) har listen den opp.

- 1) Når forskeren bruker en fenomenologisk tilnærming, bør han eller hun aller først gi en beskrivelse av sin egen erfaring av fenomenet.
- 2) Med utgangspunkt i ordrett transkripsjon lar forskeren under analysen seg lede av følgende regler:
 - a) Betrakt viktigheten av hver enkelt uttalelse i forhold til beskrivelsen av emnet.
 - b) Skriv ned alle viktige uttalelser.
 - c) List opp alle uttalelser, men ikke gjenta dem selv om forskningsdeltakerne gjør det. Disse danner de ulike «horisontene» eller meningsenhetene som til sammen kan beskrive fenomenet.
 - d) Relatér og samle under temaer de ulike meningssamlingene.
 - e) Slå sammen de ulike meningssamlingene til en tekstuell beskrivelse. Inkluder ordrette uttalelser.
 - f) Reflektér over de tekstuelle beskrivelsene og beskriv strukturen av din erfaring.
 - g) Konstruer en tekstuell-strukturell beskrivelse av meningen med og essensen av din erfaring.
- 3) Med utgangspunkt i de ordrette transkripsjonene av erfaringen til hver av forskningsdeltakerne, fullfør de ulike trinnene overfor.
- 4) Med utgangspunkt i alle de individuelle tekstuelle-strukturelle beskrivelsene av forskningsdeltakernes erfaringer, konstrueres en felles eller sammensatt tekstuell-strukturell beskrivelse av meningene og essensen av erfaringen, hvor alle beskrivelsene er integrert i en universell beskrivelse av erfaringen som representerer gruppen som helhet.

Jeg velger å se på hvert av de fem spørsmålene for seg og gjennom reduksjon å komme inn til essensen av informantenes svar. Følgelig viser jeg her hvordan jeg har jobbet med det aller første spørsmålet. For å finne ut den enkelte informants forståelse og beskrivelse av *Som sanger og pedagog, definer teori*, er det nødvendig å redusere teksten og på den måten sitte igjen med meningskjernen. «Avgränsning av fenomenets essens sker genom *eidetisk reduktion*»(Szklański i Fejes og Thornberg 2009:107). Dette innebærer at forskeren gjennom *epoché* og *horisontalisering* uten baktanke, og som Szklański forklarer, så betyr dette at eksterne referanserammer i forhold til det undersøkte fenomenet ikke skal dras inn i analyseprosessen. Det viktig er og utforske opplevelsens egne vilkår, og ikke å dømme den som rett eller galt, eller at jeg kan falle for fristelsen å bruke min erfaring i denne fasen.



Tema	Informantens perspektiv	reduksjon
Definer teori	<p>Aida [..]Teori er jo kunnskap rett og slett, vil jeg si, og det trenger jo ikke bare være skriftlig, det kan være praktisk teori[..]</p> <p>Ella [..]4 typer teori som sanger og pedagog, det er sang teknisk teori, som har med fysiologi, klangplassering, og funksjoner. Så har du musikkteori, tonale, skala og rytmiske systemer. Så har du musikkhistorisk teori, deri ligger sjanger og stil teori, både praktisk og teoretisk.[..] jeg kaller blir det mye å begrepsgjøre det vi gjør. Alt det som vi språkliggjøre, og har en terminologi å gjøre, [..]egen terminologi for uttrykket f.eks. å holde tilbake, overeksponere, overdramatisere,</p> <p>Bessie [..]Kunnskap om hvordan musikken er bygd opp. Det handler om notelære, skalaer, akkorder, gehør, rytmikk, altså forståelsen om hvordan musikken er bygd opp det er teori for meg.[..] Vi har jo også musikkhistorie, det er en form for teori, og sjangerlære er jo også det.[..] Hva som kjennetegner de forskjellige stilene er jo også teori.[..]</p> <p>Adele [..]Det som er rent sangfaglig, sangteknikk, fysiologi, overtoner, hvordan å lage klang, hvordan jeg forstår det og forklarer det, hvordan det virker på kroppen, hvordan musklene virker. En annen teori er selve sangen, toneart, fortegn, styrkegrader, tempo og sånne ting. Det tredje er å plassere musikken i verden, når komponisten levde, tida den er laget i [..]</p>	<p>Teori er kunnskap både skriftlig og praktisk</p> <p>Sangteknisk fysiologiske funksjoner. Musikkteoretisk tonale skala og rytmiske systemer. Musikkhistorie sjanger og stil kunnskap teoretisk og praktisk. Begrepsgjøre: termer for uttrykk</p> <p>Musikkens oppbygging herunder: notelære, skalaer, akkorder, gehør og rytmikk. Musikkhistorie og sjangerlære.</p> <p>Sangfaglig herunder: fysiologi, overtoner, klang, Selve sangen: tonearter, styrkegrader, tempo. Musikkhistorisk</p>

Tabell 1 Meningsreduksjon

Denne tabellen viser hvordan jeg har jobbet for gjennom reduksjon å finne essensen av informantenes svar, dette er et utdrag fra første spørsmål. Utfordringen min ble å se essensen i det muntlige språket, «Oi! det var vanskelig, sangteori, noteteori, eller hva mener du,» fra Aida sitt intervju. Men da jeg jobbet med språket og fant den egentlige meningen ble det etter hvert lettere. Tanken var at jeg skulle beholde alle spørsmålene og underspørsmålene slik de sto, men det ble nødvendig å redusere disse til temaer. «Relatér og samle under temaer de ulike meningssamlingene»(Postholm 2010: 98). Når jeg foretar en redusjon av spørsmål og underspørsmål sitter jeg igjen med: 1) *Definer teori, og din vektning.* 2) *Relevans innen*

musiske disipliner 3) *Arbeidsprosesser og vekting ved innøving.* 4) *Terminlogi og språklig forankring.* 5) *Drømmetimen.* Tidligere i metodekapittelet gjorde jeg en reduksjon av spørsmålene mine og forsøkte å samle disse i noen få temaer Gjennom å se på hvilke spørsmål som naturlig kan samles i meningsbærende enheter, sitter jeg igjen med to temaer. *Definer relevansen av teoretisk forankring. Språkligjøre arbeidsprosesser i en sangtime.* Utgangspunktet for analyse i denne studien vil ligge innenfor det som har blitt kalt *bricolage* som blir betegnet «er noe som er sammensatt ved hjelp av tilgjengelige verktøy, selv om verktøyene ikke er beregnet på den foreliggende oppgaven»(Kvale og Brinkmann 2009:239). Abduktiv metode gjør meg i stand til å bruke det som kan gi meg tilstrekkelig svar på det jeg etterspør. Denne eklektiske formen jeg velger, gir meg frihet til å veksle mellom det jeg finner fornuftig for å nærme meg begrep og meninger.(ibid). I løpet av reduksjonsprosessen så jobbet jeg med materialet mitt på forskjellige måter. Jeg brukte *Stavuck-Colaizzi-Kern* listen og forsøkte å jobbe trinn for trinn fra 2a til 2e. Først velger jeg å flytte informantenes formuleringer inn i tabell 1 midtre kolonne: *informantenes perspektiv*, men velger bort formuleringer som « Hærlighet....den var litt»(Aida), slik at den rene meningsteksten fra hver av informantene står igjen. Denne blir så redusert i kolonne 3 *reduksjon*, hvor jeg reduserer teksten til kortere avsnitt. For å jobbe med tekstforståelse og for å starte på analysen velger jeg å flytte den reduserte teksten inn i et nytt dokument, hvor hver av informantene får sin egen tabell. Tabell 2 viser et lite utdrag av tabellen til informant Aida.

Tabell 2 Informantens perspektiv min tolkning

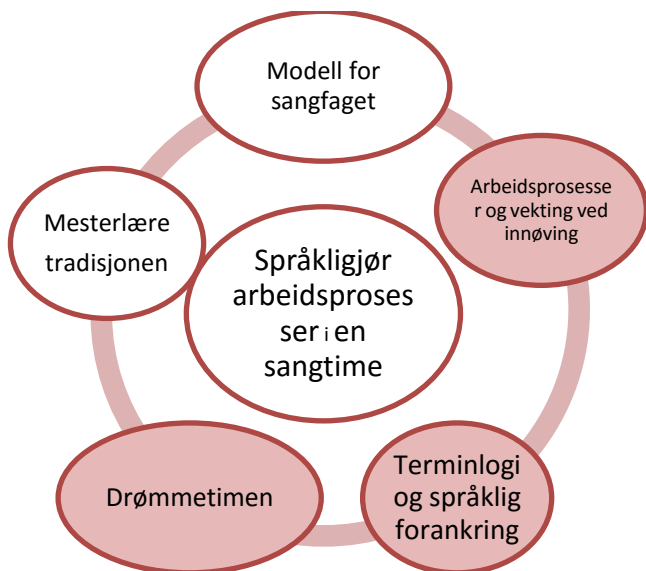
Spørsmål	Aidas perspektiv Min tolkning
 <i>Definer teori,</i>  <i>Din vekting.</i>	Bruker kunnskapen hele tida. Det er en selvfølge. <i>Kunnskap blir en samlebetegnelse</i> Bruken av noter ingen fast regle. <i>Det å reflekter over hvor kunnskapen kommer fra gir hun ikke uttrykk for. Aida er klassisk sanger derav noter, mens i andre sjangere litt mer usikker ikke så veldig reflektert på dette temaet.</i> Noe sjangeravhengig. <i>Hun sier «andre sjangere kan også være teori»</i>

Her prøver jeg å se på informantenes svar gjennom min erfaring. «Teoriene forskeren har tilegnet seg, fungerer, sammen med forskerens erfaringer og opplevelser, som briller når [...]hun observerer, samler inn og analyserer datamaterialet»(ibid: 99). Ved å betrakte teksten slik, ser jeg på teksten som opplysning om informantenes egentlige meninger og holdninger. Selv om jeg forsøker å se på teksten uten baktanker blir jeg allikevel klar over en negativ holdning til en av informantene svar som jeg ikke hadde til de andre tre. Det var en irritasjon

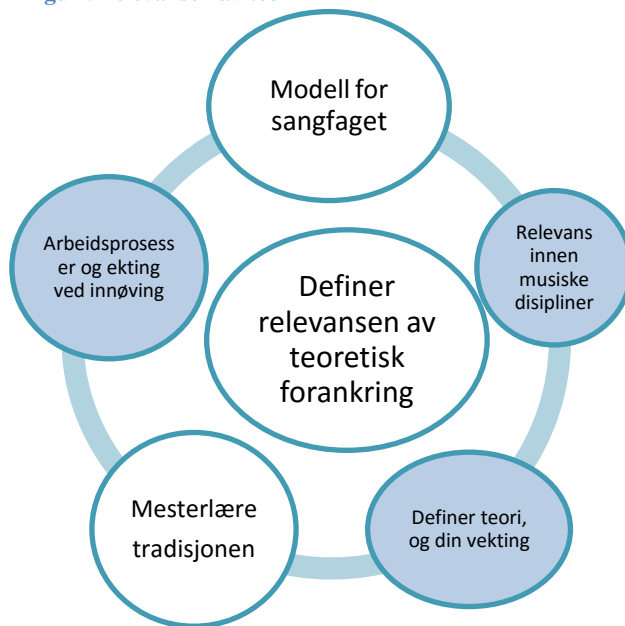
jeg følte, og det ble klart for meg at disse følelsene korresponderte med min noe negative holdning til mesterlæretradisjonens til dels arrogante holdning³¹. Men gjennom å bli klar over disse holdningene og hvor de hører hjemme, kunne jeg etterstrebe en nøytral holdning til hennes svar. Dette er akkurat det Postholm (s 87) påpeker at gjennom analyseprosessens refleksjoner kan fordommer eller negative holdninger til fenomenet bli avslørt. For min del så er det gjennom denne forskningen at disse følelsene har oppstått, fordi tidligere var jeg en del av den klassiske tradisjonen som var normalen, og det å reflektere og se på andre sjangere med velvilje og positivitet var ikke noe jeg var opplært til. Et paradoks jeg ble klar over da jeg reduserte materialet var at jeg kunne se mer informasjon i det reduserte materialet enn jeg fant da jeg transkriberte intervjuene. Gjennom stringens er det mulig å finne meningen med fenomenet uten at det går på bekostning av den meningen informanten gir (Kvale og Brinkmann 2009: 212–213). Det å skrelle bort alle repetisjoner og småord er det lettere å trenge inn til kjernen av den egentlige meningen. Alle informantene hadde sin egen måte å fortelle på og noen ganger preges fortellerstilen av muntlighet og repetisjoner. «Men når vi snakker om det sangtekniske språket, så skulle jeg nok ha ønsket meg en mer ferdig... litt sånn som Sadolin, som sier at nå har jeg svar på alt «komplett» teknikk, og jeg skulle gjerne ha ønsket meg, men det er jo ikke helt slik det fungerer» (Ella). Eller «Men det er ikke slik det fungerer for sangere, «jeg har aldri brukt stemmen min før, og nå kommer jeg på sangtime som 14» det er ikke slik det fungerer» (Bessie). Begge disse sitatene vitner om fortellerstilen til den enkelte og gjennom reduksjonen omformet jeg språket. Disse ble til: «For det sangtekniske språket skulle jeg ønske en mer ferdig teknisk metode, litt som Sadolin. Men fordi det er så mange forskjellige sangere vil det ikke være nok». Og: «Men ikke hos en sanger, fordi de fleste har et forhold til instrumentet og starter fra der de er». Fordi jeg befattet meg med reduksjonsprosessen to ganger, modnes forståelsen hos meg. Det var nødvendig å gå tilbake til spørsmål 1 for å omarbeide dette, fordi jeg fant ut at jeg hadde vært mer opptatt av å få færrest mulige ord ut av de enkelte delene. Jeg tok reduksjon alt for bokstavelig og det resulterte i en unyansert og ufullstendig meningsreduksjon. «For en fenomenologisk basert meningsfortetting er det svært viktig at man får rikholdig og nyansert beskrivelse av fenomenene som skal undersøkes[...]. Som det går fram fra tabell 2 har jeg startet på *fortolkning* «Fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke framtrer umiddelbart i en tekst» (Kvale

³¹ Den klassiske sangtradisjonen har etter min mening en noe nedlatende holdning til andre sjangere, dette gjelder særlig i mangel på arbeid med klang idealet i klassisk sangtradisjon. Dette og en uvitenhet til arbeidsmåtene i jazz sang. Meningen blant mange klassiske sanglærere er at «det kan da ikke være nødvendig å bruke så mye tid på unødvendige akkordprogresjoner og metode for improvisasjon. Fordi tiden må brukes til teknikkarbeid som er det viktigste.

Figur 6 språkligjøre prosesser



Figur 5 relevansen av teori



og Brinkmann 2009:214) Her har mine umiddelbare tanker blitt til starten på fortolkningen, og denne blir forstått i lys av min kunnskap og forståelse av fenomenet. Det finnes mange forskjellige former for analyse, og som jeg beskrev i metodekapittelet blir kultur-historisk aktivitetsteori KHAT. Den refleksive måten å forholde seg til prosessen blir en viktig vinkling. Da jeg nå har redusert og tematisert spørsmålene vil det være naturlig å gruppere og samle uttalelsene fra informantene inn under disse to teamene: *Definer relevansen av teoretisk forankring. Språkligjøre arbeidsprosesser i en sangtime.* Jeg har forsøkt å redusere temaene ytterligere for å forsøke å gjøre de enda tydeligere. Men meningene synes å bli utydelige om de reduseres ned til de enkelte meningsbærende elementer i de korte setningene.

Definer teori, og din vekting. Relevans innen musiske disipliner. Arbeidsprosesser og vekting ved innøving. Terminologi og språklig forankring. Drømmetimen. Spørsmålene har jeg fordelt og identifisert inn under de to temaene slik jeg opplever det mest relevant. Men *Arbeidsprosesser og vekting ved innøving* har relevans under begge temaene. For å illustrere har jeg laget to like diagrammer, disse er utformet som en sirkel for å vise at dette er en prosess som ikke har noen start eller slutt men henger sammen. For å komme fram til temaene har jeg foretatt en meningskonstruksjon som har til hensikt å finne essensen i mine spørsmål. «Målet med fenomenologiske dataanalyser blir dermed å prøve å nå fram til denne essensielle, konkrete strukturen»(Postholm 2010: 99)

6.4 Definer relevansen av teoretisk forankring

Jeg vil i de påfølgende avsnitt presentere hvordan sanglærerne beskriver sin forståelse av det musikkteoretiske emneområdet. Deretter vil jeg sette denne forståelsen inn i mesterlæretradisjonens rammer, for derigjennom å se i hvilken grad dette har lagt føringer for undervisningen i sangfaget. Jeg vil deretter forsøke å belyse hvilke faktorer som kan ha betydning for den enkelte sanglæreres undervisningsfokus. Hvilken språklig forankring finner vi hos informantene

6.4.1 Hvordan beskriver informantene teori

Fordi jeg valgte å gjøre første spørsmål så åpent som mulig var tanken den at jeg ville kunne få en beskrivelse som lå nærmest informantenes sannhet. Som Postholm sier «[...]og videre analysere de ulike utsagnene og temaene og på den måten søke etter den underliggende meningen»(s 99). Gjennom reduksjonen trer det fram en tydelig oppfatning av informantenes innerste forståelse. Både Ella og Adele har en tilnærmet lik forståelse av hva de legger i begrepet musikkteori. Ella snakker om «4 typer teori som sanger og pedagog» mens Adele snakker om «Dette er tre nivåer» Det de da nevner er 1) det sangfaglige som de begreps forklarer som fysiologi, klang, overtoner og funksjoner. 2) musikkteori som styrkegrader, tempo, tonale og rytmiske systemer. 3) «Plassere musikken i verden: komponisten, tida»(Adele) «musikkhistoriskteori: sjanger og stilteori både praktisk og teoretisk»(Ella). Så har Ella et fjerde punkt) «å begrepsgjøre det vi gjør». Hun snakker mye rundt det og begrepsforklare alle sidene ved sangopplæringen «er det de tingene vi leser, er det det vi kan begreps forklare, eller det det som har en teoretisk oppbygging eller alt det vi kan språkliggjøre?». Hos begge disse er det tydelig en stor grad av refleksjon rundt det de gjør. Bessie har noe av den samme forståelsen, «Det handler om notelære, skalaer, akkorder, gehør og rytmikk. Forstå hvordan musikken henger sammen er teori for meg». Alle disse 3 har et vokabular på dette emnet som samsvar med den klassiske definisjonen av musikkteori³². Når det gjelder Aida så definerer hun ikke dette på samme måte «Teori er jo kunnskap rett og slett vil jeg si» hun forklarer litt nærmere hva hun mener. «Alt det jeg kan utspinn jo fra noe jeg kan eller har opplevd, livets lære eller noe, så jeg bruker all kunnskapen min hele tida». Aida er ikke så detaljert og bruker ikke de samme begrepene som de andre tre.

³² Se side 13.

6.4.2 Hvordan beskriver de den musikkteoretiske praksis?

For å få et overblikk over hvordan de praktiserer bruken av musikkteori etter sin egen definisjon, så ønsket jeg at de beskrev hvordan de selv jobbet med og ikke minst hvordan de integrerte denne praksisen i sin undervisningshverdag. Aida vektlegger tidsaspektet ved innøving av nytt repertoar «da må jeg lære den så fort som bare det», hun vektlegger også «så bruker jeg jo den kunnskapen jeg har for å innlære sangen, og når jeg kan den utenat, så kommer det jo en annen kunnskap om hvordan jeg skal gjøre det». Hun sier også at det ikke er en ensidig visuell måte å lære inn stoff, «ikke bare å lese seg til musikk, må gjøre og kjenne på kroppen». Adele er den mest analytiske av informantene hun vektlegger at det er en forskjell på hennes innøving og hvordan hun jobber med elevene. For henne blir det viktig å få en helhetsoversikt gjerne før hun starter å synge. «Jeg spiller igjennom det, ser på nota, danne meg et bilde. Så synger jeg igjennom det for å danne meg et bilde av hvilken teknikk jeg skal bruke», og det er først da hun eventuelt lytter til en innspilling. Når hun lytter så fortsetter hun å jobbe med helhetsforståelsen, leser tekst, leser om komponisten osv. «Tonearter, hvilke akkorder, mye om akkorder, for og liksom å se sammenhengen og hvordan jeg er plassert, om det er et ensemble». Bessie sier «Jeg sjøl bruker noter, forholder meg til harmonier, og akkorder hele tiden. Jeg er dritgod til å transponere slik «stunttransponering» Jeg har alltid musikk og akkorder, og skjemaer i hodet, det er så innarbeidet». Ella vektlegger at det varierer mye alt etter hvilken sjanger og musikk hun jobber med. Er det et bestillingsverk «så jobber jeg mye med noter» «Mens om det er improvisasjon hun jobber med er ikke noter fremme, «mens jeg jobber da med uttrykk og sjanger» «I min hverdag varierer det alt ettersom hva slags musikk jeg jobber med, og hva slags situasjon jeg er i». Ella er kanskje den mest allsidige av informantene i form av hvilke musikkjangere hun jobber innenfor.

6.4.3 Hvordan jobber informantene med sine elever

En beskrivelse av hvordan informantene jobber med elevene sine vil det gi uttrykk for avstand mellom egen læring og undervisningspraksis? Aida gir uttrykk for viktigheten av å ha noter i undervisningen sin, for å gi elevene mulighet for å se en helhet ved det de gjør «helst noter, så elevene kan få et helt bilde på musikken». Men hun sier også at det minimum må være en tekst og helst akkorder. Dette gjør hun for at hun kan spille til elevene på time, men også for å lette jobben for en akkompagnatør «slik at denne kan spille i rett toneart». Ella jobber med flere sjangere i sin undervisning, og ettersom hun jobber på universitetsnivå er det naturlig at elevene er spesialiserte når det kommer til sjanger.

Det kommer an på hva studenten jobber med, er det noen av elevene mine som ikke jobber med

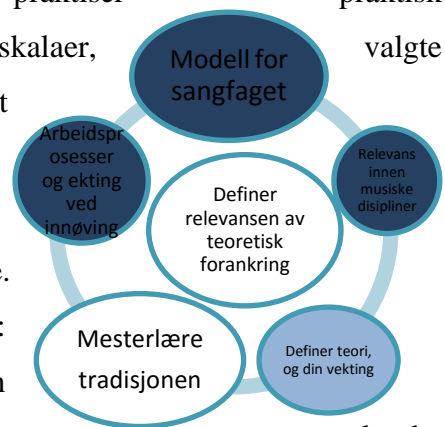
harmonisk improvisasjon, så vektlegger jeg ikke harmonisk skalaer og akkorder så mye, da er det ofte ikke framme. Men hvis vi jobber med improvisasjon, så er det mye mer framme, for da jobber vi med akkorder og akkordskjema og progresjoner ». (Ella)

Bessie er den av informantene som jobber på kulturskolenivå og «Vi jobber mye med tekst, og gehør. Men jeg forsøker å dele ut noter i så stor grad jeg kan, slik at de i alle fall har sett en note (ark)» Adele sier at hun alltid har tanker rundt selve sangen og er nøye på å fortelle eleven hvorfor hun vil at de skal syngre denne sangen. Hvorfor elevene skal jobbe med en sang er hun veldig bevisst på å forklare, det være seg en teknisk utfordring, en sjanger eller et tema de arbeider med. Mens «hørelære og teori det prøver jeg å gjøre hver eneste sangtime». Hvor mye tid hun bruker hver uke kan hun ikke tids gi, for det kommer an på «Hvis det er en sang vi har gjort tusen av, la oss si vi holder på med et emne da, si Grieg, eller bare jazzlåter, eller mange sanger av den samme komponisten, da bruker jeg ikke så mye tid på det, da synger vi mer»

6.4.4 Vekting i en undervisningssituasjon.

Et sentralt spørsmål vil være å finne ut hva sanglærerne ser på som essensielt og unikt for en sanger, eller er det mulig å sidestille sangeren med en hvilken som helst instrumentalist? De fleste av informantene vekter stemmen og teksten som unike for en sanger. «Tekst og teksttolking brukes ekstremt mye av sangere» (Bessie) og Aida vektlegger «vi er mer bevisst tekst for vi synger mye tekst» bevissthet rundt det som synges blir et viktig punkt for en sanger. «Forskjell på klassisk og rytmisk når det gjelder info i notematerialet»(Bessie). Det neste punktet som vektes er selve instrumentet vårt «Kropp og pust er noe som sangere er voldsomt opptatt av» sier Bessie. Videre sier Ella «sangteknisk og det muskulære som går på hele kroppen». Adele mener at «Finne tonen for å vite rett tone, den må finnes gjennom et annet instrument.» Dette vil være noe som vi ikke deler med så mange andre instrumentgrupper. Det er stor forskjell på instrumentaler og sangere. «Det å syngre reint kan være en utfordring.» er i følge Adele ganske så sentralt for en sanger. «Jeg mener at instrumentalister også trenger å forholde seg til tekst» sier Aida, mens Ella vektlegger at «Jeg trenger å kunne de samme systemene som f.eks. saksofonisten når det gjelder sjangerkunnskap og musikkteori, men jeg trenger ikke å kunne syngre og lese 32 deler fordi jeg veldig sjelden må syngre dem, det samme med syke intervaller. Men jeg trenger å vite det i en samspillsituasjon». Hun er derfor fleksibel i den forstand at hun forholder seg til det de andre gjør. Både Ella og Adele gir uttrykk for «Det er akkurat det samme for meg som for undervisningen min, kanskje fordi jeg jobber på et relativt høyt nivå»(Ella).

For at det ikke skulle være noen tvil om hvordan de praktiser musikkteori, altså prima vista, intervaller, treklanger og skalaer, jeg å stille et tilleggsspørsmål i ettertid. Dette spørsmålet sendte jeg ut på mail, og her er svaret de sendte. Svarene viser en stor variasjon i praksis. Aida svarer: «Hver time, ja bortsett fra prima vistasang. Det er ikke så veldig ofte. Bare hver gang de får en ny sang på noter» Bessie svarer: «vi SYNGER jo skalaer og treklanger, i oppvarminga, men vi fokuserer mest på sangteknikk. Pust og klang og støtte og der. Lite på musikkteorien bak ja» Hun legger til at elevene av og til får en dur og moll quiz. Ella sier:



praktisk
valgte
Relevans innen musiske disipliner
alt det

De trener mest på å synge akkordbrytninger, både treklanger og firklanger innlagt i oppvarmingsøvelser. For de som jobber med harmonisk improvisasjon: transkribere og synge akkordprogresjoner, både treklanger og firklanger. Sjelden enkeltstående intervaller, og ikke prima vista.:-)

Mens Adele viser at det er forskjellen på en som har metode på hørelæreundervisning og de som ikke har den kompetansen inne.

Jeg øver bevisst intervaller og treklanger hver eneste time, det vil si at jeg snakker om det og elevene må vite hva de gjør når vi har oppvarmingsøvelser. Jeg bruker ofte å synge/forklare på tall, f.eks. en øvelse som har tallene 1 -3-5-6-5-3-1, høres ut som c-e-g-a-g-e-c.. Eller bevissthet rundt treklanger og intervaller som vi møter i innøving av sanger. Prima vista blir mest i forbindelse med nye sanger, men det er ikke hver sangtime. Skalaer øver vi på innimellom i oppvarminga, jeg kan f.eks. bruke sigøynermoll eller dorisk skala når vi varmer opp for å trene gehør og bevissthet, og for å treffe tonene så de ikke synger bare på måfå.

6.4.5 Mesterlæretradisjonens rammer

Jeg vil nå se på mesterlæretradisjonen og hvordan den påvirker lærernes bruk av musikkteoretiske resurser. I kapittel 3 forsøkte jeg å se på sangopplæringen og hvordan den har blitt forstått og praktisert. Som Vennesland skriver var Bel-canto pedagogikken basert på empirisk metode og det forelå bevis for at sangpedagogens egne erfaringer var den viktigste metoden(Vennesland 1984:15). Dette viser mesterlæretradisjonens essens, som har et fundament av kunnskap nedarvet gjennom århundrer. «[..]kulturskolelæreren viser en sterk identifisering overfor ferdighetskunnskap knyttet til egen utøverpraksis. Det ser ut til at dette preger profesjonsforståelsen i utøvelse av jobben som kulturskolelærer»(Morten Sæther i Angelo og Karlsnes 2014: 76). Jeg ser en forskjell på de fire informantene mine og forskjellen

kommer klarest fram i hvordan de beskriver hva de gjør, og ikke minst i ordforrådet som benyttes³³. Det første spørsmålet forteller mer en noe annet hvordan de forholder seg til og begreps forklarer undervisningen sin. Fordi det er så åpent kan det tolkes på mange måter «som sanger og pedagog, definer teori». Det som gir føring her er starten på spørsmålet «som sanger og pedagog», dermed må informantene definere sin forståelse av ordet teori inn i sin rolle som sanger og pedagog. Det har betydning for hvilke termer og begrep som de velger å benytte. Aida sin umiddelbare reaksjon er at hun blir satt ut, og sliter med å fatte hvor jeg vil hen. «Oi det var vanskelig[.] det er litt av noen spørsmål, [..]Kjempefilosofiske spørsmål dette her». Til forskjell fra de andre tre viser hun klarest mesterlæretradisjons tenkning. Som jeg presenterte i kapittel 2.3 beskriver Polanyi at den tause kunnskap består av en rekke konseptuelle og sensoriske informasjoner samt bilder som vi bruker for å forstå sammenhenger og handlinger. (Polanyi 2009) I alle sammenhenger bruker vi nonverbal kommunikasjon hvor vi både benytter og tolker denne uten å tenke over det. Det vi vet fra den tause kunnskapen er at den ofte ikke har behov for å forklare, begrepsgjøre eller språkliggjøre seg, da forståelsen av fenomenet sangundervisningen gjøres på bakgrunn av sangundervisningens tradisjon i en nærmest uavbrutt linje.

Sangteori, noteteori eller hva mener du? Teori er jo kunnskap rett og slett, vil jeg si, og det trenger jo ikke bare være skriftlig, det kan være praktisk teori. Ofte kan man tenke på teori som noe tørt, men jeg synes ikke det trenger å være det når jeg tenker meg om, det er jo kunnskap om det.(Aida).

Hvis vi ser på måten f.eks. Ella besvarer det samme spørsmålet er det tydelig å se hvordan hennes begrepsforståelse gir en større variasjon i ordvalg og formuleringer.

Jeg tenker, du har 3 typer teori som sanger og pedagog. Det er sang teknisk teori, som har med fysiologi, klangplassering, og funksjoner. Så har du musikkteori tonale, skala og rytmiske systemer. Så har du musikkhistorisk teori, deri ligger sjanger og stilteori, både praktisk og teoretisk. Jeg tenker at det kan diskuteres hva teori er, er det de tingene vi leser, er det det vi kan begreps forklare, eller det som har en teoretisk oppbygging, alt det vi kan språkliggjøre. Jeg tenker at innebygd i all praksis ligger der mye teori, så når jeg tenker på teori i denne sammenhengen, blir det mye å begrepsgjøre det vi gjør.(Ella)

«Å kunne uttrykke seg faglig vil være av betydning for mer enn anerkjennelse, det vil ha betydning for dialogen mellom blant annet naturlige samarbeidspartnere som kulturskolelærere[.].»(Morten Sæther i Angelo og Karlsnes 2014:77). Hvilke ordforråd vi utvikler har å gjøre med om vi anser at vi trenger det eller har behov for. Hvordan forklarer de andre informantene det første spørsmålet?

Tenker du da på musikkteori? Jeg satt i går og tenkte på dette spørsmålet, og det er kunnskap om hvordan musikken er bygd opp. Det er litt slik som språk, at du har grammatikk, som står til

³³ Jeg vil i et senere avsnitt se på språkbruken hos mine informanter.

talespråket, som musikkteori står til musikken. Det handler om notelære, skalaer, akkorder, gehør, rytmikk, altså forståelsen om hvordan musikken er bygd opp det er teori for meg, var det er bra svar?(Bessie)

Bessie velger en metaforisk forklaring gjennom å sammenligne musikkteori med noe fra nybegynner opplæring i skolesammenheng, det tyder på at hun er vant til å forholde seg til yngre elever. Samtidig så gir hun uttrykk for en refleksjon som gjennom å jobbe med begrepet teori gir henne det vokabularet som for henne favner hennes innerste forståelse for temaet. Det er en stor forskjell mellom måten Ella forklarer på og Bessie sin. Begge disse lærerne er utdannet innen jazzsang og har derfor det samme utgangspunktet. Det kan virke som den måten vi velger å forklare på korresponderer med den undervisningssituasjonen hvor vi har vårt daglige virke. Adele gir denne forklaringen.

Det skjønte jeg ikke helt hva du mente. Men som sanger og pedagog, så er det, det som er rent sangfaglig, sangteknikk, fysiologi, overtoner, hvordan å lage klang, hvordan jeg forstår det og forklarer det, hvordan det virker på kroppen, hvordan musklene virker. En annen teori er selve sangen, toneart, fortegn, styrkegrader, tempo og sånne ting. Det tredje er å plassere musikken i verden, når komponisten levde, tida den er laget i ja, det er de tre nivåene jeg tenker på som teori. Jeg bruker ganske mye tid i undervisninga på annet en å synge å lage lyd. Forklare mye ja.(Adele)

Adele sin forklaring er som jeg på vist i et tidligere avsnitt mye lik Ella sin. Disse to kommer fra hver sin tradisjon, Adele fra den klassiske og Ella fra jazzsang tradisjonen. Hvilke faktorer er avgjørende for at disse to har så samsvarende forståelse av sangundervisning og musikkteori? Er det mulig å finne svaret i informantenes egne forklaringer, eller finnes svaret i utenforliggende faktorer.

En ting som slår meg når jeg leser alle disse sitatene, så stiller tre av informantene spørsmålet *hva mener du?* Men to av dem går videre med en forklaring som helt ut viser en forståelse for spørsmålsteksten. Mens en trenger mye starthjelp fra meg før hun har koblet seg inn på meningen i spørsmålet. Jeg gjengir her starten på dialogen vi hadde.

Oi det var vanskelig, sangteori, noteteori eller hva mener du? *Nei det er det jeg ønsker å vite av deg, er din definisjon.* Teori ja! Livets teori? *Oppgaven handler om sangere, og deres forhold til musikkteori, så det trenger ikke være så snevert, det kan også være andre ting som går under betegnelsen teori.* Teori er jo kunnskap rett og slett...[..].

Som vi kan se så brukte vi litt tid på å komme i gang, mest fordi jeg ikke ville påvirke den spontane forståelsen hennes. Hennes fortrolighetskunnskap gir henne det hun trenger som sanger og sanglærer, og hun trenger derfor ikke å skulle forklare hva hun legger i begrep. «Han mener at taus kunnskap involverer en aktivitet, og henviser til aktiviteten *å vite*. Et sentralt poeng er at den tause kunnskapen ikke alltid lar seg formulere som påstandskunnskap[..](ibid).

Intervjuet starter med at informantene definerer sin forståelse av teori, de vekter det inn i sin hverdag som sanger og sanglærer. Det neste trinnet var at de skulle forklare hvordan de vektla dette, og videre *om det er noe som ikke vektlegges, eller brukes, og hva er grunnen til dette?* Dette er vesentlig fordi emnet musikkteori er såpass stort og det de forteller sier mye om hvordan de vektlegger viktigheten av musikkteori. Ella som jobber på universitetsnivå velger bort det som ikke er aktuelt for den enkelte elev. I og med at hun jobber med elever som sjanger spesialiserer seg, vil det hun velger bort være knyttet opp mot det.

Jeg tenker at alt dette henger relativt mye sammen, men er det noen av elevene mine som ikke jobber med harmonisk improvisasjon, så vektlegger jeg ikke harmonisk skalaer og akkorder så mye, da er det ofte ikke framme. Men hvis vi jobber med improvisasjon, så er det mye mer framme, for da jobber vi med akkorder og sånn, det kommer an på hva studenten jobber med(Ella).

Aida har mulighet til å velge bort emner og faglig stoff, fordi hun underviser på en videregående skole, der blir fag som piano, verkanalyse, musikk i perspektiv, hørelære og satslære i Aida sitt tilfelle undervist av andre lærere. «Men jeg trenger ikke å lære dem å spille piano, og notelære det har dem. Og da har jeg valgt å lære dem mest mulig om sang. Det er litt lettere på musikklinja, for jeg kan lene meg på det at vi skal gjennom pensum». Det kan se ut som en logisk konklusjon det Aida sier, fordi det teoretiske blir desentralisert vekk fra hovedinstrumentundervisningen. Spørsmålet jeg sitter inne med er om denne desentraliseringen medvirker til den manglende forståelsen Aida og andre sanglærerne tilsynelatende har til å skulle bruke tid på noe som andre gjør mye bedre? Bessie er den av informantene som jobber på det laveste nivået som er kulturskolen det forklarer også hennes holdning til musikkteoretiske emner. «Hvordan skal jeg begynne, og om jeg begynner så må det gjøres ordentlig, og da vil det ta mye tid». Hun gir uttrykk for at det «hadde vært nyttig å lære elevene noter, men det er ikke så høyt opp på lista». Bessie er såpass fortrolig med å bruke det musikkteoretiske verktøy og for henne er det klart «Grunnen er mangel på tid» Videre sier hun «vi bruker ikke mye tid på å studere og analysere notebildet. Man må bruke tid på instrumentet. Men jeg tror også det i bunn og grunn, er mangel på metode. Jeg skulle hatt noen kjempelure triks til hvordan gjøre det jevnt». Bessie viser en utpreget refleksjon overfor dette emnet og jeg tror det har å gjøre med hennes bakgrunn.

Jeg er en sanger som begynte som musiker, piano og korps, og jeg lærte meg noter lenge før jeg begynte å jobbe med sang. Jeg hadde piano som hovedinstrument på musikklinja, all den notegreia som sangere ofte ikke har, fikk jeg inn ganske tidlig

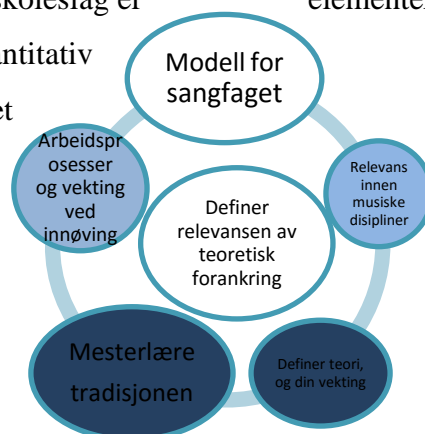
Hun har derfor en forståelse som gir henne oversikten over hva som burde og helst skulle vært gjort.

Det er en ganske omfattende liste over det vi skal gjøre. Ikke at det ikke er viktig, men det er jo så mye annet som også er viktig, og kanskje viktigere. Selv om det bare tar to minutter, også er de der for å synge.

Adele som jobber i den videregående skolen underviser ikke bare i sang men også i hørelære. Det gir en fordel gjennom en forståelse som knytter disse to fagene tettere sammen og at hun har metode knyttet til undervisningsfagene sine. Men som jeg i et tidligere avsnitt har beskrevet så integrerer hun skaler, treklanger, intervaller og noe prima vista.

Hvis det er en sang vi har gjort tusen av, la oss si vi holder på med et emne da, si Grieg, eller bare jazzlåter, eller mange sanger av den samme komponisten, da bruker jeg ikke så mye tid på det, da synger vi mer, om vi holder på med flerstemt, da bruker jeg mer tid på det, skal vi lære en folketone, så bruker vi øra mer enn tid på teori, det har litt å si hva som står på repertoaret.

Finnes det en fellesnevner for hva informantene velger bort? Umiddelbart så utpeker det seg ikke en enkelt grunn, men faktorer som undervisningsnivå, skoleslag er elementer som virker inn. For meg så ville en kvantitativ forskningsundersøkelse gitt en sikrere og et mer ensrettet svar. Men informanten peker på tid, hva elevene/studentene jobber med, sjanger, og videregående utdanning hvor musikkteori undervises ved siden av hovedinstrument.



6.5 Modell for sangfaget og teoriforståelse.

Jeg stilte spørsmålet *er det mulig å finne en modell som er lik eller ensrettet med tanke på alder modning, fysiologisk og mental forståelse, og ikke minst interesse og nivå?* Et ambisiøst prosjekt kanskje men min hensikt med denne forskningen er ikke å komme med en fiks ferdig løsning, men beskrive hva jeg anser som viktige brikker i sangopplæringen. Det vil også i høyeste grad være snakk om en metodisk problemstilling. For å se litt nærmere på noen av aspektene ved sangundervisningen velger jeg å sette fokus på arbeidsprosessen og hva informantene mine beskriver som relevans innenfor disse. «Hvis det er riktig at en kulturs kunstbegrep kommer til uttrykk i totaliteten av de estetiske praksiser, og enhver relasjon av interesse antas å være av familielighetstypen[...]»(Johannessen 1984). Dette er starten på et sitat jeg presenterte i kapittel 3.2 og det sier noe om grunnlaget vi mennesker definerer oss selv i forhold til, dette har betydning for hva vi vektlegger og hva vi anser som rett og galt. Jeg vil videre i de følgende avsnittene sette lys på hvordan informantene beskriver og forstår sin rolle inn i modell for sangopplærings *musikkforståelse*.

6.5.1 Musikkforståelse i følge modell for sangopplæring

Da jeg skulle skrive om denne delen av modellen, brukte jeg noe tid på å tenke gjennom hva som ville være rett betegnelse, fordi definisjonen måtte være korrekt. Valget falt på *musikkforståelse* fordi denne definisjon var åpen og presis nok. I kapittel 3.3.6 er det et sitat av Elin Angelo (2012) jeg velger å gjengi det her i sin helhet, fordi det beskriver hva jeg ønsker å legge i begrepet musikkforståelse. Begrepet vil kunne defineres på flere måter men det hører ikke inn i denne oppgaven.

En viktig faktor i denne delen som går på musikkforståelse er det som omhandler intervaller treklanger og skaler. For å kunne synge sanger blir forutsetningen evnen til å skille tonehøyder, rytmer, klangfarger og tonearter, følgelig må det forankres i instrumentet vårt og vi må klare å gjengi dem.

Hun vekter det å forankre treklanger, intervaller og tonearter, herunder skalaer i instrumentet vårt. Dette gjør oss i stand til å bevege oss inn i enhver musikalsk ramme. Sammen med det å skille tonehøyder, rytmer og bruke klangfarger til å uttrykke oss musikalsk. Ruud 1979 viser til faktorer som ligger på det fysiske så vel som på psykiske plan, og at vår evne til persepsjon og oppmerksomhet spiller inn når det gjelder å reprodusere og skille mellom nyansene i sanger. Dette vil ha betydning når elevene våre skal tilegne seg de ulike elementene i de prosesser det er å synge. Arder sier i kapittel 3.2 at det er viktig at den som skal undervise i sang bør ha god pedagogisk innsikt, fordi det ikke alltid er mulig å se årsakssammenheng i de problemene elevene våre har. I det følgende vil jeg forsøke å vise hvordan informantene beskriver hvordan de jobber med innstudering og det tekniske.

6.5.2 Musikkforståelse hvordan beskriver informantene dette?

Informanten har lang fartstid som sangere og sanglærere, dette har betydning for fagforståelsen samt at de gjennom erfaring har fått muligheten til å prøve ut forskjellige innlæringsverktøy. Fordi det er gjennom å jobbe med problemstillingene og så reflektere at ny innsikt og løsninger oppstår. Som Adele sier «Som lærer prøver jeg å bake inn mest mulig av dette i en timer, forsøker å være mest mulig effektiv på hver time. Det er på det planet jeg har blitt bedre med årene tror jeg». Slik som Adele reflekterer tror jeg det er mange av oss som har gjort gjennom årene. Det er som Aune beskriver i kapittel 3.3.2 at alle som jobber med stemmer må prøve ut metoder, samtidig er det naturlig å teste ut om det vi har lært selv virker på elevene våre. «Vi forkaster noe og foredler annet.» Jeg vil forsøke å belyse noen av informantenes beskrivelse av prosessene de benytter som sangere og sanglærere. Ella sier «det jeg bruker som sanger, er også relevant i min undervisning.» Fordi Ella jobber på et høyt nivå både som sanger og som sanglærer, er det større sannsynlighet at hennes erfaring kan

overføres til elevene direkte og at modningsnivået hos hennes elever vil være høyt. Også Adele bekrefter det samme, «Som pedagog syns jeg ikke det er stor forskjell, det er bare på et helt annet nivå. Det er noe jeg trenger mer av når jeg er på et høyere nivå, og noe jeg trenger mer av når jeg er på et lavere nivå». Hun nevner som et eksempel *pust* at hun aldri trenger å fokusere på, «Er det fordi jeg har kommet over det stadiet, jeg trenger ikke å tenke på det, eller å fokusere på det, jeg har aldri for kort pust, eller strever med det» Men som hun videre sier, så vil en nybegynner måtte ha fokus på det hele tiden. Aida og Adele jobber begge i den videregående skolen sannsynligheten for at de skal kunne sammenlignes er stor, når begge også har en klassisk skolering. Men det er flere faktorer som spiller inn og i dette avsnittet velger jeg ikke å trekke inn disse faktorene, men bare se dem hver for seg. Den måten Aida beskriver sin sanghverdag på uttrykker en profesjonell hverdag hvor hun er nødt for å være skjerpet og bruke alle de verktøy hun har.

Meg som sanger er ingen forskjell, jeg må kunne min teori for å si det slik, hvis jeg skal hevde meg der jeg er, ellers blir det bare tull, og noen andre går foran meg i køa og tar min plass. Om ikke jeg klarer å lære meg det jeg skal fort, så er det bare å gå.

Videre beskriver hun en hverdag som nok byr på andre utfordringer enn det som var tilfelle med klassiske sanglærer for noen år tilbake før tilgangen til digitalt verktøy var såpass utbredt.

Men som sanglærer er det mye lettere å skippe notelæren for en sanger enn for en instrumentalist. Jeg sier ikke at det er lurt, eller at jeg gjør det, men det er mye lettere å velge bort det, for det er mye lettere bare å lytte seg fram til en sang, enn til et instrumentalstykke, de kan også gjøre det, men det er tydeligere for en sanger.

Her beskriver Aida et dilemma som er en aktualitet, det at sangere velger en auditiv innlæringsteknikk. Hvor det å skulle innstudere en sang ofte kan oppleves som tidkrevende, men gjennom å benytte steametjenester som Spotify, YouTube eller noen av de andre tilgjengelige tjenestene er det mulig å tilegne seg sanger svært raskt. For de elevene som ikke er så vant til å bruke notematerialet kan dette oppleves som en kilde til frustrasjon, fordi de fleste unge er vant til å bruke det nærmeste tilgjengelige verktøyet. Disse utfordringene er kanskje noe sjanger avhengig fordi hos en jazzsangutøver vil en auditiv innlæring være en tradisjon. Denne problemstillingen vil være knyttet opp mot de klassiske sangerne og ikke jazzsangere, men problemet er reelt hos en klassisk sanglærer som Aida. For Adele vil det stille seg annerledes fordi hun også underviser hørelære og har da en annen tilnærming på problemstillingen. Bessie beskriver noe av det hun jobber med slik:

Kanskje, og det handler om klangfarger og overtoner også. At en tone G har forskjellige klangfarger når det spilles på forskjellige instrumenter. Det jobber jeg mye med elevene mine med

også. Synge den samme tonen med og uten luft, så kan den høres forskjellig ut, nettopp på grunn av klangfargen. Det du øver mye på blir du god på, og omvendt.

Det å jobbe med klangfarge er et av punktene Angelo nevner i sin definisjon av musikkforståelse. Det at Bessie jobber mye med sine elever og derav trener mye på bevisstgjøring og gjenkjennelse og gjennom det blir musikaliteten styrket og trent opp. Dette er kanskje viktig på det nivået Bessie jobber, da hennes fokusgruppe er elever fra ca10 til 18 år. Og det blir som Ruud påpeker

[..]i pakt med psykologisk tenkning å betrakte utviklingen av musikalsk evne som en stadig dyktiggjørelse av oppmerksomhet- og persepsjonsevne overfor lyder og musikalske mønstre, av evnen til å danne begreper om den lydverden barna gradvis oppdager[..]

Det hun sier til slutt er en viktig observasjon: det du øver på blir du god på og omvendt. Videre sier hun

Vi kan synge disse trinnene samtidig som vi hører dem, men det er mye mer fysisk krevende å gjøre det. Jeg synes det er mye bedre å bruke et piano, for å visualisere hva som foregår. Sånn kjennes og høres en kvint ut, og slik ser den ut.»

Hun snakker her om å konkretisere gjennom å bruke flere sanser; å lytte, å synge og å se. Jo flere sanser hun vekker, jo større sjanse er det for at det vil sitte. «Jeg har faktisk aldri gjort det, valgt bort noe. Gjør vi det ubevist kanskje, velger bort noe?» Dette funderer Bessie på, om det kan være noe vi velger å hoppe over, men som vi ikke er klar over at vi gjør. Kan dette vitne om den tause kunnskapen som sangere sitter inne med, at vi forholder oss til det på et ubevisst plan? Adele forteller om hva hun vektlegger. «Jeg vil jo at de skal tilegne seg det å høre formen ganske fort, det gjør dem ikke i første, men de vet at spørsmålet kommer, når de får en sang i andre og tredje». Her referer hun til den auditive gjenkjennelsen av musikalske former, at elevene lærer seg å forstå at dette er noe som Adele forventer at dem. «Så de blir kjappere til det etter hvert. De får jo lukket opp øra sine etter hvert som tiden går». Det at hun snakker om å lukke opp ørene blir det samme som Angelo beskriver om musikkforståelse «forutsetningen evnen til å skille tonehøyder, rytmer, klangfarger og tonearter». Adele beskriver seg som analytisk og ønsker å bevisstgjøre elevene på forskjellige måter slik som,

Også jobber jeg mye med grunntonen, at de skal vite hvor de er i forhold til den, det er en av mine aller første greier at de skal alltid vite hvor grunntonen er, det jobber jeg med i hørelære også, at den er som en stang de skal holde seg i. At de hele tiden vet hvor hjemme er.

Det at sanglæreren er så bevisst hva hun vil at elevene skal sitte igjen med, er med å gi dem en mengde verktøy som de kan velge å bruke om de trenger det.

Det blir de flinkere til gjennom de tre årene på skolen, de skjønner mer av det, og leser notebladet bedre. Jeg holder på med mye bevisstgjøring, det er vel fordi jeg er så analytisk av meg, men jeg syns det er en hjelp til selvhjelp i det.

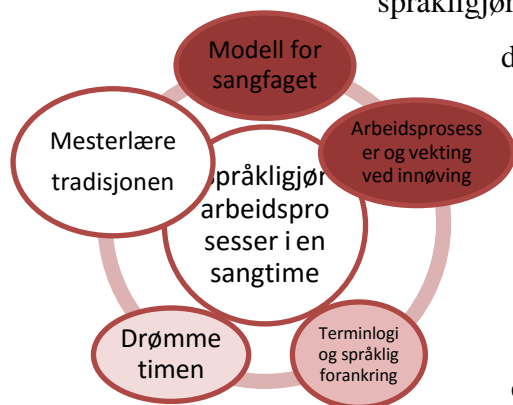
6.6 Kan språket si noe om musikkteoretisk nærhet?

I dette avsnittet vil jeg se på hvordan informantene velger å ordlegge seg. Kan det å føle nærhet til faget gi seg utslag i hvordan informantene velger å bruke språket. Faglig nærhet i denne sammenhengen blir nærhet til musikkteorien. Her har jeg valgt å belyse bruken av pronomen og hvordan dette gir meg en pekepinn på nærvær og eierskap. Bruken av personlig og upersonlig pronomen viser grader av avstand eller nærhet. Som det står på riksmålsforbundets sider «Du har en ubevisst, indre norsk grammatikk i deg, som er helt nødvendig for å kunne uttrykke deg på norsk»³⁴ Hvordan informantene tilsynelatende velger å bruke pronomen sier meg i hvor stor grad de identifiserer seg med emnet de snakker om. Her er starten av intervjuet med Aida «Ofte kan man tenke på teori som noe tørt» etter komma sier hun, «men jeg syns ikke det trenger å være det når jeg tenker meg om». Mellom starten og slutten av setningen så endrer hun pronomen fra ubestemt pronomen *man* til 1 person entall *jeg* og *meg*. Samtidig så sier hun *når jeg tenker meg om*, som indikerer at hun reflekterer over den kunnskapen hun sitter inne med. «Kan man si at det er forskjell på det å føle noe, eller om det er en teori bak som du allerede kan?» Her starter hun med *man* og avslutter med *du*. For meg så kan det se ut som om hun føler et sterkere eierskap der hun bruker *jeg* og *meg*. Denne tanken forsterkes som når det er identifikasjoner på at hun reflekterer. Hvilken strategi velger de andre informantene? Bessie sier «Jeg satt i går og tenkte på dette spørsmålet, og det er kunnskap om hvordan musikken er bygd opp». Hun går rett på personlig pronomen entall *Jeg*, samtidig viser hun også at hun har forberedt seg *Jeg satt i går og tenkte*. Adele sier «som sanger og pedagog, så er det, det som er rent sangfaglig, sangteknikk, fysiologi, overtoner, hvordan å lage klang,». Hun sier om seg selv at hun er analytisk, og det er ganske tydelig for hun bruker ikke noen pronomen i det hele tatt. Men velger å nevne de forskjellige funksjonene innen sangteknikk som en ren opplysning. Ella sier «Jeg tenker, du har 3 typer teori som sanger og pedagog». Her går hun rett på og starter med 1 person entall *Jeg*, fortsettelsen er også interessant *tenker* som viser et bevist forhold til emnet teori. Disse fire måtene å forholde seg til og bruken av pronomen gjentar seg igjennom alle intervjuene, og min tolkning av det viser grader av nærhet og refleksjon og hos en av informantene kan dette tyde på en korrespondanse med mesterlæretradisjonens språkløse praksis. Dette vil jeg komme tilbake til i siste kapittel.

³⁴ <http://riksmalsforbundet.no/grammatikk-en-innforing/hva-er-grammatikk/>. Lesedag 20.4.2016

6.7 Mesterlæretradisjonens språklige fokuspunkter.

I de neste avsnittene vil jeg se på hvordan sangundervisningen språklig gjøres og ikke minst hvordan termer og begrep blir brukt og forklart. I hvilken grad er vi fortrolige med og språkliggjøre det vi gjør i en sangtime? Ikke minst vil det å beskrive



drømmetimen si mye om hvordan den enkelte informant ser for seg hva som skal til for at det skal bli en drømmetime.

Hvordan blir språklig verktøy og språklig fokus forstått som viktige verktøy i et sangopplæringsparadigme? Gjennom å beskrive drømmetimen var tanken at informantene ville kunne si noe om hva de så som mangelfullt eller også en feilslått utdannings praksis. Eller vil informantene

beskrive en hverdag de er såre fornøyd med?

6.7.1 Terminologi og språklig forankring.

For å gi en struktur til temaet terminologi og språklig forankring vil det være nødvendig å systematisere det under begrep. Både Ella og Adele besvarte første spørsmål med å definere hva slags teori sangere trengte. Derfor vil jeg gjennom å benytte to av disse definisjonene dele opp dette avsnittet i begrepene *sangteknikk*, *musikkteori*, Det å ha et ensidig og rigid språk når vi snakker om sang kanskje er vanskelig å tenke seg fordi som Ella sier:

Det å generalisere sangere blir helt feil, for det er så mange forskjellige sangere. Det har litt å si på situasjonen. Hvis det er sangeren som pedagog så er det ofte en utstrakt bruk av metaforer ikke sant, og om vi ser på sangundervisningen i historisk perspektiv, så har den vært mer metaforisk, enn andre instrumentgruppe. Men om du tenker på sangeren i en samspillsituasjon, så vil det være store forskjeller.(Ella)

Ella viser her en holistisk forståelse av at det finnes sangere som kan defineres under forskjellige sjanger, og at disse sjangerne utgjør en diversitet og ikke en ensidig gruppe. Hun nevner her *metaforer* som har vært en måte å forklare hvordan sangteknikk skulle utføres. At sangundervisningen er kjent for å omgi seg med et slags erstatningsspråk for sangteknikk er kjent «Undervisningsspråket var rikt på metaforer» (Aune i kapitel 3.3.2). Jeg kan selv huske flere av disse metaforene bli brukt av mine sanglærere og ofte kunne det være vanskelig å forstå. Og i noen tilfeller skulle det ta årtier før jeg helt ut forsto betydningen av noen av disse. Ella beskriver ovenfor sanglærerens utstrakte bruk av metaforer i historisk perspektiv, og dette blir en av mesterlæretradisjonens prosesser for å gi et språk til et språkløst paradigme. «Sanguttrykk som «syng med øynene» «tenk en søyle» osv., forsøker jeg å bruke

minst mulig av.» Aida nevner to metaforiske sanguttrykk og gjengir to ganske vanlige. Det som Sissel Høyem Aune skriver i boken *Om sangpedagogikk*, (Aune, 2003) i et kapittel hun har kalt «*Bak blomsterspråket*», er at sangteknikk ofte har blitt forklart ved hjelp at setninger som: «tenk at du lukter på en blomst» eller «tenk at du har en søyle gjennom torso», «tenkt deg at tonene sitter i pannen» osv. Aida sier videre « For jo mer jeg kan jo mindre bruker jeg slike uttrykk, jeg forsøker å være så konkret som mulig, vise forskjellige måter å få hodetoner, og så få elevene til å forsøke å finne det selv». Hun vektlegger det å være konkret og å vise hvordan det skal gjøres som korresponderer med mesterlæretradisjonens kjennetegn «Mesterlære er betegnelsen på en opplæringsform som skjer i praktiske situasjoner, der eleven får innføring i ferdigheter, kunnskap og holdninger ved å gå i lære hos en mester i faget.»(Waagen 2011:84) Adele snakker om bruken av språklig tilpassing som hun benytter i undervisningen.

Jeg har gjennom åra som korleder, og pedagog, deler jeg folk inn i fire hauger, enten så er de teoretisk; plansjemenneske, eller så er de «jeg kjenner på kroppen min hvordan det kjennes ut menneske, ellers så er de et fantasimenneske blomster og søyler og sånn, eller er de et «høre» menneske de hermer og bruker øra

Adele har gjennom sin lange karriere laget seg et opplegg som gir henne innsikt i hvordan den enkelte lærer. Gjennom å tilpasse språklige begrep har Adele funnet et system som gjør henne i stand til å nærme seg elevens læringsmåte raskt og effektivt. Når Adele gjennom språket når eleven er det mye lettere for denne å koble seg inn på læring. Og som Aida vektlegger å vise elevene og konkretisere «har bygd stillas gjennom veiledning, hjelp, støtte og korreksjon.» (ibid: 87) Dette går på samhandling mellom mester og elev og innen sosiokulturell læringsteorier kalles det stillasbygging ³⁵(ibid).

Når jeg nå går over til *musikkteori* begrepet velger jeg å starte med et sitat fra Ella «Du klarer deg lenger som sanger uten det teoretiske språket, enn andre musikere, det merker jeg her og, at det kommer gode sangere som kommer hit fordi de kan synge, men kan ikke noe mer» I et vitenskapelig samfunn som et universitet er, vil det foreligge krav om å forankre kunnskapen i «noe». Når disse studenten entrer et universitet så må det på tross av formell kunnskapsmangel være et grunnlag tilstede som overbeviser inntaksnemnder og juryer om at disse studentene har det som trengs av teoretisk kunnskap for å studere. Ella sier også «I mange sammenhenger, så er det sangere som ikke er opptatt av det musikkteoretiske overhodet, de finner måter å orientere seg på, og er ikke opptatt, eller trenger det tradisjonelle teoretiske språket». *Ikke er opptatt av eller trenger det teoretiske språket.* «Det er mange av de

³⁵ Lev Vygotskij har hatt stor betydning for utviklingspsykologi og pedagogikk. Han lanserte sin stillasbyggeteori som omhandlet læringsprosesser. [People in Psychology](#)

jazzmusikerne opp gjennom tidene som har utmerket seg, det er ikke alle av de som har kunnet si noe om akkordskjemaer osv. men de har allikevel hatt dette innebygd, og det er uhyre avansert og teoretisk det de har gjort.» To sitater fra Ella som understreker *Den tause dimensjonen*, deres kunnskap er da *Akkumulert erfaring* (Waagen 2011:96) denne kunnskapen er erfart gjennom å kjenne på egen kropp hva som er mest funksjonelt å benytte. Derfor vil disse utøverne vise den kunnskapen som institusjoner krever og faktisk beviser at de når minstekravet til inntak. Men Ella sier videre «Men det du spør om, er om det er tilfeldig hvilke ord som brukes, eller om det er det samme hvilke ord som brukes, selv ønsker jeg en musikkteoretisk språkforankring hos meg selv». Ella har beskrevet sin hverdag som sanger som et vekselbruk mellom flere stilarter og tradisjoner, slik at for hennes del vil det være naturlig. Aida sier om bruken av musikkteoretiske termer:

Jeg prøver å bruke den, kanskje ubevist, når jeg vet de kan det, men om de står der som et spørsmålstegn, så bruker jeg jo sterk og svakt osv. men det er jo litt avgjørende om de bruker det ellers i løpet av uka, det er ikke nok å komme på time hos meg, en gang i uka, jeg sier at de er nødt til å spørre om det er noe de ikke forstår.

For Aida vil det stille seg annerledes enn Ella fordi de jobber på forskjellige nivå. Aida påpeker frekvensen i bruken av musikkteoretiske uttrykk fordi det vil ha betydning for elevenes forståelse om de har omgang med vokabularet i andre sammenhenger. «Et poststrukturalistisk perspektiv³⁶ vil være opptatt av hvordan kategorier oppstår og hvilke hensikter de tjener grupper av samfunnet» (Anders Rønning i Angelo og Karlsnes 2014:221). Hvordan det musikkteoretiske språket har oppstått har en kjent og lang historie. «Når det for eksempel i en lærebok i musikk står at mollakkorder har lav ters, gir dette mening fordi det henviser til en bakenforliggende forståelse av tersen som enten er høye eller lav.»(ibid: 220) Derfor en bakenforliggende forståelse av musikkteoretiske termer og begrep vil ha betydning. Videre sier Rønning «Utsagnet er sant dersom vi legger den vestlige skalainndelingen til grunn»(ibid). Men om de elevene vi møter ikke har den samme bakenforliggende begrepsforståelse vil ikke det musikkteoretiske språket gi noen mening. «Valg av termer er ofte en vanskelig del av et terminologiprojekt. Vi kan snakke lenge og vel om termer som «tilfeldige merkelapper», men likevel kan det være vrient å få fagfolk til å enes» (språkrådet). Ikke alle som mener noe om musikkteoretiske termer er fagfolk, men det vil være andre som gjennom sin musiske karriere har mulighet for å definere hva de mener. Bessie sier ««Det bruker jeg jo til mine elever igjen, for det hadde vært teit å skulle finne opp et eget

³⁶ I følge forfatteren Anders Rønning så definerer han poststrukturalisme som en samlebetegnelse av flere retninger som bygger på strukturalismen. Kunnskap er konstruert gjennom språk, diskurs og kultur

musikkspråk som mine elever skulle bruke.» Bessie jobber i kulturskolen men har en solid og allsidig utdannelse fra universitet via korps, kulturskole, og på musikklinja (videregående) hadde hun piano som hovedinstrument. Dette gir henne en oversikt og ikke minst en solid kunnskap når det gjelder musikkteori. «Det er derfor [...]mer interessant *at* vi kan bruke disse kategoriene, enn *hvordan* de brukes[.](Anders Rønning i Angelo og Karlsnes 2014:221). Videre sier Bessie «[...]det er stor forskjell på en 13 år gammel elev, eller en 33 år gammel profesjonell sanger. For 13 åringen vil jo selvfølgelig ha et mye enklere språk.» Dette er Ella enig i

Og jeg vil tro at det har mye med utdanningsnivå å gjøre, jeg jobber sammen med mange høyt utdannede sangere, og mange av dem har et høyt utviklet språk for musikkteori, og stemmeteknikk, og det uttrykksmessig.

Adele forklarer hvordan hun konkretiserer det musikkteoretiske, « når det gjelder teori, så begynner jeg å synge på tall, slik at de hører først, før jeg viser det på ark, slik at de får et bevist forhold til det.» Hun sørger da for å integrere flere sanser og på den måten imøtekommer hun de forskjellige læringsstrategier hun nevnte litt tidligere i dette avsnittet. «Her ser du hvordan intervallene ser ut dette gjelder hørelære, og rytmer, så banker vi dem.» Det er ikke bare intervaller på notepapir, men hun bruker flere visuelle støttepunkter,

Nesten hver time må vi rundt å se på pianoet, «her ser du en ters, og hvis jeg gjør sånn, eller sånn, så har vi en ters der og, og de intervallene er bra.» Slik at det ikke bare blir noe uklart, men at de har et visuelt bilde av det de gjør og hører»

6.8 Drømmetimen eller?

Mine fire informanter har et hav av kompetanse og erfaring seg imellom og gjennom denne erfaringen så ligger det også mye kunnskap om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Eller kanskje det som er vel så viktig er å kunne sjonglere med den kunnskapen den enkelte av oss sitter inne med. For å komme fram til det samme resultatet hos elevene våre er det høyst nødvendig å behandle dem forskjellig, eller individuelt. Elevene som kommer til oss vil prege oss på samme måten som vi vil prege dem, og vi må gi dem den tiden og plassen de trenger for å lykkes. Da må vi skape et grunnlag for at de skal lykkes. Det gjør vi gjennom å være tydelige og sørge for en kontinuitet i arbeidet vårt.

musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs[.].Det at musikkopplevelsen ikke er forutsetningsløs, *kan* tolkes som at det må eksistere et grunnlag av kontinuitet, skapt gjennom lærerens pedagogiske arbeid. (Bjarne Isaksen i Angelo og Karlsnes 2014: 189³⁷)

³⁷ Sitatet Isaksen bruker er hentet fra kunnskapsdepartementet sin læreplan for musikk 2006.

«Nei...forventninger...det er vel at du skal kunne det du holder på med.» Jeg spør Aida hva slags forventninger hun tror instrumentalister i en samspills situasjon har til henne, og svaret var enkelt og greit. Det kan overføres til andre situasjoner også forventningen om at du skal kunne det du holder på med. Men som Isaksen sier i sitt kapitel i boken *kunstner eller lærer?* «Er det slik at vi som underviser enten velger en kontinuerlig eller en diskontinuerlig vei i undervisningen vår?(s 188). Han sier litt lenger ned i avsnittet «For de fleste av oss vil en ren diskontinuerlig eller eksistensfilosofisk retning være uforenelig med god pedagogisk praksis,[..]». Først og fremst vil jeg at informantene skal beskrive drømmetimen, uten å måtte ta hensyn til rammer, det være seg økonomi, tid, timeplaner, rom, osv. Hva beskriver de da? Her starter jeg i kulturskolen og jobber meg oppover til universitetsnivå.

6.8.1 Den ideelle timen

Bessie starter sin beskrivelse med å si; «Faktisk når jeg jobba med disse spørsmålene i går, så fant jeg ut at jeg er ganske nær en ideell time, med unntak av at den er for kort.» Det at timene var for korte er ikke rart med tanke på at en gjennomsnittstime i kulturskolen er 20 min³⁸. Hun fortsetter «så den skulle være mye lenger, slik at det er mulig å gå i dybden på enkelte ting. Skal jeg fortelle hvordan en gjennomsnittlig time forløper seg?» Jeg kommer til å korte ned på beskrivelsen hennes men den viser henne arbeidsmåte.

Vi hilser og snakker litt løst og fast om hvordan det går. Så begynner vi med litt oppvarming, strekk og tøy og bøy, pust og slik. Stable skjelettet, en eller to skalaer. Men gjerne en god øvelse, vi begynner i dybden, og går opp og opp, «der må du løfte litt mer», osv, og så er det oppvarming, og jeg tenker at oppvarming også er en inngang til teknikk, det er ikke slik at jeg tenker at vi alltid må varme opp, men jeg tar det som en måte å beskrive og jobbe med det tekniske, stable skjelettet, og få tak i pust.

Det er et beskrivende bilde *Stable skjelettet*, og hun viser også at hun har en tanke bak det hun gjør *oppvarming er inngang til teknikk*. En klassisk pedagog kjenner seg igjen i oppvarmingen som en inngang til teknikk. «det er ikke alltid jeg trenger å si så mye, men gjøre det som jeg vil, så speiler de meg, at jeg står godt og avspent, så vil vi kanskje i løpet av 5 minutter komme dit at eleven er klar til å synge.» Hun er bevisst sin rolle «For at den andres vurdering skal ha innflytelse, må det være en person som har spesiell betydning, en vi kan identifisere oss med.(Waagen 2011: 2011) Lærerens rolle må ikke undervurderes men er av stor betydning og ikke minst at denne representerer kontinuitet og stabilitet (ibid: 92)for de yngste elevene. «Så jobber vi kanskje med en eller to låter, ofte bare en i løpet av de 20 minuttene vi har» Det at de ikke rekker så masse behøver ikke å være bare negativt men det kan hjelpe eleven til å fokusere. «Ofte synger eleven igjen en gang, det tar ofte litt tid før eleven er klar,

³⁸ Ann Helen Bolland, Førstekonsulent på kulturskolen i Trondheim

så snakker vi om hva som funka, og ikke funka, og hvorfor det. Hva skal vi gjøre mer av og mindre av? Jobber med, pust, tekst, klang el.» Jeg har av plasshensyn fjernet en del av kommentarene hun har, men de viser stort hjerte, humor og varme. «[...]Det er tydelig sammenheng mellom hvor mye elevene lærer, og lærerens evne til å legge personlige egenskaper inni undervisningen.»(ibid: 252) Til slutt legger Bessie til, «Timene er korte men jeg synes vi får gjort mye, det er gode timer.» Det som er fremtredende i Bessie sin fortelling om sin undervisning er preget av positivitet og en respekt for elevene sine.

Aida sin beskrivelse har et annet preg en Bessie sin. «Det er vel at man kommer dit at man kommer i flytsonen, at vi kommuniserer på samme måten, og at det går framover, hvor lang tid, det varierer nok fra 10minutter til timer, det kommer an på.» Hennes beskrivelse er preget av en lite detaljert forklaring av innholdet i timene. Men det hun beskriver sier noe om det at lærer og elev er samkjørte og samstemte. Det hun beskriver som *flytsonen*³⁹ «Flyt-sonen kjennetegnes av optimal motivasjon, konsentrasjon og læring. Spesielt når personen presser egne grenser.» (Tidsskrift for den norske psykologforening. Nr.1. 2006) Dette kan være en svært produktiv og lærerik tilstand hvor både elev og lærer vil kunne kjenne at de er på samme sted.

Adele sin beskrivelse er konkret og gjennomtenkt. «Si at jeg hadde hatt en gruppe med 5 elever» Hun beskriver da hvordan hun ville fordele tida mellom alle disipliner hun mener at elevene burde ha. «da ville jeg ha hatt en gruppetime med alle i hørelære og teori, så ville jeg ha en sang-runde med dem hver, og en sangtime i gruppe, det ville vært det mest ideelle.» Hun beskriver en helhet hvor eleven fikk mulighet til å utvikle flere ferdighet.

Det at de hadde tre konstellasjoner, det kunne vært samme dag, hvor de bare jobba med hørelære intervaller, rytmer osv., en ensembletimer hvor de lærte seg å finne stemmen sin, lytte og plassere seg i forhold til andre, erfare gjennom andres undervisning hva som blir bra og ikke, hjelpe hverandre med å finne toner, hva som bærer i rommet, øve seg på å bli nervøse for å synge for hverandre. Og en doktortime hvor vi jobba med det rent sangteknisk.

Altså det hun sier er at elevene skulle ha 3 timer i uka, enten samme dag, eller spredd utover. Det hadde da vært en teoretisk time med intervaller, gehør og rytmer, det som går under begrepet hørelære. En ensembletime hvor de kunne veksle mellom å *finne stemmen sin* når de sang flerstemt, de kunne øve seg på å opptre og gi hverandre tilbakemeldinger. Det siste har hun valgt å kalle *doktortime* hvor de trente på sangtekniske ferdigheter. Adele sitt grundige og gjennomtenkte syn på sangopplæring kommer av hennes mer helhetlige undervisningspraksis. Det at hun har instrumentbakgrunn spiller en rolle fordi hun er vant til å forholde seg til andre

³⁹ *Selvregulert læring i praksisfelleskap*, en artikkel fra psykologitidsskriftet.no
<http://www.psykologitidsskriftet.no> Lesedag 22.4.2016.

instrumenter. Hun har et bevisst og gjennomtenkt forhold til undervisningen sin. At hun da også underviser i hørelære forsterker hennes helhets forståelse.

Arbeid med ferdigheter står sentralt i det estetiske arbeidet. På mange måter handler det om å lære et praktisk håndverk, basisteknikker, for å kunne bruke disse til å formidle en intensjon. Håndverket er en måte å tenke på. Det er både en prosess og et produkt. (Waagen 2011: 110)

Dette sitatet fra Waagen fornemmer jeg favner Adele sin intensjon med undervisningen sin. Eleven får jobbet grundig med ferdighetene sine i et holistisk landskap.

Ella sin beskrivelse, «Det for meg handler mye om hvilket nivå jeg underviser på», dette er hun bevisst på fordi hun har undervist i kulturskolen tidligere. «Jeg tenkte nok mer skjematisk da jeg jobbet med yngre elever, at jeg måtte innom en mengde ting i løpet av en time». Det kan kanskje også ha noe med at hun da var mer uerfaren med det å undervise? «Jeg tenker nok litt slik nå også, men jeg tenker nok nå mer at en vellykket timer, er en time hvor eleven kommer et skritt videre i sin egen prosess,» Der er hun på linje med Aida, men hun går videre og forklarer hva hun legger i *prosess*.

[..]men det vet du ikke før det har gått en stund, og det kan faktisk gå noen uker før du ser om det var en endring på den timen. For mange ganger kan eleven si «ja sånn ja» og få til noe, men det setter seg ikke, men det kan være starten på noe, men det er ikke alltid lett å si, at nå «neila» vi det. Men jeg ser jo at det er ikke alltid slike opplevelser henger sammen med hvor godt forberedt jeg eller eleven er. Men jeg kan ikke si at det skal skje, selv om jeg forbereder meg på det hele tiden. Det vill jo alltid hjelpe å være best mulig forberedt, men jeg planlegger å gjøre noe, og overser noe som jeg skulle ha gjort, men slik kan en ikke vite på forhånd. Men en forutsetning for en slik time er tilstedeværelse fra både lærer og elev. Det hjelper ikke om bare en av oss er tilstede, begge må være det, og at du vet hva slags prosesser du er inne i.

Det er noen meningsbærende begrep som det er mulig å sammenfatte Ella sin tanker rundt undervisningen sin. *Endringsprosess og tilstedeværelse* begge disse begrepene er kjernen i det Ella beskriver. Endringsprosessen vil ofte ikke være tydelig før det har gått en tid, og det vil være avhengig av tidsperspektivet for at endringen synliggjøres.

Wenger (1998) framhever at det å *være deltaker* er det sentrale i all læring, noe som ikke bare innebærer aktiv handling, men aktiv samhandling. I et slikt perspektiv blir det for en utdanning viktig å skape gode handlingskontekster for læring. (Tidsskrift for den norske psykologforening: Nr.1. 2006)

Tilstedeværelse er det andre begrepet hun påpeker, og det var ikke tilstedeværelse som ensidig handling, men at dette er avhengig av en dualisme mellom lærer og elev og mellom de forskjellige tekniske og musikalske prosesser. Å overse noe har betydning om Ella overser de små endringene eller oppdagelsene av musikalsk eller teknisk karakter vil kanskje ikke eleven bli hjulpet videre. «Viktig å veilede eleven og være tilstede i prosessen, for å fange opp slike vendinger.»(Ella)

7 Konklusjon og Drøftingsoppsummering.

7.1 Hvordan beskriver informantene temaet sangopplæring og teori?

I dette kapitlet vil jeg sammenfatte og sette forskning min inn i rammen av oppgavens problemformulering som jeg beskrev i kapitel 1. For ved hjelp av fenomenologisk-hermeneutisk metode valgte jeg intervju med 4 informanter for å finne ut om mine hypoteser var en realitet. Igjennom metoder som ustrukturerte intervju, bricolage tolkning og ad hoc metode, var det mulig å se på datamateriale fra flere vinkler. Gjennom å benytte både deduktiv og induktiv tilnærming har jeg kunnet veksle mellom informantens ståsted og mitt teoretiske ståsted. Ved hjelp av fenomenologisk reduksjon foretok jeg en meningsfortetning og på det grunnlaget satt jeg igjen med to tema, *Definer relevansen av teori*, og *språkligjøre arbeidsprosesser i en sangtime*. Gjennom å forankre sangopplæringen inn i mesterlæretradisjonen og min modell for sangopplæring vil jeg vise mine funn relatert til dette, og oppsummere de funn jeg har gjort i analysekapitlet. Deretter vil jeg forklare hvordan mine funn kan brukes for å legge ny kunnskap til metodiske og didaktisk problemstillinger.

7.2 Hvilke betydningen har teoretisk forankring?

Forskningen min er forankret i begrepet praktisk musikkteori, nærmere bestemt til disiplinen hørelære, herunder gehør, prima vista, intervaller, akkorder og skaler. Da det første spørsmålet ikke avgrensede dette nøyaktig, men er et åpent spørsmål og at det tilsynelatende ikke legges noen føringer, er det fordi jeg ville ha tak i informantene grunnleggende forståelse. Hvilke betydninger kan jeg lese ut fra informantenes svar? Hos tre av informantene ga svaret en tilnærmet lik definisjon, gjennom et felles bevissthetsnivå hvor de definerer termer og begrep innen klassisk musikkteori. Hos Aida kunne det virke som hun ikke hadde den samme graden av bevissthetsnivå rundt bruken av og definering av termer og begrep. Da jeg har vektlagt sangtradisjonen inn i mesterlæretradisjonens språkløse praksis har det betydning for bevissthetsnivået og begrepsforståelsen for egen praksis. Mine umiddelbare tanker da jeg transkriberte intervjuene var at mesterlæretradisjonen var sterkest forankret hos henne. Dette vises på den måten at hun ikke har et nyansert begrepsapparat men at hun særlig benyttet ordet *kunnskap* som hos henne har flere betydninger. Når informantene beskriver hvordan de jobber med innøving, så har de to jazzsanglærerne en felles innlæringspraksis,

dette gjaldt både de som sangere men også hvordan de jobbet med sine elever. Det er viktig å merke seg at i denne tradisjonen altså jazzsang er det en klar definert innøvningspraksis som følges uansett sjanger⁴⁰. Mens hos de to klassiske informantene var det stor variasjon i hva de vektla. Men det kan også virke som forskjellene er større enn de er, fordi de benytter helt forskjellige måter og begreps forklare de prosesser de benytter. Det kan også være en faktor som hvilken musikkfaglig fagkrets to lærere har. Adele vet jeg underviser i hørelære, mens fagkrets ikke er oppgitt hos Aida. Derfor blir det vanskelig å konkludere og vektlegge faktorer som fagkrets. Men det er et faktum at den som underviser i hørelære og sang uttrykker en stor grad av refleksjon, og har et større ordforråd når hun beskriver sin innøvningspraksis. Dette blir i høyeste grad en antagelse fra min side, men jeg velger å vekte dette som viktig. Et punkt som påvirker hvilket forhold informantene har til praktisk teori her har halvparten instrumentbakgrunn fra tidligere. Blant jazzsangerne gir ikke intervjuet noen indikasjon for at dette gir Bessie et fortrinn i forhold til Ella. Mens hos Adele så gir terminologien et tydelig inntrykk av en fortrolighet med og en tydelig samspills identifikasjon. Det var nødvendig med et oppfølgingsspørsmål der jeg ønsket at informantene skulle presisere nærmere bruken av skalaer, intervaller og prima vista. Svarene jeg fikk korresponderte godt med måten de tidligere hadde definert hvordan de jobbet. Hvor tre av informantene besvart dette ved bruk av begrep og termer som tidligere, mens en besvarte dette med et enkelt bekræftende ord «ja».

7.3 Hvordan kan språket vise informantenes forankring i faget?

En av faktorene jeg ble klar over mens jeg transkriberte intervjuene var en språklig forskjell hos informantene. Ikke bare begreps forskjell men også grammatisk hadde informantene forskjellig tilnærming. Min antagelse er at språket vi bruker sier også noe om i hvor stor grad av nærhet vi har til faget. Foruten enkelte særtrekk som bruk av metaforer⁴¹ for å skape en forståelse hos elevene, så var det særlig bruken av pronomen som viste graden av distanse til faget. Hos tre av informantene så brukte de i større grad personlig pronomen *jeg* og *meg*, mens det hos Aida ble bruken av *man* og *du* benyttet i større grad når hun helt tydelig ikke hadde tenkt igjennom hvilke begrep og termer hun skulle bruke. Men det var tydelig der hun hadde reflektert så økte frekvensen av personlig pronomen *jeg* og *meg*. Det kunne også se ut som det forekom refleksjon underveis i en utredning, dette vistes på den måten at hun kunne starte med *man* og slutte med *jeg* eller *meg*. Dette sier noe om en forankring inn i

⁴⁰ Dette er et samlebegrep sangtradisjoner/sjangerer som ikke går inn under begrepet klassisk sang

⁴¹ I dette tilfelle referer jeg ikke til det sangtekniske erstatningsspråket og kalt «blomsterspråket», men i dette tilfellet så foretar informanten en sammenligning av språkets oppbygging som en metafor for musikkens elementer.

mesterlæretradisjonens rammer, og i hvilken grad den enkelte har begrepsfestet sin praksis. Informantenes bruk av språk i opplæringen viser også refleksjonsnivået hos den enkelte, ingen av informantene gir inntrykk av og benytter det tradisjonelle sangopplæringspråket, dette språket hvor metaforer er et substitutt for å forklare sangtekniske utfordringer. Når det gjelder det rent musikkteoretiske språket viser ikke informantene en enhetlig måte å benytte dette i undervisningen sin. Men alle fire vektet bruken av disse termene der det er nødvendig, enten de velger å konkretisere gjennom å bruke tall og knytte disse til tonetrinn i skalaen, eller de ubevisst benytter dette fordi de vet at eleven behersker dette språket. Men som Ella presiserer er det mulig å synge uten å ha bevisst kunnskap og begreper om hva du gjør, altså en forankring i den språkløse mesterlæretradisjonen. Svaret fra informantene gir ikke en utvetydig og enhetlig måte dette brukes i undervisningen. Derfor i dette tilfelle viser datamaterialet ingen tydelig retning eller måte de forklarer eller bruker musikkteoretisk språk i sin hverdag. Her vil faktorer som undervisningsnivå og skoleslag virke inn på begrunnelsen for og bruken av musikkteoretisk språk.

7.4 Drømmetimen og modell for sangopplæring

I denne studien var det særlig to av spørsmålene som var viktige nemlig spørsmål en og fem. Disse spørsmålene ble formulert som en invitasjon til informantene om å formidle sin dypeste mening uten at det var noen rammer eller føringer. Min tanke var da at informantene ville fortelle hva deres syn er uten at det var noen hindringer tilstede for det. De kommer inn på forskjellige sider ved en vellykket sangtime. Det nevnes faktorer som at elev og lærer har en tilstedeværelse hvor de i felleskap arbeider fram mot et mål, målet er at eleven skal ha en opplevelse av å ha framgang. Slik jeg ser det viser alle informantene til en målsetning om å ha en positiv lærer og elev samhandling. De vektlegger også at det ikke er nok at en av partene er tilstedeværende, men at det er en dualisme som vil være avgjørende for resultatet. En faktor som kontinuitet i arbeidet vektlegges, da det er prosesser som først i ettertid vil være synlige. Adele har en klar formening om hvordan sangopplæringen bør fungere, og hun vektlegger bevisstgjøring og fagsammensetning som viktige. Det å ha fokus på en komplett sangopplæring med vekt på stemmejobbing, samhandling/ensemble og teoretisk forankring.

7.4.1 Modell for sangopplæring

Spørsmålene ga også et innblikk i hvordan de jobbet med elevene sine, og dette ønsker jeg å tolke inn i modell for sangopplæring. Den modellen jeg har skissert har en femdeling: Sangteknikk, psykologi, anatomi/fysiologi, kommunikasjon, musikkforståelse. Hvordan

passer informantenes beskrivelse av sin nåværende praksis inn i denne modellen? Den beskrivelse som informantene gir av dagens praksis viser en variasjon som kan bunne i flere faktorer. Fordi informantenes arbeidssituasjon favner et stort spekter av nivåer vil det følgelig vises i hvordan de beskriver arbeidsmåter og fokuspunkter. Dette vil derfor kunne påvirke resultatet, samtidig kan det bli en utfordring å finne en enhetlig praksislinje. Innen jazzsang vises det til en praksis og tradisjonen som er svært teoritung, dette betyr at disse sangerne må ha god kjennskap og forståelse for oppbygging og bruken av skala materialet herunder hvilke toner akkordene består av, hva slags harmoniske regler som råder når de beveger seg innenfor et bestemt musikalsk system.⁴² Denne tradisjonen vekter en utpreget grad av muntlighet, og dette vil være særlig aktuelt for de som jobber med harmonisk improvisasjon. Det finnes flere retninger som ikke i like stor grad er så teoritung. Da denne studien ikke har fokus på denne problemstillingen men tar for seg mer generelle trekk ved jazzsang området, vil dette ikke bli beskrevet og vektet. De som jobber med et improvisasjonsfokus ser ikke ut til å ha noe problem med at dette ikke er skriftlig forankret. Innen jazzsang er innøvningspraksis den å lytte til eksisterende artister, mens dette ikke er ansett som adekvat praksis hos de klassisk skolerte. Aida påpekte skepsis til denne praksisen, mens Adele ikke sier noen ting om denne innlæringsmåten. Dette kan bety at hun ikke anser dette som en aktuell innlæringsmåte, eller også ikke et stort problem. Adele er opptatt av bevisstgjøring, mens dette ikke kom tydelig fram hos Aida. Bruk av notematerialet var viktige og ønskelig hos de klassiske informantene, mens dette ikke var ensidig hos jazzsangerne. Men hos Ella vekslet det mye avhengig av hva slags sjanger hun jobbet innenfor. Det å ha et bevisst forhold til notebilde og den info som finnes der gir Adele uttrykk for. Alle gir uttrykk for å benytte skalaer og intervaller hver time, men det var bare Adele som bevisstgjorde elevene gjennom å forankre dette i teorien. Den vektingen som finnes hos jazzsangerne når de jobber med harmonisk improvisasjon gir mye teoretisk kunnskap, og det kan se ut til at dette er en kunnskap som de vekter som en muntlig praksis. Blir noe valgt bort var ganske viktig å få fram, fordi jeg hadde en klar formening av at dette ville fortelle hvordan de vekter elementene i undervisningen. Bessie vektla en manglende metodikk som grunnlag for ikke å bruke tid og fokus på musikkteori. Ella og Adele vektla at det kunne være noen emner de ikke hadde fokus på i perioder fordi elevene hadde fordypning i andre emner, men at dette ikke betydde at noe ble valgt bort. Aida ga ikke uttrykk for noe konkret i dette spørsmålet, men svart retorisk på dette temaet. Dette tolker jeg inn i mesterlæretradisjonens tause kunnskap fordi dette ikke er noe hun trenger å vite noe om,

⁴² «Harmonisk har jazzen sterk tilknytning til europeisk konsertmusikk, men den har gjennom sin korte historie raskt gått veien fra enkle treklanger til moderne, utvidede harmonier. Typisk for musikkformen er vekslingen mellom dur og moll på skalaens 3. og 7. trinn, en arv fra de tidlige bluessangerne».(Berg: lesedag 1.5.2016)

særlig med tanke på at hun jobber på en musikklinje⁴³ hvor fag og emner dekkes av mange lærere. Et aspekt som tid er en faktor som spiller inn hos informantene, men det var kanskje mest hos Bessie som jobber i kulturskolen hvor de har korte timer.

7.4.2 Implikasjon for modellen for sangopplæring?

Hva er det sanglærerne sier om sin undervisningspraksis? Hvordan kan dette sees i forhold til modell for sangopplæring? Beskrivelsen informantene gir er ikke ensrettet men viser en stor grad av individuell praksis, der flere faktorer spiller inn, som alder og skoleslag og ikke minst tidsaspektet. Når det gjelder *sangteknikk* så har samtlige informanter gitt uttrykk for at dette er et viktig punkt slik som pust og støtte. De betegner også oppvarmingsbiten som en inngang til å jobbe med sangtekniske utfordringer, dette kan kombineres i en og samme sangøvelse. Alle informantene ser at *anatomi og fysiologi* er en vesentlig del av det å synge, men det varierer hvor mye som brukes av tid på dette. Denne variasjonen relateres blant annet etter alder og utdanningsinstitusjon. Fokuset på *musikkforståelse* vektlegges forskjellig men at dette kan ha å gjøre med hvor den enkelte lærer jobber. Etter oppgavens tema begrenses dette til den praktiske musikkteorien og informantenes svar viser en signifikant forskjell. De klassiske sangere bruker svært ulik tid og ikke minst fokus på dette emnet, og ser jeg helt bort fra utenforstående faktorer⁴⁴ så vil det være forskjeller som viser seg i følgende. Adele bruker tid og energi på dette jevnlig, hvor elevene blir bevisstgjort og opplært i mange ulike musikkteoretiske emneområder hver time. Bruken av skaler og treklanger er en del av oppvarmings rutiner, men de har også funksjon som å trene den rent sangtekniske biten samt trening av gehør. Hun stiller krav til elevene om økt ansvar for egen læring og det vektlegges også progresjon gjennom de tre årene på videregående. Adele vektlegger en holistisk forståelse rundt alle sanger hun presenterer for elevene, dette bidrar til at de blir mer reflekterte igjen skoletiden. Aida responderte på spørsmålet⁴⁵ med en bekreftelse på at de synger skalaer hver time, men til forskjell fra Adele sin praksis så fungerer øvelsene kun som oppvarming og sangteknikk. Hun vektlegger at det er sangteknikk som er det viktigste. Adle sier: «Jeg bruker ganske mye tid i undervisninga på annet en å synge og lage lyd.», mens Aida sier: «Vi bruker ganske mye tid på bare det å lage lyd.». Disse to utsagnene viser holdnings forskjell og fag fokus hos de to klassiske informantene. Bessie bruker også skaler og treklanger og hos henne er fokuset på sangteknikk og oppvarming. Elevene får fra tid til annet dur og moll quiz, men hun vektet dette som en perifer oppgave. Ella vektlegger bruken av akkordbrytninger som en del av oppvarmingsøvelsene, men hennes elever jobber på et høyt

⁴³ I den videregående skolen.

⁴⁴ Her vektet jeg fagkrets, individuelle skoleplaner eller faktorer utenom selve klasserommet til disse to lærerne.

⁴⁵ Se intervjugaiden i vedlegg.

nivå derfor vil det variere hva elevene har fokus på. Elevene som jobber med harmonisk improvisasjon må arbeide med akkordprogresjoner og også transponere disse, de får en god oversikt over treklanger og firklanger samt at disse må transkriberes. Ella påpeker at det er forskjell på hvilken sjanger elevene jobber med for dette er snakk om universitetsnivå, derfor er ikke hennes oppgave å trene alle i alt men at de er spesialiserte. Prima vista er det ikke så ofte elevene jobber med men informantene kan opplyse om følgene. Adele bruker prima vista kun når elevene får en ny sang, det samme gir Aida uttrykk for. Ella og Bessie oppgir at de bruker lite eller ingen tid på dette. Hvilket for så vidt er forståelig med tanke på den innøvningspraksis som eksisterer innen jazzsang. De siste to delene *kommunikasjon* og *psykologi* velger jeg å nevne under ett, og denne oppgaven handler ikke om disse delene av modell for sangopplæring. Intervjuene gir heller ikke mye informasjon om emnene, og om jeg skulle tolke noe i retning kommunikasjon og psykologi basert på informantenes svar vil det i stor grad bli spekulasjoner. Derfor blir de kun nevnt som deler i min modell.

7.5Veien videre

Da jeg nå gjennom 6 kapitler har skrevet om fenomenet sangere og den praktiske musikkteorien har det dannet seg en forståelse som jeg forsøker å gi et sammendrag av i det siste kapitlet. Det jeg sitter igjen med er en oppfatning av, og en utvidet forståelse av emnet sangere og teorien. Mesterlæretradisjonen har vært bakgrunnen for tolkningsgrunnlaget og i den ligger min holdning og oppfatning rundt temaet. Umiddelbart har jeg kjent meg mest igjen i Aida, men dette var før jeg startet med denne studien. Alle nyansene som informantene har bidradd med gir en ny oppfatning av emnet. Mesterlæretradisjonen har forfeftet en tradisjon som bygger på det som har vært, og eksistensen til kunnskapen vi besitter vil vanskelig forstås utenfor de rammer tradisjonen har skapt. Dette gjør også at de som befinner seg inne i denne tradisjonen ikke har så stort behov for å forklare, og at den har en sosial og intertekstuell karakter og derfor er forandringer som sees innenfor rammene usynlige for de utenfor. (Angelo og Karlsnes) I denne forskningen er det mulig å se hva som har vært og hva som bør komme. Det som har vært har inneholdt kunnskap som ikke lett kunne forstås av andre, og den hadde et preg som vanskeliggjorde en enkel overføring av kunnskap. Dette fordi den var så personavhengig. Det som behøver komme er en nyansert kunnskapsforståelse, hvor faget må forstås i bredden så vel som i dybden. Gjennom å ta det beste fra de forskjellige tradisjonene og kunne enes om hva som beskriver sangfaget i dag, vil dette kunne gi en større rikdom og erfaringsmetode som gagnar langt flere. Det som har forundret meg mest er det store spennet som blir vist gjennom informantenes beskrivelser, ikke minst har jeg fått en dyp respekt for det jazzsangere representerer. Denne forståelsen har

vokst fram gjennom disse månedene og den representerer en utvidelse av kunnskapsparadigme. Dette betyr at denne studien vil kunne tilføre didaktiske og metodiske kunnskap til sangopplæringen, samt at den kan være med å sette nye problemstillinger til sangfaglig kontekst.

8 Etterord

Denne oppgaven jeg nå har ferdigstilt er skrevet med tanke på en økt forståelse av hva slags mekanismer som gjør at jeg som sanglærer gjør de valg jeg faktisk tar. Dette å skulle finne en helhetlig forståelse av hva vi gjør og ikke gjør som sanglærere var for meg viktig, fordi jeg ante at det var noe der jeg ikke hadde kunnskap om. Da jeg nå har skrevet ferdig er jeg personlig på et helt annet sted enn jeg var da jeg startet. Det jeg er takknemlig for er kunnskapen og refleksjonen jeg sitter igjen med vil være til glede og nytte videre. Jeg vil takke alle som har bidradd med kunnskap og råd fordi dette har vært med å drive prosessen videre. Mine fire informanter håper jeg vil finne min oppgave nyansert og reflektert, og at de finner min tolkning av deres tanker behandlet med respekt. Fordi en vitenskapelig tekst ikke blir skapt fra et nullpunkt, men skapes i en tradisjon som fordrer at disse følges. Derfor vil jeg takke Wenche Waagen for omsorgsfulle og vettuge tilbakemeldinger, jeg vet at uten din faglige forankring ville oppgaven vært sørgelig unøyaktig. Elin Angelo fordi du klart og tydelig ga meg det jeg trengte. Medstudenter som har vært til støtte og trøst. Ikke minst familien min uten dere så hadde jeg ikke kunnet gjøre dette. Emely med sin faglige styrke og sin kunnskap om sang har gitt meg uvurderlig innsikt, varme og styrke. Ingeborg har vært en støtte fordi du har hatt så stor forståelse for faglige problemstillinger. Svein og Sessan har alltid vært til stede og alltid trodd på meg. Tusen takk.

9 Kildeliste

- Alnes, Jan Harald. (2015, 12. mai). Hermeneutikk. I Store norske leksikon. Hentet 14. mars 2016 fra <https://snl.no/hermeneutikk>.
- Arder, N.K. (2006): *Sangeleven i fokus*. Oslo: Musikk-husets forlag a/s.
- Aune, S.H. (2003): *Om sangpedagogikk*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Austad, L. E. S. (2011): *Suzukimetoden og noteopplæring*. Trondheim: NTNU.
- Benestad, F. (1967): *Musikkhistorisk oversikt*. Oslo: H. Aschehoug &co.(W. Nygaard)
- Benestad, F. (1977): *Musikkklære*. Oslo: H. Aschehoug &co.(W. Nygaard)
- Bergh, Johs. (2016, 1. januar). *Jazz*. I Store norske leksikon. Hentet 28. april 2016 fra <https://snl.no/jazz>.
- Birkeland, H. (1991): *Å tolke Lied: om interpretasjon av solosong med gjennomgåelse av 30 tyske leider*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Blix, H. (2007): *Om å lese noter*. Oslo: Unipub: S 59–74: Mus, fig.
Vygotsky, Lev. <http://psykologi.cappelendamm.no/c799778/artikkel/vis.html?tid=677259>
<http://elvers.us/hop/index.asp?m=3&a=86&key=153>
- Chapman, J. L. (2006): *Singing and Teaching Singing, A Holistic Approach to Classical Voicing*. San Diego, Plural Publishing.
- Dyndahl, P. (2008): *Fagdidaktikk som et estetisk/funksjonelt felt. Et Bidrag til de/rekonstruksjoner av musikkundervisningens kulturdidaktiske identitet...* Valset: Opplandske bokforlag.
- Engelsk originalutgave som særhefte av: *Journal of Nordic educational research*= Nordisk pedagogikk
- Fejes, Andreas, Thornberg, Robert. Red. (2009) *Handbok I kvalitativ analys*. Stockholm: Liber forlag A/S.
- Gadamer, H.-G. and H J Silverman.(1991): *Gadamer og hermeneutics*. New Pourk: Routledge
- Gustavsson, B. (2000): *Kunskapsfilosofi: tre kunskasformer i historisk belysning*. Stocholm. Wahlström & Widstrand.
- Kva er terminologi?* <http://www.sprakradet.no/Vi> og vårt vart/Publikasjoner/spraaknytt/Arkivnytt/Arkivet/2006_2_2006 :(Hentet 3 juni 2015).
- Helstrup, T. (2012, 18. november): *Kommunikasjon: psykologi*. I store norske leksikon. (Hentet 6. februar frå): <https://snl.no/kommunikasjon%2Fpsykologi>.
- Hiim, H and Hippe, E.(1993): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Iversen, A.S(2006): *Praktisk kunnskap som indeksert kunnskap-en drøfting av begrepene påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap i forhold til helsepersonells møter med foreldre til barn med cerebral parese*. Vitenskapelig essey. Bergen. Høgskolen i Bergen.
- Johannessen, k. S.(1984): *Kunst språk og estetisk praksis*. Bergen: Filosofisk institutt Bergen'
- Jørgensen, H.(1988): *Musikkopplevelsens psykologi*. Oslo. Norsk musikkforlag.
- Kalsnes, E. Kalsnes, S (red). (2014): *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademika.
- Kulset, N.B. (2015): *Musikk og andrespråk, Norsk tilegenelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget A/S
- Kvale, S. et al. (1999): *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. 2. oppl. på Gyldendal akademiske Dansk originalutgave, København: Reitzel. 1999.
- Kvernbekk, T. (red). (2001): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løchen, S. (1992): *Musikkundervisning-en kunst i seg sjølv. Instrumentalpedagogikk med vekt på pianoundervisning*. Oslo: Arabesk forlag.
- Musikkteori*. (2013 4 desember) Store norske leksikon. (Hentet 5 . august 2015) frå

- <https://snl.no/musikkteori>.
- Nielsen, F.V. (1998): *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nordtvedt, P. Grimen, H. (2004): *Sensibilitet og refleksjon*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Norsk psykologitidsskrift: *Selvregulert læring i praksisfellesskap*, Nr. 1. 2006
<http://www.psykologtidsskriftet.no> Lesedag 22.4.2016.
- Polanyi, M. (2009): *The tacit dimension*. Chicago: University press.
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Unverstietsforl. 1. utg. 2005.
- Riksmålsforbundet, <http://riksmalsforbundet.no/grammatikk-en-innforing/hva-er-grammatikk/>
- Rudi, Inga Berntsen: *Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet*. Kildenett (Hentet 30. april 2015)
- Ruud, E. 1979): *Musikkpedagogisk teori*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Sadolin, C. (2003): *Komplet sangteknikk*. København: Shout Publishing Aps
- Siveland, R. M K. Råheim, M. (2007): *Hvis ikke kropp og psyke-hva da? Holdning og bevegelse i selvtutfoldelse og tilbakeholdning*. Bergen: Institutt for global helse og samfunnsmedisin.
- Sæther, M. Angelo, E. (2012): *Barnet og musikken: innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Waagen, W. (2011): *Kulturskole: profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Aannestad, Christer (2015): *Elevers motivasjon i et sangdidaktisk landskap - En fenomenologisk-hermeneutisk intervjuundersøkelse med seks sangelever i den videregående skolen*. Master NTNU

Vedlegg 1. Brev til informantene.

Vedlegg 2. Intervjugaid.

Vedlegg 1

Masterstudent

Lise Waet Herjuaune

E.post: lishe_4@hotmail.com

Tlf. 47 27 12 87.

Trondheim 12. september 2014

Hei.

Jeg sender med dette en forespørsel på om du kan tenke deg å stille opp som deltager på min masteroppgave. Dette skal være en studie hvor jeg i utgangspunktet skal benytte meg av intervju, og dette intervjuet vil ha en begrenset tidsramme, som betyr at jeg ikke vil kreve mer en ca. 2 timer av hver av deltagerne. Jeg ønsker å ha et utvalg deltagere i denne studien, som gir noe bredde men også dybde. Tanken er å ha 4-5 deltagere tilknyttet kulturskole, videregående, og høyere utdanning, jeg vil også ha en som ikke er tilknyttet som vokalpedagog, men har forståelse av temaet i studien. Litt om

oppgaven: Jeg har hele tiden hatt som mål å sette fokus på sangere og teori, og i hvilken grad det er nødvendig og ønskelig å bruke tid på det rent musikkteoretiske. Fra min egen bakgrunn, så sitter jeg igjen med den følelsen at faget ikke fant et grunnlag i meg som sanger, men jeg så at andre grupper med instrumentalister hadde en helt annen forståelse av faget. Sterkere knyttet og forankret i instrumentene disse spilte. Så blir spørsmålet, har jeg hele tiden hatt feil, og at det er nyanse og individuell forskjeller her, som jeg ikke har sett. Og vil sangere som har hatt en positiv og enkel omgang med faget, ha en instrumentbakgrunn, som har gjort det lettere å forstå faget.

Tanken var å finne ut hva sangere bruker, og ikke bruker av teoretisk underlag for sin synging, og innstudering. Men ettersom jeg jobber med denne oppgaven, så har jeg mer, og mer, kommet til at jeg trenger å høre fra sangpedagoger, hva de lærer bort, hvordan de lærer bort. Blir det tid til å fokusere på teori, eller er det noe som velges bort, fordi det aldri blir tid nok. Jeg velger å innhente informasjon fra etablerte sangpedagoger, for om mulig å se utvikling, forandring i yrket. Jeg håper på positivt svar.

Jeg vil også informere om at du kommer til å bli anonymisert i oppgaven, dette for at de opplysninger som kommer fram ikke på noen måte skal kunne peke tilbake på deg. Jeg kommer til å ta lydopptak av hele intervjuet, som jeg så vil transkribere i sin helhet. Dette vil så danne grunnlaget for min analyse, og vil ikke bli brukt i sin helhet. Etter at jeg er ferdig med oppgaven vil jeg slette alle opptak. Min transkripsjon av opptakene vil bare finnes på min private pc

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

MVH.

Lise Waet Herjuaune

Vedlegg 2. intervjugaid.

1. Som sanger og pedagog, definer teori.

a. På bakgrunn av din definisjon, kan du si noe om hvordan du vekter dette i din hverdag som sanger og pedagog?

b. Om det er noe som ikke vektlegges, eller brukes, og hva er grunnen til dette?

2. Finns det noe som bare har relevans for en sanger?

a. Vil det være noe som du anser som relevant for deg som sanger, men ikke i forhold til din undervisning?

b. Er det ifølge deg, noen forskjell på hva en instrumentalist trenger å kunne, som ikke er aktuelt for sangere, og omvendt?

3. Hvordan er arbeidsprosessen for å komme fram til det ferdige resultatet?

a. Hvordan øver dine elever inn stoff, og hva vekter du ved innøving?

b. Ved innøving hvor selvstendig er elevene dine i forståelsen av det de skal formidle?

c. Har du kunnskap om hva eleven kan av teori. Hva har dette å si for prosessen fram til ferdig produkt?

4. Spørsmålet blir om det er likegyldig hvilken terminologi som benyttes i prosessen?

a. Er det lett og forså hva en sanger formidler, igjen med fokus på bruk av musikkrelaterte uttrykk, eller uttrykk fra det norske språk generelt?

b. Kunne du ønske deg en annen språklig forankring i arbeidet med eleven, andre sangere eller instrumentaler?

c. Hvor selvstendig forventer du at eleven skal være?

d. I hvor stor grad er elevene deltakere i prosessen?

e. Hva slags forventning møter du som sanger fra instrumentalister, andre sangere?

f. Er det etter din mening stor forskjell å jobbe med en instrumentalist, kontra en sanger?

g. Hvor stor grad påvirker denne forskjellen arbeidsformen?

5. Hvordan vil en ideell undervisningssituasjon være?

a. Dette er hvordan du vil at en ideell time skal være, jeg ønsker at du ikke skal ta hensyn til rammer, begrensninger, ytre eller indre påvirkning, bare beskriv den ideelle timen.

b. Opplever du at det er stor avstand mellom din ideelle timer og realitetene?

c. Beskriv hvordan en gjennomsnittstime forløper seg.

d. Hvilke faktorer kan være til hinder for å gjennomføre ønsketimen?

e. Er det noen emner du stadig må hoppe over, for å komme gjennom det som er planlagt?

f. Møter du noen ganger motstand hos elevene mot det du ønsker å fokusere på?

Jeg valgte å stille et oppfølgingsspørsmål til for å få en presisering av hvilke musikkteoretiske emner som er særlig viktig for sangere.

Bruker du å jobbe jevnt med: prima vista, intervaller og skaler, gehør, akkorder og tonearter.

6. Bruker du regelmessig i undervisningen å trene elevene dine i intervaller, skalaer, primavistasang, treklanger?