



Marte Aune

De uunnværlige jentesangerne

– en undersøkelse av den unge jentestemmens vilkår

Masteroppgave i musikk

Trondheim, høsten 2011

Marte Aune

De uunnværlige jentesangerne

– en undersøkelse av den unge jentestemmens vilkår

Masteroppgave
NTNU
Institutt for musikk

Trondheim 5. november 2011

Forord

Takk til elevene mine for alt jeg får se, høre og lære.

Takk til Sissel Høyem Aune og Asle Caspersen for at dere har vist meg de mest interessante stiene å utforske. Takk til Irene Bergheim for at du aldri nøler, og for at du ga meg akkurat den veiledningen jeg ønsket meg i arbeidet med oppgaven. Takk til kloke og fine Magnar for at du kan formulere tankene mine for meg nesten bedre enn jeg selv, og for at du er så ivrig. Til deg kan man jammen ikke ytre en eneste liten idé uten at du genererer en hel skokk nye idéer. Til Håkon som sørget for et altoverskyggende perspektiv på arbeidet mitt mot slutten: Takk for at du lette i hele verden og fant så mange spennende artikler. Og takk, og takk for at du er og skal fortsette å være verdens beste lillebror. Og takk til Ova, som gjerne vil synge den sangen hun kan best: Bjørnen sover.

Da var det alle, eller..?

God lesning.

Trondheim, 5. november 2011

Marte Aune

| | |
|--|-----------|
| Innledning | 7 |
| Bakgrunn | 7 |
| Problemstilling | 10 |
| Metode..... | 11 |
| NN Voices – et pilotprosjekt | 14 |
| Bakgrunn | 14 |
| Målsettinger | 15 |
| Rekruttering og elevgruppe | 15 |
| De usannsynlige sangerne | 17 |
| Organisering | 17 |
| På ungdommens premisser | 19 |
| Lærerstudenter..... | 20 |
| Sangens potensiale. Den unge jentestemmens fysiologi og utvikling | 21 |
| Fra barnestemme til ung stemme | 21 |
| Stemmeskifte | 22 |
| I Prepubertal fase | 23 |
| II Pubertet | 24 |
| III Postpubertal fase | 24 |
| Klassifisering av stemmen..... | 26 |
| Egenjustering: Stemmemessige forbilder | 27 |
| Misbruk av stemmen | 28 |
| Kropp og holdning..... | 29 |
| Kroppen forholder seg til verden | 29 |
| Kroppen forholder seg til seg selv | 30 |
| Den dynamiske, stabile oppreistheten | 31 |
| Stål i ben og armer | 33 |
| Ytre oppreisthet og «flink pike»-syndromet | 34 |
| Sosialisering av kroppsholdning | 35 |
| Sangen i skolen | 37 |
| Fra «sang» til «musikk» | 39 |
| Fra høye faglige ambisjoner til tilfeldig aktivitet | 40 |
| Oppsummering | 43 |
| Jentenes sangverden..... | 45 |
| Hvem? | 45 |
| De uunnværlige syngedamene | 45 |
| Bange anelser | 48 |
| Stemmeskam | 49 |
| De som «kan synge» og de som «ikke kan synge» | 51 |
| Hva? | 53 |
| «Ta en du kan» | 53 |
| «Tøft» og «trygt» | 55 |

| | |
|--|-----------|
| «Jeg tar en jeg får til!» | 55 |
| Ungdomsskolen: «Rytmask» sang uten metodikk og progresjon, eller... | 58 |
| Bare ikke salmer eller gammeldagse sangleiker!? | 59 |
| Hvorfor?..... | 61 |
| Sanginteresse og sangkonkurranser | 61 |
| Ytre og indre motivasjon | 62 |
| Behovet for frontfigur versus behovet for læring – syngedame versus sangelev | 64 |
| Sangmetodikk og salmesymbolikk | 66 |
| Men alle skal opptre | 67 |
| Hvor?..... | 69 |
| Om å «ødelegge dagen for elgen...» | 70 |
| «Synge i kor» | 71 |
| Konsserter og opptredener | 72 |
| Hvordan? | 74 |
| Imitasjon | 74 |
| «Mikrofonsang» | 76 |
| Preset stemme eller abdikasjon. To strategier når oppgaven blir umulig | 78 |
| Lydproduksjon versus lydlig resultat | 80 |
| Lek eller alvor? Ikke bare sitte på en stol å synge | 81 |
| «Hun må lære å synge ut litt mer» | 82 |
| Oppsummering..... | 85 |
| Profesjonalisering | 85 |
| Prestasjonsorientering uten instruksjon og øving | 86 |
| Hurra, jeg er fri – jeg har fått en ny herre | 87 |
| Undertrykkelse og frigjøring (Epilog)..... | 89 |
| «Å gi folket sin stemme tilbake»..... | 89 |
| Frigjøringspotensialet. Et sangpedagogisk utgangspunkt for lesning av Freire..... | 90 |
| Stemmen snakker | 90 |
| Frigjøring | 90 |
| Undertrykkingens ansikt | 91 |
| Å finne elevens språk | 91 |
| Frigjørende undervisning | 92 |
| Å finne sin egen kraft | 93 |
| Sangens symbolverdi - en tilsynelatende frigjøring | 93 |
| Litteraturliste..... | 95 |
| Vedlegg..... | 99 |
| Opptredener og konsserter med NN Voices | 99 |
| Konsertprogram I | 100 |
| Konsertprogram II | 101 |

Innledning

Bakgrunn

I vår tid er mange aktører igang med ulike satsinger for å styrke norsk sangkultur¹. Velle Espeland skriver følgende om hva som opptok initiativtagerne til en konferanse om nordisk sangkultur i 2002:

Er sangen i ferd med å forstumme i Norge? Sangen i skolen står svakere enn noen gang. Sang til arbeide er ikke aktuelt. Vi har ikke lenger et felles allsangrepertoar som kan forene generasjonene. Hverdagssangen blir stadig mer usynlig. Terskelen for å synge når andre voksne kan høre det, blir stadig høyere.²

På *Sangkulturkonferansen 2010* ble det lagt fram en rapport som kartla eksisterende forskning omkring sangens effekter³. Rapporten peker på at det innen dette forskningsfeltet er behov for ytterligere begrepsavklaringer, bedre metoder, at studiene i liten grad bygger på hverandre, tilbyr sprikende konklusjoner og at forskningen på ikke-profesjonell hverdagsmusikalsk (sanglig) praksis er fraværende. Det kan synes å være uendelig mange veier til å konkretisere studier omkring *sangens betydning*, både metodologisk og i «valg» av faglig perspektiv. Dersom antallet korsangere øker mens sangaktiviteten synker blant folk som ikke synger i kor, betyr det at sangens betydning øker for samfunnet sett under ett? Er det nødvendig å vite noe om *hva* som synges, *hvordan* eller *hvorfor* det synges? Hva skal vi regne som sang? Er det mest interessant om folk flest synger i dusjen eller om de synger i kor – og henger disse to sammen? Har det noe å si om sangen er lystbetont? Kan ungdommers interesse for sangkonkurranser på TV fortelle noe om sangens betydning for ungdom?

¹ *Syng for livet* er et prosjekt som omfatter et bredt spekter av ulike, men likeverdige aktører som har gått sammen om et løft for å ta vare på, styrke, og utvikle norsk sangkultur og norske sangtradisjoner. Prosjektet har arrangert Sangkulturkonferanser jevnlig, den første i 2002. Prosjektorganisasjonene er *Folkeakademiens landsforbund*, *Musikk i skolen*, *Norges barne- og ungdomskorforbund*, *Norsk musikkråd*, *Norsk visearkiv*, *Norsk sangerforum*, *Norsk viseforum*, *Stiftelsen Na-Ku-Hel Norge*, *Musikkens studieforbund* og *Norges korforbund*. Dessuten samarbeider prosjektet med andre aktører, organisasjoner og institusjoner.

Sangløftet er en gave fra *Sparebankstiftelsen DnB Nor*, og forvaltes av *Norsk musikkråd* og *Musikk og ungdom*. Fra høsten 2008 til høsten 2010 fikk de to organisasjonene 5 millioner kroner å dele ut, og får ytterligere 4 millioner kroner fram til sommeren 2012. Gjennomsnittlig støttebeløp er på 10.000 kroner. For mer informasjon om ulike prosjekter som har fått støtte, se www.sangloftet.no (min lesedato 10.10.11)

² Espeland (2002)

³ Balsnes (2010)

Mitt engasjement i denne oppgaven dreier seg om sangens betydning for unge jenter. Det startet med et engasjement som sangpedagog i et sangprosjekt over fire år for jenter i alderen 13–19 år. Tematikk og innfallsvinkel til masteroppgaven oppsto på grunnlag av erfaringer jeg gjorde tidlig i det praktiske arbeidet i NN, og satte i neste omgang preg på organisering og valg av arbeidsmåter der. Min faglige veileder på masteroppgaven, Sissel Høyem Aune, ble også en veileder i organiseringen av sangprosjektet.

Endelig tilnærming og konkretisering av problemstilling er på ingen måte objektiv. Den springer ut fra den medfølelsen jeg kjente i møte med unge sangelever med en trang til å uttrykke seg sanglig og et sterkt ønske om å lykkes med det, men som samtidig opplevde seg utilstrekkelige i forhold til de fleste sanglige utfordringer i hverdagen sin, og som i liten grad hadde erfaring med lystbetont sang.

Jeg *vil* synge, men...
Jeg er ikke noe flink
Jeg tør ikke
Jeg kommer ikke opp

Jentestemmen gjennomgår et stemmeskifte, betydelig mindre vektlagt og beskrevet enn guttenes, av den naturlige årsak at guttenes *mutasjon* er mer uttalt⁴. Jentenes stemmeskifte strekker seg imidlertid over et større tidsrom, og en syngende jente som opplever over lengre tid at *noe* skjer med stemmen uten at hun er klar over at *noe skal skje*, vil kunne oppleve denne fasen som dramatisk, kanskje nettopp på grunn av dens ellers antatte *betydningsløshet*.

Unge jenter mellom 13 og 19 år strever med å finne sin *egoidentitet*, beskrevet av Erikson som «tilliten til at den indre enheten og sammenhengen som er forberedt i årenes løp svarer til den enheten og sammenhengen en har i andres øyne»⁵. Fullbyrdelsen av et menneskes identitetsdannelse skjer ifølge Erikson i ungdomsårene. Erikson beskriver ungdomsalderen som et «vendepunkt [...] med økt sårbarhet og økte muligheter, den ontogenetiske [utviklingsmessige] kilden til produktiv styrke eller feiltilpasning»⁶, en nødvendig modning av psykososiale (og andre) funksjoner som kreves for å integrere barndommens identifikasjoner i en ny, overordnet *egoidentitet*.

⁴ Om muterende guttestemmer, se f.eks. Sissel Høyem Aune (1995)

⁵ Erikson (1976) s. 229. Om *egoidentitet*, se *Ibid.* s. 154

⁶ Erikson (1997) s. 90

Jeg trodde dem både når de sa at de elsket å synge, og når de sa at de ikke «ante» hvorfor. De hadde så mange forbehold og unnskyldninger, men likevel et stort mot, og de hadde uten tvil en sterk trang til å bruke stemmen sin. Jeg erfarte samtidig at de fleste hadde mange begrensninger for sin sang. Disse begrensningene så jeg ikke tydelig før jeg var blitt kjent med dem. Det var begrensninger de satte opp for seg selv angående *om*, *når*, *hvor* og *hva* de sang, begrensninger i deres sanglige miljø – hva de ble presentert for av sangmuligheter – og sist, men ikke minst, begrensninger som lå i deres eget instrument og deres egen erfaring med sang. Alle disse typene begrensninger hadde også betydning for hverandre. Ifølge Erikson kan vi ikke skille personlig vekst fra samfunnets forandringer, heller ikke identitetskrisen i individets liv fra samtidige kriser i den historiske utvikling⁷. Jentenes sang og deres sanglige omgivelser var mitt utgangspunkt, og den virkeligheten som både de og jeg forholdt oss til.

Sangstemmen er et instrument for musisering. Det springende punktet for mitt engasjement for denne oppgaven er imidlertid at det samme instrumentet også er vårt viktigste redskap for selvrepresentasjon og selvuttrykk hele livet gjennom, og at vilkårene for de unge jentestemmenes utvikling kan få betydning langt utover jentenes potensielle karriere som sangere.

Egenarten til sang- og stemmebruk som disiplin ligger i at både den ytre/kroppslige mobiliteten og den indre/psykiske – sinnlige – mobiliteten – såvel som interaksjonene mellom disse to – har en direkte, umiddelbar og langsiktig, effekt på stemmen som instrument, både for sang og tale⁸. Jeg har stilt meg spørsmålet: «Dersom vi ikke gir unge jenter mulighet til å utvikle stemmen sin, tar vi fra dem noe da?» En tilbakevendende innvending til dette spørsmålet har handlet om nødvendigheten av *sangundervisning*. «Må de lære å synge da?», «Kan de ikke bare få synge?», «Er det ikke bedre at stemmen utvikler seg naturlig?» Gyldigheten av slike innvendinger avhenger av hvordan vi forstår det å «utvikle» stemmen. I denne sammenhengen gir jeg ordet *utvikling* betydningen *framvekst* og *modning*, ikke *foredling*. Alle stemmer vil dermed *utvikles* på en eller annen måte, og utviklingen vil være avhengig av stemmeinstrumentets arvemessige egenskaper, samt hvilke muligheter og begrensninger som ligger i oppvekstmiljøet. Jeg vil derfor også snu spørsmålet mitt på hodet og si: «Dersom vi *hindrer* en naturlig utvikling av de unge jentestemmene, tar vi fra dem noe da?»

⁷ Erikson (1997) s. 21

⁸ Doscher (1994) s. 256–257

Problemstilling

- Hvilke miljømessige betingelser lever den unge jentestemmen under i en middels stor norsk kommune?

Videre konkretisering av problemstillingen:

- Hvilke muligheter og begrensninger setter miljøet opp for de unge jentestemmene?
- Hvordan samstemmer disse med den unge jentestemmens fysiologiske forutsetninger?

Min undersøkelse er begrenset geografisk. Mine erfaringer er dermed gjort i forhold til et utgangspunkt som ikke vil kunne gjenfinnes nøyaktig i noen andre kommuner. Det er imidlertid heller ingen holdepunkter for å si at forholdene i på dette stedet avviker vesentlig fra forhold andre steder. Erfaringene er samlet inn over en lang periode med hyppig, nær og fortrolig kontakt med elevene, og min framstilling er først og fremst kvalitativ og nærgående. Den tar utgangspunkt i elevenes opplevelser, erfaringer og utvikling slik de har framstått for meg. Flere av studiene jeg refererer til har nevnt mangelen på forskning *fra praksisfeltet* når det gjelder sangaktivitet i skole og fritid⁹, og mangel på studier som omfatter folk flest, ikke bare de som allerede synger¹⁰. Jeg har ikke funnet studier som omhandler sangaktiviteten blant *ungdommer flest*. Spørsmålene jeg stiller er omfattende, og fungerer her kanskje mest av alt som en rettesnor for en virkelighetsbeskrivelse som jeg håper kan inspirere, kanskje også provosere, til målrettet forskning innen temaets ulike faglige områder.

⁹ Balsnes (2010) s. 45–46, Rønnes (1993) s. 12, Olsen og Hovdenak (2007) s. 9

¹⁰ Balsnes (2010) s. 28

Metode

Sangprosjektets egenart og målsettinger ga meg en sjelden mulighet til å samle erfaringsmateriale. Jeg hadde 20% prosjektlederansvar og 80% undervisning. Kapittelet *NN Voices – et pilotprosjekt* er en relativt grundig redegjørelse for hvilke målsettinger som lå i selve prosjektet, og for organisatoriske valg. Sangprosjektet er mitt «feltarbeid», og målsettingene og gjennomføringen hadde konsekvenser for hva slags jenter som ble en del av studien, mulighetene jeg hadde for å samle erfaringsmateriale, og valg av problemstilling.

For meg ble jobben en mulighet til å gjøre en kvalitativ samtidig studie av en relativt stabil elevmasse over en periode på fire år, til enhver tid 15–23 og totalt 42 elever¹¹ i perioden 2007–2011. Gjennom jevnlig kartlegging, evaluering og tett oppfølging over lang tid, fikk jeg et innblikk i disse jentenes *sangverden*. Jeg fikk lære dem og deres miljø å kjenne gjennom å undervise dem jevnlig, gjennom å være en del av et kollegium av kulturskoleansatte og distriktsmusikere, og gjennom samarbeid med andre musikkrefter i kommunen. Dette er i hovedsak bakgrunnen for studien. En aktiv og fortrolig rekrutteringsmåte og et mål om å fange opp også de «usannsynlige sangerne» gjorde at elevmassen sannsynligvis ble mer heterogen enn det som er vanlig i kulturskolene og ved musikklinjene, hvor jenter i denne aldersgruppen oftest går for å få undervisning i sang.

Jeg har valgt å bruke begrepet *sangverden* med referanse til et annet begrep som har vært sentralt særlig i samfunnsvitenskapelig teoridanning og forskning, kalt *livsverden*. Ordet er tidligst kjent fra tekster fra tidlig på 1900-tallet, og begrepet er utviklet og gitt ulike betegnelser av særlig tre filosofer; Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty og Alfred Schütz¹². *Livsverden* er den verden mennesker lever sine liv i, en bakgrunn som gir *mening* til ulike former for kunnskapssøkende aktiviteter.¹³ Med *sangverden* mener jeg omgivelser, mennesker og aktiviteter i livet som påvirker *om* vi synger, *hva* vi synger, *hvorfor* vi synger, *hvor* vi synger og *hvordan* vi synger. Vår sanglige verden danner vi også gjennom hva vi *lytter* til og *hvordan* vi lytter.

¹¹ Som var elever i ett år eller mer

¹² Bengtsson (2006) s. 14–15

¹³ Ibid. s. 21

Med vår egen kropp som utgangspunkt oppfatter og erfarer vi våre sanglige omgivelser, og tar mer eller mindre del i dem. Stemmen er både et musikkinstrument og et redskap, og begge bruksområdene har innvirkning på hverandre. For å lære et nytt språk anbefales man gjerne å dra til landet der språket snakkes til daglig og «bade» i språket. På samme måte «bader» jentene til daglig i et miljø som påvirker dem sanglig, og dette miljøet er den *sangverden* som jeg vil forsøke å beskrive ut fra erfaring.

Jeg har systematisert mine erfaringer og observasjoner ved hjelp av undervisningslogg, transkriberte intervju, spørreskjema og dagbok, samt i de skriftlige rapportene underveis. Eleveksemlene i grå «bokser» er konkrete, enkeltstående elevhistorier. Noen av dem kan leses som en illustrasjon til teksten, men tilsammen er de også en sidestilt virkelighetsbeskrivelse uten tolkning, som kan leses uavhengig av teksten. Mine elevers erfaringer har jeg sammenholdt med erfaringene til musikk lærere på ungdomstrinnet i NN, og jeg har studert de to læreverkene i musikk som benyttes på ungdomstrinnet i NN kommune: *Opus* og *Alle tiders musikk*.

På bakgrunn av erfaringene jeg gjorde med jentene i prosjektet, foretok jeg i februar 2010 et gruppeintervju med fire utvalgte studenter på en faglærerutdanning i musikk ved en høyskole i et annet fylke. Ut fra disse fire studentenes ønsker laget jeg deretter en kort undervisningsøkt for en klasse musikkstudenter på faglærerutdanninga (inkludert de fire første) med påfølgende samtale. En nærmere beskrivelse finnes i kapittelet *Lærerstudenter*.

Jeg refererer spesielt til fire andre studier fra praksisfeltet. Den første er en hovedoppgave skrevet av Tiri Bergesen Schei i 1998, som omhandler fenomenet *stemmeskam*, hovedsaklig med en ung jente som illustrerende elevksempel¹⁴. To andre er kapitler i boka *Musikk – mulighetenes fag*, skrevet av musikk lærere på lærerutdanninga ved Høgskolen i Bergen, etter feltstudier ved grunnskoler i Bergen. Aslaug Furholt har intervjuet rektor og en lærer om sangvirksomhet og stemmebruk i grunnskolen, og spesielt fått fram deres holdninger til sang som fag og som aktivitet¹⁵. Bjørg Solsvik Åvitsland har intervjuet to lærere som sliter med stemmevansker, og diskuterer årsaker til og konsekvenser av dette¹⁶.

¹⁴ Schei (1998)

¹⁵ Furholt (2007)

¹⁶ Åvitsland (2007)

Odd Magne Bø presenterte i 2010 en omfattende undersøkelse av spilleaktiviteten i skolen¹⁷.

Denne handler om spilling på instrumenter, ikke om sang spesielt, men den beskriver også *elevenes* erfaringer.

Mange egenskaper ved jentestemmen i ulike aldre er kvantitativt og kvalitativt studert og beskrevet. Jentestemmens fysiologiske utvikling og egenskaper og kvaliteter i de ulike fasene i stemmeskiftet presenteres i kapitlet *Jentestemmens potensiale. Den unge jentestemmens fysiologi og utvikling*. Dette kapitlet er i hovedsak basert på amerikansk litteratur, fordi det er her jeg har funnet litteratur som spesielt omhandler den unge jentestemmen og som i stor grad baserer seg på fysiologiske studier. Disse studiene sammen med nyere, erfaringsbasert og mer generell (i forhold til alder) fysiologisk og pedagogisk litteratur, utgjør den almenngyldige beskrivelsen jentestemmens utvikling som jeg har disponert som bakgrunn for å forstå og beskrive konkrete erfaringer.

I det praktiske arbeidet med elevene, og i mine forsøk på å formulere for meg selv hvilke konkrete betydninger sangen kan ha for dem, har jeg spesielt interessert meg for sammenhengen mellom sanglig utvikling og kroppsholdning. Jeg har derfor viet et kapittel til en presentasjon av litteraturstudier omkring kroppsholdning som et kulturelt foranderlig fenomen, og som uttrykk for fysisk og psykisk helse.

Sangens posisjon i skolen utgjør en vesentlig del av de unge jentestemmenes *sangverden*. Samtidig speiler skolen samfunnet på den måten at trender i samfunnsutviklinga også gjerne viser seg i skolen¹⁸. Kapitlet *Sangundervisning i skolen* er en historisk beskrivelse av sangens endrede rolle i skolen. Jeg har studert læreplaner og andre offentlige dokumenter som angår skolen og lærerutdanninga, og et utvalg av skolesangbøker. I presentasjonen av læreplanverkene og i utvelgelsen av sangbøkene har jeg støttet meg til fire artikler som med ulike innfallsvinkler omhandler sangfaget i norsk skole¹⁹. Planverkene gir et bilde av politiske og ideologiske strømninger i historien. Takket være sin uforanderlighet er de en anvendelig historisk kilde til ulike tiders ønsker og målsettinger for sangen.

¹⁷ En studie av 275 elever fra 2., 4., 7. og 10. klassetrinn fordelt på 64 strukturerte gruppeintervjuer, foretatt ved 11 skoler i en treårsperiode. Studien viser store forskjeller mellom skolene i faktisk spilleaktivitet i klassene, og diskuterer hva som skal til for å bringe spilleopplæringen i skolen i takt med kompetansemålene i Kunnskapsløftet

¹⁸ Et eksempel er *Idol*, som i etterkant av TV-programmet er innført som aktivitet ved en del norske skoler

¹⁹ Varkøy (2000), Jørgensen (2001), Bergheim (2002) og Lund (2010)

Det er imidlertid en fare for, i rene studier av planverk, å tillegge disse for stor vekt i forhold til den reelle situasjonen på et gitt tidspunkt. Planverkene forteller ikke hva som faktisk skjer i klasserommet, enda mindre i hjemmene og i samfunnet forøvrig. Likevel har de gamle læreplanene betydning for den faktiske praksisen i dagens klasserom fordi de forteller noe om hvilken historie vi har med oss i bagasjen. Historien sitter i kroppen vår, i vårt levesett og våre tankemønstre²⁰. Vår historiske hukommelse finner vi måten vi går og står og beveger oss på, og hvordan vi bruker stemmen. I vår daglige praksis handler vi ut fra kroppsliggjorte kunnskap som er *dannet i løpet av den kollektive historien*²¹ og *ervert gjennom den individuelle historien*²². Aktiv kunnskapsinnhenting innenfor den sosiale verden gjør, ifølge Bourdieu, klokt i å forholde seg dette, og sangens utvikling i skolen har vært en nødvendig kunnskap i min forståelse av jentenes *sangverden*.

Alle stedsnavn er anonymisert, og navn på personer er fiktive.

NN Voices – et pilotprosjekt

Bakgrunn

NN kommune ble i 2007 tildelt fylkeskommunale midler til gjennomføring av et fireårig sangprosjekt rettet mot jenter i alderen 13–19 år. Bakgrunnen var en felles bekymring for synkende deltakelse i organisert aktivitet blant fylkets ungdommer, og kulturskolen sitt opplevde problem med at ungdommer over 13 år, særlig jenter, i liten grad var elever i kulturskolen. Sangundervisning var etterspurt av mange²³. Kulturskolen i NN hadde aldri tilbudt opplæring i sang, det fantes ingen annen organisert sangaktivitet for barn og unge i kommunen, og sangaktiviteten i skolen var sannsynligvis liten utover 3.-4. klasse (dette kommer jeg tilbake til).

²⁰ Merleau-Ponty (1994) s. 41–46, Bengtsson (2006) s. 14–28, Bourdieu (1995) s. 219–224

²¹ Bourdieu (1995) s. 219

²² Bourdieu (1995) s. 219, Merleau-Ponty (1994) s. 42

²³ NN kommune hadde gjennomført to undersøkelser som dokumenterte et ønske om opprettelse av et sangtilbud. I prosjektsøknaden viste kommunen til en behovsundersøkelse gjennomført i 2006 blant innbyggere i kommunen og elever i grunnskolen og i videregående skole. «Resultatet fra denne undersøkelsen avdekket et stort og ensidig ønske om sangundervisning både blant voksne og ungdom», heter det i prosjektsøknaden. En undersøkelse gjennomført i mai/juni 2007 som en del av forprosjektet, viser et tilsvarende ønske blant ungdomsskoleelever i kommunen

Målsettinger

Jeg satte meg som mål å nå ut til alle jenter som hadde lyst til å synge, uansett hvilke ferdigheter og hvilken sanglig selvtilit de hadde i utgangspunktet. Jeg ville la elevenes stemmemessige utvikling danne premissene for alle valg på det organisatoriske planet. I praksis holdt jeg fast ved tanken om at *de som begynte* som elever i sangprosjektet *ikke skulle slutte*.

Oppdragsgivers målsettinger gjaldt individuelle og samfunnsmessige resultater. Disse var:

- Etablere en organisert kulturaktivitet med god og stabil rekruttering.
- Sikre trygge og stimulerende oppvekstmiljø.
- Forebygge rus- og kriminalitetsproblemer.
- Bygge identitet, tilhørighet og nettverk.
- Sørge for at aktivitetene foregår på ungdommens premisser.
- Frivillig forpliktelse.
- Sørge for at ungdommene føler eierskap til prosjektet.
- Forebygge sosiale og kulturelle broer mellom ungdom og voksne.
- Unngå de tradisjonelle voksenstyrte institusjonene, skape trygge og kreative miljøer hvor ungdommene selv er med på å utforme aktiviteten.
- Sørge for at ungdommene får individuelt tilpassede roller.
- Sørge for at prosjektet forankres i lokalmiljøet.
- Ha fokus på prosessen, evaluere og kartlegge ungdommenes behov og motivasjonsfaktorer underveis.
- Sørge for at ungdommene opplever at målet er deres utvikling og ikke prosjektets egen suksess, la dem oppdage verdien av tilbudet og tilby faglig kvalitet.
- Bidra til erfaringsgrunnlag for framtidig arbeid.

Rekruttering og elevgruppe

Prosjektets egenart viste seg i tanken om å rekruttere ungdommer som ikke fra før av står og banker på døra for å få sangundervisning. Mange kom fordi de hadde sett plakater og annen informasjon, i tillegg rekrutterte jeg aktivt fra målgruppa, delte ut lapper med mitt private mobilnummer for en direkte kontaktmåte, og tilbød gratis og uforpliktende deltagelse de ti første ukene²⁴. Jeg samlet alle jenter på ungdomstrinnet (8.–10. klasse) ved hver av skolene i kommunen og fikk møte dem i klasserommene deres.

²⁴ Etter 10 uker måtte de, dersom de ville fortsette i prosjektet, registrere seg som elever i kulturskolen på ordinært vis

Der fortalte jeg *kort* om meg selv og prosjektet, og etterpå flokket de seg omkring pulten min med spørsmål. Antallet rekrutterte elever var spesielt stort fra noen klasser ved en av byskolene som hadde en av mine kolleger fra kulturskolen som musikk lærer. Min kollega kjente til prosjektet, og informerte og oppfordret elevene - gjerne personlig slik tilfellet var med Benedicte²⁵. I starten delte jeg lokaler med ungdomstjenesten, som også ble delaktig i å rekruttere jenter til sangprosjektet. Sammen med ungdomstjenesten organiserte jeg et infomøte på «ungdomskaféen» på samme måte – med *kort* informasjon og *mye tid* til å lage kaffe og te og prate om løst og fast. Slik fikk jeg pratet med hver enkelt og samlet opplysninger om dem, om deres motivasjon, om hvem de var og hva de ønsket. Etterpå avtale jeg individuelle møtetidspunkter med alle.

Interessen var hele tiden større enn kapasiteten. På venteliste sto gjerne venner og venners venner av de som allerede var elever, og jenter som hadde hørt om prosjektet via «jungeltelegrafene». Jeg hadde tidvis problemer med å få informere skikkelig om prosjektet i skolen. Jeg hadde mulighet²⁶ til å ta inn kun 15 stykker fra starten. Fordelingen av elevene som begynte var:

- 7. klasse (3)
- 8. klasse (2)
- 9. klasse (2)
- 10. klasse (3)
- 1. vg (2)
- 2. vg (1)
- 3. vg (2)

Antallet vokste jevnt, og de to siste årene var elevtallet 20-23. Av 69 jenter rekruttert til prosjektet fortsatte 42 som elever ut prosjektperioden eller til de flyttet fra byen (for å gå skole eller ta utdanning). Av de 42 hadde én vært sangelev i kulturskolen (i en annen kommune), én annen hadde sunget i blandakor i en annen kommune. De andre hadde ingen annen sanglig bakgrunn enn gjennom skolen, og de fleste hadde ikke annen musikkbakgrunn generelt enn gjennom skolen²⁷.

²⁵ Se eksempelbok i kapitlet «Hvor?»

²⁶ Grunnet mangel på undervisningsrom og en lavere stillingsprosent i prosjektet det første året

²⁷ Fire hadde vært kulturskoleelever på gitar eller piano (ett år eller mer) og én hadde tatt privattimer i piano (i tre år), ni hadde spilt i korps og hatt instrumentopplæring i kulturskolen (ett år eller mer). Av de fire kulturskoleelevene var tre av dem *tidligere* elever (hadde sluttet), og av de ni korspelevene spilte fem fortsatt da de begynte som sangelever

Ved skolestart høsten 2010 flyttet fire av de første elevene fra byen for å utdanne seg videre innen sang²⁸. Hele tiden var alle klassetrinn mellom 8. klasse i ungdomsskolen og 3. videregående representert.

De usannsynlige sangerne

I gruppa fantes det både «sannsynlige» og «usannsynlige» sangere. Med «sannsynlige sangere» mener jeg de som omtalte seg selv, og som ikke minst ble omtalt av andre, som jenter som «kunne» synge. Erfaringsmessig vil mange ikke uten videre definere seg selv som aktuelle i en sangsammenheng, selv om tilbudet er åpent for alle²⁹. Ved å aktivt oppsøke alle jenter som var i riktig alder, fikk jeg også med meg de «usannsynlige sangerne», som bare hadde fryktelig *lyst* til å synge. Mange kom på tross av familie og venners uttrykte overraskelse over at nettopp *de* hadde bestemt seg for å synge.

Organisering

Jeg hadde i utgangspunktet 50% stilling avsatt til prosjektet, etter et år ble den utvidet til full stilling med 80% undervisning og 20% prosjektledelse. I den grad jeg hadde mulighet til det, knyttet jeg andre kolleger i kulturskolen og distriktsmusikere til prosjektet. NN kommune har tre ungdomsskoler, en av dem ligger ca 3,5 mil fra NN sentrum. Ved denne skolen var det stor interesse for sangprosjektet både blant elever og lærere, og skolen ønsket å legge til rette for undervisning i skoletida. Det første halvåret reiste jeg både dit og til en nabokommune³⁰ og underviste. Etter jul sluttet jeg å reise både til nabokommunen og den avsidesliggende bygda³¹ for å undervise. Jeg ville prioritere å bygge ett miljø, og for at miljøet ikke skulle være så fragmentert valgte jeg å undervise i NN. De fleste jentene fra bygda og nabokommunen falt fra som elever, da de måtte kjøres mange mil og ta ferje for hver time.

I starten fikk alle jenter i målgruppa tilbud om enkeltundervisning og tett oppfølging under forutsetning av at de deltok i samspillundervisningen.

²⁸ En på *Toneheim*, en på musikkteaterstudier i London og to på musikklinje.

²⁹ Kursserie i flere nivå, «Jeg kan ikke synge» er trinn én, deretter «Jeg kan synge litt» o.s.v. Idéen kom fra Carl Høgset, *Norsk musikkråd* organiserer kurs i svært mange fylker over hele landet. Carl Høgset sine kurs har ettehvært endret navn til «Alle kan synge» (AKS).

³⁰ En time med bil og ferje unna NN

³¹ Ei bygd 35 km unna kommunesenteret i NN

Det viste seg at kravet om å delta på samspillundervisningen var for tøft for mange. De aller fleste behøvde flere enkeltundervisningstimer før de følte seg trygge nok. Vi droppet kravet, men gjorde i stedet deltagelse i samspill til et mål for tiukersperioden. Jeg forsøkte å etablere innbydende øvingslokaler som elevene også kunne trives i før og etter øvingsøkter og i pauser. På et grupperom ved siden av øvingsrommet laget jeg et bibliotek med sangbøker og noter. Etterhvert gjorde mange av elevene det til en vane å gå rett fra skolen og sitte der og gjøre lekser eller bla i bøkene, og de ble vant både med å høres, og å høre andre synge, gjennom veggen. Jeg opprettet egne samspillgrupper i de tilfellene da jeg tok inn et større antall elever samtidig. Organiseringen fant sin form etter det første året. Hver elev hadde fast 30 minutter enkeltundervisning og 90 min samspillundervisning per uke og ekstra oppfølging ved konserter, ved opptredener utenom prosjektet, og ellers ved behov.

Vellykkede og stabile ungdomskor er en sjeldenhet i norske kommuner³². Jeg kjente til gode forsøk på å lage ungdomskor som hadde strandet etter relativt kort tid³³. Kommunens søknad inneholdt sterke føringer for metodikken i prosjektet. Det var skissert umiddelbar opprettelse av «to ungdomskor, ett for videregående elever og et for ungdomsskoleelever», samt såkalte «rekrutteringskor» i skolene. Fylket forutsatte imidlertid at organiseringen ble løsrevet fra skoleverket og andre typer på forhånd etablerte institusjoner. I denne sammenhengen så jeg begrepet «kor» som problematisk, slik det var benyttet i kommunens prosjektsøknad. «Kor» er allerede i navnet en forstilling om en etablert institusjon. Jeg la vekt på de kvalitative egenskapene ved prosjektet (nærhet og tid til å arbeide med det musikalske) i starten, for å legge til rette for vekst og forhindre frafall. Jeg organiserte samspillundervisning tilsvarende det som var skissert i forprosjektrapporten: to grupper, én for ungdomsskoleelever og én for videregående elever, men valgte å bruke betegnelsen *samspillundervisning* i stedet for *kor*. Jeg ville at navnet skulle legge minst mulig føringer for organisering av undervisningen, repertoar, arbeidsformer og identitet utover det elevene og jeg måtte komme fram til etter hvert. Høsten 2009 fikk vi et navn: *NN Voices*. Navnet var inspirert av *Trondheim Voices*³⁴, et vokalensemble av kvinnelige jazzsangere i Trondheim.

³² «Den syngende kommunen - et verktøy for utvikling», innlegg på Sangkulturkonferansen 23. - 24- oktober 2010. Ved daglig leder Jon G. Olsen, *Norsk sangerforum* og daglig leder Magnar Osland, *Musikk i skolen*

³³ I Sør-Trøndelag i 2001 gjorde *Norges korforbund Sør-Trøndelag* et forsøk med oppstart av ungdomskor i Trondheim. Det var ressursmessig en tung satsing og det var åpent for alle fra starten. To kordirigenter hadde sammen ansvaret for den musikalske ledelsen, og korforbundet sto for administrasjon og organisering. Dette prosjektet opplevde at en stor gruppe ungdommer som startet ble mindre og mindre, og at koret døde hen og ble nedlagt etter to år

³⁴ For utfyllende informasjon om *Trondheim Voices*, se <http://www.sowhatcopenhagen.com/sissel/norsk/> (min lesedato: 05.10.11)

De er alle solister med særpreg som de bringer med inn i ensemblet. *NN Voices* var på samme måte en sammensetning av selvstendige enkeltsangere som hadde et felles, flerstemt repertoar og også opptrådte hver for seg og i mindre grupper. Det fantes et lite budsjett til læremateriell, og vi utvidet repertoaret med kjøpte noter og arrangementer som vi fikk en kollega i kulturskolen til å lage. Vi opptrådte både på forespørsel, i samarbeid med andre lokale kulturaktører og med egne konserter. Alle prosjektelevene deltok på konsertene, noen var med på alt, andre på noe. Sangmiljøet *NN Voices* ble dermed stort, selv om de forskjellige enkeltelevene og gruppene ikke øvde sammen hele tiden og ikke var kommet like langt.

På ungdommens premisser

I starten gjennomførte jeg intervjuer med forberedte spørsmål av hver enkelt, og lot dem fylle ut et spørreskjema. Formålet var å få vite erfaringsbakgrunnen deres, nivået deres og interessene deres, og bli kjent med dem. Det jeg fikk vite i intervjuer og fra spørreskjemaer sammenholdt jeg med det jeg fikk vite gjennom å undervise dem, og dette ga meg verdifulle opplysninger om disse kommunikasjonsformene: Svarene jeg fikk på den skriftlige undersøkelsen i det forberedte intervjuet var langt fra dekkende i forhold til det jeg fikk vite gjennom undervisninga. En individuell kommunikasjonsform viste seg å være nødvendig for å kartlegge ungdommenes erfaring, og deres ønsker og behov, også for samspillundervisningen.

En vesentlig forskjell på dette prosjektet og annen organisert sangaktivitet var målet om å organisere og utvikle aktiviteten *på ungdommens premisser*. Begrepet viste seg å være utfordrende å realisere. Det var i utgangspunktet bestemt at det skulle opprettes kor, men ungdommene ville ikke synge i kor. I starten tonet jeg derfor ned målsettingen om å danne kor, og lot dem få enkeltundervisning – for å oppfylle målsettingen om å handle på ungdommenes premisser. Jeg brukte enkeltundervisningen til å forsikre meg om deres ønsker og behov, både uttalte og ikke uttalte³⁵. Å prioritere enkeltundervisning i starten ble min metode for å ta hensyn til elevenes musikalske og stemmemessige behov og å involvere dem *reelt* i å bestemme i hvilken retning prosjektet skulle bygges ut.

Jeg evaluerte jevnlig, og sendte to evalueringsrapporter til fylket; Én etter det første året (juni 2008) og en ved prosjektperiodens slutt (juni 2011).

³⁵ Jamfør avsnittet *Synge i kor*

Lærerstudenter

Innblikket jeg fikk i jentenes sanghverdag gjorde meg nysgjerrig på lærere. Jeg fikk tilgang til en 1.- klasse på den treårige faglærerutdanninga i musikk ved en høyskole. Fire av elevene var spesielt interesserte i sang og møtte meg frivillig til en times samtale for åpen mikrofon i februar 2010. De oppga selv sin erfaringsbakgrunn i starten av samtalen:

Markus. Musikkskole i barneskolealder, spilte keyboard og sang i band. To år på folkehøyskole, et år på lydlinja med gitarundervisning og et år som stipendiat med sangundervisning (jazzpop).

Lise. Har spilt gitar, klarinett og tverrfløyte på kulturskolen og har sunget i kor. Gikk musikklinja på videregående med sang som hovedinstrument.

Frederik. Har spilt gitar i kulturskolen. Gikk på folkehøyskole med sang som hovedinstrument. Musikk årsenhet på lærerskolen. Har gitar som hovedinstrument på faglærerutdanninga.

Mari. Har spilt gitar i kulturskolen («men det var ikke noe for meg»). Sang i band og deltok mange ganger på UKM. Gikk på folkehøyskole, på vokallinja.

De fire studentene hadde nettopp vært ute i praksis i grunnskolen, fordelt på tre ulike grupper som var på forskjellige skoler og på ulike klassetrinn. Samtaleen var sang i skolen/sang med barn og ungdom, og de fortalte om erfaringene de hadde gjort i praksisperioden og i utdanninga.

Etter samtalen i februar laget jeg et to-timers undervisningsopplegg for hele klassen med utgangspunkt i de fire elevenes ønsker og mine erfaringer fra jenteprosjektet, med forslag til repertoar for unge jenter. Høyskolen lot opplegget inngå som en del av undervisningen en fredag i april. Slik fikk studentene noe igjen for å være mine informanter, samtidig som jeg ble godt kjent med dem. Etter undervisningsøkta satt vi i ring og samtalte, også nå for åpen mikrofon, i to og en halv time. Som mal for samtalen brukte jeg spørreordene hva, hvem, hvorfor og hvordan. Innledningen til hvert av de fire emnene ble dermed spørsmålene «Hva skal synges?», «Hvem skal synges?», «Hvorfor skal det synges?», «Hvordan skal det synges?». Det var ca. 25 studenter tilstede i denne samtalen. Jeg delte dem i par og ga dem ett minutt til samtale innad i parene for hvert spørsmål. Etterpå lot jeg spørsmålet gå systematisk til alle parene, slik at alle uttalte seg. I etterkant transkriberte jeg opptakene. I masteroppgaven nevnes de fire første studentene ved navn i sitater fra den første samtalen i februar, mens verken disse eller de andre studentene nevnes med navn (men kalles «student A», «student B» osv.) i sitater fra gruppesamtalen i april.

Sangens potensiale. Den unge jentestemmens fysiologi og utvikling

Fra barnestemme til ung stemme

Menneskebarnet tar stemmeorganet i bruk umiddelbart etter fødselen. Stemmeorganet (pustemuskulatur, strupehode og resonanshulrom) består av muskler, bein og brusk. Det er integrert i, og utvikles i takt med, resten av den fysiske kroppen. Stemmens avhengighet av pusten gjør at stemmefunksjonen også påvirkes av muskel- og leddaktivitet som ikke kan sies å tilhøre selve stemmeorganet.

Evnen til å lage forskjellige lyder med stemmen beror på både perseptuelle (sanse-) og produktive (fysiske, lyddannende) ferdigheter, som *kan* og *må* øves opp³⁶. Selve lydproduksjonen foregår i strupehodet. Strupehodet består av mange små muskler, og det finmotoriske arbeidet i strupehodet tar tid å oppøve. Den største forskjellen mellom barnets og den voksnes stemmeorgan er at strupehodet sitter mye høyere hos barn. Før 3–4 måneders alder er barn, av anatomiske grunner, bare i stand til å produsere vegetative lyder: Sutring, gråt og latter. Fra 3–6 måneders alder produserer barnet lyder ved å trekke sammen muskler som ligger ovenfor strupehodet, og dette fremkaller en enkel artikkelasjon med lydmessige variasjoner. Ved 6–7 måneders alder inntreer bablelydene med flere stavelser, såkalt «kanonisk babling», og mot slutten av første leveår «sjargongbablingen», som har mer komplekse, språklignende lyder med mer variasjon i intonasjonen i forbindelse med stemmelek. Ved ettårsalder lager noen barn lange tirader av «meningsløse» lyder med tydelig emosjonelt innhold. De individuelle forskjellene i lydproduksjonen skyldes sannsynligvis både medfødte forskjeller i stemmeorganets anatomi og variasjoner i de språklyder som barn er blitt eksponert for, ved at de selv lager lyd og at de hører andre gjøre det. Jo oftere et barn produserer bestemte lyder eller lydsekvenser, desto mer automatisert blir bevegelsene i stemmeorganet. Allerede i 7–8-månedersalderen er barn med hørselsnedsettelse forsinket med hensyn til bruk av kanonisk babling.

³⁶ Om barnestemmen, se Smidt og Ulvund (1999) s. 354–356 og Waksvik (1994) s. 56–60

Stemmeproblemer hos barn dukker nesten aldri opp før i treårsalderen, da språket begynner å bli viktig. Før dét bruker barn stemmen for å uttrykke følelser, ved hjelp av de opprinnelige menneskelige språklydene: Gråt, ynk, sukk, latter³⁷. Barn må øve på å lage lyd og få anledning til å høre sin egen stemme før de kan produsere mer komplekse lyder.

Den lette tonen er barnestemmens fortrinn. Ved seksårsalder behersker barnet som regel et toneomfang fra C' til C'' (musikalsk omfang) og på 2½ oktav i gråt og skrik (fysiologisk omfang). Mellom 6 og 16 år skjer den viktigste utviklingen av stemmen i retning av bedre kontroll, ikke større omfang. Toneomfanget for gutter og jenter er omtrent det samme helt opp til pubertetsalderen, og registerovergangene inntreffer omtrent som hos en voksen sopran.

Stemmeskifte

I de ti første leveårene kan man vanskelig skille mellom gutte- og jentestemmer. I puberteten gjennomgår både gutter og jenter et *stemmeskifte*. Guttenes stemmeskifte får gjerne mest oppmerksomhet fordi det har mer utpregede kjennetegn. Den fysiske og seksuelle modningen hos jenter inntreffer noe tidligere enn hos gutter, og kan føre til endringer i jentestemmen så tidlig som i tiårsalderen³⁸. Stemmebåndene blir 3–4 mm lengre (mot 1 cm hos gutter)³⁹. Strupehodet vokser, dog mindre og mer i lengden sammenlignet med gutter⁴⁰. Den nedre grense for jentestemmens omfang senkes i alt med ca tre toner (mot en oktav hos gutter) og omfanget øker såvidt litt i høyden (guttestemmens øvre grense faller med omtrent seks toner)⁴¹. Muskulær umodenhet (spesielt i den indre strupemuskulaturen)⁴², manglende muskelkontroll og -koordinasjon samt økt muskelvekst og utilstrekkelig stemmemessig utvikling⁴³ gir den unge jentestemmen særegne karaktertrekk i mutasjonsperioden.

³⁷ Oren Brown, sitert i Waksvik (1994) s. 38

³⁸ Luchsinger og Arnold, sitert i Waksvik (1994) s. 63

³⁹ Luchsinger & Arnold, sitert i Gackle (1991) s. 18

⁴⁰ Weiss, sitert i Gackley (1991) s. 18–19

⁴¹ Seth & Guthrie, sitert i Gackle (1991) s. 18

⁴² Wennard (1967), sitert i Gackle (1991) s. 18, Thurman & Klitzke (2000) sitert i Haston (2007) s. 4

⁴³ Hoffer (1983), sitert i Haston (2007) s. 10

Mange fysiologiske endringer er funnet å kunne indikere stemmeskiftet hos jenter⁴⁴, den viktigste er menstruasjonens start⁴⁵. Følgende karakteristikker av den muterende jentestemmen er framkommet i mange studier⁴⁶:

- Usikker tonehøydejustering
- Utvikling av tydelige registerbrudd⁴⁷
- Luftig stemme, heshet (utenom påviselige luftveisinfeksjoner)
- Tonal forskyving av registerbrudd
- «Knekk» i stemmen
- «Sløret» stemme
- Anstrengt toneproduksjon og/eller luftig, «fargeløs» og sped tonekvalitet
- Senket leie på talestemmen, tap av deler av det lyse registeret
- Minsket og varierende stemmeomfang, sporadiske og uforutsigbare endringer i *tessitura*⁴⁸
- Generelt ubehag ved synging, fonasjonsvanskeligheter/ «forlegenhet».

Jentenes stemmeskifte varer lenger enn guttenes, og foregår gradvis uten brå og plutselige forandringer. I følgende kategorisering av Lynne Gackle⁴⁹ er aldersangivelsen kun en *veiledende indikator* for de fysiologiske forholdene som har innvirkning på stemmens utviklingsstadier.⁵⁰

I Prepubertal fase.

Den første fasen i stemmeskiftet er den prepubertale fasen, når jenta er omtrent 8–11 år. I denne fasen er jentestemmen fløyteaktig og lett, og veksler mellom høye og lave register med en letthet som ikke finnes igjen i de neste fasene. Stemmen har soprankvalitet, ingen hørbare registerskiller og er mye den samme som guttestemmer på samme alder bortsett fra at jentestemmen er lettere fordi volumpotensialet generelt er mindre. Avhengig av andre fysiologiske endringer kan denne fasen vare opptil 12–13 års alder.

⁴⁴ Tanner (1972) sitert i Gackle (1991) s. 19

⁴⁵ Tanner (1972) sitert i Gackle (1991) s. 19, Thurman & Klitzke (2000), sitert i Haston (2007) s. 3

⁴⁶ Gackle (1991) s. 18, Siple (1995) s. 6 (mine oversettelser)

⁴⁷ Endringer i stemmekvalitet innenfor stemmens hele omfang

⁴⁸ Den midtre delen av stemmeomfanget, der hvor sangeren synger med behag og har størst uttrykksmuligheter

⁴⁹ Gackle (1991). «The adolescent female voice—characteristics of change and stages of development». Min oversettelse

⁵⁰ Antall apostrofer angir oktav: C' er énstrøken C, C'' er tostrøken C

II Pubertet

Den andre fasen deles i to perioder, *før* og *etter* menstruasjonen har startet. Første periode inntreffer mellom 11 og 13 år, og ender med den første menstruasjonen. Indikatorene er de samme som for puberteten, bryster og kjønnsår utvikles, kroppen vokser osv. I denne perioden er stemmen luftig på grunn av mangelfull lukking av stemmeleppene idet den indre strupemuskulaturen utvikles. Tydelig registerovergang oppstår i det tonale området mellom G' og H'. Noen jenter har problemer med å få tilgang til fullregisteret i denne perioden, og de vil kunne «miste» den nedre delen av stemmeomfanget (rundt C') for en tid. Denne perioden karakteriseres av vanskeligheter med å synge, ubehag ved sang, stemmen er sped og jentene har vanskeligheter med å synge sterkt, særlig i midtre og øvre register. Klangen er luftig gjennom hele det øvre stemmeomfanget, fyldigere i nedre register og med åpenbare *vipp* over i en barnlig, luftig fløytetone i overgangen fra lavt til høyt register.

Den andre perioden starter med den første menstruasjonen og karakteriseres med en hesere og tyngre stemmekvalitet, hvor toner i det nederste registeret nås lettest. Ifølge Gackle er dette høydepunktet i stemmeskiftet, og den mest kritiske perioden i jentestemmens utvikling. Tessituraen (det lett tilgjengelige stemmeomfanget) flytter seg opp og ned, avhengig av fysiologiske endringer i kroppen, og kan krympe i begge ender slik at bare et lite omfang på fem–seks toner kan benyttes uten vanskeligheter. Registeroverganger inntreffer fortsatt i området G'–H' og nå i tillegg i området D''–F#''. Kjennetegn på denne perioden er heshet uten infeksjoner i øvre luftveier, knekk i stemmen, ubehag ved sang og mangel på klarhet i klangen. I denne perioden kan det være mest behagelig å synge i den nedre delen av registeret, noe som kan misforstås som en utviklet altkvalitet i stemmen. En ung stemme som fra dette tidspunktet utelukkende brukes i det nedre registeret står i fare for å skades på grunn av tendensen til å presse fullregisteret for høyt. På grunn av uforutsigbarheten i stemmeforandringene i denne perioden er det viktig at verken jenta selv eller andre setter stemmen i «bås» men er åpen for forandringene som kommer.

III Postpubertal fase

Den siste fasen er den postpubertale eller den unge voksne fasen av stemmeskiftet. Fasen starter vanligvis mellom 14 og 16 års alder, og karakteriseres generelt ved økende i omfang og kapasitet. De tydeligste registerovergangene er i området D''–F#'', mer likt den voksne stemmen. Luftigheten avtar, klangen blir dypere og rikere, lettheten kommer tilbake (ubehaget minsker), naturlig vibrato viser seg i stemmen, og volum, resonans og bevegelighet øker.

Lenge mente man at kvinnestemmen ikke muterte, men modnet gradvis inn i en mer voksen stemmekvalitet med mørkere klangfarge⁵¹. En vanlig oppfatning er at jentenes stemmeskifte er udramatisk, fordi sammenlignet med guttene er veksten i strupehodemusklær og stemmebånd mindre. Symptomene på stemmeskiftet (usikker intonasjon, tydelig registerskilte og varierende tessitura) godt være merkbare for jenta selv om hun ikke identifiserer det som fenomenet *stemmeskifte*. En jente som er glad i å synge og som opplever tydelige endringer i stemmen vil derfor godt kunne oppleve dette som dramatisk nettopp fordi hun ikke har noen forklaring på hva som skjer.

This means that the girls voice change may be less dramatic than the boys, often unnoticed by the girl herself. Perhaps it would be better to say *unidentified* by the girl herself.⁵² (min utheving).

Der guttestemmen endres i stor grad fra én stemmetype til en annen, ser jentestemmen ut til å veksle oftere før den plasserer seg⁵³. Jenter som har sunget sopran med fornøyelse kan plutselig få vanskeligheter med det, en lav stemme kan slå om og bli sopran for en stund og så å føle seg mer komfortabel som alt igjen. Kanskje mister hun bare lysten til å synge uten å vite hvorfor, noe som kan oppleves dramatisk for en jente som elsker å synge. Jentenes stemmemutasjon får betydelig mindre oppmerksomhet både av jentene selv og av forskere. En sammenlignende studie av to grupper jenter (før og etter menstruasjonen)⁵⁴ påpekte spesielt behovet for ytterligere forskning relatert til «jenters selv-persepsjon av egne synge- og talestemmer, inkludert behovet for å utvikle et mer nøyaktig språk for å beskrive dette»⁵⁵.

⁵¹ Siple (1995) s. 5

⁵² Harrison (1978), sitert i Siple (1995) s. 5–6

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Williams (1990) Beskrevet i Siple (1995) s. 8

⁵⁵ Sitert i Siple (1995) s. 8

Klassifisering av stemmen.

En endelig klassifisering av en ung stemme bør unngås, da den virkelige stemmen ikke kommer til syne før sangeren er lært opp til å bruke hele omfanget av stemmen riktig⁵⁶. Koordinasjonen av hode- og bryststemme er essensiell for god sang, forutsatt at hodestemmen er den dominerende⁵⁷. Hos mindre øvede sangere av alle aldre er den lyse delen av registeret vanligvis svakere enn den nedre/dypere delen. For å utvikle styrke gjennom hele registeret må sangeren lære å blande de to registrene. Jenter i 13–14-årsalderen (*ninth grade*) har en tilbøyelighet til å utelukkende bruke det lave registeret av stemmen sin, hvis de i det hele tatt bruker det øverste registeret, så har de utviklet et betydelig brudd mellom de to registrene⁵⁸. En undersøkelse blant kvinnelige korsangere (videregående-alder og voksne) i USA fant ut at blant dem som hadde et markert registerskille, hadde de fleste vært henvist til altstemmen som ungdommer, og hadde aldri lært hvordan de skulle synge over enstrøken A⁵⁹. I mange tilfeller var de ikke klar over at de var i stand til å synge over den tonehøyden. Det lave registeret, sunget med kraft og volum, er ingen barns naturlige stemme⁶⁰. Flere studier viser at av jenter som henvises til å synge tenorstemmen i kor, får mange stemmeproblemer som det tar lang tid å rette opp, og særlig midtregisteret (c' - c'') skades⁶¹. Tilstedeværelsen av et utpreget lavt register må ikke forveksles med en voksen alt-kvalitet i stemmen. Til og med i 13–14-årsalderen er jentestemmen fortsatt under utvikling og må behandles med omhu, det vil si at jentene bør få synge i hele stemmeomfanget sitt. Unge jentestemmer bør betegnes som lett sopran eller fyldig sopran⁶², å klassifisere dem kan føre til varige stemmemessige handikap⁶³. Dersom klassifisering er nødvendig, bør den ikke være permanent, og *tessitura* bør være det avgjørende kriteriet⁶⁴.

⁵⁶ Doscher (1994) s. 196–197

⁵⁷ Siple (1995) s. 10

⁵⁸ Mayer & Sacher (n.d.) og Collins (1982), sitert i Siple (1995) s. 10

⁵⁹ Collins (1982), sitert i Siple (1995) s. 10

⁶⁰ Thurmann (1988), sitert i Siple s. 10

⁶¹ Huls (1959), Ingram and Rice (1962), Mount (1982), Wolverson (1988), sitert i Siple (1995) s. 12–13

⁶² Gackle (1991) s. 21

⁶³ Thurmann (1988) og Ginott (1972, s. 100) sitert i Siple (1995) s. 11

⁶⁴ Thurmann (1988) og Williams (1990), sitert i Siple (1995) s. 12

Egenjustering: Stemmemessige forbilder

En studie av 13 jenter og 7 gutter (korsangere) i alderen 12–17 år fant ulik grad av uhensiktsmessige muskulære spenninger i strupehodet hos de samme sangerne når de sang repertoar fra ulike sjangere⁶⁵, noe som kan tyde på at stemmemessige forbilder spiller en rolle for syngemåten. Stemmelyden oppfattes og reguleres gjennom hørselen – *auditiv*⁶⁶, eller ved å registrere muskel- og leddbevegelser direkte, kalt *kinestetisk sans* eller *proprioseptivitet*⁶⁷. Av flere årsaker er det ikke hensiktsmessig for en sanger å stole fullt ut på auditiv feedback⁶⁸. Én grunn er at denne forandres under skiftende akustiske forhold, og blir en lite stabil referanse. en annen grunn er at mennesker fra naturens side har forskjellige fysiske forutsetninger for å lage stemmelyd. En klang som er naturlig å lage for én person er ikke naturlig for en annen. Unge sangere som ikke har lært hensiktsmessig bruk av stemmen har økt tendens til å korrigere stemmeklangen *auditivt*, gjennom å prøve å etterligne lyden hun hører «fra utsiden»⁶⁹. Hun får dermed en feilaktig oppfatning av hvilke stemmefunksjoner som er nødvendige for å oppnå den ønskede klangen. Dette fører til at mange overbelaster stemmen blir sliten/hes eller får alvorligere stemmeproblemer på lang sikt⁷⁰. Unge jenter imiterer i hovedsak den dype brystklangen og *belt*-stemmen⁷¹ hos sine forbilder⁷². En ung sanger som imiterer en stemme som er mer moden enn hennes egen, hindrer utviklingen av sin egen, frie stemmeklang og kan utvikle en misforstått stemmeidentitet⁷³.

⁶⁵ Waller (2007)

⁶⁶ Maudule (2001) s. 4, Rørbeck (1988) s. 103–120

⁶⁷ Merleau-Ponty (1994) s. 35–37, Bunkan (2010) s. 54–55, Doscher (1994) s. 69–79 og s. 83, Brown (1996) s. 21, Rørbeck (1988) s. 17, og s. 83–85, Arder (1996) s. 106–107 og s. 180

⁶⁸ Brown (1996) s. 21

⁶⁹ Alderson (1979), sitert i Siple (1995), s. 14, Koufman et al. (1996), sitert i Waller (2007) s. 9

⁷⁰ Jamison (1996) sitert i Waller (2007) s. 8

⁷¹ Å bruke fullregisteret («brystklangen») i det lyse leiet. Burdick (2005) sitert i Waller (2007) s. 10

⁷² Boardman & Alt (1992), sitert i Siple (1995) s. 14, Waller (2007) s. 7

⁷³ Arder (1996) s. 36, Cooper (1970), sitert i Siple (1995) s. 13

Misbruk av stemmen

Stemmeknuter opptrer hyppigere hos kvinner enn hos menn⁷⁴. Mange studier påpeker utbredt *hyperfunksjon* hos ungdom på grunn av mangel på stemmetrening i skolene, kombinert med en «oppjaget, anspent og anstrengt» levemåte og et generelt høyt lydnivå i omgivelsene⁷⁵. Hyperfunksjon vil føles normalt for den som har gjort det til en vane. Over tid vil hyperfunksjon føre til muskeltretthet, slik at normal muskeltonus ikke kan oppnås, og sammenføringen av stemmeleppene svekkes. Dette nivået kalles *hypofunksjon*, og kan føre til tap av den øvre (lyse) delen av registeret⁷⁶. Kvinners talestemmer har vist seg å ha mindre frekvensomfang og tonehøydevariasjon enn korresponderende grupper av menn. En doktorgradsstudie fra 1953⁷⁷ fant en tendens blant kvinner til å legge talestemmen for lavt innenfor sitt toneomfang, og påviste tre ødeleggende effekter: Stemmens mulighet til å være uttrykksfull ble mindre, opplevelsen av heshet i stemmen økte, og forekomsten av overbelastning, betennelser og stemmeknuter økte. Overdreven stemmebruk (i varighet, kraft og omfang) og feil stemmebruk leder til stemmemessig dysfunksjon, i form av overbelastning, permanent muskulær atrofi⁷⁸ og stemmeknuter. Som eksempel på skader ved belastende stemmebruk er langvarig *cheerleading*aktivitet (3 år eller mer) resulterte i statistisk høyere forekomst av funksjonsforstyrrelser og tap av klarhet i stemmen⁷⁹. Stemmebruk i barne- og ungdomsårene er avgjørende for stemmevanene senere i livet, og tidlig intervensjon er derfor nødvendig hvis man vil unngå de skadelige effektene av stemmemisbruk⁸⁰. Dårlig intonasjon har en klar sammenheng med vanskeligheter med selve den fysiske lydproduksjonen, og koordineringsøvelser som involverer hele kroppen er i større grad til hjelp enn intonasjonsøvelser for usikre sangere til å forbedre intonasjonen og utvide stemmeomfanget⁸¹. Klinisk erfaring fra psykologisk/psykomotorisk tradisjon viser en sammenheng mellom ensformig toneleie og tilbakeholdte følelser⁸².

⁷⁴ Stoer & Swank (1978), sitert i Siple (1995) s.15

⁷⁵ *Hyperfunksjon*: Overbelastning av stemmebånd- og strupehodemuskulatur. Howard (1923), Brodnitz (1953), Appelman (1967), White (1975), Teter end Grey (1985), sitert i Siple (1995) s.15

⁷⁶ Brodnitz (1953), Mount (1982) sitert i Siple (1995) s. 15, Arder (1996) s. 170–171

⁷⁷ Linke (1953) sitert i Siple (1995) s. 15–16

⁷⁸ Muskelsvinn

⁷⁹ *Cheerleading*: En sport som lager organiserte rutiner for å heie på idrettslag på kamper og/eller som en konkurransesport. Omfatter dans, akrobatikk og heiarop. Bravender (1977), sitert i Siple (1995) s. 16

⁸⁰ Gackle (1987), sitert i Siple (1995) s. 20

⁸¹ Grovmotorisk koordinering, Kroppsholdnings- og pusteøvelser, taleøvelser (fra tale til sang), resonansøvelser og synging av sanger. Aaron (1992, 1993) sitert i Siple (1995) s. 20

⁸² Bunkan (2010) s. 412

Kropp og holdning

Kroppen forholder seg til verden

En ung pige, som moderen har forbudt at gense den unge mand, hun elsker, kan ikke sove, hun taper appetitten og til sist også talens brug. I hendes barndom optræder der første gang afoni [tap av stemmelyden] efter et jordskælv, og senere en tilbagevenden til afoni som følge af en voldsom angst.⁸³

Dette er et eksempel på et tilfelle av afoni beskrevet på 30-tallet. Den franske psykologen og filosofen Maurice Merleau-Ponty forklarer afonien som en kroppslig virkeliggjørelse av ensomhetsangst. Først i barndommen, ved et jordskjelv som fylte henne med angst for dødens ensomhet, og så gjennom forbudet moren satte opp for henne senere, som gjenkalte følelsen. Afonien er ingen fysisk lammelse, jenta gjenvinner taleevnen etter psykologiske behandling. Det er heller ingen villet atferd, hun *uttrykker* ikke ensomhetsangsten gjennom afonien – afonien *er* ensomhetsangsten. Merleau-Ponty sier: «Av alle kropsfunksjoner er talen den, der er tættest knyttet til eksistensen i fællesskab [...]»⁸⁴. Taleevnen er ikke noe utvendig i forhold til tanken eller kroppen, men én av mange måter vi forholder oss til verden på. Språket er et kommunikativt forhold til andre mennesker, et redskap for relasjoner. Slik kan vi berikes og forandres av å kommunisere, fordi vi står i en «foranderlig relasjon» til dem vi kommuniserer med. Afoni kan dermed ikke forklares utelukkende ut fra mekaniske eller psykiske skader, de viser hen til en «beskadiget eksistensiell relasjon»⁸⁵.

Som en del av det fenomenologiske paradigmet som utfordret den dualistiske, Descartesianske holdningen til kropp og psyke, var Merleau-Ponty den første som ga *kroppen* forrang. Han betegnet kroppens forhold til verden som *relasjonelt og intensjonelt*: «Min krop fræmtreder for mig som holdning til en foreliggende eller mulig opgave.»⁸⁶ Et barn i sitt første forsøk på å gripe en gjenstand vil ikke se på hånden sin, men på gjenstanden.

⁸³ Merleau-Ponty (1994) s. 121

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid. (Østerberg, i forordet) s. IX– X

⁸⁶ Merleau-Ponty (1994) s. 43

Mange mennesker har vansker med å kjenne igjen sin egen håndskrift, men alle kan kjenne igjen sin egen silhuett eller holdning på film⁸⁷. Noe vi ofte har sett, gjenkjenner vi altså ikke nødvendigvis gjennom å se det direkte, men vi gjenkjenner straks den visuelle *forestilling* om det vi ikke kan se av vår kropp. Våre tanker og vår forstand *konstituerer* ikke bare viten gjennom våre kroppslige erfaringer, vår kropp *er* bevissthet. Kroppens egen bevissthet i situasjonene, eksistensen, danner ifølge Merleau-Ponty premissene for vår bevisste tanke. Ut fra en slik tankegang blir det å oppøve kroppsbevissthet en sentralt element i alle former for kunnskapsdannelse.

Kroppen forholder seg til seg selv

Gunn Engelsrud (f. 1951) er fysioterapeut og underviser i utforskende bevegelsespraksis. Hennes akademiske ståsted er eksistensfenomenologisk⁸⁸, og hun har deltatt i og ledet flere helsefaglige forskningsprosjekter som på ulikt vis dreier seg om kroppsopplevelse.

På den ene siden finnes det, siden kroppen er gjennomdissekert og undersøkt til hver minste detalj, et enormt kunnskapstilfang om den. På den andre siden kan det stilles mange spørsmål om hvordan all tilgjengelig kunnskap om kroppen kommer til nytte for folk flest. En side ved denne kunnskapen er at den synes forbeholdt eksperter, mens mange mennesker ikke vet så mye om kroppens funksjoner (annet enn det de selv merker). I tillegg har mange i dag et problematisk, negativt og fjernt forhold til kroppen.⁸⁹

Psykolog og fysioterapeut Berit Heir Bunkan presenterer i sin bok *Kropp, respirasjon og kroppsbylde* (2010) omfattende klinisk dokumentasjon for en betydelig sammenheng mellom kroppsbevissthet og menneskelig funksjonsevne⁹⁰. Hun har utviklet en systematisk kroppsundersøkelse til bruk for å kartlegge kroppens ressurser som utgangspunkt for psykomotorisk behandling. I psykomotorisk behandling vil fokuset oftest være å oppnå at personen gir avkall på muskelspenninger og hemmet pustemønster. Alle økte muskelspenninger i kroppen hemmer respirasjonen, og har en direkte sammenheng med emosjonelt stress, angst og andre typiske psykologiske sykdomstilstander. Gode følelser frigjør pustefunksjonen, og undertrykkende opplevelser hemmer den⁹¹.

⁸⁷ Merleau-Ponty (1994) s. 106

⁸⁸ Inspirert av Merleau-Ponty

⁸⁹ Engelsrud (2006) s. 42

⁹⁰ Bunkan (2010) s. 50–62

⁹¹ Bunkan (2010) s. 99–108, og s. 207

I tidlig liv kommuniserer barnet først og fremst via bevegelser og lyder⁹². Barn har ennå intakt det integrerte kroppsuttrykket som både omfatter kropp, pust, stemme og følelser. Et barns skrik og kroppslige sammentrekning når noe gjør vondt, kommer ikke *i etterkant av og som et uttrykk for smerten*. Skriket og bevegelsen kommer *samtidig med, og er smerten*⁹³. Alle begreper (hurtig, langsom, rask, bak, foran, sterk, svak, god, vond, syk, frisk) er først knyttet til konkrete erfaringer barnet gjør i utprøvingen av egen kropp i lek og arbeid. Senere integreres denne viten i abstrakter det er mulig å tenke i⁹⁴. Bunkan kaller denne prosessen for *symbolisering*, og den synes ifølge henne å være fullt utviklet i 17-årsalderen. Den kroppslige utviklingen en forutsetning for kognitiv utvikling, for kontroll av egen atferd og for å utvikle et selvstendig og sterkt jeg, både fysisk og psykisk⁹⁵. Det stressede barnet får *kroppslige* symptomer⁹⁶. Bunkan mener at den samme abstraksjonsprosessen gjelder for følelseslivet. Å bli berørt og rørt av andre kan oppleves som vondt, trygt eller farlig, og Bunkan sier at «alt etter kvaliteten i berøringen er det sannsynlig at vi utvikler oss til å bli myke, levende og nære, eller stive, kalde og fjerne osv»⁹⁷. Via pustemekanismens direkte forbindelse både til det vilje-styrte og det autonome nervesystemet, påvirkes stemmefunksjonens utvikling også av vår måte å håndtere og uttrykke følelser på⁹⁸. Dette sosiale aspektet ved vår utvikling har særlig betydning for stemmen, fordi sang ofte handler om å eksponere seg for andre. For unge jenter som skal opptre vil både et ydmykende nederlag og en oppløftende suksess ha stor betydning for stemmefunksjonens utvikling.

Den dynamiske, stabile oppreistheten

For stemmens utfoldelsesmuligheter er det stor forskjell på om en rank kroppsholdning er rigid, som et resultat av «oppstrammet» muskulatur, eller om den er avspent og stabil som et resultat av dynamisk muskelbruk⁹⁹. Den oppreiste stilling, og dermed holdningen, reguleres automatisk, uten viljens kontroll, men den kan også påvirkes vilkårlig, ved viljesstyrt regulering av holdningsmuskulaturen, ved egen kontroll eller som resultat av instruksjon.

⁹² Bunkan (2010) s. 55

⁹³ Brown (1996) s. 1–8

⁹⁴ Bunkan (2010) s. 55

⁹⁵ Piaget (1952), sitert i Bunkan (2010) s. 55

⁹⁶ Spitz (1957), sitert i Bunkan (2010) s. 55

⁹⁷ Bunkan (2010) s. 55

⁹⁸ Bunkan (2010) s. 100–108 og s. 412

⁹⁹ Sissel Høyem Aune, personlig kommunikasjon. De kliniske funnene er hentet fra Bunkan (2010) s. 77–82

Benstillingen har avgjørende betydning for balanse og spenningsforhold i de kroppsdelene som er over bena, og det å kunne stå godt på bena anses som et tegn på at man har god kontakt med virkeligheten. Alle faktorer som har betydning for kroppsholdningen, er en del av stemmens vilkår, i form av muligheter, eller begrensninger. En god kroppsholdning er når kroppens deler hviler, i balanse, oppå hverandre. Bunkan definerer kroppsholdningen som «et uttrykk for graden av belastninger hos individet i forhold til dets forutsetninger»¹⁰⁰.

Bunkan forteller om en 12-årig gutt som kom til psykomotorisk behandling fordi han var «meget urolig og aggressiv»¹⁰¹. Gutten var tung i kroppen, og holdningen var sammenkrøpet i et mønster som har et eget navn i psykomotorisk teori «The startle pattern». Det kjennetegnes blant annet ved: kontraksjon av magemuskler, oppheiste, innoverdreide skuldre, knytting av hendene, rund rygg, holdt pust og sammenknepet ansikt¹⁰². Bunkan beskriver en behandling som startet med øvelser i liggende stilling og i krypestillinger (lavt motorisk nivå), og hvordan gutten selv etter en tid insisterte på aktiviteter i oppreist stilling.

Han ble sterkere i bena, motorisk roligere, mindre aggressiv og sluttet å sette seg ved enhver anledning. Kroppsholdningen ble rankere og mistet noe av sitt barnslige preg. I løpet av behandlingsperioden ble også guttens familieforhold lagt noe til rette. Flere faktorer medvirket således til bedring hos gutten. Det er likevel tenkelig at hans kontakt med seg selv og sine følelser ville utviklet seg så raskt uten hensyn til det psykomotoriske nivået han befant seg på.¹⁰³

Fleksjonsmønsteret i «the startle pattern» er ifølge Moshé Feldenkreis¹⁰⁴ «prototypen på en beskyttelsesrespons i forbindelse med[...] stress av varig karakter.», og den er sentral i «post-traumatisk stress-syndrom». Fleksjonsholdningen kan være stram eller slapp og sammensunket (hypoton), og de to typene er vanskelige å skille fra hverandre. De motoriske utviklingsnivåene en psykomotoriker arbeider etter, følger i store trekk de samme stadier som i et barns første leveår, fra løft av hodet, via krabbebevegelser, til oppreist gange. Pasienter med angst behandles ved å stabiliseres ut fra ulike motoriske stadier¹⁰⁵.

¹⁰⁰ Bunkan (2010) s. 82

¹⁰¹ Bunkan (2010) s. 362

¹⁰² «The startle pattern» ble fremkalt ved å avfyre et pistolskudd bak forsøkspersonenes rygg. Bunkan (2010) s. 80

¹⁰³ Bunkan (2010) s. 362

¹⁰⁴ Grunnleggeren av «Feldenkreis-metoden», se Bunkan (2010) s. 304–309

¹⁰⁵ Bunkan (2010) s. 357–363

Bunkan framholder at familieforhold og sosiale forhold også synes å avspeile seg i kroppsholdningen. Å utvikle en dynamisk og stabil oppreisthet synes å ha en sammenheng med å gi avkall på et barnslig, underkastende preg i kroppsholdningen.

Stål i ben og armer

En kropp som hviler i en sammenkrøpet holdning kan ikke oppnå å hvile like godt i en oppreist holdning på kort tid. Å stramme seg opp (ekstensjonsholdning) med bruk av viljesstyrt muskulatur kan være en måte å dekke over den usikkerheten som avsløres ved fleksjonsmønsteret. Å rette seg opp på denne måten endrer ikke på de underliggende, autonome reguleringsmekanismene som er årsaker til holdningen, og vil ofte resultere i økte spenninger.

Rudolf von Laban (1879–1958) var slovakisk–tysk danser og koreograf som viet sitt liv til å utforske kroppens bevegelse som kunst¹⁰⁶. Han jobbet med vanlige mennesker og med kunstnere, og utviklet teorier om bevegelse som virket så provoserende på nazismens militante og nasjonalistiske idéer at han ble stemplet som statsfiendtlig, og hans arbeid ble forsøkt svertet av det tyske propagandaministeriet. Fra 1938 fikk han politisk asyl i England, og hans arbeidsmetoder inspirerte også norske lærere som ønsket å endre et kroppsøvingsfag de mente bar for mye preg av eksersis og militærgymnastikk¹⁰⁷.

Hvilken kroppsholdning som regnes som «riktig» påvirkes av den kulturelle betydningen kroppen tillegges. I den norske velferdsstaten etter krigen har *fysisk fostring* stått sentralt, og hvilken kroppsforståelse den oppvoksende slekt skal oppdras til har vært et politisk tema. En kroppsforståelse som handler om prestasjon og vilje og en spesifikk måte å tenke om sunnhet, kan identifiseres i statlige planer for helseforebyggende arbeid og idrett. Kroppsøvingsfaget inngikk som et ledd i dette arbeidet, og i oppdragelsen. Her hadde idealer for god kroppsholdning en sentral plass¹⁰⁸. I vestlig kultur har det, ifølge Engelsrud, befestet seg et ideal om opphøyethet som en oppreist og strak kroppsholdning, inspirert av militæret. En ytre pålagt, oppstrammet oppreisthet er imidlertid en ustabil kroppsholdning. For en oppreist stilling som skal være stabil, er det også avgjørende å ha kontakt *nedover*, og slippe til tyngkraften.

¹⁰⁶ Om Rudolf Laban, se Engelsrud (2006) s. 73–74

¹⁰⁷ En av disse var Jakob Naadland ved Sagene lærerskole i Oslo som var medforfatter av boken «Samvær eller kappestrid», se Engelsrud (2006) s.74

¹⁰⁸ Engelsrud (2006) s. 68–75

Å ha herredømme over kroppen gjennom å holde takten og avstemme egne bevegelser mot andres, holde blikket fast, ryggen rett og brystet frem var et ideal for kroppsholdning som ble brukt i norske skolebarnsundersøkelser til langt ut på 1970-tallet¹⁰⁹.

I de gamle sangbøkene finner vi illustrasjoner av god og dårlig kroppsholdning for sang¹¹⁰. Til «Jeg kan ikke synge-kursene» kommer mennesker som har til dels traumatiske opplevelser fra en disiplinerende sangundervisning i skolen¹¹¹, mange av dem bruker lang tid på å finne igjen sangleden de har mistet. Er det noe galt med tegninger av riktig kroppsholdning? Noe av forklaringen finner vi kanskje i Engelsruds framstilling av den norske kroppsidealet, *begrunnelsen* for den oppreiste holdningen og *måten den skulle erverves på*.

Ytre oppreisthet og «flink pike»-syndromet

Andelen kvinner i alderen 16–66 år som er uførepensjonerte har økt kraftig siden 1980-tallet, og en viktig årsak er økningen i antallet kvinner som har uførepensjon med bakgrunn i en eller annen form for muskel- og skjelettlidelse. I boka *Kvinnekroppens kår* fra 2003 utreder forfatterne hvordan kvinners helse og helseproblemer kan forstås som en side ved og en følge av deres levekår¹¹². Omfattende studier tegner et bilde av at kvinners kroppsforståelse bidrar til å skape handlingsmønstre og vaner som går på helsa løs. Ulike kvinnegenerasjoner med ulike livsvilkår har felles erfaring med å stille krav til kroppen om å arbeide hardt, tåle smerte og ikke klage. For de eldre kvinnene har dette rot i det forfatterne kaller en *sliterkultur* hvor kroppsarbeid gir anerkjennelse, mens de yngre kvinnene stiller de samme krav til kroppen i en *prestasjonskultur* hvor intellektuelt arbeid gir høyest anerkjennelse¹¹³. Kvinnernes historier avslører en dualistisk kroppsforståelse, mange har lang erfaring med å utholde og skyve fra seg kroppslig smerte og ubehag i så stor grad at de til slutt mister kontakten med både smerte og lystfølelse i kroppen. En kroppspraksis som går ut på å holde kroppen på avstand er, ifølge forfatterne, en viktig årsak til en *kroppslig beredskap*, en erfaring som er utbredt blant kvinnene i en stor intervjuundersøkelse fra 1995¹¹⁴.

¹⁰⁹ Engelsrud (2006) s.72

¹¹⁰ Søråas (1960) s. 5

¹¹¹ Egen erfaring som kursinstruktør i Trondheim, også omtalt i Sissel H. Aune (2003) s. 43–46

¹¹² Lilleaas og Ellingsen (2003) s. 31 (Opprinnelig kilde: Rikstrygdeverket)

¹¹³ Lilleaas og Ellingsen (2003) s. 92–93

¹¹⁴ Undersøkelsen heter «Når forskjellen blir synlig–kvinner med kroniske smerter sett i et kjønnsrolleperspektiv». Se også artikkelen «kroppslig beredskap og kroppens kompetanse», begge referert i Lilleaas og Ellingsen (2003)

Fysisk betegner uttrykket en på–vakt–situasjon som innebærer at muskler og pust holdes i beredskap slik at hele kroppen oppnår en tilstand av økt bevissthet og sanseevne¹¹⁵. Både dyr og mennesker har tilgang til denne skrekkreaksjonen, og den er hensiktsmessig bare så lenge den ikke holdes fast ved og påvirker muskler og pust kronisk. Klinisk erfaring viser sammenhenger mellom kroniske muskelspenninger og alvorlige somatiske og psykiske lidelser¹¹⁶. I følge Lilleaas og Ellingsen er *kroppslig beredskap* et «potensiale for belastningslidelser, særlig blant kvinner»¹¹⁷.

Sosialisering av kroppsholdning

Kroppen preges av de teknikker den praktiserer, både spesifikke teknikker for ulike idretter og arbeidsvaner. En skogsarbeider og kontorarbeider utvikler ulike ganglag og sittemåter, holdningen og bevegelsene deres preges av det kroppen utfører til daglig. Slik kan sosial klasse, kultur og utdanning leses i kroppsspråket. I ungdomstida er sosial tilhørighet avgjørende, og tilhørighet skapes blant annet gjennom å nitidig å utvikle felles kroppsspråk gjennom å kopiere kroppslige positurer, gester og bevegelsesmønstre. Det finnes omfattende forskning som tar opp hvordan det å høre til i en sosial gruppe blir synlig i måten å gå, henvende seg til andre, og bruke blikk og gester på¹¹⁸.

¹¹⁵ Bunkan (2010) s. 29 kaller det en *skrekkreaksjon*. I dyreverdenen heter det *trykking* eller «fight-or-flight-or-freeze»-response

¹¹⁶ Bunkan (2010) s. 206 – 210

¹¹⁷ Lilleaas og Ellingsen (2003) s. 112

¹¹⁸ Engelsrud (2006) s. 67

Sangen i skolen

Sangens posisjon og rolle i skolen er svekket på flere måter, særlig i løpet av de siste 50 årene. Det synges sjeldnere i skolen, repertoaret er ikke nødvendigvis tilpasset alder og forutsetninger, og elevene får ikke opplæring i stemmebruk. Dette rammer særlig ungdommer. Uten progresjon i undervisninga blir det etterhvert et misforhold mellom ferdighetene deres og det de ønsker å mestre. Unge stemmer er også mest utsatt for å få stemmeproblemer ved uhensiktsmessig stemmebruk¹¹⁹. Harald Jørgensen tegner et bilde av en kontinuerlig prosess fra et eget sangfag i skolen, obligatorisk individuell undervisning i sang og orgel på lærerskolene og konkrete planer for repertoar og progresjon, til et overbelastet *musikkfag* med stadig mindre og mer tilfeldig vekt på sang.¹²⁰

Opprinnelig var sang en av skolenes viktigste oppgaver, ettersom elevene ved katedralskolene på 1100-tallet utgjorde koret som skulle sørge for de musikalske innslagene under gudstjenesten¹²¹. Repertoaret i sangfaget var i flere hundre år preget av at elevene skulle utføre kirkelig tjeneste, men det fantes også rom for ikke-liturgisk musisering. Opplæringa var grundig, elevene hadde daglige øvelser, og de utøvde med sin sang en viktig samfunnsoppgave på et høyt nivå. I 1805 ble latinskoleelevenes plikt til å synge i kirken opphevet, og sangen ble for første gang skilt ut som et eget fag ved *Lov angaaende almueskolevæsenet på landet* i 1827. Faget het «sang efter Psalmebogen», noe som indikerer hva som fortsatt var den viktigste sangboka. *Lov om Almueskolevæsenet på landet* fra 1860 nevner fortsatt sangen foran skriving og regning, mens lovene av 1889 nevner skriving og regning før sang. I jakten på en metode som kunne lette innlæringen av nye sanger ble det benyttet en siffernotasjon¹²², som sammen med det enkle instrumentet salmodikon skulle være hjelpemidler for sanglærerne¹²³. Fram mot andre halvdel av 1800-tallet var det fortsatt hadde bare læreren som hadde sangbok, elevene lærte sangene etter gehør. Johan Didrik Behrens metodiske sangbokhefter fra 1850- og 60-tallet skulle endre på dette. De fikk stor utbredelse, ikke minst fordi det etterhvert ble flere som hadde økonomisk mulighet til å skaffe seg bøkene.

¹¹⁹ Tepe et al. (2002), sitert i Waller (2007) s. 1

¹²⁰ Jørgensen (2001)

¹²¹ Om sangen i den tidlige skolehistorien, se Bergheim (2002) og Lund (2010)

¹²² Utviklet blant annet av Christian F. G. Bohr, basert på Jean–Jacques Rousseaus nummerering av skalaens toner

¹²³ Bergheim (2002) s. 4

Det faktum at elevene nå kunne ha sitt eget eget eksemplar av en sangbok åpnet for et nytt fokus i sangopplæringen, nemlig *notelære*¹²⁴. På 1800-tallet var tre personer viktige bidragsytere til utviklingen av en sangpedagogikk i skolen: Christian F. G. Bohr¹²⁵, Lars Roverud og Johan Didrik Behrens¹²⁶.

Mange av sangene i Behrens sangbøker ble presentert i 2-, 3- eller 4-stemmig sats. Dette hang sammen med oppsvinget av kor, særlig mannskor, på 1800-tallet. I planene på slutten av 1800-tallet utvides også repertoaret fra å dreie seg utelukkende om salmer og religiøse sanger til også å omfatte «andre melodier» og «fedrelandssange». Overleveringen av en sangtradisjon blir etterhvert et uttalt anliggende, og både læreplaner og sangbøker refererer til begrepet «den norske sangskatten». På *Sangkulturkonferansen 2010* fortalte Estlands kulturminister Laine Jänes om hvordan sangen hadde fått en nasjonal betydning etter Sovjetunionens oppløsning i 1991. Korsang og sangerstevner forener ennå i dag enorme folkemasser og er et redskap for å bygge en fungerende, selvstendig estisk nasjon. Parallellen er tydelig til den norske *fellessangens* storhetstid på 1800-tallet. Fra Behrens sangbøker kan vi lese følgende om metodikk:

I Begyndelsen bør Læreren gjennem letfattelige Barnesindet tiltalende enstemmige Sange, der indøves efter Øret, stræbe at framlokke Barnets sangstemme, utvikle dets sans for Takt og Tone og i det hele taget vække dets Lyst til sang.¹²⁷

Om repertoar vektlegger Behrens at vanskelighetsgraden ikke må være for høy for barna. I fagplanen fra 1892/95 ligger korsangidealet klart til grunn, men den vektlegger samtidig at elevene må få synge enkeltvis slik at læreren kan følge den enkelte elevs stemme, og for at eleven lettere skal lære «at bære sin stemme frem»¹²⁸. Sangopplæringen på 1800-tallet ble kritisert for å være for opptatt av sangtekstenes innhold og for lite opptatt av melodi. «I lys av den politiske situasjonen på 1800-tallet er det ikke overraskende at sangutvalget var knytta til diktning om folk, fedreland, natur og kristendom.»¹²⁹

¹²⁴ Johansen (1969), sitert i Lund (2010) s. 3

¹²⁵ For mer om Bohr og musikkpedagogisk aktivitet i Bergen på 1700–1800-tallet, se Selvik (2002) sitert i Bergheim (2002) s. 4

¹²⁶ For mer om Roverud og Behrens, se Bergheim (2002) s. 7–9

¹²⁷ Bergheim (2002) s. 8–9

¹²⁸ Ibid. s. 10

¹²⁹ Ibid. s. 14

På andre halvdel av 1800-tallet ble det utgitt et stort antall metodiske sangbøker¹³⁰, som også tok hensyn til den fysiske utviklingen:

Innøving av en sang bør skje ikke bare tonisk ret, [...] men [...] under tilbørlig hensyn til de smaa's baade stemmemidler og legemskræfter [...] m.a.o.: at der synges efter principer, hvorpaa der senere i skolen kan bygges.¹³¹

To generasjoner Søråas laget etterhvert et skolesangverk som ble trykt opp i stadig nye opplag til 1950-tallet. Elevenes bok het *Sangboka*, med metodisk veiledning til læreren og en egen bok for barn som var for små til «egentlig sangopplæring». Dette skolesangverket var «særpreget av sitt gjennomførte systematiske og metodiske progresjonen av lærestoffet.»¹³² Nyutgivelser av metodiske sangbøker fortsatte inn i 60- og 70-tallet, gjerne med flere sanger og metodisk tillegg. I disse bøkene finnes en klar metodikk og progresjon, illustrerte og grundige beskrivelser av pust, kroppsholdning og tonedanning.¹³³

Fra «sang» til «musikk»

Læreplan for forsøk med 9-årig skole, som kom i 1960, representerte et brudd med en 133 år gammel tradisjon, da *sang*faget ble erstattet med *musikk*. Overgangen fra sang til musikk var i seg selv en omfattende utvidelse av et fag til å inkludere flere disipliner. Musikkfaget ble også ytterligere utvidet både med hensyn til sjangre, repertoar og arbeidsmåter, og det fikk etterhvert også flere *funksjoner*¹³⁴. Forsøksplanen for det nye musikkfaget i 1959 var en ambisiøs plan. Ut fra reformpedagogenes generelle holdning skulle instrumentene være *hjelpemidler*, men planen var uklar på formålet med instrumentopplæringa. En interessant nyhet i 1959 var at «spill på xylofon, fløyte o.l.» var foreslått som aktivisering av såkalte «brummer», «som synger bare på én tone»¹³⁵. I 1939 var det presisert at de såkalte «brummerne»¹³⁶ *ikke skulle utelukkes fra undervisninga*, da «dette virker nedstemmende på disse elever og tar fra dem lysten til å synge.» Det ble anbefalt at de skulle «synge dempet med både i enstemmig og flerstemmig sang» og «med tålmodighet fra lærer

¹³⁰ «Metodisk ordnede», «med fornødne teoretiske vink», «samlede og ordnede med pædagogiske krav for øiet», o.s.v.

¹³¹ Fra Lars Søråas' *Barnesange og Sanglege for de to første skoleår*; sitert i Bergheim (2002) s. 17

¹³² Bergheim (2002) s. 18

¹³³ For utfyllende liste og beskrivelser, se Bergheim (2002) s. 34–43

¹³⁴ Jørgensen (2001), Varkøy (2000)

¹³⁵ Bergheim (2002) s. 30

¹³⁶ Her omtalt som «elever med musikalsk mangelfullt øre» Bergheim (2002) s. 30

og medelever kan de bli flinkere» heter det.¹³⁷ I 1959 presiseres det, som i 1939, at det er viktig å ikke ta motet fra disse elevene. Men *løsningen* for dem var blitt en annen, og den handlet altså ikke lenger om å synge men om å gjøre noe annet i stedet.

Sang og stemmebruk er ikke lenger en del av allmennlærerutdanninga. Da lærerutdanninga ble etablert i 1820–30, hadde alle studentene 2-3 timer sangundervisning i uka, og 3–4 timer undervisning i orgelspill¹³⁸. I 1965 ble sangfaget i lærerutdanninga erstattet av «musikklære (song)». Særskilt sangundervisning i form av enkelttimer i «stemmebruk» sto fortsatt på timeplanen selv om omfanget var mye mindre (1 time i uka i 2. klasse). Pensum i stemmebruksfaget var «30 sanger og salmer, evt. arier eller romanser», og undervisningen i faget skulle ifølge planen legge «størst vekt på det praktiske: Sitte- og stå stilling, avslapping, pusteteknikk, stemmeplassering og resonans. Artikulasjon, myke opp muskler i hals og tunge og lepper, som ofte er stive»¹³⁹. I 1975 ble det slutt på lærerskolens *encyclopediske tradisjon* – at alle gjennomgikk de samme fagene. Det ble dermed mulig å velge bort musikk som fag, og det konkrete musikalske innholdet i faget ble samtidig mindre fastlagt enn tidligere. I studieplanen for allmennlærerutdanninga 1980 er ikke sang/stemmebruk lenger et eget fag for dem som velger musikk. Stemmearbeid beskrives i mer generelle termer i denne læreplanen sammenlignet med tidligere planer: «Læreren skal utvikle stemmen sin slik at han kan bruke sangen i undervisninga og i noen grad rettlede elevene i stemmebruk»¹⁴⁰.

Fra høye faglige ambisjoner til tilfeldig aktivitet

Læreplanene for det nye musikkfaget var ambisiøse også på 1960- og 70-tallet¹⁴¹. Til og med mønsterplanen i 1974 (M74) eksisterte det konkret pensum eller anbefalte stamsanger og veiledende lister i læreplanene for de forskjellige alderstrinnene.

Gjengangere blant utvelgelseskriteriene var samhold og bygging av nasjonal identitet og hvilket verdigrunnlag teksten formidler. Mønsterplanen som kom i 1987 (M87) hadde preg av å være en rammeplan, med vekt på lokalt læreplanarbeid og dermed mer ansvar på lærerne. Her var det ingen veiledende årsplaner og ingen veiledende liste med sanger.

¹³⁷ Bergheim (2002) s. 24

¹³⁸ Jørgensen (2001) s. 105

¹³⁹ *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen* (1965)

¹⁴⁰ *Stpl 80. Studieplan for allmennlærerutdanning* (1980)

¹⁴¹ Bergheim (2002) s. 32–52

Grunnskolerådet ga ut et veiledningshefte til M87, med mer utfyllende tekst og råd og forslag til hva lærerne skulle gjøre i musikktime. Heller ikke her var det forslag til konkrete sanger. Om sangrepertoaret het det blant annet at «Lærerne må føle seg fri til å bruke sanger de selv er glad i, og akseptere elevidéer og forslag om sangvalg»¹⁴². Dette kan sees på som en vilje til å la elevene være med å bestemme, men også som en begynnende abdisering med hensyn til sangundervisning, noe jeg vil komme tilbake til. M87 og L97 nevner ingenting om konkrete mål eller metoder i sang. I Læreplanen av 1997 (L97) kommer det noen få konkrete forslag til sanger, men bare i 1. og 2. klasse. Fra 3. klasse og oppover vises det bare til noen forfattere og komponister som konkrete bidragsytere til sangaktiviteten. I *Kunnskapsløftet* er det ikke noe konkrete forslag til sangrepertoar for noen alderstrinn.

I 2008 ble det utarbeidet en ny sangbok til bruk i skolen: *Sang i Norge*. Utgivelsen er et samarbeidsprosjekt¹⁴³, og begrunnes i forordet med at «Vi trenger et løft for sangkulturen i landet vårt.»¹⁴⁴. Sangboka ble distribuert i form av et gratis klassesett til alle norske barneskoler. Jeg har brukt denne i undervisninga, og jeg har sammenlignet repertoaret i denne boka med repertoaret i flere eldre sangbøker. Mer systematisk har jeg funnet ut at i Lars Søråas' *Sangboka* fra 1960 og i *Folkeskolens sangbok*¹⁴⁵ i tre bind fra 1961–1974, er toneleiet som er valgt systematisk høyere enn i den nye sangboka *Sang i Norge*¹⁴⁶ fra 2008.

¹⁴² Jørgensen (2001) s. 119

¹⁴³ *Høgskolen i Vestfold, Musikk i skolen, Hele Norge Synger/Rikskonsertene og Norsk noteservice*

¹⁴⁴ Amsrud og Bjørnstad (2008)

¹⁴⁵ Hulaas, Nordal og Stordal (1974)

¹⁴⁶ * 41 unisont framsatte sanger er felles i utvalgene i *Sangboka* (1960) og *Sang i Norge* (2008), av disse er 7 framsatt i samme toneart, 3 er lagt ned en halv tone, 13 er lagt en hel tone ned, 4 er lagt to toner ned og 10 sanger er lagt to og en halv tone ned.

* 32 unisont framsatte sanger er felles i utvalgene i *Folkeskolens sangbok* (1961–1970) og *Sang i Norge* (2008), av disse er 14 framsatt i samme toneart, 3 lagt ned en halvt tonetrinn, 7 lagt ned ett tonetrinn, 7 lagt ned et og et halvt tonetrinn, og 1 sang lagt ned to og et halvt tonetrinn

Noen eksempler fra sammenligningen av forslag til tonearter i de unisone sangene som er tatt med både i *Sangboka* (1960) og *Sang i Norge* (2008):

| | <i>Sangboka</i> (1960) | <i>Sang i Norge</i> (2008) |
|--|--|--|
| <i>Pål sine høner</i> <i>Eg heiter Anne Knudsdotter</i> | G-dur i (melodisk omfang D ¹ –E ²) | D-dur i (melodisk omfang lille A–H ¹) |
| <i>Ute på bryggekannten</i> | C-dur i (melodisk omfang E ¹ –E ²) | A-dur (melodisk omfang Ciss ¹ – Ciss ²) |
| <i>Mitt hjerte alltid vanker</i> | G-moll (melodisk omfang Fiss ¹ – F ²) | E-moll (melodisk omfang Diss ¹ –D ²) |
| <i>Nå tennes tusen julelys</i> | G-dur (melodisk omfang D ¹ –D ²) | F-dur (melodisk omfang C ¹ –C ²) |

Redaksjonen for *Sang i Norge* skriver at «toneartene er i hovedsak valgt med tanke på et godt sangleie og akkorder som egner seg best mulig for gitar eller piano¹⁴⁷». Årsakene kan være mange, men tendensen til å velge lavere toneleie er ikke til å misforstå, og det er naturlig å sette det i sammenheng med at elevene synger sjelden og ikke blir vant med å bruke den øvre (lyse) delen av registeret. En annen rimelig grunn kan være at tonearten i større grad er valgt med hensyn til gitarakkompagnement i den nye boka. Uansett vil det at man konsekvent velger et lavere leie føre til at mulighetene for elevene til å venne seg til å synge i den øvre delen av stemmeomfanget blir mindre, og at de mister verdifull stemmetrening.

¹⁴⁷ Amsrud og Bjørnstad (2008), forordet

Oppsummering

Jørgensen gir inntrykk av at mye av læreplanen i musikkfaget aldri er blitt realisert i klasserommet. Han skriver at gapet mellom læreplanens formuleringer og klasserommets virkelighet kan være stort, og at «det virker som om dette gapet oppleves større i musikk enn i andre fag»¹⁴⁸. Hans beskrivelser av lærernes muligheter til å oppfylle de forskjellige kravene som kom til musikkfaget er pessimistisk. Musikkfaget var dårlig likt blant både elever og lærere, slik at forankringen av læreplanen i den faktiske skolehverdagen sannsynligvis var lav. Det var også mangel på kvalifiserte lærere. Fra å være satt opp med eget timetall, pensumliste, egen metodikk og progresjon, har sangfaget gradvis fått en mye mer u håndgripelig posisjon i skoleverket¹⁴⁹. Begrunnelsene for valg av repertoar i skolen har variert, og mye tyder på at det er lenge siden elevenes stemmemessige forutsetninger og omfang lå til grunn for undervisningen og repertoarutvalget, både i læreplanene og i klasserommet. Det er vanskelig å få tak i hva vi egentlig vil med sangen i skolen.

¹⁴⁸ Jørgensen (2001) s. 119–120

¹⁴⁹ Varkøy (2000), Jørgensen (2001), Bergheim (2002), Furholt (2007)

Jentenes sangverden

Hvem?

De uunnværlige syngedamene

Sofie og Emma (9. klasse) hadde vært elever hos meg i et knapt år. De fortalte meg at en klasselærer ville at de skulle være forsangere i kirka på en gudstjeneste. De skulle øve på salmene på forhånd på skolen og synge foran menigheten på gudstjeneste.

- Sofie: Ingen i klassen ville gjøre det, så da spurte læreren oss to om ikke vi kunne lede, fordi vi går og lærer å synge. Men vi ville ikke. Vi sier alltid nei, vi vil ikke det. Jeg synes det er artig å synge her, men jeg ville ikke da.
- Jeg: Synger læreren deres sammen med dere, da?
- Sofie: Nei.

De lokale bandene, som allerede hadde et godt utbygd tilbud om undervisning gjennom kulturskolen – samt god tilgang til utstyr og øvingslokaler, besto stort sett av gutter, som ikke selv sang og som behøvde en vokalist på mer eller mindre fast basis. I NN kommunes prosjektsøknad til fylket framholdes et ønske om å tilrettelegge for sangundervisning, samtidig som det pekes på at det finnes mange band i området som trenger vokalister. Fra starten av opplevde jeg stor pågang for å få jentene til å ta på seg sangoppdrag og for å lede an i sangaktivitet utenom det konkrete sangprosjektet som jeg hadde ansvar for. Henvendelsene kom både fra kolleger i kulturskolen, grunnskolelærere, organisasjoner og andre som ønsket sangunderholdning.

Thea

var den yngste eleven da jeg startet høsten 2007, da begynte hun i 7. klasse. Hun var allerede en talentfull saksofonist, og var etterspurt som solist, også i profesjonelle sammenhenger. Som sangelev hadde hun en egen «drive» og gikk sine egne veier. Hun var den som ville synge Nina Simone, den som sørget for rockeinnslag på konsertene og som ble hentet inn som vokalist når flinke gutteband skulle spille Scorpions og ikke fikk til vokalen selv. Men hun var også den som øvde på alle stemmene i *Hallelujakoret*. I NN Voices kunne hun finne utfordringer, selv om enkelte av de andre jentene der ikke var i nærheten av å *matche* henne musikalsk.

Foreldrene var nylig skilt. Moren er kunstner, faren er amatørmusiker og en dyktig improvisatør på saksofon. Begge foreldrene er ressurssterke, musikalske og åpne mennesker med stort engasjement både for Thea og alle søskenene hennes. Thea uttrykte både at hun var svært glad i og stolt av begge foreldrene, og at hun sørget over at de ikke var sammen. Byen har en jazzklubb som stadig arrangerer konserter med nasjonale og internasjonale jazzmusikere, ofte for et lite og voksent publikum, men Thea var alltid der – alene, eller sammen med en av foreldrene dersom det var aldersgrense. Begge foreldrene strakk seg langt for at hun skulle få gå på konserter, delta på alle øvinger, reise til omkringliggende byer og spille med andre, og til storbyen for å spille med andre og få undervisning i saksofon.

Hun hadde en tydelig to-delt stemme med en tydelig knekk og et omtrent ikke hørbart randregister. Hun hadde mye klang i nedre del av fullregisteret, men stemmen bar preg av at hun brukte dette mye. Hun var mest sammen med gutter, spilte mye solistisk i korps og band, og sang også svært gjerne. Hun var svært moden musikalsk, hadde en tydelig retning i det hun jobbet med og både en vilje og evne til å lære som er uvanlig for en 7. klassing. Hun hadde et bredt interessefelt sjangermessig, og en stor glede ved å musisere. Våren 2008, da hun gikk i 8. klasse, sang hun Vreesvijks *Veronica* på borgelig konfirmasjonseremoni, et stort arrangement i NN, og våren 2010 kopierte hun Monica Zetterlund i *Monicas vals* – etter eget forslag. Hun sang fortsatt *Scorpions* sammen med gutteband, og hadde, også på timene, vanskelig for å gå på akkord med sin identitetsfølelse (les: bruke randstemmen), noe som hemmet henne en del.

Thea var aktiv og opptrådte mye, og jeg følte meg til tider som «den reaksjonære og fantasiløse sanglæreren», som – etter hver opptreden med stor applaus på nattklubben i NN – bare maser enda mer med mine kroppslige og lydsvake, akustiske øvelser. Hun ga allikevel aldri uttrykk for en slik oppfatning, hun var gjennom alle årene en positiv, stabil og svært innsatsvillig og utforskende elev. Det siste året på ungdomsskolen (2010/2011) begynte hun å ta cellotimer hos en kollega, og spiller nå både saksofon, synger og spiller cello på musikklinja.

Thea (beskrevet ovenfor) ble ofte brukt som ressurs i musikktimene og i andre sammenhenger hvor skolen behøvde musikalske «innspill». En dag kom hun til meg fordi hun hadde måttet si nei til en forespørsel fra skolen.

Det dreide seg om å synge sammen med en gitarist som skulle spille på skolen i forbindelse med et besøk av *Rikskonsertene*, og som angivelig ønsket en jente som duettpartner. Thea hadde ikke anledning til å stille opp selv, og hadde i stedet fått i oppdrag av en lærer å foreslå, eventuelt i samarbeid med meg, en annen jente som kunne gjøre det. Hun hadde fått med seg en lydfil med sangen som gitaristen hadde laget og spilt inn, men hun strevde selv med å forklare meg hva som skulle synges. Jeg sendte utfordringen tilbake med Thea til læreren. Senere fikk jeg vite at en annen av mine elever hadde sunget sammen med gitaristen.

Elevene mine fortalte om et stort prestasjonspress i situasjoner hvor det skulle synges, selv når det var snakk om allsangpregede opplegg og sosiale tilstelninger i skolens regi. I en liten by med flere bygder rundt er det, også utenfor skolens regi, mange tilstelninger og arrangementer i løpet av et år som skal toppes med musikalsk underholdning. Private og kommunale aktører frister med talentkonkurranser og en scene å utfolde seg på ved messer og andre arrangementer, og med heder og ære for barn og ungdom som vil opp på scenen og synge. Mange av mine elever sa ja og meldte seg i slike anledninger, men jeg fikk inntrykk av at de like ofte opplevde det som et press som en mulighet. I den grad det oppleves som et press for noen, blir det mer å betrakte som en oppgave samfunnet krever av dem. I denne regionen var det i stor grad de unge jentene som tok ansvar for sang ved slike tilstelninger.

Sofie (beskrevet nedenfor) sier uoppfordret på første time at hun ikke klarer å treffe tonen når de skal synge på skolen. Hun er hektisk i kinnene, smiler bredt og tillitsfullt og skynder seg å tilføye: «jeg vet selv at jeg synger falskt, jeg klarer bare ikke å synge de riktige tonene, jeg hører det ikke!».

Jeg: Får dere oppgitt en tone før dere skal begynne å synge, da?
Sofie: Hæ?
Jeg: Synger eller spiller læreren tonen som dere skal begynne med?
Sofie: Nei.
Jeg: Synger læreren sammen med dere når dere skal begynne, da?
Sofie: Nei.

Siden L97 er ordet *skal* brukt i forbindelse med musisering og opptredener i skolen. På ungdomstrinnet *skal* elevene «øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans [...]»¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Kunnskapsløftet (2008) s. 61

Kunnskapsløftet sier videre at «rytmisk repertoar» skal vektlegges, og læreverk¹⁵¹ og praksis i skolen legger opp til *band*besetning. Vanskelighetsgraden i repertoaret er tilpasset elevenes nivå på den måten at bass, gitar, trommer og piano bare akkompagnerer, og at sangeren/sangerne har ansvar for melodien. Jentene opplevde det som et betydelig press å skulle synge i mange situasjoner, spesielt når de skulle opptre for et stort publikum bestående av venner og foreldre og hvis de ikke følte seg trygge på det de skulle synge.

Sofie, som gikk i 9. klasse da hun startet, hadde tildels store intonasjonsproblemer, men en uanstrengt og egal klang over et stort register. Hun hadde selv en sterk oppfatning av at hun ikke kunne synge, og hun hadde hørt andre kommentere at hun sang falskt. Hun var flau over det, samtidig var ikke stemmeklangen hennes hemmet. Hun hadde avskrevet ørene sine og gitt opp å kontrollere intonasjonen. Da hun ble med i *NN Voices* beholdt hun uanstrengtheten også når hun sang sammen med de andre, og intonasjonen ble fort bedre, særlig i øvre del av registeret. Hun var en av de få som sang den siste tonen i oktavspranget i starten av *Somewhere over the rainbow* uten forbehold.

Bange anelser

På direkte spørsmål svarte lærerstudentene utvetydig at «det er bra å synge», at «det er viktig for barn og unge å synge», og at «alle skal synge». Men mellom linjene og i andre kommentarer merket jeg en usikkerhet omkring de samme spørsmålene: Hva med de som ikke kan synge? Hvor mange er det snakk om forresten? Hva med de som ikke treffer tonene? Hva med de som ikke vil?

Jeg: Hvem skal synge?

Student A: Alle bør syng. Men æ synes kanskje det er, æ veit itj det e jo i samfunne' å... æ syns det e for stort fokus på å prestér, at det ska vær «bra».

Student B: Alle skal synga!

Student C: All som har løst. Du kan itj tving nån te å søng.

Student D: Jo! (allmenn, forløsende latter) – dæm som ikke har lyst å, ska søng. For da får dæm løst te å søng da, når dæm først har prøvd det.

Student E: Det skal jo være lystbetont. Det skal ikke være tvang.

Jeg: Så hva hvis en elev sier «jeg har ikke lyst til å synge»?

Student D: Det e nok ikke alltid et genuint ønske om å ikke søng, men meir en frykt som gjør at han ikke vil søng.

Student F: Ja okei, de som ikke tør å synge, men de som ikke *vil* synge de må få slippa.

Jeg: Merker vi forskjellen? En som ikke tør synge, *vil* vel ikke synge, eller?

Student F: Ja, men det kan jo bero på settingen og, at han ikkje tørr å synge når det e mangan så høre på. Men eg meine det e jo mange som ikke vil synga fordi de ikkje vil. Det e'kje alle så føle glede ved å synga.

¹⁵¹ Andreassen (1999), Refvik (1998)

Stemmeskam

En lærer i Furholts undersøkelse gir uttrykk for at media kan ha en positiv virkning på sangaktiviteten: «*Idol* har hjulpet. Det [å synge] er nå litt mer akseptert»¹⁵². Mine elever var jevnt over svært empatiske og aksepterende ovenfor eksempelvis «kolleger» som ble sendt ut i ulike sangkonkurranser og blamerte seg på scenen og på TV. Jeg så imidlertid samtidig at mange av dem satte opp mange betingelser for *sin egen* stemme for at de skulle kunne akseptere den. Disse trengte svært lang tid for å oppnå nok trygghet til å åpne munnen og synge. De kunne gi uttrykk for at de ble flau på andres vegne, men de snakket ikke lett om sin egen blyghet i sangsituasjonen. Voksne mennesker som melder seg på «Jeg kan ikke synge»-kurs har opplevd å bli bragt til taushet ved at lærere eller andre autoritetspersoner har kritisert stemmen deres på en sånn måte at de sluttet å glede seg over den¹⁵³. Ingen av mine elever har fortalt om lignende utsagn fra lærere, men svært mange av dem har allikevel en overbevisning om at deres stemme ikke bør høres, og de har i utgangspunktet et stemmeuttrykk som hemmes av disse forestillingene. I 1998 skrev Tiri Bergesen Schei en hovedoppgave hvor hun beskriver hva hun kaller *stemmeskam*¹⁵⁴ med utgangspunkt i sangelever på musikklinja ved en videregående skole. At stemmeskam ikke er forbeholdt ungdommer eller særskilte grupper viser den enorme utbredelsen av og oppslutningen om «Jeg kan ikke synge»-kursene. Sissel Høyem Aune har viet sin erfaring med slike kurs et kapittel i boka *Om sangpedagogikk*, og beskriver en heterogen gruppe mennesker i alle aldre og fasonger og fra alle typer yrker, også lærere og pedagoger¹⁵⁵. Schei mener å se at stemmeskam er et utslag av allmennkulturelle fenomener i vår tid.

Sykdommene sladrer om kulturen. Derfor beskriver jeg det moderne som en skamkultur. Der definisjoner og grenser mangler, går individet ofte til angrep på hele seg selv.¹⁵⁶

¹⁵² Furholt (2007) s. 30

¹⁵³ Persen (2005)

¹⁵⁴ Schei (1998)

¹⁵⁵ Aune (2003) s. 43–46

¹⁵⁶ Finn Skårderud (1998), sitert i Schei (1998) s. 129

Ida på 14 år fra ei av nabobygdene har allerede masse erfaring med å synge – hun er bygdas stjerne og synger på alle tilstelninger. Begge foreldrene stiller opp og ønsker bare det beste for henne, og alle skryter av hvor flink hun er. Hun uttrykker stor lettelse over å oppdage at sangtimene er helt annerledes enn audition på *Idol*. Hun forteller at hun ofte besvimer før hun skal synge og at hun får vondt i hodet. Hun er en alvorstynget 14-åring som sier hun har tenkt lenge på å ”ta en pause fra synginga.” En flink jente som nesten bukker under for press. Og rundt henne er det en skare av jenter som ikke tør å synge fordi venninna deres er «sååå flink». For Ida var det uheldig at sangtilbudet i bygda hennes ble flyttet til NN, det ga henne 3,5 mil reisevei hver vei for å komme seg til sangtimene. Med mora, som var alenemor, som sjåfør, fortsatte Ida ytterligere et halvt år før hun sluttet.

Aslaug Furholts studie forteller om lærere som fraskriver seg ansvaret for sangen fordi de føler seg inkompetente og usikre. Åvitsland refererer at 35% av de som oppsøker hjelp for stemmelidelser på landsbasis er pedagoger og at lærere opplever seg både fysisk og psykisk handicapet på grunn av stemmevansker. Åvitsland mener at «pustefunksjonen jevnt over er dårlig og lite bevisst hos dagens mennesker»¹⁵⁷, og hun tilskriver blant annet hverdagens økte tempo, minsket fysisk aktivitet og mer stillesittende arbeid samt endrede klangidealer, ansvar for den høye forekomsten av stemmelidelser.

Jenny, 14 år, er kjent av mange som en talentfull sanger. Som 10-åring var hun solist i en stor samarbeidsoppsetting med korps og band og 60-tallsmusikk, og fikk både da og siden mange hederlige omtaler i lokalavisa for sine solistopptredener. Hun er attpåklatt, og faren er musiker og musikk lærer med turnévirkosomhet med *Rikskonsertene* på 70-tallet, og han er også en mangeårig bærebjelke i byens musikkorps. Jenny har lagt ut mange videoer av seg selv på *Youtube* og andre steder, som andre jenter henviser til. Hun forteller at hun nå synger mye Eva Cassidy, at faren hennes sier hun «blir så *nasal* når hun synger andre ting». Jenny har lang erfaring med å synge alene, i mikrofon og med «playback» som hun har med seg. Hun har et stort repertoar og er selvlært. Hun har vanskelig tilgang til randstemmen og har lagt seg til en konstant presset syngemåte i mellomleiet med varierende men betydelige intonasjonsproblemer. Dette fører til at hun avskriver mye repertoar på grunn av at leiet oppleves for lyst for henne, og hun behøver å transponere mye av stoffet før hun kan opptre. Dette etterkommes av lokale musikere og arrangører som gir henne anerkjennelse for å vite hva hun trenger og for å være *proff*. Jenny sluttet som sangelev etter to måneder, men fortsatte å synge og underholde på svært mange av tilstelningene i byen.

¹⁵⁷ Åvitsland (2007) s. 60

De som «kan synge» og de som «ikke kan synge»

Blant sangelevnene i sangprosjektet var jentene i ungdomsskolealder – særlig de yngste (13–14 år) – lekne og nysgjerrige, barnlige, åpne og syng villige. De kunne godt synge *Mikkel Rev* på min oppfordring, eller selv foreslå å synge *Tanta til Beate* fordi «pappa digger den». Hvorvidt det er bra å synge mye i 13–15-årsalderen avhenger av hva jentene synger og hvordan de synger. Dersom de presses til og synge med mye volum, eller på andre måter som gjør at de venner seg til å overskride stemmens bæreevne kan resultatet bli en overbelastet stemmefunksjon og i verste fall stemmelidelser og for noen også psykiske vansker¹⁵⁸. Dersom repertoar og syngemåte tilpasses stemmens fysiologi og potensiale kan det være utviklende og fordelaktig å synge mye i de tidlige ungdomsårene.

Sandra gikk i 1. videregående da hun startet høsten 2007. Hennes akademikerfar hadde ifølge henne selv sendt henne til meg så han skulle slippe å ha henne hengende hjemme lenger. Sandra lo godt av det selv, og av at hun ikke hadde noen fritidsinteresser. Hun var etter eget utsagn ikke spesielt interessert i noe, men gjorde leksene sine og gikk på fjellturer i helgene. Hun var pliktoppfyllende og hadde en god selvfølelse og en balansert og åpen kroppsholdning. Våren etter ble hun med i en ungdomsteatergruppe hos en av fylkets faste ansatte sceneinstruktører. Sandra hadde en naturlig trang til å opptre, og selv uten noe tidligere opptredenerfaring med gikk det kort tid før hun framsto som svært trygg i formidlingssituasjonen. Hun ble leder i ungdomsteatergruppa, fikk bærende teaterroller der, og ble også bærende i hovedrollen i *NN Barnekultur* sin tradisjonelle juleoppsetning av *Putti Plutti Plott*, som var en fellessatsing av alle kommunens musikkrefter med 300 aktører, oppsatt første gang da Sandra gikk i 2. vg. Den våren hun var russ sang hun etter eget forslag *Sommernatt ved fjorden*, akkompagnert på flygel i rådhuset under borgelig konfirmasjonsseremoni. Høsten etter startet hun på en 2-årig musikkteaterutdanning i London, hvor hun går siste året nå.

Mye tyder på at sangen i samfunnet er blitt mer profesjonalisert, i betydningen mindre hverdagssang, at færre synger jevnlig, og en økende tendens til, på flere og flere områder, å «overlate synginga til dem som kan det»¹⁵⁹. Min erfaring fra NN er at ungdommenes oppvekstmiljø er som et speil av denne profesjonaliseringen. På ungdomstrinnet i skolen ble det bare sunget unntaksvis, og forskjellen mellom hvem som sang og hvem som ikke sang var stor blant ungdommene i mitt utvalg. Oppfatninger om hvem som «kunne» og «ikke kunne» synge, og hvem som burde synge og ikke var i stor grad befestet i miljøet.

¹⁵⁸ Se kapittelet om jentestemmens fysiologi

¹⁵⁹ En slik bekymring er bakgrunnen for engasjementet i prosjektet *Syng for livet*, presentert i innledningskapitlet.

Noen få hadde status som jenter som «kunne synge», de sa det selv, og venner, skolekamerater og lærere bekreftet det. De sang *uttrykkelig og besluttomt*, og de optrådte ofte. De fleste jentene hadde ikke en slik status, og de sang tilsvarende sjelden. Det vil si, de kunne synge både ofte og gjerne, men de *lot seg ikke gjerne høre* hvis de ikke var alene. Jeg registrerte videre følgende paradoks: Blant tenåringene hadde *de som faktisk sang offentlig* utviklet en presset syngemåte som vil være til hinder for dem dersom de skulle ønske å utvikle seg videre som sangere. Mange av jentene som *ikke* var vant med å opptre og synge solo hadde en fri stemmebruk og en bevegelse i stemmen som gjorde at de for eksempel fikk lett tilgang til deler av stemmeomfanget de ikke fra før av var vant med å bruke. Satt på spissen vil jeg kunne si at det var de sanglig «uerfarne» jentene som hadde størst sanglig potensiale, mens de erfarne sangerne hadde ødelagt mye for seg selv sanglig sett. Noen av dem ville, dersom de ønsket å fortsette å synge, måtte arbeide lenge for å endre vaner og oppnå en sunn stemmebruk¹⁶⁰. Jentene i videregående skolealder (fra og med 10. klasse, 15–19) – både de erfarne og de uerfarne – hadde stort sett mistet «selvfølgeligheten» de yngre jentene sang med, de var mindre lekne og strengere med seg selv. Her var også tendensen den samme: De jentene som sang ofte, på skolen og i andre offentlige sammenhenger, hadde i større grad utviklet pressede og belastede stemmer enn de jentene som sang bare for seg selv og ikke lot seg høre offentlig. De siste hadde stort sett en friere stemmefunksjon eller lettere tilgang til en. Med tanke på å sikre en sunn stemmefunksjon på lang sikt ville det, ut fra mine erfaringer i NN med den sangverden de unge jentene befant seg i, vært bedre for mange av jentene å synge mindre i ungdomsskolealderen.

¹⁶⁰ I likhet med jenter som har erfaring som *cheerleadere*: Bravender (1977), sitert i Siple (1995) s. 16

Hva?

«*Ta en du kan*»

Av de 15 jentene jeg startet med, hadde tre stykker hørt om Alf Prøysen, ingen kunne nynne en sang han har laget. Åtte hadde ikke hørt *Alle fugler*, to kunne melodien til *Byssan lull* fra før. Én av de 15 hadde erfaring med flerstemt sang. De hadde få musikalske referanser, og lite erfaring både med hensyn til kvantitet og kvalitet. Repertoaret deres var lite, og sjangermessig smalt. Forslagene deres til repertoar lå innenfor et smalt segment av popmusikk, hovedsaklig engelskspråklig listepop. Innenfor denne sjangeren hadde mange kjennskap til et stort repertoar, men uten å kunne sangene godt nok til å presentere tekst og melodi på egen hånd¹⁶¹. De kunne ha et stort repertoar av sanger de hadde *kjennskap til*, men som de ikke *kunne*. Av det vi kan kalle *den norske sangskatten*¹⁶², var det meste ukjent for de fleste, med unntak av enkelte barnesanger, julesanger og nasjonalsanger. De sangene de hadde kjennskap til, kunne de fleste dessuten som regel ikke. De fortalte at de sang ofte på barnetrinnet, men sjeldnere etter 4. klasse og nesten ikke på ungdomstrinnet. Disse opplysningene, som kom svært overraskende på meg, fikk jeg på direkte spørsmål og ved observasjon i løpet av de første sangtimene. Jeg tillot dem betydning kun som en indikasjon, men jeg var allikevel forundret, sett i forhold til mine erfaringer fra min egen oppvekst, over at de kunne så få sanger, og hadde så lite erfaring med sang. I starten, og med jevne mellomrom senere, lot jeg elevene bla i sangbøkene¹⁶³ og stoppe ved sanger de kjente igjen, hadde hørt, hadde sunget før, etc. De ble ofte sittende å bla. Denne undersøkelsen var ikke metodisk, men ga meg et inntrykk helt i starten av at de fleste elevene kunne få sanger. Etter fire års undervisning er inntrykket det samme: De fleste kunne få sanger foruten sangene de lærte av meg.

Variasjonene var imidlertid store, og handlet i stor grad om hvilken musikk og sangaktivitet de hadde tilgang til hjemme sammen med familien. Noen få, som Thea¹⁶⁴, hadde foreldre som hadde sunget for dem og sammen med dem, som selv var musikkutøvere, som aktivt hadde delt sin musikkinteresse med dem, både med å spille sammen, ta dem med på konserter og presentere sin egen musikk for dem. Disse jentene hadde en rik erfaringsbakgrunn og et stort og bredt repertoar.

¹⁶¹ De fleste ungdommene brukte sin mp3-spiller flittig. Her hadde de hundretalls låter tilgjengelig som de lyttet til. At de kunne så få sanger, kan tyde på at lyttingen deres var mer kvantitativ enn kvalitativ

¹⁶² Lund (2010)

¹⁶³ *Sang for alle* (1997), *Verden i sang* (2000), *Norsk sangbok* (2005), *Sang i Norge* (2008)

¹⁶⁴ Se i den første eksempelboksen rett under overskrifta «Jentenes sangverden»

De kunne også mange sanger *godt*. Jentene som ikke hadde en slik bakgrunn kunne svært få – om noen – sanger så godt at de kunne presentere tekst og melodi for meg, også blant sangene de hadde sunget på skolen. De var ikke kjent med sangene i utvalget fra lærebøkene ved sine respektive skoler¹⁶⁵. Noen sanger var det tradisjon for å øve på, og framføre, ved juleforestillinger og sommeravslutninger. *En stjerne skinner i natt* var kjent for nesten alle, og fra skoleprosjekt gjennom skoleåret 2008/2009 på en av de to «byskolene» var eksempelvis *You've got a friend*¹⁶⁶ og *Mustang Sally*¹⁶⁷ kjent for elevene derfra. Disse to låtene ble jobbet med på skolen og presentert på en kulturkafé på vårparten. Flere ønsket å synge *You've got a friend* på timene, og ingen av disse mestret å framføre den på egen hånd med pianoakkompagnement, selv etter at framførelsen i regi av skolen var overstått. Sangen har engelsk tekst, et stort melodisk omfang (fra lille Bb til tostrøken D), og store og hyppige sprang i melodien. Den er tidvis snakkende/lite melodios, hvilket gjør den vanskelig å synge unisont, både rytmisk og tonalt. Den krever dynamisk og klanglig uttrykk hos sangeren for å bli interessant. Vanskelighetsgraden er høy og mange elever vil kunne få en opplevelse av å mislykkes på grunn av det. Susanne¹⁶⁸ sa hun var glad de var så mange (ca.100) stykker som skulle synge sammen, for da ville ingen høre at hun ikke fikk til å synge den.

Ved alle skolene var den hyppigst framførte julesangen *En stjerne skinner i natt*¹⁶⁹, mange hadde i tillegg brukt *Vi tenner våre lykter* på juleavslutning. Mange hadde hørt *Mary's boychile*, og på barneskolen hadde de sunget *På låven sitter nissen*. Jeg ble nysgjerrig på hvilke julesanger som eventuelt var «utgått på dato». En dag spilte jeg derfor *Kimer i klokker* og *Det kimer nå til julefest* i starten av alle enkelttimene. Ingen hadde hørt dem før. Disse er blant de mest «klassiske», som gir assosiasjoner til salmesang og veloppdragenhet. De var ikke tilfeldig valgt fra min side, jeg hadde en forutaning om at denne typen sanger kunne være de første til å være falt ut av det allmenne repertoaret. I mønsterplanen av 1974 ble lærerne oppfordret til å inkludere noen av de moderne sjangrene, som pop og rock, i repertoaret, for å unngå at skillet mellom hva elevene hørte på utenfor skolen og det de sang og spilte på skolen, ikke ble så stort. I dag, i NN, kan det se ut som om det meste av *annet repertoar*, i alle fall når det gjelder elevenes sangaktivitet, var fraværende.

¹⁶⁵ Andreassen (1999) (*Opus*) og Refvik (1998) (*Alle tiders musikk*)

¹⁶⁶ Skrevet av Carole King

¹⁶⁷ Av Mack Rice (1965), først gjort kjent av Wilson Pickett, for yngre generasjoner gjennom filmen *The Commitments* (1991)

¹⁶⁸ Se eksempelboks side 75

¹⁶⁹ Skeie/Aas. Skrevet til *Oslo Gospel Choirs* jule-CD i 1992, *Tusen julelys*

«Tøft» og «trygt»

«Jeg møter lærere som er vettskremte fordi de vet at de ikke har grunnlag [i sang]» sier en lærer i Furholts¹⁷⁰ undersøkelse. Hvilke konsekvenser har dette for sangaktiviteten i skolen? Hva gjør frykten med repertoarutvalget? Tenk å synge *Alle fugler* og ikke få den til? Å skulle presentere en sang for elevene som de ikke kjenner fra før gjør at fallhøyden blir stor, og utførelsen får alt å si for hvordan sangen blir mottatt. Gjennom å holde seg til de sangene man vet at ungdommene synes er tøffe, er man trygg på at det man gjør kan karakteriseres som tøft, uavhengig av utførelsen.

En musikk lærer og kollega startet høsten 2009 et barnekor med jenter fra 4. – 7. klasse. Vi møttes ikke til daglig, i og med at hun jobbet mesteparten av tiden som allmennlærer på barnetrinnet i en av skolene i NN. Jeg ønsket at vi kunne samarbeide, og vi kom i snakk om repertoar. Hun fortalte meg at jentene gjerne ville synge poplåter de kjente fra før. Disse låtene syntes de var tøffe. Hun valgte derfor repertoar hovedsaklig ut fra engelske, nyere pop-låter fra radioens spillelister. Hun formidlet elevenes frykt for å ikke være like tøffe og kule som sine venninner, men hun uttrykte kanskje også sin egen frykt for ikke å være tøff nok. Hva som oppfattes som tøft endrer seg med moten¹⁷¹, men også med erfaring, ferdighet og kunnskap. Jeg erfarte at ungdommenes redsel for ikke å være *tøffe* nok, handlet mer om å mestre eller ikke mestre. Det var tøft å mestre, å mislykkes var skummelt. En risiko for å mislykkes kunne være grunnen til at de betegnet en sang eller et forslag om opptreden som «ikke tøft nok». Repertoar, stilart o.l. var egentlig uviktig i denne sammenhengen, men som nybegynnere knyttet elevene ofte sin mulighet til å mestre til låtvalg og sjanger. På konserten vår i det siste semesteret var det desidert mest lavmælte innslaget arien *Lascia chio pianga*, sunget av Victoria på 15 år og akkompagnert av pianist Irina. Dette nummeret fikk trampeklapp, og de andre jentene betegnet både Victoria og arien blant annet som «råtøft». Mange av elevene kom etterpå på eget initiativ og ville synge den samme arien.

«Jeg tar en jeg får til!»

Min erfaring var at repertoarvalg ut fra nivå og med tanke på stemmemessig utvikling oftest falt i smak hos 14-åringer såvel som hos 19-åringer, og at kriteriet «barnslig/ikke barnslig» ikke ble interessant for dem etter de første undervisningsukene. I det store og det hele var ikke det å bestemme selv deres viktigste perspektiv, bortsett fra *at de ville synge*.

¹⁷⁰ Furholt (2007) s. 38

¹⁷¹ For eksempel ville *These boots are made for walking* vært et upopulært forslag før countrymusikkens oppsving i popularitet omkring Johnny Cash' død og filmen *Walk the line* fra 2005. I dag er Johnny Cash' *Folsom prison blues* og Dolly Partons *Jolene* velkjent og godt likt i mange ungdomsmiljøer, og country en «akseptert» sjanger

Et typisk forløp var at eleven, når hun startet, hadde svært begrensede og rigide oppfatninger av hva hun fikk til å synge og hva hun ønsket å synge. Etter relativt kort tid endret dette seg. Hun ble mer allsidig både i preferanser og i tilliten til hva hun kunne mestre. Elevene tok initiativ til å velge selv først når de hadde grundig kjennskap til et stort nok antall sanger til at det ble praktisk mulig å foreta et valg. *NN Voices* opparbeidet etterhvert et felles repertoar i samspilltimene, både unison og flerstemt vokalmusikk. Det fantes et lite budsjett til læremateriell, og vi utvidet repertoaret med kjøpte noter og arrangementer som vi fikk en kollega i kulturskolen til å lage spesielt til *NN Voices*. Unison sang var veldig populært, og elevene fikk et nært forhold til det repertoaret vi jobbet med i fellestimene og framførte på konsert. Dette ble en viktig felles referanse, og et repertoar de valgte fra i ulike andre sammenhenger. De ble kjent med sangene de andre jentene sang, og valgte svært gjerne ut fra venninnenes repertoar, uavhengig av sjanger. På *NN Voices* sine egenproduserte konserter hadde de et repertoar på 5-6 sanger som var flerstemte, klassiske a cappella-nummer som dannet rammen for konserten. De åpnet og avsluttet med fellesnummer, og utfoldet seg ellers i ulike samspillvarianter, med stor variasjon i repertoaret¹⁷²

¹⁷² Se konsertprogram I og II

Julie: Begynner hos meg når hun starter på videregående og bor på hybel. Kommer fra en gård 3 mil fra byen. Er attpåklatt med to eldre søsken. Julie har dysleksi, og foreldrene fikk tidlig tips om at det kunne være til hjelp å spille et instrument og lære å lese noter. Derfor startet hun i skolekorpset som liten. Hun har fått en betennelse i foten og må, til tross for at hun er en av de beste på kretslaget, gi opp fotballen. Julie er deprimert på grunn av det. Hun spiller trombone i voksenkorpset i hjembygda, der hun ofte er solist. Det er ellers flest godt voksne medlemmer, og jeg blir imponert over hvor dedikert og pliktoppfyllende hun er, drar på øving uansett vær, lekser og forkjølelser, tre mil unna der hun bor på hybel. Sang er gledesfylt for henne, men hun sier som de andre, at hun ikke er noe flink. Etter tre år, da Julie er ferdig på videregående og skal begynne på Toneheim, gjør jeg opptak av en to timer lang samtale med henne og foreldrene. Utdrag fra transkripsjon:

Far: Vi satt i bilen. Plutselig begynte ho å søng. Vi gapt! Ka va herre for nåkka? Vi hadd aldri hørd at ho ha sunge før.

Julie: E hadd sunge på rommet...

Faren er tilbakeholden men humørfylt, og har et utvungent og balansert kroppsspråk.

Far: E trur nok at du va en veldig viktig grunn te at ho Julie fant sangen. Å finn den der sopranklangen å tors å *søng den ut*, det e modig!

Julie: Ja, e vesst jo bære at e villa *søng*. E vesst ikkje om den lyse klangen min, ha aldri trudd at e ha den. E huska at e syntes dæ va litt som å gå te psykolog.

Mor: Ho Julie e veldig sta. Ho får te det ho vel. (til Julie) Ja du ha imponert me meir enn ein gong! Vi [snakker om da hun selv var liten] sang i fjøset – vi brukt fraukosten og satt den ned i sprekkann mellom jernstengern te mikrofonstativ!

Julies mor ler høyt. Hun er en dame som tar plassen sin i rommet, hun har en bærende stemme og levende mimikk.

Mor: [på spørsmål fra meg om hva slags sanger de sang i fjøset]: Vi sang visa, å salma i fjøsn... Ja vi kunn jo tekstan, vess ein ikke kan tekstan da har'n jo'kje nåkka å søng på!

Mor: Han får [Julie sin morfar], *han* va frøktli go te å søng. Han kunna vorte operasanger ha'n gjort nå me det. Han sang mytji.

Julie: N'pappa lærd me å dans. Han e mæ å årne å styræ bestandi, *all* e mæ på bøgdadagan. E synes å dæ e kjæmpeartig å va mæ å hjelp te.

Faren spiller i Hornmusikken og er ofte primus motor i arrangementskomitéen. Med den siste hatten på spør han Julie om hun ikke kan syng med Hornmusikken på julekonserten 2009. Julie synger etter eget forslag, Lloyd Webbers *Pie Jesu* med en fløyte som duettpartner, og i avisa omtales hun som nyutsprungen, fantastisk og imponerende. Julie har sunget mye tostemt sammen med storesøster, som har sunget mye i kirka. Julie har sittet i kirka og hørt på søstra, og drømt, i hemmelighet, om å få syng der en gang hun også. Julie er lys til sinns, har en åpen holdning og en kropp som er glad i å røre seg og som har det bra. Hun gikk på *Toneheim* 2010/2011, og studerer nå musikkteori og piano på høyskole med mål om å søke på Musikkhøgskolen. Drømmen er å bli operasanger.

Ungdomsskolen: «Rytmask» sang uten metodikk og progresjon, eller...

I NN og de omkringliggende kommunene er det å «spille i band» en hovedgesjeft i skolens musikktimer, spesielt på ungdomstrinnet. De to ungdomsskolene i byen bruker to forskjellige læreverker i musikk, *Opus* og *Alle tiders musikk*. I omtalen av læreverket *Opus* står det:

I tråd med den nye læreplanen^[173] har *Opus* lagt vekt på rytmisk og improvisert musikk. Kunstmusikken og folkemusikken blir trukket inn som repetisjon og som komparative elementer.¹⁷⁴

I *Alle tiders musikk* er det en samling med sanger bakerst i boka til bruk «ved planlegging og gjennomføring av konserter og framføringer på skolen og i nærmiljøet». Om utvalget står det, at det er valgt for å «utvikle stilbevissthet, allsidighet og for å utvikle praktisk musikalitet». Sangbarhet, stemmeutvikling og vanskelighetsgrad for sangerne er ikke nevnt i forbindelse med kriterier for sangutvalget. På ungdomstrinnet ved begge skolene i NN velger elevene som regel ett instrument gjennom ungdomsskolen. Dette er nødvendig for at elevene skal kunne mestre spillestoffet¹⁷⁵. Sangutvalget i lærebøkene legger opp til *bandbesetning* med bass, gitar, trommer og sang, og erfaringen fra NN og omegn er at det oftest bare er jenter som velger å synge på ungdomstrinnet. Med ett unntak (*Summertime*) er alle «poplåtene» i *Alle tiders musikk* – fra 8.–10. klasse – sanger som er gjort kjent av mannlige sangere. Fra et sangfaglig ståsted virker utvelgelsen av sangrepertoar i NNskolene tilfeldig og, i noen tilfeller, uegnet for målgruppa.

Elevene kjente ikke til repertoaret fra lærebøkene de brukte på skolen. En undersøkelse i Trondheimsskolene¹⁷⁶ viser at lærebøkens spillestoff i liten grad eller ikke benyttes i undervisningen. I NN virker spille- og syngestoffet også å komme annensteds fra. Læreplanene for musikkfaget inneholder ikke lenger veiledende lister over sanger eller «stamsanger», og de nyere sangbøkene er ikke metodisk oppbygd, men rene sangsamlinger.

¹⁷³ *Kunnskapsløftet* (2008) s. 61: «Øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk.»

¹⁷⁴ Omtale av læreverket *Opus* [URL]: <http://www.samlagetutdanning.no/samlaget/8_10_trinn/product-detail.action?id=s_319&query=_&richList=true&facet=ft_subject%3AGrunnskolen%7CMusikk%7C> [Lesedato: 16.10.2011, 20:00]

¹⁷⁵ Opplyst fra kollegaer som underviser/har undervist i grunnskolen i NN og omkringliggende kommuner, og fra elever

¹⁷⁶ Bøe (2010)

I Furholts intervjuundersøkelse fra 2007 av sangens posisjon ved to grunnskoler i Bergen nevner ikke lærerne noe om vanskelighetsgrad og oppøving av sangferdigheter blant kriteriene de velger sanger etter, det gjør heller ikke de to læreverkene som brukes på ungdomstrinnet i NN. Dersom sangundervisningen/-aktiviteten skal ha en progresjon, så må denne legges opp av læreren selv.

Bare ikke salmer eller gammeldagse sangleiker!?

Min erfaring er at sangaktiviteten i skolen på ingen måte lider verken under traurighet eller salmesang. Å gå aktivt inn for å være en motvekt til «salmesang og traurighet» kan være å forsøke å sparke inn åpne dører. I samtalen med lærerstudentene om hva som skal synges, kom følgende lille passiar:

Jeg : Hva skal synges?

Student A: Hva som helst

Student B: Er det ikke salmer som er fasiten her?

Jeg: Sier jeg det?

Student B: Nei, men for samfunnet!

Det første svaret: «hva som helst» kom spontant. Antydningen om at det «korrekte» svaret på spørsmålet om hva som skal synges var salmer var riktignok sagt med glimt i øyet, men jeg ser også på utsagnet som et uttrykk for en etter min erfaring utbredt misoppfatning, nemlig antagelsen om at det vanlige er at de voksne pådytter barna «kjedelige» sanger og salmer. I NN kan ikke ungjentene *Alle fugler*, og de har i stor grad vært skånet for salmer gjennom hele oppveksten.

Studentene som hadde vært i praksis og undervist i musikk hadde i større og mindre grad sunget med elevene. Lise sin gruppe hadde vært i en 7.-klasse og i en 1.-klasse. I 7.-klassen hadde de teoriundervisning og litt praktisk rytmeøving, og ikke sang. Om opplegget for 1.-klasse sier hun: «Det var mest leik, egentlig. Sangleiker og sånn.» Jeg ante en forlegenhet hos henne, som om sangleik ikke var ordentlig sang – som om de egentlig burde funnet på noe bedre hvis de skulle kunne si at de hadde sunget *på ordentlig*.

Mari og Markus hadde hatt ansvar for alle 3. klassenes musikktime i to uker, og et tverrfaglig prosjekt). Elevene hadde nylig hatt korverksted med «Kor arti»¹⁷⁷. Studentene valgte sanger ungene hadde lært på korverkstedet og studentene dannet et band som akkompagnerte ungene når de sang. Sangene de sang var: *Splitter pine* (Dumdum boys), *Den du veit* (Marius Müller), og *Dum og deilig* (Knutsen og Ludvigsen). De sang også *Beat it* (Michael Jackson) *a capella*, ved å la ungene lytte til sangen og synge hver sin instrumentgruppe.

Fredrik hadde vært på ungdomstrinnet. Han sier: «Det var ikke så mye synging, sånn sett. [...]» Han forteller at de hjalp ungdommene til å *rappe* oppå en *beat* som studentene laget. Elevene hadde ellers et mer ambisiøst opplegg med sin klasselærer. Frederik sier:

Me hadde en lærer som va litt ambisiøs på hva de skulle lære. De skulle lære *Somebody to love* med *Queen*. Det skulle 60 elever synge. Samtidigt. De skulle synge eit heilt kor, og så skulle det være band til også. Og bare det å spille det med band, er jo sånn som vi her på huset må jobbe hardt med å få til. Så [...] det at elevane blei umotiverte, va jo helt naturlig, når de fekk såne låter. For de va så motiverte, når de fekk noge så va enkelt å greit å få te. Då var de heilt *der*.

Mari tar opp temaet repertoar for barn, og repertoar som egner seg for barnekor. I lærerutdanninga har de klassekor, og hun er usikker på om noe av repertoaret derfra kan fungere for barn, ettersom hun mener det er lagt opp etter studentenes nivå. Hvordan skal hun velge repertoar med riktig vanskelighetsgrad? Hun har lyst til å synge med barn og ungdom, og ønsker seg tips til sanger som egner seg for ulike aldersgrupper.

¹⁷⁷ *Kor arti* er en kursserie i regi av *Norsk kulturskoleråd*, med «tekster, notasjon, lydinnspillinger, og pedagogiske opplegg» (www.korarti.no) rundt et stort sangrepertoar. Kulturskolerådet samarbeider med Statens utdanningskontor om det overordnede utviklingsprogrammet *Positivt skolemiljø*

Hvorfor?

Sanginteresse og sangkonkurranser

I innledningen til rapporten om sangens effekter som ble lagt fram på *Sangkulturkonferansen 2010*¹⁷⁸, står det: «De siste årene kan det virke som om interessen for sang har økt i samfunnet [...]». Utsagnet er begrunnet med framveksten og populariteten til de mange TV-programmer om kor vi har sett i de siste årene¹⁷⁹, suksessen til korfilmer som *Hefdig og begeistret* (2001) og *Så som i himmelen* (2004), og entusiasmen rundt for eksempel TV2 sitt program *Allsang på grensen* (2007, NRK-programmet *Beat for Beat* (1999–) og Rikskonsertenes prosjekt *Hele Norge synger*¹⁸⁰. Til alle disse eksemplene må jeg også føye til *Idol*, *X-faktor* og *Norske talenter*, som etter min erfaring er de programmene de unge jentene følger ivrigst med på og oftest henviser til. Spørreundersøkelsen i NN kommune avdekket som sagt også en stor interesse for sangundervisning blant unge jenter, og interessen for det nyopprettede sangtilbudet var stor – det var behov for venteliste i alle årene. Som tidligere påpekt, bekreftet de første ukenes kartlegging at det var en stor interesse for sang, men den avdekket samtidig at mange hadde begrenset erfaring med å synge, at interessen for å få sangundervisning alene med lærer var stor, samtidig som frykten for å synge så andre kunne høre også var stor. Samtidig var interessen smal – det var mange former for sang elevene avskrev relativt ubetinget i utgangspunktet. Særlig de yngste jentene var svært opptatt av sang i forbindelse med stjernestatus og talent, og i hvilken grad de selv allerede *hadde* en sangstemme og et talent. De første ukene var de mest opptatt av om stemmen deres holdt mål, ut fra kriterier jeg ikke nødvendigvis kjente til, og som jeg måtte bruke tid sammen med dem for å forstå.

Du har ikke utstråling, og kan heller ikke synge. (*Idol*-dommer)

Hvorfor har du brukt penger på sangundervisning – det er bortkastet både tid og penger. (*Idol*-dommer)¹⁸¹.

¹⁷⁸ Balsnes (2010)

¹⁷⁹ TV-serier om fengselskor (TVNorge 2007), bedriftskor (NRK 2008) og bydelskor (NRK 2008), *Det store korslaget* (TV2 2009)

¹⁸⁰ *Rikskonsertenes* prosjekt «Hele Norge synger»(2007-2010) arrangerte 551 konserter (46 allsangkonserter, 33 familiekonserter, 236 skolekonserter, 64 barnehagekonserter og 172 «geriljakonserter» med totalt 82.883 publikummere i 73 kommuner.«Det er stor interesse for å synge sammen, og det tas mange spennende initiativ for å øke interessen for sang i ulike sammenhenger. Hele Norge synger skal være en arena hvor disse initiativene kan møtes. På tvers av musikalske sjangre og kunstarter, på tvers av kulturuttrykk og generasjoner vil vi bruke *Rikskonsertenes* ressurser på en nye måte. Vi vil koble profesjonelle utøvere og amatører, lokale kor og sangglade i alle aldre sammen».
www.rikskonsertene.no/helenorgesynger_05.11.11

¹⁸¹ Kjus (2006). «Når publikum blir produsenter. Deltakelse i det kommersielle underholdningsformatet *Idol*»

Idol-produksjonens økonomi er avhengig av bred publikumsdeltagelse, og involvering av flest mulig mennesker under programmets gang og vedlikehold av interessen gjennom sesongen har høy prioritet i budsjettet¹⁸². Programmets holdninger når ut til svært mange¹⁸³, og vi må forvente at både barn, ungdom og voksne blir påvirket av dem¹⁸⁴. *Idol* formidler en holdning til sang som noe som kun noen svært få kan bli flinke til, og en holdning til talent som noe som eventuelt oppstår omtrent ut fra intet. Samtidig formidles det at oppdagelsen av et uventet talent er en sikker vei til berømmelse. Disse holdningene og denne formen for sanginteresse stemte i liten grad med den interessen og motivasjonen de unge jentene i NN ga uttrykk for, og etterlot en tanke om at dette snarere kan være en av mange sider ved vår voksenverden som ungdommene får «tredd ned over ørene» på seg.

Ytre og indre motivasjon

Motivasjonen jentene hadde for sang syntes for meg å være *i utgangspunktet* preget av en slik drøm om å imponere andre, men samtidig også preget av en stor frykt for å bli stemt ut etter første tone. I utgangspunktet var sanguttrykket deres betydelig mer preget av frykten enn av drømmen. De var svært opptatt av prestasjon, og hadde med seg få erfaringer med lyst-betont sang. Sangerfaringer som ble beskrevet som lystbetonte var å *synge med*, for eksempel på sykkeltur eller ridetur med *ipod* og ørepropper, da fortalte de at de sang av full hals, og de beskrev både kroppslige og psykiske gode følelser ved denne sangsituasjonen. De fleste trakk også fram *Sing-star* og *karaoke* sammen med venninner på jenterommet når de fortalte om hvordan å synge kunne være *artig*.

Motivasjonen for å synge endret seg med erfaring. Mange kom til første time med en oppfatningen av at sang var noe de ikke kunne lære, men noe de enten *hadde* eller ikke *hadde*. Mange jenter, ikke minst 13–14-åringene, kunne ha en oppfatning av at de var sent ute, at de var gamle i sanglig sammenheng. De beste sangerne de kunne forestille seg var de som var i besittelse av et talent som sprang ut i full blomst uten noe som helst forarbeid for eksempel i 6-årsalderen. Alle hadde sett slike fantastiske prestasjoner på *YouTube*. Oppfatningen virket imidlertid tillært – som om dette ikke egentlig var ungdommenes eget uttrykk, men en gjengivelse av noe de hadde sett men ikke forstått. Jeg erfarte at oppfatningen endret seg raskt hos ungdommene.

¹⁸² Karlsson (2006). «Good night, and good luck», en artikkel om hvordan *Idol* endrer fellesskapet vi lever i

¹⁸³ Kjus (2006)

¹⁸⁴ Karlsson (2006)

De ble lettet over å høre at det ikke behøvde å være sånn, og det var som om de egentlig visste at det fantes en annen sannhet også, en som stemte bedre med deres intuisjon. Jentene holdt ikke fast ved «talent-myten» særlig lenge. De var tvert imot svært opptatt av å lære, og de kom raskt til erkjennelsen av at sang kunne læres. Den erkjennelsen kom ikke først og fremst ved at det ble dem fortalt, men ved at de erfarte det selv. De fikk kroppslige erfaringer som fortalte dem det.

Mitt inntrykk var at ungdommene syntes det var svært befriende å legge fra seg motivasjonen i å være en popstjerne/syngedame og å ligne på *Idol*-vinnerne. De fant en annen motivasjon i muligheten til å finne og dyrke noe som var deres eget, og i å få tid til å «holde på» og utforske sanglysten sin. Skuldrene deres senket seg – i første omgang på sangtimene, og etterhvert også i formidlingssituasjoner. De fleste hadde imidlertid lite språk for sine sangerfaringer og sin sangmotivasjon, særlig i starten. Uttrykk som «å bli glad», og «å like godt» dominerte både skriftlige og muntlige beskrivelser av hva det var de likte med å synge.

Endringer i jentenes væremåte i sangsituasjonen ble en viktig informasjonskilde for meg. Oppmerksomheten deres favnet bredere, og begrunnelsene deres for å synge handlet etterhvert om dem selv og ikke om andre. Mange jenter som hadde negative erfaringer med sang i andre sammenhenger eller hadde liten tiltro til sin egen stemme, ble svært stabile i oppmøte, først på enkelttimene og etterhvert også i samspill. Denne oppdagelsen av en annen motivasjon, gjorde at undervisningen lettere kunne legges opp på deres premisser. Jeg oppfattet at «*Idol*-mentaliteten» hindret ungdommene i å finne fram til den delen av motivasjonen for sang som handlet om hva det å synge gjorde med dem.

Behovet for frontfigur versus behovet for læring – syngedame versus sangelev

Hedda går 2.vg og har vært elev siden 2007, da begynte hun i 9. klasse og kom flyttende fra Oslo samme år. Hun snakket østlending og endret ikke på det. Hun ble etter et års tid nestleder i ungdomsteateret. Hun er et komisk talent som gjerne spiller mannlige roller bare hun får være vittig, plump, autoritær, eller enfoldig. På teaterscenen holder hun ikke noe tilbake. Hun har et stort uttrykksregister og imiterer lett, og hun elsker å være rå og får særlig det voksne publikum til å gapskratte. I 2008 sang hun *Mackie Messer* på *NN Voices* sin konsert, og var så nervøs at hun i siste liten instruerte pianisten til å starte i en lavere toneart, sang alt «med kjeven» og hadde en dårlig opplevelse. På sangtimene etterpå har hun, oftest på eget initiativ, prøvd sanger fra alle sjangre; Bruremarsjer, *Visa frå Utanmyra*, *If I were a rich man*, *Panis angelicus*, *Tango for to*, *En herre med bart*, poplåter... Hun er kanskje den som prøver ut mest forskjellig. Allikevel finner vi aldri ut av det synes jeg. Hun kommer ikke, *i en sang*, over enstrøken G på en måte som hun er komfortabel med.

Allikevel fortsatte hun med sangundervisning to ganger i uka, og jeg var i perioder overrasket over at hun fortsatte fordi jeg følte det som om vi stanget i mange vegger på leting etter noe vi ikke fant ut av. Så, i jula 2010 ble hun «headhunted» til hovedrollen i *NN barnekultur* sin oppsetting av *Putti Plutti Pott* etter at Sandra hadde flyttet fra byen. Hedda gråt til meg fordi hun ble instruert til å synge sterkt og fordi instruktørene ikke ville transponere ned sangene. Tessituraen var generelt høy (opp til tostrøken E) og omfanget så stort at det ikke var noe alternativ å oktavere ned overalt. Rollen var skrevet til en trent, voksen, mannlig sanger. Vi løste problemet hennes ved å lage en karakter som var mindre av en sanger og som hadde andre uttrykksmåter. Slik fant hun også ut av hvordan hun kunne bruke noe av sitt teatralske stemmeuttrykk i «rene» sangsituasjoner. Alt i alt ble erfaringen positiv for henne. Våren 2011 sang hun *Smile* (Charlie Chaplin) på konsert med *NN Voices*, for første gang uten å «miste seg selv» og uten å kompensere i høyden.

Ungdommene hadde først og fremst et stort ønske om å synge og å være i et trygt miljø, å utfordre og utvikle sine ferdigheter, å bygge opp selvtillit og prestasjonsevne. I hvilken grad de ønsket å opptre og synge for andre, varierte med erfaring og trygghet i formidlingssituasjonen og med personlighet. De voksnes forventninger til de unge sangerne kunne tidvis være svært høye. Stemmevolum var et tilbakevendende tema, og oppfordring til mer volum var den vanligste reaksjonen når jentene sang. Jentenes manglende stemmekraft fikk ofte «skylda» når balansen mellom vokal og bass/gitar/trommer var dårlig.

Oppfordringen om å *synge ut* ble framsatt i beste mening, men i stressituasjoner reagerte jentene oftest på oppfordringen med å presse stemmen utover dens bæreevne og slik at de mistet kontrollen på intonasjon og muligheten til å unngå «knekk» i registerovergangene, eventuelt ved å krympe seg og synge enda svakere eller la være å synge. Uten sang hjalp ikke selv det høyeste mikrofonvolum, og stresset økte enda mer.

Kulturskoledagene var kulturskolens store, årlige konsert for alle kulturskoleelevene. Elevene fikk fri fra skolen i to dager, og disse dagene, samt ettermiddager og kvelder, ble fylt med øving. Siste kvelden arrangerte vi en svær konsert med et hundretalls betalende publikummere, i hovedsak foreldre, slekt og venner. Hvert år når vi startet planleggingen av kulturskoledagene var det stor etterspørsel etter sangere til ulike band. Det var både etablerte band, og grupper som var satt sammen for anledningen. Før kulturskolen opprettet tilbud om sangundervisning, pleide frivillige instrumentalelever (oftest jenter) å ta rollen som vokalister i (gutte-)bandene som opptrådte på kulturskoledagene. Mange av bandene var etablerte gjengangere uten fast vokalist.

Kulturskoledagene var en mulighet for dem til å vise publikum hva de hadde øvd på siden sist. Jentene som ble hyret inn som vokalister fikk synge med bandet i to hektiske dager, med bandlæreren som instruktør, før de skulle fronte bandet på konsert. Jeg så flere eksempler på at slike «stunt» gikk bra, men jeg så også forknytte jenter med spede og pressede stemmer som gjorde en stor og modig innsats, uten veiledning på instrumentet sitt, minimalt med øving, og en lydsjekk hvor de til slutt ble oppfordret til å «synge ut mye mer på konserten».

Jeg ønsket å beskytte jentene mot situasjoner som dette, som jeg enkelte ganger opplevde som et overgrep mot jentene og stemmen deres. Før kulturskoledagene vinteren 2008 hadde sangelevene holdt på i et halvt år. Jeg og en kollega som var gitarlærer bygget et funk-band omkring jentegruppen på ti. Jeg ville unngå at sangelevene fikk en undervisning som var på instrumentalistenes premisser og ikke på sangernes premisser. Jeg ville f.eks. at repertoaret skulle velges ut fra sangernes potensiale og nivå, at musikkformen som ble valgt var tilpasset jentenes smak, og at toneartene ble valgt etter hva som passet sangerne og ikke bare etter hva som var enkelt og som fungerte på gitar. Funksjangeren valgte vi på grunn av de mange kvinnelige sangerne i sjangeren, at den inneholder mye koring, og at vi samtidig kunne sysselsette de eldste korpssungdommene i blåserekka. Stilarten hadde dessuten fått en ny rennessanse med Amy Winhouses *Rehab*, som var en av låtene jentene framførte. Vi la vekt på at sangerne skulle være en del av bandet, og plasserte sangerne på en rekke bak bandet i forlengelse av blåserekka, med egne notestativ og visuelt som en del av bandet.

Arrangementene ble laget etter det samme prinsippet. Vi valgte toneart og vanskelighetsgrad med like mye hensyn til sangerne som til de andre musikerne. Mye var fellessang, unisont og flerstemt med kortere solistbrokker både for sangere og blåsere. Sangelevne kjente ikke sjangeren fra før, og de fleste hadde kun det siste halve året prøvd å synge sammen med andre. På konserten sto de på rad og rekke, med samme tabbekvote som de andre i bandet. De gjorde jobben sin og behøvde ikke å ta mer ansvar enn de andre i bandet for samspillet. Jentenes beskrivelse av erfaringen i etterkant bar preg av at de hadde vært tilstede i situasjonen. De var ikke febrilske og opphisset i forkant og i etterkant av opptreden, men tryggere og mer jevnt «antent» under øving, fram mot konserten, under opptreden og etterpå. Stabiliteten i gruppa og oppmøtet på sangtimene økte etterpå, og identiteten deres ble i større grad knyttet til deres sangelev-status enn til sangartist-rollen i en opptreden-situasjon. Jeg tolker dette som at det å stikke seg fram på *Idol*-måten ikke var viktigst for jentenes motivasjon. Å synge, å lære, å løse oppgaven sin, og musisere sammen, var viktigere.

Sangmetodikk og salmesymbolikk

Sang- og musikkfaget har vært begrunnet med at det skaper atspredelse og positive opplevelser, og at det er et avbrekk fra mer kjedsommelige fag¹⁸⁵. En viktig oppgave for musikk læreren blir da å unngå kjedsomhet, kanskje også alvor. I samtalen med lærerstudentene var fokuset musikkfagets metodikk mer enn dets begrunnelse. Jeg mener imidlertid at studentenes metodetenking i faget er påvirket av begrunnelsen for faget: Påbudet om å «skape glede og atspredelse» og unngå å være kjedelig og «seriøs».

[Det er] viktig med bevegelser, visstnok. I alle fall i 3. klassen. For å lære inn tekst og for å øke gleden ved å spele og synge. Bevegelser... Humor liksom, det er viktig.
(Markus)

Vi fikk dem til å være med og til å ville gi litt, vi hadde inntrykk av at det de var vant til av musikkundervisning fra før av, var noe helt annet, ikke den *intensiteten*. Og at det de hadde av lek og aktivisering var *tamt*... litt klapping her og en tommel opp der. Vi fikk de litt sånn trigga, de måtte *gi* litt for at det skulle funke. (Fredrik)

Også som Markus seie at me bruke på en måte å *lure inn* stoffet gjennom litt bevegelse og rytme, og på en måte variere, så de ikke blir sittende på en stol, og så sier læreren 'ok, nå synger vi' og så er det kanskje en sånn overhead, og så: 'nå synger vi øverst her'. Eg får inntrykk av at musikkfaget bør være en slags... nesten en type fag sånn som gym, bare på en annen måte. At det må være *aktivt*, at elevene må bli *aktivert* [...] for å *få inn* ting. (Frederik)

¹⁸⁵ Sæther (2007)

Å lære noe innebærer nødvendigvis også av og til arbeidsøkter som er mer preget av kjedsomhet og alvor enn lek og moro. Fredrik sier at de som studenter må «jobbe hardt for å få det til [å spille *Somebody to love me* med band]». Han har en kunnskap om at jobbing er nødvendig, men han opplever ikke at det er riktig å dele denne kunnskapen med elevene, han må kamuflere det på et vis. Kan det være sånn at lærere hindres i å gjøre en grundig jobb fordi de er forpliktet til å sørge for at elevene ikke kjeder seg?

I Furholts undersøkelse¹⁸⁶ sier en lærer det samme:

Det er også mogleg å lure kunnskapen inn nesten umerkeleg ved å nynne eller spele melodier ein har planar om at elevane skal lære, når høvet byr seg i små pausar, under inn- og utmarsj frå friminutt og liknande [...]. Så unngår du terpingen.

Lærerstudentene og den siterte læreren uttrykker slik jeg ser det en aktiv avstandtagen til undervisningsformer og innhold som er *disiplinerte* eller *monotone*. Lærerstudentene ser ut til å oppleve at det eksisterer en uskrevet lov, et slags forbud mot enkelte metoder i sangundervisninga, og selve det å undervise i sang virker å være et problematisk område å forholde seg til for dem.

Men alle skal opptre

Sangen spiller en viktig rolle når det skal spilles i band i skolesammenheng¹⁸⁷. Dersom alle skal være med, må lista legges lavt for instrumentalistene. Sangerne får dermed ansvar for melodien, mens instrumentalistene akkompagnerer. Det er oftest jentene som synger, og de får ikke på langt nær den oppmerksomhet og veiledning som instrumentalistene får. De unge sangerne blir dermed lett ofre for en ubalanse mellom sangens nytteverdi (forestillinger, show, vise fram seg selv og skolen) og vektleggingen av mestring (å beherske ferdigheter). Instrumentalistenes læring settes i høysetet. Til dels blir de syngende jentene de spillende guttenes «tjenere» – som står klare til å assistere når guttene skal lære å spille gitar, bass og trommer. Læreplanens mål¹⁸⁸ om at alle skal opptre ble i NN-skolen hovedsaklig oppnådd gjennom at elevene sto for underholdningen på juleavslutninger og lignende.

¹⁸⁶ Furholt (2007) s. 27

¹⁸⁷ Denne erfaringsbeskrivelsen kommer fra samtaler og samarbeid med kolleger som jobbet i grunnskolen i NN kommune og i tre omkringliggende kommuner, mine elevers fortellinger og min egen kontakt med skolene i forbindelse med sangprosjektet

¹⁸⁸ Kunnskapsløftet (2008)

Disse opptredenene ble også ofte en viktig del av det ansikt skolen viste utad – det er ved slike anledninger foreldre, og kanskje også lokalpolitikere¹⁸⁹, inviteres for å få et innblikk i skolens aktiviteter og holdninger. En opptreden kan være positivt for elevenes selvtillit og læring, under forutsetning av at opptreden er tilstrekkelig forberedt. En opptreden som ikke er nok forberedt kan på samme måte være negativt for selvtillit og læring. Elevenes langsiktige utbytte av sangaktivitet krever aktsomhet, tålmodighet og utfordringer som tilpasses elevens sanglige utvikling. Disse kravene kan lett komme i konflikt med skolens behov for kortsiktig utbytte av sangaktiviteten, eksempelvis å gjennomføre avslutninger og markeringer.

For å kunne lære noe av bevegelse er det nødvendig med en kroppslig intensjonalitet i bevegelsen¹⁹⁰. Merleau-Ponty beskriver forskjellen på den sykes «abstrakte» bevegelse og den «normales» «konkrete» bevegelse som en forskjell i romlig eksistens, og betegner den normale persons «besittelse av rommet» som «den primordiale betingelse for al levende perception»¹⁹¹. Uten en kroppslig intensjonalitet vil ikke en bevegelse kunne ha noen motorisk, erfaringsmessig betydning, fordi den ikke har sin grunn i den givne verden, men har en oppkonstruert grunn. Av en slik logikk følger at en sangopptredens langsiktige, erfaringsmessige verdi for eleven først og fremst er en viktig kroppslig og psykologisk erfaring med egne muligheter og begrensninger for formidling. En slik erfaring er verken betinget av, eller avhengig av, et stort antall publikummere. Lærerens oppgave, når det gjelder målet om å *opptre*, er å skape den situasjonen som gjør at eleven får kjenne opptreden-tilstanden på kroppen, at hun får følelsen av å ha vært *der*. Antall publikummere og størrelsen på arrangementet er i utgangspunktet mindre viktig for elevens kvalitative erfaring, og kan eventuelt økes dersom hun er trygg nok.

Show som viser glade barn som synger, får både moralsk og økonomisk støtte, symbolikken i «barn som synger» er sterk. Mange av de negative sangerfaringene jentene hadde kom fra sangaktivitet preget av lite tid til forberedelse og store krav til underholdningsverdi, hvor den kortsiktige effekten av selve sangopptreden virket å være tillagt større vekt enn hva slags virkning sangen skulle ha på elevene på lang sikt – fysisk og psykisk.

¹⁸⁹ Situasjonsbeskrivelse fra en kollega som var utleid til en liten nabokommune. Skolen i denne lille kommunen hadde kjøpt tjenester av NN kommune, og tjenesten var beskrevet som å lage klasseband til jule- og sommerferiens avslutningsforestillinger. Ifølge informanten var elevenes læring ikke nevnt i hans arbeidsinstruks som innleid lærer, mens underholdningsverdien for foreldre og lokalpolitikere som satt i salen var tilsvarende poengtert

¹⁹⁰ Merleau-Ponty (1994) s. 56–60

¹⁹¹ Ibid. s. 56

Hvor?

Jeg: I hvilke sammenhenger synger du?

Malin: E søng heile tia!

Jeg har fått låne et bittelite, lilla rom innerst i en svartmalt ungdomskafe. Døra er tynn og lett, og vi hører godt lyden av en gjeng med gutter som spiller *guitar-hero* utenfor. Jeg spør om de kan spille med øreplugg, og det er helt greit. De spør hva det er vi driver med. 14-årige Malin lukker resolutt igjen døra. Vi har funnet fram *Killing me softly*. Hun kikker på teksten over skuldra mi. Foreløpig vil ikke foreldrene kjøpe sangbok, hun har fått så mye annet dyrt i det siste. 30 minutters individuell sangtime og 1½ time gruppeundervisning er tilbudet, de første 10 ukene er gratis. Malin skrev seg opp på lista mi da jeg var på besøk i klassen hennes. Vi får ikke sunget den første timen. Vi har pratet sammen mesteparten av tida, og mot slutten, da vi begynner å synge, blir vi avbrutt av nysgjerrige gutter som lytter ved døra. Malin klarer ikke å synge. Hun fniser og ler og kjefter på guttene. Neste time er det ingen forstyrrelser utenfor døra, vi er alene. Malin spør om hun kan synge *I resign* av Susanne Sundfør, hun har med teksten. Denne gangen blir hun avbrutt av at hun må gråte.

På spørsmålet «Hvor synger du?» svarte mange: «Jeg synger absolutt hele tida». Anledningene viste seg etterhvert å være ensartede. De lyttet mye til musikk, ofte på rommet alene eller sammen med et par venninner. De sang «oppå» ferdige innspillinger eller ferdig innspilt *komp*, de sang karaokeversjoner av kjente låter på f.eks. *YouTube* eller videospillet *Singstar*. I slike situasjoner opplevde de sangen som lystbetont. Mange hadde få eller ingen lystbetonte erfaringer med andre anledninger, andre typer repertoar, og andre settinger å synge i. Hvis jeg definerer «hverdagssang» som sang uten å skulle prestere, sammen med andre hjemme og på skolen, alene og i sosiale sammenhenger, sang for å fortelle en historie eller sang fordi det er en naturlig uttrykksmåte når vi er glade, lei oss, stolte o.s.v. – så hadde mange av ungdommene svært begrensede erfaringer med slik *hverdagssang*.

Om å «ødelegge dagen for elgen...»

Samtalen med hele klassen på faglærerutdanninga var lang, og mot slutten satt svarene løsere, stemningen var litt utålmodig, og noen av studentene lekte litt med grensen mellom de «riktige» og de «gale» svarene:

Student A: I dusjen.

Student B: I kirka.

Student C: Blant venner, i sosiale lag. Nachspiel.

Student D: Singstar.

Student E: Når man er ute og går i naturen.

Student A: Man skal ikke ødelegge dagen for elgen heller, da.

Disse svarene var dels oppriktige, dels utfordret de den skoleflinke svaremåten, og den siste kommentaren utløste en spontan, forløsende latter i gruppa. Mellom linjene og under latteren ligger det allikevel en sannhet som er sann for oss alle. Det er ikke *bare* å synge *hvor-som-helst*, vi bryr oss selvfølgelig om noen hører på og om hva de synes.

En av kommunens ledere foreslo i starten av prosjektet, entusiastisk og glad for at vi var kommet i gang, at jentene kunne synge på byens kjøpesenter. Meningen var den beste, og han mente de ikke behøvde å se på det som en «konsert». Han sa det var en fin anledning til å vise seg fram, og at det kunne være til hjelp for oss i arbeidet for å sikre økonomiske bevilgninger. På kjøpesenteret ferdes mange folk, og både folk flest, politikere og bevilgende myndigheter ville kunne få en påminning om at kultur var et viktig satsingsområde for trivsel og for samfunnet generelt. Denne situasjonen viser tilbøyeligheten til å «kreve» av de unge jentene det mange voksne aldri ville latt seg inn på uten videre. Kjøpesenter er et lokale som egner seg for lydsterke instrumenter, både på grunn av støyen i lokalet og at publikum ikke lytter men må «fanges» av den som spiller. Mange erfarne sangere med mer tid og bedre forutsetninger for å forberede seg, med tilgang til akkompagnement og kompetente lydfolk til å balansere lyden, ville rynket mer på nesen over å skulle opptre i en slik setting enn jentene som var nybegynnere og uten lignende muligheter for hjelp og støtte. Å synge er å kle seg naken, ingen profesjonelle sangere gjør det foran et publikum uten å ha forberedt seg ordentlig¹⁹². Vi kan ikke uten videre gå ut fra uerfarne, unge sangere er mindre opptatt av hvor de synger, eller av hvordan de mestrer å «besitte rommet», enn eldre og mer erfarne sangere.

¹⁹² Spontaniteten i NRKs programserie *Beat for beat* er for eksempel bare tilsynelatende. Gjestene inviteres til å komme med sitt repertoar, husbandet øver inn akkompagnementet på forhånd. (pers. komm. Erlend Smalås 2010)

«Synge i kor»

Den innledende kartleggingen viste at jentene ikke ville synge «i kor». De fleste visste ikke hva å synge flerstemt var, og korene i området hadde alle bare godt voksne medlemmer. Ordet «kor» viste seg å være svært begrensende i ungdommenes oppfatning, både med hensyn til aldersgruppe, repertoar/sjanger, konsertformer, steder man opptrer, syngemåte etc. Vilja (1.vg.), som hadde erfaring som vokalist i ulike band, sa det slik: «Jeg vil ikke synge i sånn kor som synger julesanger og sånn».

Ungdommene bekreftet min antagelse om at de hadde en antipati mot tradisjonelle forestillinger om «kor», men denne var sterkere enn antatt. Å synge sammen var ukjent område for mange. De fleste kom med en forestilling om at det ultimate målet *mitt* var at de skulle synge alene, være solist. De var ikke vant til å lære sanger fra piano eller ved at noen sang foran dem, og de var ikke vant med å synge så noen kunne høre dem. Benedicte (1.vg) møtte opp på hver eneste enkelttime. Hun var den eneste som hadde erfaring fra (et lokalt blanda-) kor og som hadde krysset av på skjemaet for spørreundersøkelsen at hun ønsket å synge i kor. Etter flere fravær fra gruppeundervisningene og mange og lange samtaler fikk jeg forklaring på *sms*:

Egentlig så trur e ikkje e kommer t å tørr å syng i lamme dem andre. Å syng i blandakor e heilt greit, sia vi e så mang, men når vi e så få så har e ikke løst t å vær me. Vess d bli nå kor-aktig opplægg nån gang så kan du jo sei fra. Åsså møtes vi på sangtime på onsdagen?:().

Noen gråt på første time. Jeg tolket ikke nødvendigvis denne gråten som et tegn på frykt, men som et uttrykk for den sårbarheten vi vet at ungdommer har (og voksne også når de får anledning til å komme tett innpå seg selv). Jeg ville la dem være så sårbare som de var og finne ut om jeg kunne bygge et miljø som kunne ha rom for sårbarheten deres og hvor de slapp å late som. En av musikk lærerstudentene sa:

[...] Ja, det lurte jeg også på. Er det sånn at alle skal synge i kor? Det kan ikke være sånn at alle skal synge i kor? Jeg tenker at hvis man blir tvunget til å synge i kor så kan man få ganske dårlige assosiasjoner med det...

Med både enkelttimer og samspilltimer i et lite miljø fikk jentene mulighet til å lage et rom å synge i som var tilpasset dem, og å utvikle dette rommet ettersom de selv utviklet seg. De startet med å synge alene sammen med meg, og fortsatte med å synge for, og sammen med, de andre jentene. Det første halvåret var oppmøtet på enkelttimene mye mer stabilt enn på fellestimene, etterhvert forsvant forskjellen.

Konsserter og opptredener

Kulturskolen arrangerte årlig en stor konsert for alle kulturskoleelevene. Her var alt ordnet, stor scene og anlegg og lys og mange elever på scenen. Flesteparten av elevene i kulturskolen var imidlertid under 14 år, og de unge jentene engasjerte seg mer og trivdes bedre med å være bare ungdommer enn når de var en del av et stort fellesskap inkludert yngre elever. Med *NN Voices* laget vi i stedet egenproduserte konsserter i forskjellige størrelser, og de mindre konsertene med færre publikummere ga elevene større muligheter til å medvirke enn kulturskoleelevene vanligvis hadde. Store produksjoner får nødvendigvis mer karakter av «voksendiktatur», små produksjoner gir større mulighet for flat struktur, demokrati og medbestemmelse. Vi opptrådte sjelden alene. Vi inviterte gjester og brukte forskjellige akkompagnatører, eller ble med på andres konsserter. Men vi sørget for at alt skjedde på jentenes premisser. Jeg hadde mye tid til hver enkelt elev og kunne lage fleksible løsninger – ulike rom for de ulike elevene med utgangspunkt i deres muligheter og interesser.

Benedicte: En jente som gikk i 2.vg, og som hadde vært elev hos meg et års tid fra oppstarten men sluttet, kom tilbake høsten 2010, etter et års opphold. Tidligere hadde hun vist seg å være en stødig sanger men ustabil i oppmøte og sannsynligvis en jente som var vant til å starte på ting for så å slutte etter kort tid. Jeg hadde ikke klart å holde på henne den første gangen. Nå kom hun tilbake og var glad for det. Hun var i barnevernets omsorg og hadde nettopp skiftet familie, den tredje siden sist jeg kjente henne. Familien bodde flere mil unna byen men var villige til å kjøre og hente henne både til enkeltundervisning og samspilltimer. Hun var hva mange karakteriserer som en ressurs svak ungdom, men det sterke fellesskapet og stabiliteten i gruppa slik den var nå tillot at hun var ustabil på mange måter. Hun behøvde ikke å være en som «dro» eller som holdt gruppa sammen, men kunne være med, og være en ustabil elev, uten at prosjektet falt sammen av den grunn. Hun var en av to som sang altstemmen sammen med damene i kammerkoret i *Hallelujakoret*. Musikalsk var hun stødigere enn mange, og hun gjorde de andre trygge når hun var der og sang stemmen sin. Denne eleven var midt i målgruppa for prosjektet, og prosjektet fungerte godt også for henne og for flere andre i lignende situasjoner.

Vi etablerte et samarbeid med et galleri i «gamlebyen», et vakkert og passe intimt lokale med piano og akustiske forhold som ikke var for krevende lydteknisk sett. I dette lokalet hadde vi vår første egne konsert våren 2010¹⁹³. Det var et lokale som passet både oss og anledningen, det var plass til ca. 50 publikummere og en hjemmekoselig atmosfære. Vi hadde invitert byens yogainstruktør til å holde kurs for oss der i tillegg til at vi øvde der – slik fikk vi en følelse av å invitere publikum *inn til oss* på konsertdagen. Året etter laget vi en større konsert sammen med byens nyetablerte kammerorkester¹⁹⁴. Denne gangen var lokalet et større forsamlingslokale, og produksjonen var større på alle måter. Alle i *NN Voices* sang på konsertene. Noen var med på mye, andre på noe. Slik kunne *NN Voices* bli et stort sangmiljø som sådan, selv om de forskjellige elevene og gruppene ikke øvde sammen hele tiden og ikke var kommet like langt. Etter fire år hadde også de fleste jentene opplevd å ta på seg sangoppdrag utenom anledningene jeg organiserte for dem.

¹⁹³ Se vedlegg: Konsertprogram I

¹⁹⁴ Se vedlegg: Konsertprogram II

Hvordan?

Imitasjon

Jentene som hadde sangerfaring fra før av var selvlærte. De har lært gjennom å imitere, å prøve å ligne på andre. Barn og ungdom er svært dyktige imitatorer, og kan finne viktig inspirasjon i å lytte til stemmer de liker og identifiserer seg med. Å basere sin egen stemmeutvikling utelukkende på imitasjon av en annens klang, slik man hører den, gir imidlertid «stor sannsynlighet for at eleven sent eller kanskje aldri vil finne fram til sin *egen* naturlige, frie stemmeklang»¹⁹⁵. Lyden hun hører av sin egen stemme vil være en annen enn den hun vil etterligne, fordi hennes egen stemme også høres «fra innsiden» av hodet samt kjennes i kroppen¹⁹⁶. Hun vil dermed korrigere stemmelyden ut fra en annen lyd enn den hun forsøker å oppnå. Kvaliteten i en annens stemme kan altså bare oppnås ved å imitere *stemmefunksjonen*, ikke *stemmelyden*¹⁹⁷. For korrigering av egen stemmelyd er en auditiv referanse¹⁹⁸ for det første litt sen (den høres ikke, og kan dermed ikke utnyttes før lyden allerede er laget), for det andre er den lite pålitelig under skiftende akustiske forhold. Den eneste måten å *på forhånd* innstille kroppen til å produsere en tenkt lyd er å bruke den proprioceptive¹⁹⁹ sansen, evnen til å registrere egne muskel- og leddbevegelser²⁰⁰. Denne evnen er dermed viktig å utvikle parallelt med auditiv korreksjon, både for å kunne produsere sunne og effektive stemmelyder og for selv å kunne korrigere uhensiktsmessig stemmebruk. Farene ved å imitere vil være mindre dersom den proprioseptiske sansen er godt utviklet og imitasjonen går ut på å oppleve og gjenskape følelsesuttrykk eller herme etter frasering og artikulasjon, enn dersom den baserer seg på ytre, auditiv korrigering av selve stemmelyden.

Jentenes forbilder var oftest gjennomproduserte opptak og sjelden stemmer de hadde hørt *live*, i alle fall ikke akustisk. Referansene deres var dermed mangelfulle. De hadde sjelden hatt mulighet til å studere en kropp som synger og samtidig kunne høre lyden som lages.

¹⁹⁵ Arder (1996) s. 36, Brown (1996) s. 220

¹⁹⁶ Via vibrasjoner i beinstrukturen. Maudule (2001) s. 4

¹⁹⁷ Reid (1975) s. 20–21

¹⁹⁸ Via lyden som ledes gjennom lufta og inn i ørene. Maudule (2001) s. 4

¹⁹⁹ Som kommer fra muskler, ledd og ligamenter. Også kalt *kinestetisk sans*. Bunkan (2010) s. 54. Se også kapittelet *Den dynamiske, stabile oppreistheten*

²⁰⁰ Brown (1996) s. 200

De hadde i liten grad et forhold til stemmen som en del av kroppen, de forholdt seg til stemmelyden som et akustisk fenomen. Unge stemmer har ikke nådd sitt potensiale i forhold til dynamikk, intensitet og uttrykksregister²⁰¹, og en utrenet, ung stemme vil sannsynligvis ikke tåle, over tid, den belastningen den påføres ved å ensidig imitere voksne, fullregisterdominerte stemmer.

To sanger som mange av jentene hadde opptrådt med i skolesammenheng kan illustrere den direkte påvirkningen ulike sanglige forbilder hadde på jentenes stemmebruk. Disse observasjonene var tydeligst og påfallende de første gangene de sang. Den første sangen er *Vi tenner våre lykter* (eksempel 1). Jentenes referanse var originalinnspillingen med Nora Brockstedt som synger versene og et barnekor som synger refrenget²⁰². Alle som sang denne sangen brukte en lys randstemmefunksjon («hodeklang») som utgangspunkt. De hadde ingen problem med å synge Bb'en i refrenget (se eksempel 1).



Eksempel 1: *Vi tenner våre lykter*, starten på refrenget.

Det andre eksemplet er *En stjerne skinner i natt*. Forbildet her er voksne sangere i *Oslo Gospel Choir*. I dette tilfellet sang alle elevene med utgangspunkt i en overkomprimert («presset») fullregisterfunksjon («brystklang») fra starten av sangen, og de lyse tonene i refrenget ble uopnåelige. Eksemplet viser siste del av refrenget. Forskjellen i registrering²⁰³ fra den ene sangen til den andre førte til at de samme sangerne oftest hadde problemer med å synge den énstrøknede A'en i starten av eksempel 2, mens Bb'en i eksempel 1 ikke voldt bry.



Eksempel 2: *En stjerne skinner i natt*, slutten av refrenget.

²⁰¹ Brown (1996) s. 93–94

²⁰² Gjort kjent med NRK sin Barne-TV-serie *Jul i Skomakergata*, også innspilt på CD'en med samme navn (1980)

²⁰³ Bruk av rand- eller fullregisterfunksjon.

«Mikrofonsang»

Lærere erfarer at mikrofon er «et effektivt lokkemiddel» for å få barna til å synge.²⁰⁴ Lærebøkene fokus på volum og «trøkk» i forhold til sang gjør det rimelig at mikrofonsang utelukkende hevdes å være en fordel for bruken av stemmen²⁰⁵. Å være sangsolist er en attraktiv, men også en utsatt posisjon, og der noen fristes til å ta mikrofonen, er det også mange som ikke tør. I praksis, på jule- og sommeravslutninger på skolen og på kulturskoledagene, var det sjelden nok mikrofoner til alle som skulle synge, og mange overlot derfor lett sangoppgaven til andre. De var vant med å vente på tur, og de sang ikke nødvendigvis mens de ventet. I situasjoner hvor flere sangere måtte dele på én mikrofon ble noen gjerne stående og strekke hals mot mikrofonen, og endte opp med en fysisk vanskelig positur å synge i. Noen av elevene hadde sunget mye alene i mikrofon, og ble ofte spurt. Andre gjorde det aldri, eller de hadde vent seg til å vende seg unna mikrofonen eller gjøre seg uhørbare på andre måter. Jeg opplevde ved flere anledninger å måtte argumentere sterkt for nødvendigheten av å ha nok mikrofoner til sangerne.

Min (og mine kolleger som underviste i grunnskolen) generelle erfaring var at mikrofonbruk førte til en mer presset syngemåte. Her er det imidlertid mange forhold som spiller inn, og ingen direkte påviselig sammenheng mellom disse to. Mikrofonen er jo også samtidig en venn for en liten jentestemme som skal balansere alene mot mer lydsterke instrumenter, fordi den representerer en mulighet til å *la være* å presse stemmen. Dersom hver stemme har en egen mikrofon (slik at det er mulig for sangerne å lokalisere sin stemme), at akustikken i rommet er egnet, dersom balansen i bandet er god og bandet spiller dynamisk slik at sangen «får plass», kan det fungere bra for sangeren å øve med mikrofon.

Mikrofonsang gjør imidlertid at det perseptuelle fokuset varierer. Den auditive responsen kan variere fra at sangeren ikke hører sin egen stemme og til at hun hører den forsterket. Muligheten til å registrere forbindelsen mellom den fysiske innstillingen i sangerens egen kropp og det hørbare resultatet endres, og forutsetningene for å oppøve en hensiktsmessig korreksjon av stemmelyden blir utfordret hos sangeren. De skiftende forholdene stiller store krav til sangeren i forhold til å kjenne sin egen stemme på ulike måter, auditivt og proprioseptisk.

²⁰⁴ Furholt (2007) s. 27

²⁰⁵ For eksempel Andreassen (1999) s. 61–62

En undersøkelse av Kjersti Roland om bruk av ørepropper under sang tyder på at å endre det perseptuelle fokuset mot mindre grad av auditiv respons førte til en bedring av fysiske stemmefunksjoner²⁰⁶. Roland konkluderer med at en slik endring av perseptuelt fokus kan brukes for å øve opp den proprioceptive sansen. Det kan være nærliggende å tenke at muligheten til å oppøve den proprioceptive sansen er dårligere ved mikrofonbruk på grunn av at den ytre, auditive responsen blir så ustabil i forhold til andre persepsjonsmekanismer og at lyden samtidig ikke lenger står i et en-til-en-forhold til instrumentet, men manipuleres på veien mot det hørbare resultatet. Samsang kan av samme grunn få dårligere kår i mikrofon; Det kan være vanskelig å lokalisere sin egen stemme og vanskelig å justere seg i forhold til andre.

På *NN Voices* sine konserter var det noen få elever som mestret å utnytte mikrofonen til sin fordel. Spesielt Thea²⁰⁷ var trygg nok til å synge solistisk, og også synge svakt i mikrofonen, hvilket for noen typer repertoar og besetninger ga henne solistiske muligheter hun ikke ville hatt i samme grad uten mikrofon. De elevene som mestret best å synge i mikrofon var de som hadde mest erfaring med sin egen akustiske stemme, ikke de som hadde sunget mest i mikrofon.

På kort sikt, for eksempel i framføringen av en sang eller i planleggingen av en opptreden, kan det lydmessige, hørbare resultatet med mikrofonbruk virke å være *mer sang*, man hører mer stemmelyd. Måler en antall stemmer som synger, hvor ofte hver stemme dermed synger, og hvor mye stemmelyd som produseres av hver enkelt elev over et lengre tidsrom, kan resultatet en finner muligens også være *mindre* sang med mikrofon enn uten. Dersom mikrofonbruken er ensidig på den måten at all sang – både øving og opptredener – foregår i mikrofon, kan den vise seg å være skadelig for elevenes stemmeutvikling – ikke på grunn av mikrofonens sving i seg selv, men på grunn av *fraværet av akustisk sang*.

²⁰⁶ Bedre pustefunksjon, mindre aktivitet i holdningsmuskler og bedring av strupefunksjoner. Roland (2006)

²⁰⁷ Se første eksempelbok under overskriften *Jentenes sangverden*

Presset stemme eller abdikasjon. To strategier når oppgaven blir umulig

Mange av jentene som ble elever i sangprosjektet sang med presset stemme. De hadde lite omfang, og de hadde vanskelig for å få tilgang til «barnestemmen». Dette gjaldt også flere av de yngste (13 år). Som tidligere nevnt, hadde de jentene som ikke hadde sunget offentlig i noen særlig grad, og som ikke betraktet seg selv som «en som kan synge», oftere et åpent og fritt instrument eller lett tilgang til det enn jentene som allerede hadde en «talentstatus». De sistnevnte hadde i utgangspunktet en mer spent muskulatur, de var mer forknytte, og de hadde vanskeligere for å frigjøre instrumentet sitt.

Mange har mye erfaring med å opptre uten tilstrekkelig forberedelse i forkant. De forteller om mye stress rundt sangopptredener på skolen og i andre sammenhenger. Mitt inntrykk er at det konsekvent er for stort sprik mellom sangernes nivå på den ene siden, og valgt reperotat, tid til øving/forberedelse og prioritering av lærerkompetanse/ressursbruk på den andre siden. Elevene får for vanskelige oppgaver for tidlig – og foran et stort publikum. Sammen med krav om volum og omfang blir oppgaven umulig for mange. Elevene ser ut til å takle dette på ulikt vis. Det mest vanlige er å presse stemmen både utover dens bæreevne og naturlige omfang.

Susanne går i 9. klasse. Hun er en vever jente som skyver skuldrene litt fram og virker engstelig, men blikket er fast og øynene stråler når hun sier at hun alltid har elsket å synge. Hun sier at «jeg treffer ikke en eneste tone», hun ler rått når hun sier det. Hun synger for meg. Jeg spør om hun vet selv når hun treffer og når hun ikke treffer. «Har ikke aning» svarer hun. Det viser seg i løpet av kort tid at hun har «aning», og hun blir svært overrasket over det. Hun forteller at hun bor i fosterhjem, og at pappaen hennes pleier å si at hun synger stygt. Hun blir plaget på skolen, men jeg oppfatter henne som en direkte og tillitsfull jente. Jeg spør hvilke sanger hun kan, og hun forteller at de synger *You've got a friend* på skolen, men at hun ikke får det til. Hun forteller at bare hun synger, så «kjefter» ikke læreren på henne. «Det har ikke noe å si om jeg ikke treffer en eneste tone», sier hun. Hun ler og krymper seg samtidig. «Guttene bare tøyser og bråker, det er ikke så lurt. Jeg bare synger noe, jeg, da slipper jeg unna». Jeg spør henne om læreren synger selv, hun svarer at hun aldri har hørt læreren synge. Jeg spør om de får en tone av læreren før de begynner, og hun sier «nei, læreren teller bare til tre».

Når Susanne (i eksemplet ovenfor) sier at hun er lur og synger «bare noe», er det en annen vei ut av *uføret*. Hun har innsett at hun ikke klarer utfordringen (å synge sangen sånn som hun vet den skal være), og hun har valgt en strategi som beskytter henne mot oppmerksomhet fra læreren. Strategien hennes er smart av to grunner. For det første har hun (beholdt) en stemme som er mye mer uanstrengt i høyden enn de fleste andre jentene, som allerede har vent seg til å presse for mye. For det andre vil kanskje både læreren og andre som hører henne tenke at «her er det ingenting å gjøre, hun klarer ikke å treffe tonene». Hun får dermed være i fred for lærerens forventninger og press.

En indre rytmefølelse, en sensitivitet overfor kroppens spontane pusterytme og dynamikken i de ikke-viljesstyrte musklene, er det beste utgangspunktet for effektiv stemmebruk hva enn man skal bruke stemmen til; Tale og sang, uansett repertoar²⁰⁸. For sangundervisning av ungdom i skolealder vil vanligvis ikke «rytmisk» eller «klassisk» repertoar ha noe å si for hvilke grunnleggende sanglige ferdigheter de trenger å øve opp. I læreverkene som ble brukt i skolen var sangmetodikk fraværende, mens en del gitar, piano og trommemetodikk ble gjennomgått. For dem som sang i musikktime fortonet undervisningen seg mest som avsynging av et repertoar. Jeg har ikke inntrykk av at skolens vektlegging av «rytmisk» repertoar hadde noen innvirkning på den rytmiske ferdighetene til jentene som sang mye på skolen. Rytmefølelsen og fraseringen var som regel best hos dem som hadde lært å spille et annet instrument, danset, eller drev med ridning og håndball.

Hva kjennetegnet bakgrunnen til de av elevene som hadde en fri stemmebruk? Jeg vil framheve noen trekk ved Julies²⁰⁹ oppvekstmiljø som jeg mener er noe av forklaringen på at hun kom så lett til å kaste seg ut i en stor drøm, tilsynelatende som et ubeskrevet blad innen sang. Oppvekstmiljøet er *fritt* (både foreldrene og Julie synger i fjøset, «der er det så god akustikk»), *inspirerende* (bestefar, mor, far, søster som synger sammen med og for henne), *fordsmfritt* («Han far [...] kunna vorte operasanger»), «Vi sang visa å salma i fjøsn»), *oppmuntrende og stolt* (pappa er i arrangementskomiteen og vil ha dattera til å synge på julekonserten) *men uten for stort press* (like før konserten med *NN Voices* hvor Julie skal synge *Katteduetten* og gleder seg: «N' pappa kan sekkert itj komm på konsertn, det e mett i fjøstia vet du. haha.»). Julie spiller fotball. God koordinasjon, og generelt en balansert og bevegelig kropp var sikrere indikatorer på stemmens muligheter for variasjon i klang og uttrykk enn sanglig erfaring.

²⁰⁸ Reid (1975) s. 8–9

²⁰⁹ Se eksempelboks s. 51

Jenter med mye sangerfaring, som fra før av hadde status som barnestjerner eller sangtalenter hadde mye å tape, og heget forståelig nok i større grad om den teknikken de allerede selv hadde funnet fram til.

Lydproduksjon versus lydlig resultat

Sammenhengen mellom sang og kropp syntes uklar for de fleste av jentene da de startet. De kunne med letthet snakke om sang ved å beskrive sin auditive oppfatning av stemmelyden, men de hadde i mindre grad språk for *opplevelsen* av å synge, og mindre mulighet for å korrigere seg selv ut fra hvordan lydproduksjonen kjennes i kroppen. De fokuserte med andre ord på *klangresultatet* av lydproduksjonen og ikke på *produksjonsmåte*. Deres fokus var prestasjon og hvordan lyden skulle høres ut (for andre). Jeg opplevde at de, noen etter kort tid og andre over lengre tid, slapp et sukk. Et sukk som handlet om å slippe prestasjonspress og ytre, upålitelige kontrollmekanismer. De fleste som kommenterte opptredenene til *NN Voices* bemerket at jentene var «så fine å se på» når de sang. En far (selv heltids gitarist, trubadur og bandmusiker) hadde tårer i øynene etter den første konserten, og det han sa var: «De *sto* så fint». En annen, utenforstående, publikummer (65 år, amatørmusiker og far til galleri-eieren) sa at «noe sånt som dette har vi ikke hørt og sett her på det jeg kan huske». Min kollega (klarinetrist med sin utdanning fra musikkhøgskolen) sa: «Det var så fint, så mange fine stemmer, og jeg måtte sitte med ørene på stilk, fordi jeg ville *høre* – det er så uvant». En fjerde kommenterte at alle jentene sang, og at det *allikevel* var så fint å høre på. Publikums utsagn bekrefter også det jeg så, at jentene etterhvert fikk en mer stabil og balansert kroppsholdning. Kroppsholdningen uttrykte tryggheten de opplevde ved at de sto side ved side, sang like sterkt/svakt som sidemannen, og delte på ansvaret for resultatet. Jo tryggere de var selv i sangsituasjonen, jo mer forståelse og empati uttrykte de både for hverandre og for andre sangere, og jo mindre kritiske ble de. På en av konsertene våre kom pianisten vår med en pianoelev som gjerne ville synge en låt. Vi puttet henne inn midt i konserten, og hun sang *Halleluja* (Leonard Cohen). Hun hadde håndholdt mikrofon og innspilt akkompagnement på CD. Stemmen var presset, og hun strevde. Konferansier på konserten var kommunens rådmann. Han lovpriste hennes følelsesuttrykk og beskrev hvordan han tidligere hadde lagt merke til en særpreget individualitet i stemmen hennes da han, som dommer i *UKM*, hadde stemt henne videre. Jeg hadde også sett mye følelser i hennes kroppslige uttrykk, men jeg hadde først og fremst sett engstelse og redsel. Noen publikummere kom og nærmest hvisket til meg etterpå: «Hvem var det? Hun sang ikke helt rent, gjorde hun vel?». Reaksjonene fra *NN Voices*-medlemmene var en helt annen: De sa: «Stakkars ho! Ho va modig!»

Lek eller alvor? Ikke bare sitte på en stol å synge

Fredrik²¹⁰ beskriver en metode som går ut på å «lure inn stoffet gjennom litt bevegelse og rytme». Han vil unngå, som han sier, å bare sette teksten foran elevene og si at «nå synger vi, og vi starter øverst». Jeg forstår han dithen at han ønsker å unngå kjedsomhet, og at han har en forforståelse av at «bare» å synge er kjedelig: «så de ikke blir sittende på en stol å synge». Studenten beskriver en god metodikk for å stimulere til fri og sunn stemmebruk – å oppmuntre til bevegelse kan hindre at barna stivner i kroppen og at de lærer å utnytte sin naturlige evne til dynamisk muskelbruk også når de synger – men studenten forstår det som et *triks* for å gi inntrykk av at det er *noe annet enn sang* som egentlig skjer. Fredrik har et ønske som han deler med meg og med de fleste lærere, vil jeg tro, nemlig ønsket om at elevene skal føle seg frie til å synge. Lærerstudentene hadde det samme inntrykket som meg, nemlig at elever ofte ikke synger fritt, at de har mange begrensninger i forhold til å synge, men at rytme og bevegelse gjorde dem friere.

Fredrik og Markus hadde begge god erfaring med å spille gitar, og *derigjennom* - erfaring med sang. I praksisperioden hadde de hatt god erfaring med å spille gitar og synge – foran elevene. Da ble elevene med. De snakker utvungent og uten å stoppe om at det er viktig å «bare synge», å «kjøre på».

Jeg er jo sånn som synger i dusjen. Så for min del er det liksom bare det å få de med, å synge litt og kunne slippe seg litt løs. (Fredrik)

De skal på en måte få oppleve at det er en aktivitet som er... som gjør noe med oss. Det er en frihetsfølelse å kunne synge. (Markus)

Lise og Marie føler seg ikke komfortable med å akkompagnere. De har hatt sang som hovedinstrument på musikklinje og folkehøgskole og har det nå på faglærerutdanninga. Marie er den som spør mest og som har flest innspill til emnet sang og barn.

Det er jo det [å slippe seg løs] du har lyst til å skape for dem, for jeg vet jo selv hvor mye sang gir meg. Og så er det da på en måte, å overføre den greia til dem, at de også skal synes det er artig.[...]. (Marie)

Jeg: Sang dere noe flerstemt [i praksisen]?

Marie: Ja, når kan man begynne å synge flerstemt egentlig?
[...]

²¹⁰ Lærerstudent, sitat s. 66

Marie: For å være ærlig så veit ikke jeg når man kan gjøre det. Fordi ut fra erfaringene med da jeg selv gikk på barneskolen så var det aldri snakk om sånt før 10.-9.-klassen og engang *da* var det ikke flerstemt...

Marie har et sterkt ønske om å gi sine framtidige elever gode sangopplevelser og å dele sine kunnskaper med dem. Kravet om lek og moro i musikktime gjør henne frustrert når hun sammenholder det med sine egne erfaringer med at metodisk øving er nødvendig, og at det samtidig mangler sangmetodikk i læreverk og praksis.

Jeg: Går det an å lære å treffe tonene? Må man gi opp elever som ikke treffer tonene?

Marie: Kanskje sånn å ha litt mer fokus på uttrykk, så vil de se at det er kanskje ikke så farlig om jeg ikke treffer tonene.
[...]

Marie: Jeg synes det er viktig å fokusere på det spesielle som hver stemme har - en røffhet eller en... for stemmen er så personlig.

«Hun må lære å synge ut litt mer»

Elevene hadde, til tross for sin manglende erfaring, klare formeningar om hva de trengte å lære. For de fleste handlet det om å lære «å synge høyt» – i betydningen sterkt, med volum. Foreldrene uttrykte også gjerne lignende ønsker: «Hun har en fin stemme, men hun må lære seg å *synge ut* litt mer». Dette ble også et tema i samtalen med lærerstudentene, og dermed hadde vi allerede utfordret holdbarheten av vår første, spontane erklæring om at «det er bare å synge», og måtte reflektere litt over eventuelle metodiske konsekvenser av dette utsagnet.

Marie: Me innførte jo dynamikk med å bruke inne- og utestemmebegrep. Og så at vi viste dem, med håndbevegelser opp og ned. Så vi pressa jo de på en måte litt... men eg synes ikkje at det gjorde noke, for det at [...]... det å være litt bevisste på at... i refrenget, da *guffer vi på* litt. Det synes eg er viktig, for hvis ikkje så blir det... da e de 'kje bevisste på ka de gjør, de bare står der og synge.

Jeg: Hva skal de gjøre når de skal guffe på?
[...]

Marie: [...]... det e ... det viktigste e bare at det blir meir volum i det, men... det er jo ikkje det at... du begynne jo ikkje å prate masse tull om *støtte* og sånn, for det e jo ikkje snakk om det før du ihvertfall går i 10. klassen. (De andre sier et bekræftende «mmm...»).

[...]

Eg synes det er vanskelig å vite det også, fordi det e ingenting... det står ingenting skreve om kordan du skal jobbe, sånn med unger, *skikkelig* altså... det står berre en masse leker, og... eller... *eg* har i alle fall ikkje funne noke.

Fredrik: Det blir kanskje litt for spesielt interesserte, asså, sånn... Det må være håndgripelig for alle. Det står en gjeng med... folk som kommer til å bli *alt mulig* når de blir eldre. [...]
[...]

Marie: Ka bør en varme opp hos en 4.-klassing og en 10.-klassing, for eksempel?
[...]

Fredrik: Asså jeg merker at dette er litt diffust for meg, for jeg har jo ikke sang som hovedinstrument. Og sang er sånn generelt, når du skal lære vekk, er jo... litt diffust. Hvis du skal bli bedre og utvikle stemmen og alt det greiene her... Det er jo på en måte litt sånn... lite håndfast...

I kapitlet *Sangundervisning i skolen* presenterte jeg det gradvise bortfallet av progresjon og alderstilpasset metodikk i skolens sangundervisning. I dag er sangmetodikken også helt borte i læreverkene. Jørgensen sier, om perioden før 1945: «Flere ting kan tyde på at [den] metodiske innstuderingen gikk på bekostning av den frie sangutfoldelsen.»²¹¹ Jørgensen refererer til undersøkelser som viser at faget lå lavest eller nest lavest i popularitet, og til kraftige innvendinger som kom om at sangfaget «ikke appellerte til barna», fordi det var «[...] kjedelig og passiviserende [...] bare [...] pugging av noter og sangtekster og utføring av pusteøvelser og trefføvelser». Jørgensen setter ikke spørsmålstegn ved at *metodisk innstudering og fri sangutfoldelse* blir satt opp mot hverandre. Notelæren var ment å sette elevene fri til å lære selv²¹². Gjorde den ikke det? Jeg har ikke greid å spore opp forskning som tar for seg dette. Mitt inntrykk er at dette er en «oppfatning i tiden» som det ville være verdt å undersøke og utfordre.

Begge læreverkene som brukes på ungdomstrinnet i NN inneholder som nevnt flere sider metodikk både for piano, gitar, bass og trommer. *Opus* har en egen metodikkdel bakerst i boka. Likevel nevner ingen av bøkene noe om kroppen som instrument eller om stemmebruk. Stemmeskifte er heller ikke nevnt. Sangstoffet i bøkene er beskjedent og til en viss grad også villedende.

²¹¹ Jørgensen (2001) s. 104

²¹² Ibid. og Bergheim (2002) s. 14

Eksempel fra *Opus*:

Alt i alt har nok forsterkeren likevel vært til det beste for musikken. Flere nye sjangre har oppstått, og artister med vakre og uttrykksfulle stemmer slipper til selv om de ikke kan synge så sterkt.»

[...]

Akustisk sang [...]. For å hjelpe melodilinja gjennom orkesterklangen må en da synge *sterkt* og bruke mye *vibrato* [mine uthevninger]. Derfor kan noen synes at en operaarie lyder merkelig, fordi den ikke ligner så mye på det de fleste nå er vant med å høre, nemlig mikrofonsang.

I den grad sangmetodikk er en konsekvens av den kunnskap og erfaring vi har tilgang til om stemmen så vil også denne kunnskapen være tapt i skolen sammen med metodikken. Det kan se ut som om det tradisjonelle sangfaget²¹³ er blitt et symbol på avlegs pedagogikk, på linje med tavleundervisning og pugging²¹⁴. Samtidig er det, i læreplaner og læreverk, en svært ambisiøs språkbruk omkring musikkfagets potensiale, herunder sang²¹⁵. Det overordnede, høye ambisjonsnivået, sammen med den manglende metodikken, kan ødelegge for lærernes muligheter både til å tilfredsstille ambisjonene i faget og å ha det gøy sammen med elevene.

²¹³ Forstått som akustisk sang, a capella sang, bruk av randregisteret, stemmeøvelser, oppvarming/forberedelse/innstilling, innøving/pugging av tekster, instruksjon i måter å stå og sitte på, kroppsholdning, samt repertoaret fra «den norske sangskatten».

²¹⁴ Se Hiim og HIPPES (2003) kritikk av tavleundervisning: «I formidlingsmodellen blir undervisning sett på som en prosess der læreren må være styrende og aktiv [...] i sin mest ekstreme form ser modellen på elevene som en tom flaske som kunnskapene [sic.] fylles oppi. Dette innebærer et pessimistisk menneskesyn [...]»

²¹⁵ Olsen (2007)

Oppsummering

Muligheter og begrensninger for en ung jentestemme i NN knytter seg i hovedsak til fire trekk ved det sanglige miljøet: Profesjonalisering, prestasjonsorientering, hemmende symbolikk og manglende metodikk.

Profesjonalisering

Omgivelsene talte med to tunger til de unge jentene. På den ene siden fantes det en aksept i omgivelsene for at de som ikke *kunne* synge, ikke *burde* synge. På den andre siden eksisterte det et stort press på unge jenter som ville synge, om å opptre og vise fram både det de mestret og det de ikke mestret sanglig. Presset syntes å legitimeres ved sangens positive effekter og med en vaklende overbevisning om at *det er bare å synge*.

Sangaktiviteten var «profesjonalisert» i den forstand at det ofte var de samme jentene som gikk igjen som sangere, noen få syntes å være «utvalgt» til å synge på vegne av hele gjengen. Mange gikk med en oppfatning av at de ikke burde høres fordi de ikke var flinke nok. Flere av voksenpersonene rundt jentene konstaterte selv at de ikke hadde sangstemme og at de derfor ikke sang. Hermed understøttet de indirekte jentenes følelse av at de ikke burde synge dersom de ikke var «kvalitetssikret». Tendensen til å ville vurdere sangprestasjoner var imidlertid stor både blant jentene og i omgivelsene ellers. Den kommersielle musikkbransjens autoritet virket å være stor, jentenes preferanser for stil og sjanger, deres idealer for stemmelyd var ensartede, og enigheten angående hvilke ungdommer i gjengen som *kunne synge* og hvilke som ikke *kunne synge* var skremmende stor.

Jentene var omringet av sang, men det var sjelden *de* som sang. Interessen for sang var stor i den forstand at de hørte på mye musikk, interesserte seg for det å kunne synge, og ønsket å få synge. Mange gjorde seg opp mange og sterke meninger om sangerne som deltok i *Idol*, *Norske talenter* og *X-faktor*, ofte med en formening om sin egen forestilte og eventuelle prestasjon til sammenligning i bakhodet. De uttrykte umiddelbart at de elsket å synge. Erfaringen viste samtidig at deres eget sanguttrykk, for mange av dem, var svært hemmet og at mange ikke hadde lett tilgang til sin egen gledesopplevelse i forbindelse med sang. Et fåtall jenter, som hadde en fysisk og psykisk ballast i utgangspunktet, var i en sunn stemmemessig utvikling.

De mange uten en slik ballast så ut til å hemmes av de sanglige omgivelsene de virket i, og dette gjaldt særlig dem som hadde mye erfaring med å opptre. Mangelen på erfaring med levende forbilder som sang *live* og uten manipulering av lyden var et handicap for de unge jentenes mulighet til å utvikle en sunn stemmebruk. Ulike former for stemmebruk som jeg i den første tiden oppfattet som beskjedenhet, usikkerhet, for ikke å snakke om overmøt og eksess/outrert, hadde sammenheng med at jentene ble utsatt for et betydelig press. Voksenverdens behov for at jentene skulle synge og opptre var stort, samtidig som jentenes ikke hadde noe sted de kunne lære og gjøre nødvendige erfaringer. Omfanget av syngepresset viste seg i den paradoksale konsekvensen at 14-årige jenter med mye sang- og opptredenerfaring hadde pressede og belastede stemmer og bare et begrenset omfang som de kunne synge i uten ubehag. De som oppga å «ikke kunne synge» hadde oftere en mer funksjonell, og på lang sikt hensiktsmessig, stemmebruk.

Prestasjonsorientering uten instruksjon og øving

Jentenes *sangverden* tilbød i liten grad muligheter for å synge som var tilpasset jentestemmens fysiologiske forutsetninger²¹⁶. Låtvalg og instrumentering på skolen, i kulturskolen og i andre sammenhenger var dårlig tilpasset den unge jentestemmens fysiologiske betingelser og lite egnet til å la dennes åpenbare kvaliteter komme fram. Stemmebruk hadde ingen plass i de to læreverkene for ungdomstrinnet jentene i NN brukte, og de rådene de fikk i forbindelse med sangutøvelse utenom sangprosjektet var ofte motivert ut fra lydlig ubalanse, og skadelige for stemmen på lang sikt. Undervisning og trygge rammer gjennom prosjektperioden økte sangferdighetene og sanggleden. I en styrt progresjon med tanke på opptredeners størrelse og betydning, og i forholdet mellom kollektivt og individuelt ansvar, opptrådte jentene mindre presset, og med tiden mestret de økende utfordringer. Sang har alle forutsetninger for å spille en avgjørende rolle for unge jenters utvikling av indre styrke, selvfølelse og selvtillit, men dette er ikke automatisk effekten av all sangaktivitet. Å presse, eventuelt lokke med søte midler, uerfarne jenter opp på en stor scene for å synge noe de ikke har forutsetninger for å mestre, kan føre til at jentene undertrykker og mister både sin trang og sin evne til å synge fritt.

²¹⁶ Mulig repertoar, besetning/samspilltyper, anledninger

Sangmetodikken i skolen ble utarbeidet i en skole hvor salmer var det sentrale innholdet i sangundervisninga, og hvor man brukte spanskrør for å disiplinere elevene. For meg virker det som om skolen har snudd ryggen til sangmetodikken fordi den forbindes med symbolene på den gammeldagse kadaverdisiplin-pedagogikken: spanskrør, pugging, strenge tanter, ensidig tavleundervisning²¹⁷ og ikke minst salmer. I tråd med synet på omgivelsene – også de historiske omgivelsene – som noe som ikke bare omgir oss men også er i oss²¹⁸, og om identitetsdannelsen som en *psykososial relativitet* hvor individet og samfunnets utvikling er uadskillelige²¹⁹, må vi forvente at den historiske utviklingen av sangens identitet kommer til uttrykk på en eller annen måte i de unge jentenes identitetsdannelse. Ut fra min erfaring vil jeg si at både sangen (som tradisjon, fag og kulturelt uttrykk) og de unge jentestemmene lider under misforholdet mellom krav og forutsetninger. Volumet som kreves av jentestemmen overgår dens forutsetninger, og kravet til sangaktiviteten om individuelle og samfunnsmessige ringvirkninger²²⁰ overgår skolens og samfunnets forutsetninger for å skape dem.

Hurra, jeg er fri – jeg har fått en ny herre

Når det gjelder hvilke ulike mekanismer som kan oppmuntre og utvikle en ung jentestemme, og hvilke som kan bringe den til taushet, viser min erfaring at det kan være interessant å studere *autoriteter* i et vidt perspektiv – hvilke som er tilstede i totaliteten av jentenes *sangverden*, og hvordan de virker.

Jentenes ideal er ofte stemmer som tilhører kvinner som er 8-10 år eldre enn dem²²¹ og som synger en type pop-musikk med en stemmefunksjon som er tung og krever en moden kropp og et godt grunnlag for ikke å være ødeleggende. Skolen på sin side unndrar seg rollen som autoritet overfor elevene. Den svarer i liten grad på hva som er rett og galt, stygt og pent. Etter min oppfatning kan vi ha gått i en felle som består i at siden vi ser mindre av tidligere tiders autoritet i dagens skole, forkaster vi muligheten for at presset på ungdommene kan være like stort eller større enn før når det gjelder sang. Det at skolen i mindre grad presenterer sannheter, referanser og idealer å forholde seg til når det gjelder sang, fører til at elevene finner og tiltrekkes av andre autoriteter, andre steder.

²¹⁷ Hiim og Hippes (2001) s. 15–18 kritikk av ensidig formidling og gammeldags tavleundervisning

²¹⁸ Erikson (1997) s. 22, Merleau-Ponty (1994)

²¹⁹ Erikson (1997) s. 21

²²⁰ Gjenspeiles i den lange listen med målsettinger for den 4-årige sangprosjektet, s. 15

²²¹ Et eksempel kan være Grand Prix-låten *Hold on be strong* fra 2008 med Maria Haukaas Storeng

Min erfaring er at unge jenter i stor grad bruker dommerne i *Idol* og andre autoriteter fra mediebransjen som faglig referanse innen sang, og at skolen, ved å abdisere fra autoritetsrollen, blir passivt samtykkende i elevenes valg av autoritet. Slik kan nedgraderingen av sangmetodikken, med frigjøring som formål, ha ført ungdommene over i et annet, nytt og minst like strengt regime av rett og galt. En lignende situasjon er beskrevet av Shakespeare i komedien *Stormen*: Slaven *Caliban* tror at han er fri nå som han har unnsloppet sin gamle herre *Prosperos* og innordnet seg *Stephanos*. *Caliban* er forført, den forfyllede *Stephanos* har innbilt ham at han er en gud. *Caliban* er like fullt en slave, han har bare fått en ny herre.

Caliban: No more dams I'll make for fish
Nor fetch in firing
At requiring;
Nor scrape trencher, nor wash dish
'Ban, 'Ban, Cacaliban
Has a new master: get a new man.
Freedom, hey-day! hey-day, freedom! freedom,
hey-day, freedom!

(Fra William Shakespeares *The tempest*, slutten av andre akt)

Undertrykkelse og frigjøring (Epilog)

At sangaktiviteten er profesjonalisert i betydningen overlatt til dem som «kan» synge, innebærer at flertallet – «massene» - på sett og vis er fratatt sine stemmer og gjort til passive mottakere og konsumenter av sang.

«Å gi folket sin stemme tilbake»

Den brasilianske pedagogen og filosofen Paulo Freire vakte internasjonal oppsikt i 1970 med sin bok *De undertryktes pedagogikk*²²². Freire var selv en fattiggutt fra nordøstkysten av Brasil, et av de mest underutviklede områder i den tredje verden. Han vokste opp med det han senere beskriver som den ”tause” kultur blant fattige; samhold og omsorg for hverandre, men manglende kraft til å forandre på situasjonen. Fordi han var vokst opp i en middelklassefamilie som ble fattig først etter den økonomiske krisen i 1929, hadde han sett at det kunne være annerledes. Han så hvordan uvitenhet og apati kom som direkte følge av fattigdom, og hvordan et fattig miljø kunne holdes fastlåst av et undertrykkende politisk system. Hovedlinjene i hans pedagogikk kom fram allerede på doktordisputasen ved Universitetet i Recife i 1959. Freire ville *taushetens kultur* til livs. Hans formidable ambisjon var å gi alle jordens undertrykte tilbake sin stemme, slik at de kunne gjenvinne fortellingen om seg selv og oppnå makt over sine liv. I Brasil, hvor Freire virket blant fattige analfabeter, så myndighetene etter hvert på Freires pedagogikk som en trussel mot systemet, og Freire ble fengslet som oppvigler under militærkuppet i 1964.

Ved slutten av 60-årene hadde Freires idéer nådd de skandinaviske landene, og i 1974 ble et sosialpedagogisk studium opprettet ved *Universitetet i Oslo*, med utgangspunkt i Freires idéer. Hvilken pedagogikk bidrar til å utvikle bevissthet om medmenneskelig ansvar, evne til å delta, bli selvstendig, kunne reflektere og vurdere? Hvilken pedagogikk fremmer evne til dialog og til å bygge opp et likeverdig fellesskap mellom lærer og elev? Hvilken pedagogikk bidrar til å gjøre mennesket til subjekt i eget liv?²²³ Freires overordnede mål er frigjøring av menneskene gjennom å gi dem sin *stemme* tilbake. Uten en stemme vil et menneske bli til én som (tilsynelatende) godtar både rett og urett. Uten en stemme kan ikke mennesket en gang *finne ut av* hva det selv mener er rett og urett, fordi en slik erkjennelse krever en *formulering*.

²²² Freire (1999)

²²³ Freire (1999) s. 15

Freire går helt til bunns i problematikken omkring menneskenes behov for å uttrykke seg og selv sette levende ord på tilværelsen. Han sier: «Å eksistere som menneske er å gi verden navn, og forandre den [...]» Mennesket formes ikke med taushet men med dialog²²⁴. Hvem skal sette ord på verden? Hvilke ord skal godkjennes og hvilke forkastes? Eller: Hvilke stemmer lar seg høre, og hvilke stemmer bringes til taushet?

Frigjøringspotensialet. Et sangpedagogisk utgangspunkt for lesning av Freire.

Stemmen snakker

Stemmen er forutsetningen for å kunne «sette ord på tilværelsen». Samtidig rommer selve stemmelyden våre innerste følelser, og sladrer om disse til omgivelsene. Vi er alle født med en evne til å uttrykke oss spontant gjennom stemmen. Det er mange årsaker til at stemmeuttrykket kan hemmes. Psykiske og fysiske betingelser i oppvekstmiljøet spiller en viktig rolle. Et hemmet stemmeuttrykk oppstår fra hemmet muskelaktivitet, og denne kan ha både fysiske og psykiske årsaker. Stemmelyden er en stor del av vår mulighet til å innta vår plass – i et rom, i sosiale sammenhenger, og i livet. En undertrykt stemme tilhører et undertrykt menneske, og en fri stemme tilhører en fri kropp og er utgangspunktet for et fritt menneske som bærer seg selv med naturlig stolthet og selvspekt.

Frigjøring

Hver dag i juni og juli lot min farmor seg falle baklengs ned i det kjølige vannet i Beitstadfjorden. I én og samme bevegelse la hun seg på ryggen, spredte tærne i vannoverflaten og sang med en lattermild, bærende men kuldepreget røst:

Det var på Capri jeg så henne komme,
Det var på Capri jeg så hun forsvant –
Det hele skjedde før natten var omme,
Før jeg fattet at synet var sant!

Hennes eget tonefølge var en del av opplevelsen hennes, hver gang. En av mine elever forteller at hun alltid synger når hun tar fjøsstellet, og at hun liker seg i fjøset fordi det er så fint å synge der.

²²⁴ Freire (1999) s. 72

I omgivelsene finnes både undertrykkende og frigjørende krefter som har innflytelse på stemmens uttryksmuligheter. Gode vilkår for en stemmes utvikling, uansett stemmetype og sjanger, innebærer å søke det frigjørende og å unngå det undertrykkende. Ut fra antakelsen om at det er viktig for enhver ungdom i utvikling å få mulighet til å utvikle og bli trygg på *sitt hørbare jeg*, er det vår oppgave å forsøke å finne ut hvor eventuelle begrensninger sitter, og frigjøre eleven fra sanglig undertrykkende omstendigheter²²⁵ og arbeide for en frigjøring av stemmefunksjonene, slik at stemmens uttryksmuligheter kommer mest mulig fram.

Undertrykkingens ansikt

I den felles aksepten av at målet for de unge jentestemmene var økt volum, gjorde både jentene, og deres omgivelser seg maktesløse. Å presse en stemme utover det den kan bære vil før eller senere føre til at stemmen brister, ødelegges og mistes. Et undertrykt stemmeuttrykk kan være svakt og tilbakeholdt, men det kan også være presset og skarpt. Jentenes sangverden var en verden hvor styrt sangaktivitet ikke fantes, og hvor de nærmeste autoritetene hadde abdisert fra oppgaven som medsangere, rollemodeller og dialogpartnere. Konsekvensen var et sanglig anarki med et stort uuttalt press, tilfeldige målestokker, mediaskapte normer og undertrykte stemmer.

Å finne elevens språk

Mennesket har et intensjonelt forhold til sine omgivelser/sin virkelighet²²⁶. Vi reflekterer over vår fortid og vi kan sette oss mål for vår framtid. Elevens virkelighet er hennes tematiske univers, og hit må vi, ifølge Freire, gå for å finne ut hva undervisningen skal inneholde. *Generative temaer* for undervisningen springer ut fra elevens tanker om, og handlinger i, sin egen virkelighet, hennes praksis²²⁷. Hva vil hun synge? Er hun klar for å opptre? Hva slags anledning og sted skal vi velge? Læreren må lytte både til hva eleven sier og hva hun ikke sier, og lese elevens kroppsspråk og mer subtile måter hun kommuniserer på. I denne sammenhengen blir tausheten et klart budskap:

Menneskenes generative temaer kan finnes i den måten de tenker på og deres holdning til tilværelsen – fatalistisk, dynamisk eller statisk. En gruppe som ikke uttrykker generative temaer rent konkret – noe som kan gi inntrykk av at generative temaer ikke fins – antyder tvert imot et meget dramatisk tema: Taushetens tema²²⁸.

²²⁵ Se også Schei (1998)

²²⁶ Merleau-Ponty (1994), Freire (1999), Eken (1998) s. 27–29 om sang som «aggresjon», en naturlig forlengelse av personligheten

²²⁷ Freire (1999) s. 92. Se også Eken (1998) om «elevunderstøttende pedagogikk»

²²⁸ Freire (1999) s. 91–92

Freire sier videre at tausheten uttrykker «en stumhet» overfor den overveldende kraften av en «grense-situasjon»²²⁹, en situasjon hvor et menneske står i fare for å miste sin menneskelighet, eller seg selv.

Frigjørende undervisning

Frigjørende undervisning er ifølge Freire basert på erkjennende handling, i en langvarig dialog med eleven. Freire beskriver inngående de ulike arbeidsmåter; aktiv observasjon, deltagelse og samhandling, samtaler, analyse- og presentasjonsmåter, og han peker på viktigheten av stadig å dele opp og gjenopprette helheten i forståelsen og perspektivet. Et arbeid for å frigjøre stemmens eget uttrykk er på samme måte nitidig, undersøkende, langvarig og uforutsigbart. Vi kan gjerne bruke uttrykket *generativitet* om letingen etter en stemmes personlige uttrykk. Spiralprinsippet, å vende tilbake til samme tema i stadig nye perspektiv, tilsvarer prinsippet med å dele opp og gjenopprette en helhet, og vil generere unike problemstillinger for den enkelte eleven og hennes situasjon.

Sangpedagogikken har tradisjon for å bruke et rikt undervisningsspråk, en kommunikasjonsform som ikke søker å beskrive en objektiv sannhet men å mobilisere elevens subjektive forståelse. De fysiske og muskulære prosessene ved sangutøvelse er vanskelig tilgjengelige fordi de befinner seg inne i kroppen. Metaforer, fysiske overføringer, tankeforestillinger, fornemmelser og rent anatomiske forklaringer er måter å nærme seg den *kroppslige erkjennelsen* på²³⁰. Hadde man gjort opptak av en hel seanse med én elev og spilt den av for en annen elev, ville den ikke hatt samme effekt. Språket kan være uforståelig for alle andre og allikevel være effektivt, dersom det oppstår en forbindelse mellom språket og det eleven får til fysisk. Språket blir til ved dialog. Sagt med Freires ord er sangeleven en *medskaper* av handlingen hun tar del i.

Kunnskap kommer bare gjennom oppfinnelser og nyoppfinnelser, gjennom den aldri hvilende, utålmodige, konstante, håpefulle undersøkelse menneskene driver med i tilværelsen, overfor tilværelsen og overfor hverandre.²³¹

²²⁹ Freire (1999)

²³⁰ De færreste har bevisst kontroll på hvordan de kan senke strupehodet, og å for eksempel forsøke å kvele en gjesp kan være en mulighet til å fornemme den fysiske betydningen av et senket strupehode, og dermed bli en hjelp til å kunne styre det bevisst

²³¹ Freire (1999) s. 55

Å finne sin egen kraft

Det naturlige, spontane stemmeuttrykket er kraftig og tåler stor belastning. Det gjør bruk av større muskelgrupper i kroppen for å stå imot presset på de små musklene i selve strupen. En hemmet stemme kjennetegnes ved ikke-dynamisk muskelbruk og tåler dårligere store belastninger, som å synge sterkt. Et *forsert* stemmeuttrykk oppleves ikke som kraftfullt verken av den som synger eller den som hører på. Stemmen er avslørende. Når den er alene sier den alt om vår personlige styrke og svakhet, vår redsel og vårt mot. Å jobbe med stemmen er å utfordre alt dette. Det er å finne, å bygge og å uttrykke vår identitet gjennom å koordinere musklene i kroppen og gjøre stemmen til en integrert del av kroppen. Psykisk kraft er også nødvendig i form av mot og tålmodighet. Det kan virke paradoksalt, men i et nakent klasserom, hvor jentene eksponerte stemmen sin uten elektronisk volumforsterkning og *staffasje* rundt, der hadde de sine sterkeste opplevelser av egen *stemmekraft*. Sangerne ble trygge, balanserte, jordnære, modige og selvstendige jenter.

Sangens symbolverdi - en tilsynelatende frigjøring

Syngende barn og unge er et sterkt og positivt symbol på glede og frihet. Fylkets målsettinger for sangprosjektet viser at samfunnets forventninger til hva sang skal kunne føre til av positive resultater for den enkelte sanger og for samfunnet er enorme. Unge jenter som presser stemmen gjør det ofte som kompensasjon for en luftfylt stemmelyd. Deres anstrengelser for å «synge ut» og oppfylle «frigjøringssymbolikken» kan være nettopp det som undertrykker den unge stemmen på lengre sikt. Frigjøringsbegrepet kan aldri være lærerens smykke, og frigjøringen kan ikke pådyttes elevene. Opphausing og ytre *staffasje* kan bidra ytterligere til undertrykking dersom det ikke i tillegg fins en reell, understøttende dialog og en opplæring som tar utgangspunkt i jentestemmens fysiologiske forutsetninger og sangernes nivå og emosjonelle behov.

Litteraturliste

Bøker og artikler:

Andreassen, Gjermund (1999). *Opus. Musikk for ungdomstrinnet.*

Oslo. Det norske samlaget.

Arder, Nanna–Kristin (1996). *Sangeleven i fokus.*

Oslo. Ad Notam Gyldendal AS.

Aune, Sissel H. (1995). *Muterende stemmer. Sangundervisning med gutter i stemmeskifte.*

Oslo. Solum forlag.

Aune, Sissel H. (2003). *Om sangpedagogikk.*

Trondheim. Tapir akademiske forlag.

Balsnes, Anne Haugland (2010). *Sang og velvære. En kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter.*

Oslo. Norsk visearkiv.

Bengtsson, Jan (2006). *Å forske i sykdoms- og pleieerfaringer. Livsverdensfenomenologiske bidrag.*

Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Bergheim, Irene (2002). *Sang- og musikkfagets historie. En oversikt med hovedvekt på fagplanene i musikkfaget i folkeskolen/grunnskolen.*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Bourdieu, Pierre (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften.*

Oversatt av Annick Prieur. Oslo. Pax forlag. (Originaltittel: *La Distinction. Critique sociale du jugement.* Les Éditions du minuit. 1979.)

Brown, Oren L. (1996). *Discover your voice – how to develop healthy voice habits.*

San Diego. Singular publishing group, Inc. London. Singular publishing group, Ltd.

Bunkan, Berit H. (2010). *Kropp, respirasjon og kroppsbilde. Teori og helsefremmende behandling.*

Oslo. Gyldendal akademisk.

Bøe, Odd Magne (2010). «‘Og så har vi lært å spille på et rektangel!’, sier niåringen entusiastisk.».

Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr. 1. s. 53–66. Oslo. Universitetsforlaget.

Doscher, Barbara M. (1994). *The functional unity of the singing voice.*

London. Scarecrow Press, Inc.

Eken, Susanna (1998). *Den menneskelige stemme.*

København. Hans Reitzels forlag.

- Engelsrud, Gunn (2006). *Hva er kropp?*
Oslo. Universitetsforlaget.
- Erikson, Erik H. (1976). *Barndommen og samfunnet*.
Oversatt av Kjell von Krogh. Oslo. Gyldendal norsk forlag. (originaltittel: *Childhood and society*. W. W. Norton & Company, Inc. 1963).
- Erikson, Erik H. (1997). *Identitet – ungdom og kriser*.
Oversatt av Birgitte Brun. København. Hans Reitzel forlag. (originaltittel: *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company, Inc. 1968).
- Espeland, Velle (2002). «Sammen for en sterkere sangkultur.» Nettavisa *Ballade.no*.
<http://www.mic.no/nmi.nsf/doc/art2002043013204276834973>. 29.10.2011, 11:33
- Freire, Paulo (1999). *De undertryktes pedagogikk*.
Oversatt av Sissel Lie. Oslo. Gyldendal akademisk. (Originaltittel: *Pedagogia do oprimido*. 1970. Oversettingen er foretatt fra den amerikanske utgaven, *Pedagogy of the oppressed*. Herder & Herder. 1970.
- Furholt, Aslaug (2007). «Song og stemmerett i skolen? Ja takk – begge delar!». *Musikk – mulighetenes fag*. Olsen, Eiliv og Sylvi S. Hovdenak (red.). Bergen. Fagbokforlaget.
- Gackle, Lynne (1991). «The adolescent female voice. Characteristics of change and stages of development». *Choral Journal* 31 (8), s. 17–25
- Haston, Gabrielle L. (2007). *Physiological changes in the adolescent female voice: Applications for choral instruction*. Departmental Honors Thesis. University of Tennessee
- Hiim, Hilde og Else Hippe (2003). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hulaas, Gjermund, Rolv Nordal og Hans Stordal (1961). *Folkeskolens sangbok. Sang og musikk for de første fire årene*. Oslo. J. W. Cappelens forlag
- Hulaas, Gjermund, Rolv Nordal og Hans Stordal (1974). *Musikk for 4. til 6. skoleår i 9-årig skole*. Oslo. Cappelens forlag AS
- Hulaas, Gjermund, Rolv Nordal og Hans Stordal (1969). *Musikk og sang for ungdomsskolen 7.–9. år*. Oslo. J. W. Cappelens forlag AS
- Jørgensen, Harald (2001). «Sang og musikk i grunnskolen». *Studia Musicologica Norvegica* nr. 27. Oslo. Universitetsforlaget. s.103-131

- Kjus, Yngvar (2006). «Når publikum blir produsenter. Deltakelse i det kommersielle underholdningsformatet *Idol*».
Norsk medietidsskrift. Nr. 3. Oslo. Universitetsforlaget. s. 220–238
- Karlsson, Bengt Eirik (2006). «Good night, and good luck».
Tidsskrift for psykisk helsearbeid. Nr. 2. Oslo. Universitetsforlaget. s. 114–115
- Lilleaas, Ulla-Britt og Dag Ellingsen (2003). *Kvinnekroppens kår*.
 Bergen. Fagbokforlaget
- Lund, Ragnhild (2010). «I sangen møtes vi på felles grunn. Om sang og sangbøker i norsk skole»
Acta Didactica Norge [Online] 4:1. Tilgjengelig: <<http://adno.no/indeks.php/adno/article/view/132/153>>
- Maudule, Paul (2001). «Lytting og sang. Fra et foredrag av Alfred Tomatis»
 Oversatt ved Trondheim lytte- og læresenter. Florida. *Journal of singing* Vol. 57, nr. 5
- Merleau-Ponty, Maurice (1994). *Kroppens fenomenologi*.
 Oversatt av Bjørn Nake. Oslo. Pax Forlag. (Originaltittel: *Phénoménologie de la perception*. Editions Gallimard. 1945)
- Olsen, Eiliv (2007). «Musikkfagets språklige side – støtte eller belastning?».
Musikk – mulighetenes fag. Olsen, Eiliv og Sylvi S. Hovdenak (red.).
 Bergen. Fagbokforlaget.
- Olsen, Eiliv og Sylvi S. Hovdenak (2007). *Musikk – mulighetenes fag*.
 Bergen. Fagbokforlaget.
- Persen. Åslaug B. (2005). *Så utrolig å få synge ut! Om hvordan sangglede kan hemmes og fremmes*.
 Hovedfagsoppgave i musikkvitenskap. Universitetet i Oslo
- Refvik, Sølvin (1998). *Alle tiders musikk. 8.-, 9.- og 10.-klasseboka*.
 Oslo. Warner/Chappel music.
- Reid, Cornelius L. (1975). *Voice: Psyche and soma*.
 New York. Joseph Patelson Music House.
- Roland, Kjersti (2006). *Den indre tonen. Bruk av ørepropper under sang – en effektstudie*.
 Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Rørbech, Lone (1988). *Stemmebrugslære*.
 København. C. A. Reitzels forlag A/S.
- Rønnes, Kari O. O. (1993). *Sangen i skolen. En undersøkelse om sangens stilling i en storbykommune*.
 Hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk. Bergen Lærerhøgskole.

- Schei, Tiri B. (1998). *Stemmeskam. Hemmede stemmeutrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk.*
Hovedoppgave i musikkpedagogikk. Høgskolen i Bergen.
- Shakespeare, William (1994). *The Tempest.*
New York. The Folger Shakespeare Library.
- Sipley, Kenneth L. (1995). *The adolescent female voice: A review of related literature.*
Washington. Educational Resources Information Center.
- Smith, Lars og Stein Erik Ulvund (1999). *Spedbarnsalderen.*
Oslo. Universitetsforlaget.
- Sæther, Gunn (2007). «*Estetiske dimensjoner*» i norsk grunnskole – en hovedoppgave om hva vi skal med det obligatoriske musikkfaget og hvilken rolle kulturskolene har overfor det estetiske i skolen».
Hovedfagsoppgave i musikkvitenskap. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Søraas, Lars (1960). *Sangboka.*
Bergen. A.S. Lunde & Co.s forlag
- Varkøy, Øvind (2000). *Musikk for alt (og alle) - om musikk i norsk grunnskole.*
Oslo. NMHs skriftserie 2001:1. Universitetet i Oslo.
- Waksvik, Inge (1994). *Stemmebruk til skolebruk.*
Oslo. Tano AS.
- Waller, William N. (2007). *A voice profile of the adolescent speaker and singer*
Master thesis. University of North Carolina.
- Åvitsland, Bjørg S. (2007). «Stemmevansker – ‘nesten som en slags utbrenthet’».
Musikk – mulighetenes fag. Olsen, Eiliv og Sylvi S. Hovdenak (red.).
Bergen. Fagbokforlaget.

Offentlige dokumenter:

- 1965: *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen.* KUD.
- 1974: *Mønsterplan for grunnskolen.* Oslo. Aschehoug.
- 1980: Stpl 80. *Studieplan for allmennlærerutdanning.* Universitetsforlaget: Oslo.
- 1987: *Mønsterplan for grunnskolen.* Oslo. Aschehoug.
- 1997: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* KUD.
- 2008: *Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen.* Oslo. Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Vedlegg

Opptredener og konserter med NN Voices

- 2007 desember **Innslag** på adventsstund på skolen.
- 2008 januar **Innslag** på Kulturskoledagens konsert. *Rehab* (Aimy Winehouse), *Lady Madonna* (The Beatles) og *Get back* (Jackson Five).
- 2008 mai **Kunstnerisk innslag** på Humanistisk konfirmasjonsseremoni. *Colors of the wind* (solo) og *Fields of Gold* (duett).
- 2009 desember **Innslag** på to juleavslutninger på voksenopplæringa. *Julesanger*
- 2009 desember **Geriljaopptreden** på alle sykehjemmets 7 avdelinger. *Julesanger*
- 2010 mai **Oppdrag**. Åpningsseremoni byens nye sykkelpark. Eget arr. og spesialskrevet tekst. Samarbeid med to kolleger i kulturskolen.
- 2010 juni **Oppdrag**. Avslutningsfest etter videregående skole. *En herre med bart* og *Climb every mountain* (Sound of music).
- 2010 mars **Egen konsert** på byens galleri og jazzscene: *Kor og krøll*. Samarbeid med ekstern pianist og strykere. Rådmannen var konferansier (se konsertprogram I).
- 2010 mai **Kunstnerisk innslag** på humanistisk konfirmasjon: *Sommernatt ved fjorden* (solo) og *Gabriellas sång*.
- 2010 Juni **Innslag** på Høymesse i kirka: *Panis angelicus* m. orgelakkompagnement. Forsangerkor i salmesangen.
- 2010 desember **Medvirket på julekonserten til kammerkoret**. Eget innslag og *Hallelujakoret* fra Händels *Messias* sammen med byens kammerkor.
- 2011 januar **Betalt opptreden** for Odd Fellow sitt årsmøte. *Sometimes I feel like a motherless child*, *Somewhere over the rainbow* og *Gabriellas sång*.
- 2011 april **Egen konsert** på forsamlingslokalet, i samarbeid med to pianister og regionens nystartede Kammerorkester (se konsertprogram II).
- 2011 juni **Betalt oppdrag** under hovedmarkeringa for Havnejubiléet (NN Havn 100 år), *Sommernatt ved fjorden* (Bjørnstad) og *America* (West Side Story), samt *Vilja-lied* som avslutningsnummer for markeringen (sammen med kammerorkester og mannskor).

I tillegg var enkeltsangere mye brukt som solister i andre sammenhenger.

Konsertprogram I

**«Kor og Krøll
På**

K... og K...»

24. og 25. mars 2010

1. **Waltz for Debbie (Evans)** Sang: Thea
Piano: Børge

2. **The rose (Mc Broom)** gamle og nye sangere
Piano: Børge

3. **I dreamed a dream / Do you hear the people sing
(Kretzmer/Schönberg, fra Les misérables)** gamle og nye sangere
Piano: Børge

4. **On my own (Kretzmer / Schönberg, fra Les misérables)** gamle sangere
Piano: Børge

5. **Mr. Postman (Georgia Dobbins/ The Marvelettes)** Sang: Lovise, Anna, Kine
Gitar: Anna
Kontrabass: Magnar

6. **Menuett i G (J.S. Bach)** Fiolin: Vanja Solheim
Piano: Irina

7. **Konsert for to fioliner d-moll, 1.sats vivace. (J. S. Bach)** Fiolin: Magnar, Bjørnar
Piano: Irina

8. **Katteduetten (G. Rossini)** Julie, Anna, Kine
Piano: Irina

9. **Do-Re-Mi (Rodgers/Hammerstein, fra The Sound of Music)** gamle og nye sangere
Piano: Børge

10. **America (Bernstein/Sondheim, fra West Side story)** gamle sangere
Piano: Børge

11. **Gabriellas sång (Nilsson/Beckman, arr. Magnar)** gamle og nye sangere
Piano: Børge

Konsertprogram II

Vårens nest vakreste eventyr

Forsamlingslokalet 10. og 11. april 2011

Somewhere over the rainbow (Arlen, fra filmen «Trollmannen fra Oz»)

NN Voices

Do – Re – Mi (Rodgers/Hammerstein, fra Sound of Music)

NN Voices

Lascia ch'io pianga (Händel, fra Rinaldo)

Victoria (sang) og Irina (piano)

Smile (Charlie Chaplin, fra filmen «Limelight»)

Viktor (sang), Hedda (sang) og Børge (piano)

Do it the hard way (Chet Baker)

Thea (sang), Børge (piano), Lars(perkusjon)

Dark eyes (trad.)

Kammerorkesteret

Czardas (Vittori Monti)

Kammerorkesteret, solofolin: Bjørnar

Pause

Sonate i F-dur, 1.sats (Haydn)

Irina (piano)

Gabriellas sång (fra filmen «Så som i himmelen»)

NN Voices. Solister: Kristin, Thea og Hilde

I feel pretty (Bernstein, fra West Side story)

NN Voices

Musettas valsearie (Puccini, fra La Bohème)

Marte og kammerorkesteret

Alabama song (Kurt Weill)

NN Voices og kammerorkesteret. Solist: Viktor

Vilja-lied (Lehár, fra Den glade enke)

NN Voices, Marte, Sologruppe, publikum, kammerorkesteret