



KLASSISK VS. RYTMISK **SANGPEDAGOG REPERTOAR**

En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole.

av Ive Buch Romme

Masteroppgave i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole
2009

FORORD

Takk til alle som har bidratt med materiale til undersøkelsen: avdelingsledere og fagkoordinatorer for hjelp til innsamling av eksamensprogram og de 5 informantene for rikholdige beskrivelser av deres undervisningshverdag. Det har vært utrolig spennende og lærerikt å utforske dette materialet.

I prosessen har jeg hatt stor glede av å kunne diskutere mine tanker med lærere og medstudenter på master i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole og mine kollegaer på Skeisvang videregående skole. Takk også til Haugesund kulturskole for lån av kontor plass med ro til konsentrasjonskrevende arbeid. Et slikt forskningsprosjekt kunne jeg likevel ikke ha klart å gjennomføre uten hjelp fra min tålmodige og alltid konstruktive veileder Ingrid Maria Hanken og moralsk støtte fra guttene mine der hjemme.

Haugesund 31.10.2009

Ive Buch Romme

INNHOLD

1.	INNLEDNING	6
1.1.	Bakgrunn for undersøkelsen.....	6
1.2.	Problemstillinger	7
1.2.1.	Valg av problemstillinger	7
1.2.2.	Avgrensning	7
1.3.	Definisjon av sentrale begreper	8
2.	TIDLIGERE FORSKNING OG TEORIGRUNNLAG	10
2.1.	Diskurser på musikklinja.....	10
2.2.	Uformell læring	10
2.3.	Vokale diskurser.....	12
2.4.	Valg av repertoar i instrumentalundervisning	14
3.	FORSKNINGSMETODE	15
3.1.	Min posisjon som forsker	15
3.1.1.	Hermeneutikk	15
3.1.2.	Egen forforståelse.....	16
3.2.	P1: Hvordan er fordelingen av sjangere i sangundervisningen i videregående skole i dag?	18
3.2.1.	Valg av innsamlingsmetode	18
3.2.2.	Utvalg av skoler	19
3.2.3.	Gjennomføring av innsamling.....	19
3.2.4.	Sjangerkategorier	19
3.2.5.	Behandling av innsamlet materiale	20
3.2.6.	Verifisering.....	20
3.3.	P2: Hvordan forholder klassisk utdannede sanglærere seg til det å undervise i rytmisk repertoar?	21
3.3.1.	Valg av intervju som metode	21
3.3.2.	Forskningsspørsmål og intervjuform	21
3.3.3.	Utvalg av informanter	22
3.3.4.	Gjennomføring av intervjuer	24
3.3.5.	Transkribering	25
3.3.6.	Analyse.....	26
3.3.7.	Verifisering.....	26
3.3.8.	E-postintervjuer	27
4.	RESULTATER FRA UNDERSØKELSEN	28
4.1.	P1: Hvordan er fordelingen av sjangere i sangundervisningen i videregående skole i dag?	28
4.1.1.	Resultater fra innsamlede eksamensprogram	28
4.1.2.	Resultater fra intervjuene	30
4.1.3.	Oppsummering av resultater P1	32
4.2.	P2: Hvordan forholder klassisk utdannede sanglærere seg til det å undervise i rytmisk repertoar?	32
4.2.1.	Krav om økt sjangerbredde i sangundervisningen	32
4.2.2.	Kompetanse på rytmisk musikk	33
4.2.3.	Syn på rytmisk repertoar	41

4.2.4.	Utfordringer knyttet til rytmisk repertoar.....	45
4.2.5.	Valg av undervisningsrepertoar	48
4.2.6.	Valg av eksamensprogram	54
4.2.7.	Rytmiske emner og læringsformer	55
4.2.8.	Vurdering av elevenes framføring av rytmisk repertoar	59
4.2.9.	Forberedelse til høyere rytmisk utdanning	62
1.2.10	Oppsummering av resultater P2	62
5.	DRØFTING AV FUNN OG AKTUELLE TEMA	64
5.1.	Holdninger til rytmisk repertoar	64
5.1.1.	”Elevene blir friere av å synge rytmisk repertoar”	64
5.1.2.	”Rytmisk repertoar er bra for elever som ikke egner seg til klassisk”	65
5.1.3.	”Rock, metal og effekter kan skade elevens stemme”	66
5.1.4.	”Pop er dårlig og jazz for avansert”	67
5.1.5.	”Elevene kan mer om rytmisk musikk enn meg”	70
5.2.	Fordelingen av sjangere i sangundervisningen	70
5.3.	Kompetanse på rytmisk musikk	72
5.3.1.	Sangpedagogens demonstrasjon i ulike sjangere	72
5.3.2.	Utbytte av kurs og litteratur	74
5.3.3.	Praksisfellesskapets betydning	75
5.3.4.	Syn på sangpedagogisk utdanning	76
5.4.	Kriterier for valg av rytmisk repertoar	77
5.4.1.	Elevenes forutsetninger	79
5.4.2.	Utvikling av grunnteknikk	80
5.4.3.	Elevenes ønsker	81
5.4.4.	Vokal identitet	82
5.4.5.	Sjangerbredde	83
5.4.6.	Klassisk danning	84
5.5.	Innhold i sangundervisningen	86
5.5.1.	Relevante innstuderingsteknikker for rytmisk repertoar	86
5.5.2.	Uformelle læringsformer	86
5.5.3.	Sangteknikk i rytmisk repertoar	89
5.5.4.	Improvisasjon	91
5.5.5.	Sjanger- og stilkunnskap	93
5.5.6.	Opplæring i mikrofonbruk	95
5.6.	Vurdering av elevenes framføring av rytmisk repertoar	96
5.7.	Forberedelse til høyere rytmisk utdanning	97
6.	AVSLUTNING	100
6.1.	Refleksjon over forskningsprosessen	100
6.2.	Veien videre i sangpedagogikken	101
6.2.1.	Kompetanseheving	101
6.2.2.	Spesialisering	102
6.2.3.	Mine betraktninger	103
6.3.	Tema for videre forskning	104
	Vedlegg	105
	Litteraturliste	110

FIGURLISTE

Figur 1: Sjangerfordeling hele landet (hovedkategorier)	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Figur 2: Sjangerfordeling hele landet (alle kategorier)	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Figur 3: Sjangerfordeling Vestlandet.	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Figur 4: Sjangerfordeling Østlandet.	30
Figur 5: Mulige resultater av musikkundervisning (Hargreaves, Marshall og North 2003:160).	78

1. INNLEDNING

1.1. *Bakgrunn for undersøkelsen*

Som sangelev på videregående skole opplevde jeg at repertoaret i sangfaget stort sett besto av klassiske sanger, med enkelte innslag av musikalsanger. Dette passet meg ganske godt, og jeg reagerte derfor ikke på sjangerfordelingen i repertoaret. Etter å ha tatt høyere musikkpedagogisk utdanning, møtte jeg et arbeidsliv som så ganske annerledes ut med hensyn til repertoar. Jeg opplevde at rytmisk repertoar som pop, rock og jazz i større grad var akseptert som hovedinstrumentrepertoar, og vesentlig mye mer brukt enn da jeg var elev. På én videregående skole jeg jobbet, kunne elevene også velge å fordype seg i jazzsang de 2 siste årene. For å møte de nye kravene om sjangerbredde, måtte jeg som klassisk utdannet sangpedagog heve min kompetanse på det rytmiske feltet, både ved å utvide min repertoarbase betraktelig og ved å studere nyere vokaldidaktisk litteratur om sangteknikk i de rytmiske sjangerne.

Jeg jobber i dag som sangpedagog i kulturskole, videregående skole og høgskole, og møter daglig problemstillingen om repertoarvalg i min undervisning. Selv om jeg er utdannet klassisk sanger, bruker jeg mye (og kanskje mer) rytmisk repertoar til mine sangelever. Den prosessen jeg selv har vært igjennom som sangpedagog har gitt meg mange spørsmål: Stemmer min opplevelse av dreiningen fra ensidig klassisk repertoar til et bredere repertoar med virkeligheten? Hvordan opplever andre klassisk utdannede sanglærere en slik endring, og hvordan påvirker det deres undervisningshverdag? Hvilke krav står sanglærerne overfor, og hvordan blir de rustet til å løse disse oppgavene gjennom sin utdanning? Hvordan forholder andre klassiske sangpedagoger seg til rytmisk repertoar i undervisningen?

Sjangerproblematikk er et spennende og relevant tema i en tid der det kreves at sangpedagoger har kompetanse på stadig flere ulike typer musikk. Gjennom å undersøke andres praksis og refleksjon håper jeg å oppnå større kunnskap og innsikt som kan utvikle min egen praksis som sangpedagog. Masterarbeidet blir også en videreføring av og fordypning i vokaldidaktikk, som har vært mitt hovedfokus i masterstudiet. Beskrivelsene av oppgavens problematikk er også interessant for andre aktører i feltet, f.eks. andre sangpedagoger i videregående skole, avdelingsledere/fagkoordinatorer for musikk i videregående skole,

sangstudenter som muligvis skal jobbe der og lærere i vokaldidaktikk på høyere musikkutdanningsinstitusjoner.

1.2. Problemstillinger

1.2.1. Valg av problemstillinger

Temaet for oppgaven er repertoarvalg i videregående skole med særlig fokus på problematikken rundt fordelingen mellom klassisk og rytmisk repertoar, og klassiske sanglærernes arbeid med rytmisk repertoar. Jeg har valgt å dele problemstillingen i to:

- P1 Hvordan er fordelingen av sjangere i sangundervisningen i videregående skole i dag?
- P2 Hvordan forholder klassisk utdannede sanglærere seg til det å undervise i rytmisk repertoar?

I undersøkelsen av P2 ønsker jeg å belyse sanglærernes holdninger til rytmisk repertoar, deres innstilling til å bruke rytmisk repertoar i sangundervisningen og deres praktiske erfaringer med bruk av rytmisk repertoar i sangundervisningen.

1.2.2. Avgrensning

Hovedfokuset i problemstillingene er rettet mot begrepet ”rytmisk repertoar”, et begrep som brukes flere ulike måter. Diskusjonen går først og fremst på hvor vidt begrepet skal favne. Enkelte begrenser rytmisk musikk til å gjelde sjangrene jazz, pop og rock. Andre inkluderer også folkemusikk/verdensmusikk. Noen mener begrepet kun er knyttet til musikk med afroamerikansk opphav, mens andre også inkluderer europeisk musikk (Tønsberg 2000:5).

Jazzsanger Guro Gravem Johansen beskriver sin definisjon slik:

Eg definerar rytmisk musikk som alle sjantrar som har eit opphav i afro-amerikansk musikk, og eventuelt blanda med europeisk. I praksis vil dette kunne seie jazz (med alle sine undergrupper og epokar), pop, rock, R&B, (både gamal/opprinneleg og ny), country, bluegrass, soul, gospel, viser (eller amerikansk "folk"), og alle sjantrar eller musikkformer som er beslekta/sprungne ut av desse. (...) Felles for dei fleste av desse sjantrane er at dei i større eller mindre grad er gehør-, improvisasjons- og samspelsbasert (Johansen, e-post 17.03.09).

Jeg har i denne avhandlingen valgt å definere rytmisk repertoar som alle typer afro-amerikansk og europeisk jazz og populærmusikk og alle musikkformer som er beslektet med eller basert på disse. Folkemusikk/verdensmusikk og viser inngår ikke i min definisjon av rytmisk musikk, og er i undersøkelsen sortert under kategorien ”annet”. Musikalsjangeren har sanglig sett likhetstrekk med både klassisk og rytmisk sangteknikk, men skiller seg ifølge Guro Gravem Johansen også sterkt fra rytmisk sang på viktige områder, spesielt når det gjelder overtonerik klang, dyrking av vibrato, egalisering og ”fjorring” av vokaler framfor konsonanter og andre perkusive lyder. Dette påvirker fraseringen, med dyrking av lange, utholdte fraser og lange avslutningstoner, mener hun (Johansen, e-post 17.03.09). Johansen mener også at musikalsang ligger nærmere klassisk enn rytmisk sang fordi den har en sangerrolle som likner den klassiske (dvs. sangeren er i fokus, de andre akkompagnerer og understøtter). I musikalsang står tekst- og historiefremføring i fokus. Historiefremføringen må ses i forhold til musikalsk øvrige fortelling, og man fokuserer på komponistens intensjon i motsetning til å ha full personlig frihet til å utforme sin egen versjon av en låt. Live Maria Roggen mener også at musikalsang ligger tettere opp til klassisk frasering til tross for bruken av komprimert klang og belting (Roggen, e-post 16.03.09). På bakgrunn av dette har jeg valgt å kategorisere musikalsk som en egen sjanger, og ikke tatt denne med i drøftingen av sangpedagogens håndtering av rytmisk repertoar.

1.3. Definisjon av sentrale begreper

Vokaldidaktikk defineres ofte som læren om sangundervisning og læring i sang. Jeg velger her å bruke innholdsbegrepet som et samlebegrep som omfatter både lærestoff og læringsaktiviteter, men ikke metoder. Med repertoar mener jeg lærestoff (her: sanger) som brukes i undervisningen. Begrepet musikklinje er et mye brukt uttrykk for det som i læreplanen (LK-06) omtales som utdanningsprogram for musikk, dans og drama, også kalt MDD, i videregående skole, programområde for musikk. I avhandlingen brukes begrepene sanglærer og sangpedagog synonymt som betegnelse på en som underviser i sang. Med sjanger menes type musikk eller musikkstil, f.eks. klassisk musikk (vesteuropeisk kunstmusikk). Rytmisk musikk har jeg allerede definert.

I vokaldidaktikk snakker man om sangteknikk på ulike måter. Jeg velger å definere begrepet grunnteknikk som det å vite hvordan de ulike delene i instrumentet fungerer, og kunne beherske disse på en fleksibel og kontrollert måte som ivaretar stemmehygiene. Sjangerspesifikk sangteknikk er å vite hvilke sangtekniske krav som stilles i den aktuelle sjangeren og kunne beherske disse, mens rytmisk sangteknikk kan defineres som teknikker man bruker innenfor rytmisk sang.

2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORIGRUNNLAG

2.1. *Diskurser på musikklinja*

Britt Kristin Fjellstad undersøkte i sin hovedoppgave (Fjellstad 2005) elevenes erfarte læreplan ved musikklinja og hvordan elevenes erfaringer harmonerte med målene i læreplanen og fant ulike diskurser om musikklinja. Jeg synes to av disse diskursene er relevante for mine problemstillinger, fordi de kan si noe om hvordan tradisjon og tanke sett ved musikklinja *kan* oppleves. Den første er diskursen om musikklinja som sjangeråpen (ibid:52). Her fant Fjellstad at flere musikkjangere eksponeres på musikklinja, og at det uttrykkes aksept overfor andres ulike musikalske ståsted. Elevene mente at de fikk jobbe med hovedinstrumentet innenfor sin sjanger, og opplevde det som legitimt å låne materiale fra andre sjangere. Elevenes egne musikalske preferanser påvirkes og endres mens de går på musikklinja, og det musikalske uttrykket oppleves som overordnet.

Fjellstad fant også en diskurs om musikklinja som klassisk tradisjonsbærer (ibid:55), der en del lærere fungerer som agenter for sin egen diskurs gjennom å lede elever til klassisk repertoar og tilhørende arbeidsmetoder. Elever på sang opplever ifølge Fjellstad at det er den klassiske tradisjonens sangteknikk som har aksept ved eksamen. Diskursen om musikklinja som klassisk tradisjonsbærer får dermed følger for elevenes arbeid med hovedinstrumentet, bl.a. med fokus på teknikk og repertoarvalg der flere epoker og klassikere er representert. Slik får elever med forkunnskaper fra en klassisk tradisjon (f.eks. notekunnskap) en kulturell kapital på musikklinja. Her ser vi at det kan eksistere motstridende diskurser på en musikklinje, noe som utfordrer hver enkelt lærer og elev på eget syn, og som kan skape grunnlag for en sjangermessig maktkamp i miljøet.

2.2. *Uformell læring*

Innen den musikkpedagogiske forskningen har man de siste årene sett en økende interesse for de ulike former for læring som foregår i uformelle læringspraksiser utenfor skolen og uten lærer, også kalt "the third environment" (Hargreaves, Marshall, & North 2003:157). Dette har særlig blitt drøftet i forbindelse med rytmisk musikk. Lucy Greens forskning på hvordan rytmiske musikere lærer seg å spille, viser f.eks. at læringsstrategier som kopiering fra

innspillinger, imitasjon, improvisatorisk adaptasjon og kooperativ læring har stor betydning (Green 2001). Formelle og uformelle læringsformer er forskjellige på mange punkter, hevder hun (Green 2008). Valget av lærestoff tas i formell læring av læreren, og da helst noe elevene ikke kjenner fra før. I uformell læring velger elevene stoff selv, helst noe de allerede kjenner, forstår, liker, er innkultivert i og identifiserer seg med. Å kopiere fra innspillinger etter gehør er en viktigste metoden i uformell læring, men lite brukt i formell læring. Som læringsaktivitet er reproduksjon mest brukt i formell læring, mens man i uformell legger større vekt på lytting, framføring, improvisasjon og komposisjon. Graden av styring er også vesentlig forskjellig. Formell læring er lærerstyrt mens uformell i større grad er selvstyrt, jevnalderstyrt eller basert på gruppelæring. Når det gjelder progresjon, er denne i formell læring planlagt og med gradvis økende vanskelighetsgrad, mens den i uformell er mer tilfeldig (Green 2008:10). Selv om rytmiske musikere også lærer seg litt noter eller musikkteori, er det gehørbaserte alltid overordnet det noterte, fastslår Green (2001).

Det at populærmusikk i dag er en akseptert del av innholdet i undervisningen, betyr ikke at uformelle læringsformer verken er akseptert eller inkludert i formell undervisning, mener Green (2008). I hennes øyne eksisterer formelle og uformelle sfærer i musikk læring og undervisning fortsatt separat og relativt uavhengig av hverandre, også selv om flere populærmusikere nå jobber som lærere i skoler og på musikk institusjoner. Årsaken til dette er først og fremst at utdanningssystemet stiller krav om at læreren skal gi elevene nye kunnskaper og ferdigheter gjennom strukturerte aktiviteter. Undervisningen skal ha en gjennomtenkt progresjon og gi resultater som skal kunne måles gjennom tester og eksamener. Læreren som autoritet er dessuten ikke forenelig med uformelle læreformer, og de fleste klassisk utdannede lærere har ikke førstehåndserfaring med uformell læring som en del av sin bakgrunn (Green 2001:184).

Selv om læring kan være både formell og uformell, gjelder ikke dette for undervisning. Læringssituasjonen blir nemlig formell i det øyeblikket noen inntar en lærerrolle. Undervisning er alltid undervisning, uansett om læreren har valgt å la aktivitetene ha form og karakteristika som en uformell praksis, sier Folkestad (2006). Det er imidlertid en misforståelse og en fordom at innholdet i formell musikalsk læring er synonymt med skriftlig klassisk vestlig musikk og at innholdet i uformell musikalsk læring er begrenset til gehørbasert populærmusikk, mener han. Fordi hva man lærer og hvordan det læres er så tett

forbundet, er det ikke bare valg av repertoar som er vesentlig, men like mye tilnærmingen til musikk som innholdet formidler. Folkestad (ibid) mener at skillet mellom formelle og uformelle læringssituasjoner først og fremst handler om intensjonalitet, dvs. hva tankene er rettet mot i aktivitetens prosess. I formelle læringssituasjoner er både lærerens og elevens tanker rettet mot *å lære hvordan* man skal spille eller skape musikk. I uformelle læringssituasjoner er tankene bare rettet mot det *å spille eller skape* musikk, sier han. Folkestad henviser også til Saar (1999) som skiller mellom *pedagogisk innramming* (f.eks. lære hvordan å spille musikk) og *artistisk/musikalsk innramming* (f.eks. å spille musikk).

Saar fant i sin studie at de formelle og uformelle aspektene ikke er statiske, men veksler kontinuerlig. De fleste læringssituasjoner inneholder altså både formelle og uformelle læringsformer, og det foregår en veksling og en dialektisk interaksjon mellom dem, sier Folkestad (2006). Han mener man, i stedet for å skille mellom formell og uformell læring, heller bør fokusere på individets intensjonalitet mot enten å musisere eller å lære om musikk, og på graden av formalisering ved at noen innehar en lærerrolle i situasjonen eller ei. Folkestad mener imidlertid at lærere også innenfor formell undervisning kan klare å skape læringssituasjoner der uformelle læreprosesser kan oppstå. Dette må skje ved at den pedagogiske ramme som undervisningen nødvendigvis skaper, omdannes til en musikalsk ramme hos den enkelte elev.

I forbindelse med sangundervisning i rytmiske sjangere finner jeg forholdet mellom formell og uformell læring relevant, fordi man her bruker et lærestoff som vanligvis er knyttet til uformelle læringssituasjoner og læringsformer i den formelle læringssituasjonen som sangundervisning i videregående skole er.

2.3. Vokale diskurser

Tiri Bergesen Schei har i sin doktorgradsavhandling gjennom intervjubaserte casestudier forsket på hvordan tre unge norske sangere etablerer, forhandler om og opprettholder sin identitet som sangere (Schei 2007). De tre sangerne tilhører hver sin sjanger og omtales i avhandlingen som klassisksangeren Trond, popsangeren Gry og jazzsangeren Liv. Som et diskursivt rom har Schei konstruert *det vokalkulturelle rommet*, som omfatter hele området hvor sang foregår, med alle former for sang (sangteknikk, sangidealer, sjangere og

stamrepertoar), fysiske omgivelser (konsertlokaler og øvingsrom) og hjelpemidler (noter, piano og sanganlegg). I det vokale rommet, finnes det ulike *vokalkulturer* – et begrep som er bredere enn sjangerbegrepet og som inkluderer atferd, identifisering, individuelle og sosiale prosesser innenfor en sjanger. Identitetsdannelsen er ifølge Schei et resultat av sangerens posisjonering i det vokalkulturelle rommet.

Hver av de tre informantene i Scheis studie representerer en diskurs - *klassisksangdiskursen*, *popsangdiskursen* og *jazzsangdiskursen*. Jeg mener at forskjellene mellom disse er relevante for min problemstilling fordi de sier noe om hvilke verdier de ulike sjangrene verdsetter. Språket i klassisksangdiskursen utgjøres av et felles sett av forståelser, og er dokumentert i bøker av bl.a. John Potter (1998), Cornelius Reid (1975) og Susanna Eken (1998). Diskursen inneholder også et verdihierarki med en lang historie. Schei mener at klassisksangdiskursen konstitueres av profesjonalitet i form av en pragmatisk innstilling til egen yrkesutøvelse, kvalitetsbevissthet i alle ledd og spesielt i forhold til klang, en spesifikk langtidsinnstilling til ens eget yrke og progresjon som sanger, lojalitet mot kunsten og troskap mot komponisten. Popsangdiskursen oppleves i større grad enn klassisksangdiskursen som bestående av ulike motsetningsforhold, særlig mellom inspirasjonen fra tydelige forbilder og behovet for egenart. Man kan også se en diskusjon om musikkens kvalitet med hensyn til reproduksjon av coverlåter fra tradisjonell listepop eller egenskrevet materiale, og om graden av selvstendighet i bransjen. Jazzsangdiskursen omtaler jazz som en institusjonalisert og profesjonalisert kunstform, med spesifikke krav til stil og egenart. Med utdanning, yrkesstolthet og selvstendighet følger fokus på profesjonalitet, kvalitet, seriøsitet og grundighet. Jazzsangdiskursen sammenlikner seg med klassisksangdiskursen, og kan derfor ses på som en motdiskurs til denne. Selv om informantene opererer innenfor ulike sjangere, viser studien at de har kvalitetskriterier som ligner (Schei 2007:215), og at alle forholder seg til de sentrale idealene i klassisksangdiskursen (ibid:243).

Scheis studie har vært viktig i min problemutvikling, fordi den peker på noen motsetninger i måten å forstå sangerrollen og læring i de ulike sjangrene. Hennes begreper har også gjort det tydeligere for meg å se omfanget av utfordringene de klassiske sangpedagogene står overfor, og klargjøre de ulike sjangrenes verdier og krav utover selve repertoaret. I Scheis terminologi tar min problemstilling for seg hvordan sangpedagoger fra klassisksangdiskursen forholder seg til det å undervise i repertoar fra jazzsangdiskursen og popsangdiskursen.

2.4. Valg av repertoar i instrumentalundervisning

Hvordan velger klassiske instrumentallærere repertoar til sine elever? Susan Hallam (Hallam 1998:289) viser til en studie av private klaverlærere i England (Jorgensen 1986). Studien er liten og med få lærere, men likevel representativ for mye undervisning i Storbritannia, mener Hallam. Lærerne i undersøkelsen tilpasset mål og repertoar til hver enkelt elev, og valgte repertoar på bakgrunn av elevens tekniske nivå, stykkets musikalske verdi og karakteristika (stil, form, toneart, taktart). Repertoarvalget var også basert på en vurdering av hva som vil virke utviklende og motiverende for eleven og om man ville at ulike elever skulle spille den samme eller forskjellig musikk samtidig.

For å velge repertoar på bakgrunn av eleven måtte læreren kjenne eleven godt. Noen lærere gav elevene valg, mest hos viderekomne elever, ved å spille ulike stykker for eleven og spørre om elevens preferanser. Hvis et stykke ikke syntes å fungere for en elev, ble stykket ofte droppet. Lærerne mente å se en tett forbindelse mellom repertoarvalg og elevens motivasjon. De mente at hvis en elev virkelig likte et stykke, gav det spesielt stor framgang. Klaverelevne i studien jobbet vanligvis med 2 – 3 stykker samtidig, valgt ut ifra elevens forberedelsesstadium (nettopp startet på et stykke, i midten, nesten klart til framføring), behov for en etyde eller et teknisk stykke og 1-2 kontrasterende stykker, ønske om stykker fra ulike historiske perioder (barokk, klassisk, romantisk, moderne) og behov for stykker med ulik vanskelighetsgrad (ett lett stykke og ett mer krevende).

Resultatene fra denne undersøkelsen kan ses på som et eksempel på kriterier for repertoarvalg innen klassisk instrumentalundervisning generelt. De samme kriteriene er overførbare til den klassiske sangundervisningens tradisjon som mine informanter tilhører. Spørsmålet om de samme kriteriene er gjeldende for valg av rytmisk repertoar er noe jeg vil undersøke i drøftingen.

3. FORSKNINGSMETODE

Min problemstilling er todelt:

P1 Hvordan er fordelingen av sjangere i sangundervisningen i videregående skole i dag?

P2 Hvordan forholder klassisk utdannede sanglærere seg til det å undervise i rytmisk repertoar?

Det første spørsmålet (P1) krever innsamling og analyse av målbare enheter, en såkalt kvantitativ metode. Jeg har valgt å undersøke dette spørsmålet ved å samle inn og analysere sangelevers eksamensprogram fra ulike videregående skoler. Det andre spørsmålet (P2) er ute etter enkeltpersoners handlinger og refleksjoner, noe jeg har valgt å undersøke kvalitativt gjennom å intervju sanglærere i videregående skole. Problemstillingene henger likevel sammen fordi fordelingen av sjangrene er en viktig faktor for hvordan sanglærerne forholder seg til det rytmiske repertoaret.

Siden de to undersøkelsene har forskjellig karakter vil jeg presentere mine metodiske valg separat - én del for undersøkelsen av undervisningsrepertoar og én for lærernes håndtering av rytmisk repertoar. Først vil jeg imidlertid gjøre rede for min posisjon som forsker.

3.1. *Min posisjon som forsker*

Hovedformålet med denne undersøkelsen er å tolke og forstå aktørenes (i dette tilfellet sangpedagogenes) perspektiv på rytmisk musikk i sangundervisning i videregående skole. Det er derfor naturlig å ta utgangspunkt i en hermeneutisk forskningstradisjon.

3.1.1. Hermeneutikk

Hermeneutikk kan defineres som ”fortolkningskunst og læren om dens prinsipper” (Kunnskapsforlaget 1991). Denne humanistiske forskningstradisjonen er opptatt av vår tolkning av virkeligheten, en tolkning der forforståelse og forståelse går hånd i hånd. Hans-Georg Gadamer forklarer vekselvirkningen mellom objekt og subjekt med begrepet *hermeneutisk spiral* (Fuglseth & Skogen 2006:264) (benevnes også som *hermeneutisk sirkel* (Alvesson & Sköldberg 1994:115)). I tolkningsprosessen må leseren som subjekt og tolker av en tekst (i vid betydning) ta i betraktning sin forforståelse og sine forventninger, analysere hva skriveren/avsenderen mener, hva teksten selv sier og hva hun selv legger i teksten. I møtet

mellom tekst og leser skjer det ifølge Gadamer et møte – en horisontsammensmeltning – når leseren ser samsvar mellom horisonter i teksten og horisonter hos seg selv. Resultatet av dette kan bli at leseren får et nytt syn på teksten, en ny forståelse, slik at hun – neste gang hun leser/tolker teksten – møter den med en annen og ny forforståelse. Slik fortsetter den hermeneutiske spiralen (Fuglseth & Skogen 2006).

En hermeneutisk tilnærming medfører en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonenes uttalelser, med særlig vekt på muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel (Kvale 1997:81). Et utsagn kan altså tolkes på mange ulike måter og i stadig dypere lag. Målet med tolkningen i hermeneutisk tradisjon er derfor ikke å finne sanne svar, men å komme fram til rimelige tolkninger.

3.1.2. Egen forforståelse

Innenfor hermeneutikk fokuseres det på virkningen av forutantakelser – både de som har med den intervjuedes svar å gjøre, og de forutantakelsene som ligger bak intervjuers spørsmål og tolkning av svarene (Kvale 1997:81). Det blir derfor vesentlig for leseren å få rede på forskerens forforståelse og forutantakelser. Gjennom min førstehåndskunnskap om sangundervisning i videregående skole har jeg opparbeidet meg en viss erfaring innenfor feltet og kunnskap om aktørene som opererer der. Jeg har gjennom samarbeid med ulike kolleger kjennskap til ulike meninger som finnes blant sangpedagoger når det gjelder synet på arbeid med rytmisk musikk i sangundervisningen. Dette gir meg tilgang til et insiderperspektiv i forhold til å skape gode og relevante spørsmål til informantene, ikke minst fordi jeg er *native* og snakker sangpedagogenes språk. Insiderperspektivet gjelder også selve tolkningsprosessen, der min forforståelse gir et godt grunnlag for å gjenkjenne og forstå sangpedagogenes beskrivelser.

Min forforståelse kan på den andre siden også føre til noen problemer og feilkilder. Fordi jeg selv er en del av *klassisksangdiskursen* (Schei 2007), står jeg i fare for å tolke alle utsagn ut ifra denne, og dermed miste perspektiver som er vesentlig annerledes. Jeg kan også risikere å tolke for mye, dvs. legge mer i utsagnene enn det informanten har ment, hvis jeg ikke er observant på min egen forutantakelse. Det at jeg undersøker en praksis jeg selv er en del av, gjør også at jeg selv sitter i glasshus. Kritisk tolkning av sangpedagogenes håndtering av undervisning i rytmisk repertoar inkluderer nemlig også meg selv som klassisk utdannet

sangpedagog. Dette kan føre til at jeg, dersom jeg ikke er bevisst på dette, kan komme til å ignorere kritiske aspekter i tolkningsprosessen av frykt for å sverte meg selv.

Før jeg startet undersøkelsen var min forutantakelse at det hadde skjedd en kraftig utvikling i bruken av rytmisk repertoar i sangundervisningen i videregående skole, og at det i dag ble brukt mye rytmisk musikk - kanskje til og med mer rytmisk enn klassisk. Dette var basert på min egen erfaring. Min antakelse om årsakene til denne utviklingen var bl.a. nye læreplaner (R-94 og LK-06), mer fokus på tilpasset opplæring, elevens ønsker og elevmedvirkning, stadig flere utdannede sangpedagoger innen rytmisk musikk, teknologisk utvikling med internett, mp3 og IKT i skolen, og den såkalte Idoleffekten¹.

Før undersøkelsen var mitt syn at økningen av rytmisk musikk i sangundervisningen kunne ha mange positive konsekvenser. Nytt repertoar åpner opp for mer bredde og større valgmuligheter, noe som kan være positivt i forhold til pedagogisk differensiering. Nyere og mer moderne sanger har ofte tekster og et tonespråk som eleven identifiserer seg med, noe som kan gi grunnlag for økt motivasjon. Mange rytmiske sjangere har mer fokus på å skape et individuelt sanglig uttrykk enn på det å kunne leve opp til et spesielt klanglig ideal som i klassisk sang, noe som for elevene kan oppleves mer personlig utviklende. Kanskje er eleven i dag mer involvert i repertoarvalg? De har i hvert fall vesentlig større kunnskap om rytmisk enn klassisk repertoar, mente jeg.

Jeg så også noen farer eller negative konsekvenser av mer rytmisk musikk i sangundervisningen. Hvis det rytmiske repertoaret fortrenger det klassiske, vil vi kunne miste videreføringen av det klassiske repertoaret som er en viktig del av vår kultur- og sanghistorie. Mye rytmisk musikk er i stor grad engelskspråklig. Dette kan bety at elevene i sangfaget mister sin tilknytning til sitt 2.fremmedspråk (tysk, spansk, fransk, italiensk osv.) og at elevene får færre muligheter til å synge på norsk – noe mange mener gir en særlig nærhet til teksten. Fra min erfaring som lærer i videregående skole hadde jeg kjennskap til en diskurs som mener at rytmisk musikk *kan* være mer ensartet med hensyn til melodiføring og tekstinnhold enn det klassiske repertoaret, og dermed ikke kan gi de samme musikalske utfordringene og sanglige utvikling.

¹ TV-programmet "Idol" (på TV2 siden 2003) bidro spesielt i starten til et sterkt fokus på ungdommers mulighet til å bli stjerner innen rytmisk sang, noe som både påvirket søkningen til musikklinjene og elevenes repertoarønsker.

En normativ vitenskapsteori forsøker å besvare hvordan praksis *bør* være, sett i forhold til et visst verdisyn. Hvordan bør fordelingen mellom sjangrene være? Hva bør endres i praksisen for at den skal fremme de verdiene jeg (og samfunnet) vektlegger? I dobbeltrollen som forsker og pedagog tror jeg det er vanskelig å komme helt utenom den normative siden, både fordi man som pedagog hele tiden søker å forbedre sin praksis, og fordi det som forsker kan være vanskelig å fri seg helt fra sitt verdisyn. Dette er heller ikke målet. Å være åpen for andres perspektiv trenger ikke bety at man må nøytralisere eller utslette sin forforståelse. Det viktige er at jeg er bevisst på min egen forforståelse og mine verdier, og prøver å la informantene komme til orde uten at jeg foretar for mange normative vurderinger av deres uttalelser.

Jeg vil prøve å være bevisst på farene for feilkilder underveis i tolkningsprosessen, og så langt jeg klarer gjøre det synlig overfor leseren hva som er informantens uttalelser og hva som er min tolkning. Dette vil jeg gjøre ved utstrakt bruk av direkte sitater.

3.2. P1: Hvordan er fordelingen av sjangere i sangundervisningen i videregående skole i dag?

3.2.1. Valg av innsamlingsmetode

Min forutantakelse var som sagt at det i dag brukes mye rytmisk repertoar i sangundervisningen i videregående skole. For å få mer oversikt over den faktiske sjangerfordelingen i repertoaret i dag, ønsket jeg å innhente opplysninger om dette. Jeg valgte å gjøre en kvantitativ undersøkelse hvor målet var å beregne prosentvis fordeling mellom sjangere og se bakenforliggende mønstre i tallmaterialet. Jeg vurderte ulike innsamlingsmetoder, bl.a. å be sanglærere sende meg fullstendige repertoarlistene for hver enkelt sangelev eller å følge noen sanglærere gjennom et helt skoleår for å registrere deres undervisningsrepertoar. Ut ifra undersøkelsens tidsrammer og av praktiske årsaker valgte jeg likevel å innhente avgangselevs eksamensprogram i sang som innsamlingsmetode. Disse eksamensprogrammene må sanglærerne uansett levere skriftlig til avdelingsleder/fagkoordinator for utsending til ekstern sensor. Ulempen med å analysere eksamensprogram kan være at dette repertoaret ikke velges på samme måte som undervisningsrepertoaret gjennom skoleåret (se kap.4.2.6).

3.2.2. Utvalg av skoler

Det er i dag 60 videregående skoler som tilbyr programfag for musikk/dans/drama (MDD) (NKR 2007-2008). Ikke alle disse tilbyr fordypning i musikk i vg2 og vg3. Noen skoler med musikk spesialiserer seg på enkelte sjangere, f.eks. Jessheim videregående skole som satser spesielt på jazz, pop, rock og etnisk musikk ("www.jessheim.vgs.no"). Repertoaret på en slik skole vil etter min mening ikke være representativt for repertoaret på musikklinjer generelt. Jeg ønsket å innhente data fra skoler som underviser i alle typer musikk, og valgte derfor å se bort ifra de spesialiserte skolene.

Fordi analysen av eksamensprogrammene hovedsaklig skulle brukes som datagrunnlag i arbeidet med intervjuer av sangpedagoger, og pga. masteroppgavens ramme, vurderte jeg eksamensprogram fra 12 skoler til å være tilstrekkelig til å kunne se tendenser i repertoarfordelingen. Jeg syntes det kunne være spennende å bruke skoler fra ulike deler av landet for å se om det var noen forskjell i repertoarfordelingen, og valgte derfor 6 av 8 skoler med MDD fra Vestlandet (Rogaland/Hordaland) og 6 av 15 skoler med MDD fra Østlandet (Oslo/Akershus/Buskerud). Årsaken til at akkurat disse fylkene ble valgt, er at jeg selv bor og jobber i Rogaland/Hordaland og hadde min studietid og praksis i Oslo/Akershus. Skolene ble valgt ut ifra mitt kjennskap til dem som skoler der musikklinja er en viktig del av skolens ansikt utad.

3.2.3. Gjennomføring av innsamling

Jeg kontaktet de 12 skolene våren 2008 via deres avdelingsleder eller fagkoordinator for musikk med spørsmål om å få tilgang til avgangselevenes eksamensprogram i sang. Én skole avslo pga. manglende kapasitet, mens de andre 11 skolene var positive.

I neste omgang sendte jeg et brev (se vedlegg) med frankert returkonvolutt til innsamling av eksamensprogram. Jeg mottok til sammen eksamensprogram fra 88 avgangselever. Disse besto av totalt 555 sanger - et gjennomsnitt på 6 sanger pr. elev.

3.2.4. Sjangerkategorier

For å kunne registrere data fra eksamensprogrammene, måtte jeg lage noen sjangerkategorier. Det var vanskelig å vurdere hvor detaljerte disse skulle være. P2 antyder et mulig spenningsforhold mellom sanglærere som er skolert innen det klassiske repertoaret og sangundervisning i rytmisk repertoar. Jeg valgte derfor *klassisk* og *rytmisk* som

hovedkategorier. Repertoar som verken kunne defineres som klassisk eller rytmisk, f.eks. viser, norsk/utenlandsk folkemusikk, salmer og negro spirituals, ble definert som *annet*. Siden undervisning i rytmisk repertoar var det som skulle undersøkes, valgte jeg her å bruke underkategoriene pop, rock (inkl. blues, gospel, soul) og jazz.

I noen tilfeller var det vanskelig å avgjøre hvilken kategori en sjanger skulle tilhøre, f.eks. musikal som er en musikkform som har elementer fra flere hovedsjangere. Jeg har valgt å se på musikal som en egen hovedkategori i repertoaret, og i mindre grad kommentere musikalrepertoar i avhandlingen.

3.2.5. Behandling av innsamlet materiale

Da jeg hadde fått inn alle eksamensprogrammene, ble hver enkelt sang registrert i én av kategoriene klassisk, rytmisk (pop, rock, jazz), musikal eller annet. Mye av repertoaret kjente jeg fra min egen undervisningspraksis, og dette var lett å registrere i riktig sjangerkategori. Der repertoaret var ukjent for meg og der jeg var i tvil, brukte jeg internett og YouTube for å høre på sangene, og på den måten vurdere hvilken sjangerkategori de tilhørte. Det ble også registrert hvilken landsdel eksamensprogrammet tilhørte. Når alle data var registrert, kunne jeg regne ut prosentvis fordeling mellom sjangrene i hele materialet og i de to landsdelene separat for å få fram hovedstrukturer i tallmaterialet, såkalt *deskriptiv statistikk* (Fuglseth & Skogen 2006:185).

3.2.6. Verifisering

I arbeidet med en undersøkelse er ett av stadiene å verifisere dataene man har innhentet. Dette omfatter reliabilitet (hvor pålitelige resultatene er), validitet (om studien undersøker det den var ment til å undersøke), og generaliserbarhet (i hvilken grad man på bakgrunn av dataene har grunnlag for å generalisere) (Kvale 1997:47). Jeg mener eksamensprogrammenes reliabilitet er god, fordi de er innhentet gjennom formelle kanaler. Læreren står faglig ansvarlig for eksamensprogrammene, som er samlet inn og sendt av avdelingsleder eller fagkoordinator. Lærerne ble ikke informert på forhånd om at eksamensprogrammene skulle analyseres, og undersøkelsen har derfor ikke påvirket valget av eksamensrepertoar. Undersøkelsen var ment til å vise fordelingen av repertoar i sangundervisningen i videregående skole. Som nevnt måler ikke eksamensprogrammene hvilket repertoar elevene

synger gjennom hele året, og kan derfor ikke sies å være fullt ut valide som dokumentasjon på undervisningsrepertoaret.

Har man så grunnlag for å kunne generalisere ut ifra de innhentede eksamensprogrammene? De 11 skolene jeg har undersøkt utgjør bare 18% av landets 60 musikklinjer, og er derfor for lite til å kunne generalisere for hele landet. Hvis vi derimot ser på de to landsdelene Vestlandet og Østlandet, og mer spesifikt fylkene Hordaland/Rogaland og Oslo/Akershus, er dataene betraktelig mer generaliserbare. I Hordaland/Rogaland har jeg innhentet data fra 5 skoler av 8 med musikklinje, og i Oslo/Akershus fra 6 skoler av 11 med musikklinje. Jeg mener at dette bør holde til å kunne generalisere for disse fylkene, og til en viss grad kunne si noe om statusen i de to landsdelene.

3.3. P2: Hvordan forholder klassisk utdannede sanglærere seg til det å undervise i rytmisk repertoar?

3.3.1. Valg av intervju som metode

Mitt mål var å få fram lærernes didaktiske refleksjoner rundt problemstillingen og deres vurderinger og begrunnelser for valgene de tar. Dette kunne jeg fått fram ved å inkludere åpne spørsmål i en spørreundersøkelse. Jeg mener likevel at kvalitative forskningsintervjuer med klassisk utdannede sanglærere som jobber i videregående skole er en bedre egnet metode som gir en rikere beskrivelse av informantenes virkelighet. Som Kvale sier: "Intervjuformen er spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden" (Kvale 1997:61). Dette er selve formålet med det kvalitative forskningsintervjuet – "å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet" (ibid:39). Dette stemmer godt overens med min andre problemstilling (P2).

3.3.2. Forskningsspørsmål og intervjuform

Ut ifra problemstillingens tema hadde jeg en del forskningsspørsmål jeg ønsket å få belyst, bl.a. om sanglærernes holdninger til og kompetanse på rytmisk musikk, deres kriterier for valg av rytmisk repertoar til undervisning og eksamen, arbeid med emner og læringsformer spesielt knyttet til rytmisk musikk (f.eks. gehørbasert innstudering, rytmisk sangteknikk,

improvisasjon, stilstudier og mikrofonbruk). Jeg var også interessert i å undersøke deres vurdering av elevenes framføring av rytmisk musikk, deres arbeid med elever som ønsker å søke høyere utdanning i rytmiske sjangere og deres syn på innholdet i sangpedagogisk utdanning når det gjelder rytmisk repertoar.

Jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg) med mange spørsmål omkring sangundervisning og repertoarvalg. Denne ble brukt som et grunnlag under alle intervjuene, dog ikke fulgt strengt. Jeg ønsket at undersøkelsen skulle ha en utforskende eller eksplorerende form, der informantens uttalelser åpnet nye dører og utvidet tematikken innenfor en viss ramme (Kvale 1997:55). Noen spørsmål ble aldri brukt, i andre tilfeller kom informanten med synspunkter eller praksisbeskrivelser som jeg ønsket å spørre mer inngående om. Et slikt *semistrukturert intervju* (Fuglseth & Skogen 2006:119) gir anledning til både å innhente standardopplysninger og å gi intervjuet mer dybde enn et strukturert intervju.

3.3.3. Utvalg av informanter

Min problemstilling omhandler klassisk utdannede sangpedagoger, ergo skulle informantene ha klassisk sangutdanning. For å sikre at informantene kunne bidra med rike erfaringer fra sangundervisning i videregående skole, ønsket jeg at informantene skulle ha jobbet en del år i dette skoleslaget. Av samme årsaker som for eksamensprogrammene (se kap.3.2.2), ønsket jeg å unngå lærere som jobbet på musikklinjer med sjangerspesialisering.

Jeg har foretatt et hensiktsmessig utvalg av informanter, og har valgt sangpedagoger jeg mente var reflekterte, kunnskapsrike og vokaldidaktisk bevisste. Min oppfatning av dem før undersøkelsen var basert på større eller mindre grad av kjennskap til dem som fagpersoner, enten fordi de hadde vært mine tidligere lærere eller samarbeidspartnere eller fordi de har forsket på vokaldidaktiske temaer nærliggende min problemstilling. Dette gav meg en forventning om at de hadde mye å bidra med til undersøkelsen. De fleste av informantene kjente også til meg i større eller mindre grad. Jeg mener at dette var medvirkende til at de var positive til å delta i undersøkelsen, og at kjennskapet bidro til en god og åpen intervjusituasjon der informantene følte seg trygge på meg og min kunnskap om praksisfeltet. Man kan stille spørsmål til om forholdet mellom meg og mine informanter hadde en negativ innvirkning på undersøkelsen. Rollen som tidligere elev av noen av informantene kan f.eks. ha påvirket min status som forsker, slik at jeg i intervjusituasjonen hadde for stor respekt for informanten og ikke våget å stille kritiske spørsmål. Dette mener jeg

ikke har påvirket resultatet i særlig grad, både fordi forholdet ligger 10 år tilbake i tid og fordi jeg under intervjuene var spesielt bevisst på dette og følte at jeg klarte å holde en profesjonell distanse.

I utvelgelsen vurderte jeg en stund å inkludere mine kolleger på den videregående skolen hvor jeg jobber i dag. De oppfyller kriteriene jeg hadde satt for informantene, er dyktige, reflekterte og ikke minst lett tilgjengelige. Mitt kollegaforhold til disse kunne imidlertid ha gjort informantene ukomfortable med intervjusituasjonen og gjort at de reserverte seg i sine uttalelser, og faren for at jeg hadde unngått kritiske spørsmål i intervju og drøfting av frykt for samarbeidsproblemer i ettertid hadde vært større. Jeg valgte derfor å *ikke* intervju disse for å unngå dobbeltrollen som forsker og kollega.

Kriteriene om at informantene skulle ha klassisk utdanning, være reflekterte og ha solid erfaring fra videregående skole var viktigere for meg enn informantenes kjønn. Fordi mange av de klassisk utdannede, reflekterte og erfarne sangpedagogene i videregående skole jeg har kjennskap til er kvinner, og pga. masteroppgavens begrensede ramme, endte jeg opp med en gruppe informanter bestående kun av kvinner. Et mannlige perspektiv kunne ha gitt undersøkelsen et enda rikere bilde av virkeligheten fordi kvinner og menn kan se, forholde seg til og beskrive ting på litt ulike måter. Det manglende mannlige perspektivet kan dermed ses på som en svakhet ved undersøkelsen².

Jeg ønsket på forhånd å intervju mellom fem og ti sangpedagoger. Underveis ble det klart at jeg måtte stoppe ved fem. Som for eksamensprogrammene er informantene hentet fra skoler i to landsdeler – to sangpedagoger fra Vestlandet (Hordaland/Rogaland) og tre fra Østlandet (Oslo/Akershus). Informantene har svært høy formell kompetanse - hovedfag eller diplom - fra forskjellige musikkonservatorier, universitet, lærerhøgskole, Norges musikkhøgskole eller Barratt Due musikk institutt. Deres utdanning omfatter både utøvende studier i klassisk sang og vokalpedagogiske studier. Flere av dem har tilleggsutdanning innen nærliggende fagområder som logopedi, ensembleledelse, musikkvitenskap, administrasjon og ledelse og pedagogisk veiledning. Informantene har jobbet som sangpedagoger i videregående skole i henholdsvis 5, 12, 14, 17 og 20 år, noe som har gitt dem en solid erfaring med skoleslaget og elevgruppen. Informantene med lengst fartstid har opplevd å undervise etter flere læreplaner (Reform -74, Reform -94 og Kunnskapsløftet LK-06). Deres lange erfaring

² Kjønnfordelingen blant lærere i videregående skole *uavhengig av programfag* var i 2004 54% menn og 46% kvinner ("www.ssb.no").

gir dem gode forutsetninger for å beskrive en eventuell endring både innen sangfaget generelt og i deres egen undervisning spesielt.

På intervjudtidspunktet hadde fire av informantene 100% stilling i videregående skole, mens én hadde 50% stilling. Undervisning i hovedinstrument og biinstrument sang utgjorde en vesentlig del av stillingen deres. De fleste underviste også i andre musikkfag eller hadde andre funksjoner på skolen. I tillegg til å jobbe som sangpedagog i videregående skole har eller er alle informantene hatt tilknytning til sangstudier i høyere utdanningsinstitusjoner som lærer i vokal-/kunstfagsdidaktikk og/eller som praksisveileder for studenter. Dette gjør dem spesielle fordi det er relativt få sangpedagoger i videregående skole som også underviser i høyere utdanning. På den andre siden vil jeg tro at deres erfaring fra ”begge leire” bidrar til et bredere perspektiv på sangundervisning, og deres kunnskap om og interesse for vokaldidaktikk gjør dem mer reflekterte og artikulerte omkring den aktuelle problemstillingen. Jeg velger derfor å se på deres erfaring fra høyere utdanning som en styrke heller enn en svakhet. I avhandlingen benevnes informantene som sanglærer A, B, C, D, E.

3.3.4. Gjennomføring av intervjuer

Jeg kontaktet informantene pr. mail eller telefon, gav dem en kort presentasjon av undersøkelsen og avtalte tid og sted for intervjuene. Alle fikk tilsendt skjema for samtykke (se vedlegg) på forhånd, såkalt *informert samtykke* (Kvale 1997:67), samt en nærmere beskrivelse av studien. Én av informantene bad om å få lese spørsmålene på forhånd av helsemessige årsaker. De fem intervjuene ble gjennomført høsten 2008 og vinteren 2009 - fire intervjuer på informantens skole og ett på mitt studiested Norges musikkhøgskole. Samtalene varte i mellom 40 og 80 minutter, ble tatt opp og senere transkribert.

Kvaliteten i et intervju kan vurderes etter ulike kriterier, f.eks. graden av spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonen (Kvale 1997:90). Jeg syntes alle intervjuene mine var utbytterike, og informantene var ivrige etter å beskrive sin praksis og refleksjon. Hvor spesifikke og relevante svarene er varierer selvfølgelig avhengig av informantens formuleringsevne og tendens til å avspore fra spørsmålet. Å holde informanten på sporet og stille oppfølgingsspørsmål for å få mer spesifikke svar er i stor grad også min oppgave som intervjuer og forsker, noe jeg føler jeg at jeg klarte bra i de fleste intervjuene. Jo kortere intervjuerens spørsmål er og jo lengre intervjupersonens svar er, jo bedre, mener Kvale (ibid:90). Dette ble synlig for meg i transkriberingsprosessen da jeg så informantens

lange svar på papiret. På den andre siden så jeg en tendens hos meg selv til å stille flere spørsmål samtidig, noe som kan ha virket forvirrende på informantene.

Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår, f.eks. når jeg stilte spørsmål som ”Mener du med dette at...” eller ”Tolker jeg deg riktig når jeg sier at...”. Det hendte også at jeg oppsummerte informantens uttalelser så langt, f.eks. ”Nå har du sagt at du mener...”, for å få vedkommendes godkjenning på dette. Kvale mener også det er en styrke hvis intervjuet er ”selvkommuniserende”, at det i seg selv er en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer (ibid:90). Dette synes jeg er et vanskelig kriterium. I et intervju der både forsker og informant er fagpersoner på intervjutemaet vil det ligge til grunn en del underforståtte forhold som man ikke nødvendigvis direkte kan lese ut av et transkribert intervju. Ut ifra Kvales kriterier vil jeg totalt sett vurdere kvaliteten på mine intervjuer som relativt god.

3.3.5. Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført, valgte jeg å transkribere alle intervjuene i sin helhet fra opptaket ord for ord for å sikre at jeg hadde alle uttalelser i skriftlig form tilgjengelig i tolkningsprosessen. For å skjule informantenes ulike dialekter, og dermed anonymisere dem ytterligere, valgte jeg å skrive alle intervjuene ut på norsk bokmål. Av samme årsak ble personer og stedsnavn anonymisert, unntatt når det gjaldt kjente pedagoger eller forfattere som hadde relevans for oppgavens problemstilling. Transkriberingen resulterte i til sammen 62 sider med tekst.

I andre omgang sorterte jeg informantens svar etter en tematisk mal, foretok en *meningsfortetting* (Kvale 1997:126), og tok med de tilknyttede sitatene. Disse sitatene ble skriftliggjort ved at muntlige småord og mine notater fra situasjonen i stor grad ble fjernet. I noen tilfeller måtte jeg også gjøre endringer i setningsoppbygningen for å få sitatet til å virke logisk i skriftlig form. Dette mener Kvale er viktig, fordi ”det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå” (ibid:106), og publisering av dette vil kunne være fornærmende overfor informanten.

Intervjuene ble anonymisert, noe som gav informantene større frihet til å uttale seg. For noen var dette viktig: ”Fint med diskresjon og anonymitet, ellers hadde jeg kanskje moderert meg litt” (sanglærer C), mens andre ikke var så opptatt av dette: ”Jeg er så gammel

nå at jeg tør å stå for det jeg mener” (sanglærer B). Alle informantene opplevde intervjuene som positive, og beskrev intervjuet i ettertid med ord som morsomt, tankevekkende, bevisstgjørende og relevant. Sammendraget ble lest og kommentert av den enkelte informant for å sikre intervjuenes reliabilitet. Flere kommenterte opplevelsen av å lese sitatene som rart og uvant, spesielt med tanke på å se sitt eget muntlige språk på papir. Dette tar jeg som et tegn på at jeg har klart å beholde den muntlige stilen selv om jeg har foretatt endringer i språket.

3.3.6. Analyse

For å få oversikt over informantenes utsagn har jeg for min egen del på ulike måter prøvd å systematisere disse, f.eks. i en tabell med stikkord fra alle informantenes svar på de ulike spørsmålene ved siden av hverandre og i et dokument hvor alle informantenes utsagn rundt samme tema ble samlet. Faren ved dette er at enkeltutsagn blir løsrevet fra den sammenhengen de er uttalt i, og at man derfor kan risikere å feiltolke eller overtolke innholdet. Jeg føler likevel at jeg, med såpass få informanter, har klart å beholde minnet om den konkrete intervjusituasjonen, den enkelte informant og sammenhengen utsagnet ble uttalt i.

3.3.7. Verifisering

Jeg mener reliabiliteten i intervjuundersøkelsen er god. Jeg prøvde i størst mulig grad å få informanten til å bekrefte eller avkrefte min forståelse av det som ble sagt i løpet av intervjuet gjennom oppfølgings spørsmål når svarene var uklare. Alle informantene fikk dessuten lese et sammendrag av intervjuet i etterkant og fikk mulighet til å rette opp eventuelle misforståelser eller komme med presiseringer. Man har imidlertid ingen garanti for at informantenes uttalelser gir den hele og fulle sannhet om deres praksis. Det kan tenkes at de i noen grad ønsket å oppfylle mine forventninger gjennom å tilpasse sine svar, bevisst har holdt tilbake synspunkter eller at de mer eller mindre ubevisst svarte på hvordan de *skulle ønske* at de reflekterte eller handlet. Informantene fikk imidlertid ikke vite om min første delundersøkelse av eksamensprogrammer, med unntak av én informant som også var fagkoordinator ved en av skolene jeg foretok innsamling fra. Ingen av informantene visste likevel på intervjutidspunktet noe om resultatene av denne og sjangerfordelingen på de utvalgte skolene.

Som forsker på et tema innen mitt eget fagfelt er det lett å bli opptatt av interessante tema som ikke har direkte tilknytning til problemstillingen. Jeg skulle i ettertid ønske at min

intervjuguide hadde vært mer spisset mot temaet i problemstillingen. Da kunne jeg gått enda mer i dybden på lærernes didaktiske refleksjoner rundt det rytmiske repertoaret og undersøkelsens validitet ville dermed blitt enda bedre. På den andre siden skulle dette være en *eksplorerende undersøkelse* som utforsker mer enn den tester en hypotese (Kvale 1997:55), og sidesporene har gitt meg mye nyttig lærdom som jeg kommer til å ta med meg videre, selv om de ikke får plass i denne avhandlingen.

Jeg har intervjuet et lite antall sangpedagoger i videregående skole. Deres uttalelser kan ikke overføres til andre eller brukes til å generalisere om sangpedagoger flest, i forståelsen statistisk generaliserbarhet. Man kan likevel se visse allmenne trekk ved strukturer og prosesser hos informantene som kan tenkes å ha gyldighet i andre situasjoner eller hos andre sangpedagoger. En informants svar forteller kun noe om dennes livsverden, om denne personens undervisningshverdag og refleksjon. Styrken i et kvalitativt forskningsintervju ligger nettopp i at man får et rikt bilde av enkeltmenneskers opplevelse av fenomener (Kvale 1997:17) – i dette tilfellet håndteringen av rytmisk repertoar. Sammen kan de fem sangpedagogene gi oss noen ulike innfallsvinkler til, meninger om og løsninger på utfordringene ved å være klassisk sangpedagog og skulle undervise i rytmisk repertoar, og slik sett representere hva noen sangpedagoger i videregående skole gjør og tenker.

3.3.8. E-postintervjuer

Jeg ønsket i arbeidet med undersøkelsen også å innhente noen synspunkter på mine problemstillinger fra det rytmiske sangmiljøet. Jeg tok derfor kontakt pr. mail med Guro Gravem Johansen og Live Maria Roggen, begge ansatt som lærere i jazzsang ved Norges musikkhøgskole. Spørsmålene gikk først og fremst på deres definisjon på kategorien ”rytmisk musikk” og tips til relevant litteratur om rytmisk sangundervisning og improvisasjon. Jeg mener at e-postintervjuene bringer inn en viktig stemme som kan belyse problemstillingene fra en annen innfallsvinkel enn mine hovedinformanter.

4. RESULTATER FRA UNDERSØKELSEN

Mine problemstillinger er som tidligere nevnt (P1) Hvordan er fordelingen av sjangere i sangundervisningen i videregående skole i dag? og (P2) Hvordan forholder klassisk utdannede sanglærere seg til det å undervise i rytmisk repertoar? Jeg vil her presentere resultatene fra undersøkelsen etter hvilken problemstilling de belyser. P1 er basert på intervjuene med sangpedagogene og undersøkelsen av eksamensprogram, mens P2 kun er basert på intervjuene. Mitt fokus er ikke å presentere hver enkelt informants syn for seg, men å vise hvilke ulike syn som finnes blant informantene. Jeg vil derfor presentere resultatene tematisk.

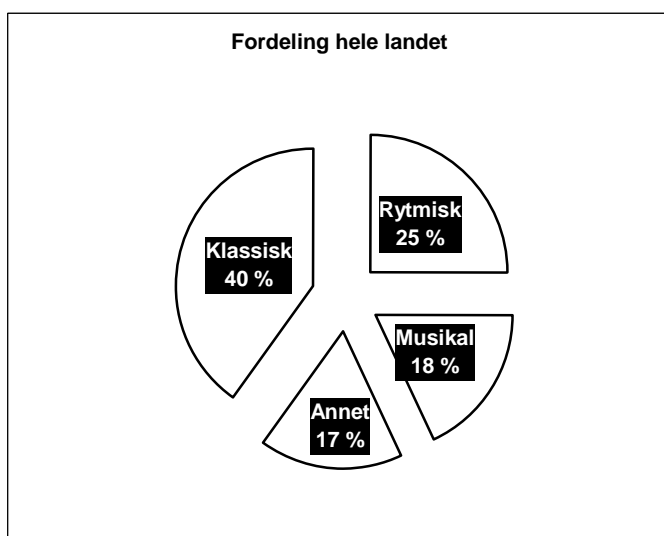
4.1. P1: Hvordan er fordelingen av sjangere i sangundervisningen i videregående skole i dag?

4.1.1. Resultater fra innsamlede eksamensprogram

Opplysningene i denne delen av undersøkelsen består av eksamensprogram fra 88 sangelever i vg3 fra 11 skoler i 2 deler av landet våren 2008. Jeg vil her kort presentere resultatene, og vil drøfte dem nærmere i neste kapittel (se kap.5.2).

4.1.1.1. Sjangerfordeling totalt sett

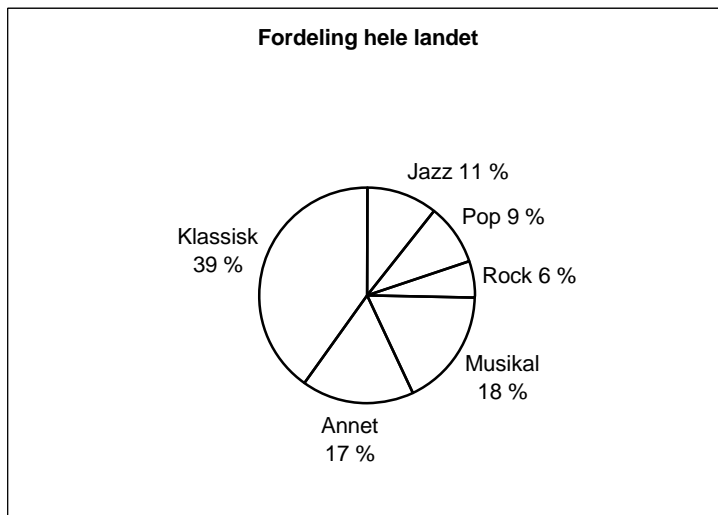
Totalt sett fordeler eksamensrepertoaret seg slik:



Figur 1: Sjangerfordeling hele landet (hovedkategorier)

Klassisk repertoar er den absolutt største av hovedkategoriene, med 40% eller 2/5 av eksamensrepertoaret. Rytmask er den nest største kategorien med 25%, mens musikal utgjør 18% og kategorien annet 17%.

Dersom vi deler rytmask opp i underkategoriene jazz, pop, rock, finner vi denne fordelingen:

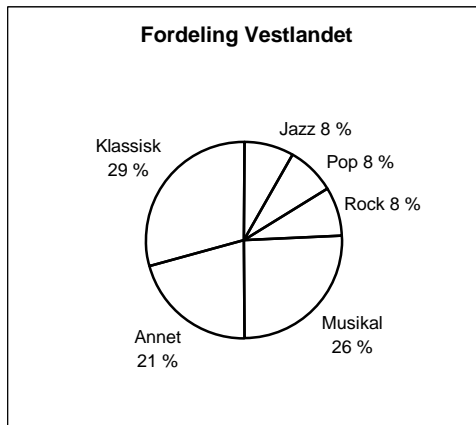


Figur 2: Sjangerfordeling hele landet (alle kategorier)

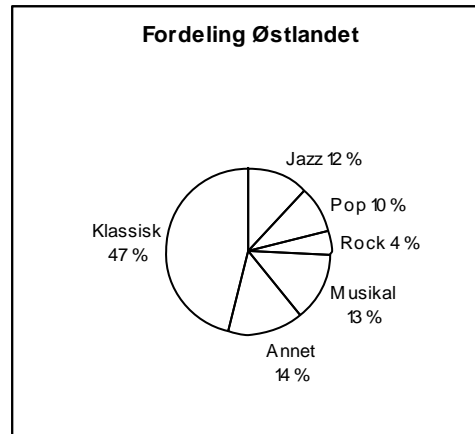
Av det totale repertoaret fremføres det altså av på eksamen innenfor rytmask musikk mest jazz (11%), noe mindre pop (9%) og minst rock (6%).

4.1.1.2. Sammenlikning av de to landsdelene

Eksamensrepertoaret i de to landsdelene Vestlandet (Rogaland/Hordaland) og Østlandet (Oslo/Akershus/Buskerud) fordelte seg slik:



Figur 3: Sjangerfordeling Vestlandet.



Figur 4: Sjangerfordeling Østlandet.

Hvis vi sammenlikner sjangerfordelingen i eksamensrepertoaret i de to landsdelene, ser vi at det er vesentlige forskjeller mellom dem. Den største forskjellen er andelen klassisk repertoar, som er 29% i vest og 47% i øst. Vi ser også at musikal brukes dobbelt så mye på Vestlandet (26%) som på Østlandet (13%). Kategorien Annet er vesentlig større på Vestlandet (21%) enn på Østlandet (14%). Innen de rytmiske sjangrene er det også noen forskjeller. På Vestlandet brukes de tre sjangrene jazz, pop og rock like mye, mens det på Østlandet brukes mer jazz og svært lite rock. I undersøkelsen hentet jeg ikke inn opplysninger som kan begrunne årsakene til disse forskjellene. Jeg vil likevel komme litt tilbake til dette i drøftingen min (se kap.5.2). Kort oppsummert viser min undersøkelse at det framføres en god del rytmisk repertoar på hovedinstrumenteksamen i sang på videregående skole.

4.1.2. Resultater fra intervjuene

4.1.2.1. Undervisningsrepertoaret generelt

I intervjuene nevnes mange typer repertoar som er i bruk i sangpedagogenes undervisning, f.eks. klassisk, folkemusikk, pop, italienske arier, rock, negro spirituals, nasjonalromantikk, blues, jazz, musikal, tango, kirkemusikk, gamle norske sanger, viser, evergreens, opera,

salmer, samtidsmusikk, filmmusikk, lieder osv. Det er med andre ord et meget bredt spekter av musikalske stiler som brukes aktivt i undervisningen, og rytmisk repertoar synes å være godt representert. Det kan også være interessant å se på hvilke rytmiske sjangere som av sangpedagogene ikke nevnes brukt i undervisningen, f.eks. soul, country, R&B, hip hop og rap, reggae, gospel og metal. En mulig årsak til dette kan være at disse sjangrene har svært karakteristiske stiltrekk, klangidealer og image som ligger langt fra den tradisjonen som de klassisk utdannede sangpedagogene er en del av.

Sangpedagogene i intervjuundersøkelsen syntes det var vanskelig å kategorisere repertoaret i grupper, bl.a. fordi det finnes glidende overganger og repertoar som blander ulike sjangere. De opererte derfor med noe litt ulike inndelinger av repertoaret. Selv valgte jeg 4 hovedkategorier: Klassisk, rytmisk, musikal og annet. For å kunne undersøke det rytmiske repertoaret spesielt, valgte jeg å dele denne i de 3 underkategoriene jazz, pop og rock.

4.1.2.2. Sjangerfordelingen i undervisningsrepertoaret

Alle informantene sier at repertoaret er bredt, og at fordelingen varierer fra år til år avhengig av elevene. Fordi repertoaret er så elevavhengig, er det vanskelig for dem å si noe generelt om hvor stor del av det totale undervisningsrepertoaret som er rytmisk. Slik jeg forstår dem i intervjuene varierer andelen rytmisk repertoar mellom en tredjedel og halvparten av det totale undervisningsrepertoaret. Av rytmiske sjangere bruker sanglærerne i intervjuundersøkelsen mest jazz. Pop, rock og blues brukes i noen grad, mest etter ønske fra elevene selv.

4.1.2.3. Sjangerfordelingen i konsertrepertoaret

Sangpedagogene oppgir litt ulik sjangerfordeling på skolens konserter. Én mener at repertoaret på skolens konserter og prosjekter er jevnt fordelt, tre anslår at de har en overvekt av klassisk repertoar på konsertene pga. instrumenter som messing, strykere og kor som først og fremst jobber med klassisk repertoar, mens én tror de har litt mindre klassisk enn rytmisk. Sanglærer A påpeker at det i større grad er overvekt av rytmisk musikk på konserter hvor elevene får velge program selv, f.eks. på musikkformidlingskonserter. Dette kan ha ulike årsaker. Det kan være et uttrykk for elevenes sterke interesse for rytmisk musikk, eller at elevene føler at rytmisk musikk blir bedre mottatt av publikum enn det klassisk blir. Sanglærer E forteller at skolen der hun jobber arrangerer huskonserter 3-4 ganger i hver termin der elevene kan framføre stoff de jobber med i undervisningen. Disse konsertene har et svært variert program med alle typer repertoar. Flere av skolene opererer med rytmiske

konsserter med et rent rytmisk repertoar, gjerne på et mer egnet eksternt konsertsted, f.eks. en jazzklubb eller en rockescene.

4.1.3. Oppsummering av resultater P1

Mine resultater viser at det er et bredt spekter av sjangere som er i bruk i sangundervisning i videregående skole. Rytmisk musikk utgjør 25% av eksamensrepertoaret i sang og muligvis noe mer i sangundervisningen. Klassisk repertoar er fortsatt den største sjangeren, med 40 % av eksamensrepertoaret. Klassisk er også vesentlig mye mer brukt på Østlandet enn på Vestlandet.

4.2. P2: Hvordan forholder klassisk utdannede sanglærere seg til det å undervise i rytmisk repertoar?

4.2.1. Krav om økt sjangerbredde i sangundervisningen

Flere av sangpedagogene forteller at sangundervisningen i videregående skole tidligere besto av utelukkende klassisk repertoar, og at man hadde lav toleranse for andre sjangere. Sanglærer C forteller:

Da jeg begynte på musikkgymsaset var det kun klassisk. Jeg tror det gjelder for samtlige sanglærere som var der da, at det var det de fokuserte på - italienske sanger og arier og lieder. Jeg fikk klar beskjed om at: ”Huff, de derre visene og det”. Det var ikke særlig velkomment på den tiden.

Informantene sier at de har opplevd en endring i repertoarvalget i sangundervisning fra et utelukkende klassisk repertoar til et bredere repertoar der ”sjangrene har blitt mer likestilte”. Én mener at sangpedagoger generelt ”har i senere år fått et mer vidt og tolerant syn i forhold til det å bruke et mer allsidig repertoar i undervisningen”. Endringen omtales som gradvis og uten store konflikter. Årsaker som nevnes av informantene er f.eks. krav om sjangerbredde i læreplaner og institusjonaliseringen av rytmisk musikk i høyere utdanning. ”Sånn sett kan man jo kanskje tenke seg at de høye institusjonene er med på å legitimere mangfoldet nedover i systemet”, mener sanglærer C. Endringen viser seg i praksis bl.a. ved at det ikke lenger er et krav fra sensorer om at elevene må synge klassisk til eksamen for å få en god karakter.

Noen opplever endringen mot et bredere repertoar som positivt og frigjørende, som noe som har bidratt til fornyelse og har gitt ny inspirasjon i arbeidet. Andre føler at de har mer

å gi som sangpedagog innen det klassiske repertoaret enn det rytmiske, og kunne optimalt sett ønsket seg muligheten til å konsentrere seg om det klassiske repertoaret. Alle er likevel inneforstått med at bredden i undervisningsrepertoaret er kommet for å bli, og at bredden har mange positive effekter. Det siste kommer jeg tilbake til (se kap.4.2.3.2).

4.2.2. Kompetanse på rytmisk musikk

Sangpedagogenes kompetanse er sammensatt, og baserer seg bl.a. på formell utdanning, erfaring som utøvere og pedagoger, opparbeidet repertoarbase og nyvunnet kunnskap fra kurs og faglitteratur. Sanglærer E forklarer: ”Alle fruktene som jeg har hentet ned i løpet av arbeidsliv, studietid og kurs jeg har gått på er i en stor sekk som jeg bærer med meg og bruker av”. Selv om sangpedagogene i undersøkelsen ikke har formell utdanning i rytmisk musikk, gir de uttrykk for at de har kompetanse som er relevant for sangundervisning innen rytmisk repertoar.

4.2.2.1. Kompetanse som utøver

Alle sangpedagogene i undersøkelsen har klassisk utdanning. De har gjennom mange års sangstudier trent sin stemme mot et klassisk sangideal. Ingen av informantene er i dag likevel særlig aktive som utøvende sangere i betydningen konserterende. Dette begrunnes med mangel på tid til egenøving, høye krav til hva som er godt nok til å framføres, prioritering av pedagogisk virksomhet eller helsemessige begrensninger. I intervjuene kommer det likevel fram at de bruker stemmen mye til daglig, både alene og sammen med elevene, og at de opplever dette som positivt og givende. Flere nevner at de eksperimenterer og øver for seg selv med andre sjangere enn klassisk.

Deres forhold til å utøve rytmisk musikk er tydelig forskjellig, her eksemplifisert gjennom tre av informantene. Sanglærer C jobbet en del år tilbake som utøver innen rytmiske sjangere og sier: ”Jeg har kunnskap i det klassiske, og jeg har kjærlighet til og erfaring med jazz, pop og rock”. Med dette mener hun at hennes erfaring som utøver innen rytmisk musikk til en viss grad kan veie opp for mangel på formell kompetanse på dette feltet.

Sanglærer D har ikke denne bakgrunnen:

Skal jeg demonstrere i en rytmisk sjanger, så vet jeg jo at jeg ikke høres ut som en popsanger eller en rockesanger. Men det vet jo elevene, og det forteller jeg dem: Du vil aldri høres ut som meg, så bare slapp av! Men det er jo sånn det er.

Denne sangpedagogen har helt klart selvinnsikt på at hennes egen demonstrasjon i rytmiske sjangere ikke låter stilriktig fordi synger med et klassisk sangideal. Hun omtaler dette med humor og selvironi og snakker åpent med elevene om det. Den siste setningen i sitatet antyder at hun har akseptert at ”det er sånn det er” og kommer til å være. Sanglærer A har de senere årene begynt å eksperimentere med rytmisk musikk i sin egenøving, og mener dette har økt hennes trygghet på det rytmiske repertoaret som sanger, ikke minst overfor elevene:

Jeg synger faktisk også annen type musikk [enn klassisk], sånn for meg selv, og har stor glede av det. Jeg kjenner at jeg synger sammen med elevene på en type låter som jeg ikke hadde turt å gjøre for noen år siden. Det er litt interessant, og ganske snålt å oppleve. Jeg tør til og med å foresynge når elevene får en ny sang, f.eks. en jazzlåt, noe jeg aldri ville turt for noen år siden. Og jeg kjenner at: Det er jo bare å synge, det er bare å ta vekk det som du har lært av klassisk sang. (...) Jeg har på en måte sluppet løs noe i meg selv gjennom det. Det er jo alderen, selvfølgelig. Man blir jo litt mindre blyg med alderen.

Her setter hun ord på utryggheten man kan føle som pedagog i en sjanger man i utgangspunktet føler at man ikke mestrer, og viser at man gjennom selv å jobbe med rytmisk sang som utøver kan bli trygg nok til å demonstrere dette på en sjangermessig riktigere måte overfor elevene. Hun mener man må være moden nok til å våge å gi slipp på en del av de sannhetene man har fått etablert gjennom klassiske studier for virkelig å kunne ta de rytmiske sjangrene på alvor som sanger. Her kommer også sangpedagogens motivasjon inn: ”Jeg er veldig opptatt av å finne ut av det, og å *kunne* rettlede, så jeg eksperimenterer litt på egenhånd”. Man må ha nysgjerrighet på feltet og gjøre en aktiv innsats for å få det til, noe som krever endringsvilje, og prioritering av tid til kompetanseheving og egenutvikling som sanger og pedagog.

Sanglærer B peker på at det kan være vanskeligere for sanglærere som er sopraner å undervise i rytmiske sjangere fordi tessituraen ligger lavt og nærmere mezzo/alt-leiet:

Jeg er ikke sopran. Det gjør det kanskje lettere for meg å synge i andre sjangere. For det ser jeg, at sopranlærerne her er mye mer gira på klassisk litteratur enn de som har dypere stemmer, og det begynner jeg å skjønne.

Hun mener at grunnen til dette er at sopraner i sin utdanning har jobbet med repertoar med en høy tessitura, og derfor ikke har sunget så mye rytmisk musikk.

4.2.2.2. Utvikling av repertoarbase

I sine studier har sangpedagogene jobbet med et bredt repertoar innenfor rammen av klassisk sang – et repertoar som spenner over 600 års musikkhistorie – og de har et stort utvalg av repertoar og noter. Overgangen fra å være klassisk sangstudent til å være sangpedagog i videregående skole beskrives likevel som barsk av sanglærer D:

Jeg har nok utvidet repertoarkunnskapen min. Det har jeg måttet gjøre, fordi hvis du kun har sunget klassisk så kan du ikke bare komme med italienske arier og tro at det holder. Så jeg har jo måttet finne mye nytt.

Sjangerbredden som kreves i dette yrket er stor, og sangpedagogene ser på det som svært viktig å hele tiden utvide repertoarkunnskapen sin. Dette er viktig, både for å kunne møte elevens ønsker og behov, og for å fornye seg og få inspirasjon til å holde engasjementet i jobben oppe for sin egen del, mener de. Det siste legger de stor vekt på, kanskje fordi de alle har lang undervisningserfaring og kjenner på at ”det er enkelte ting du blir veldig lei av å undervise i”. Sanglærer E sier f.eks.: ”Jeg prøver å finne nye ting, ikke minst for meg selv, for å føle meg frisk i forhold til repertoaret og beholde spenningen”.

Flere bruker Internett som hjelpemiddel i sin egen forberedelse. På YouTube kan de søke på utøvere eller sangtitler og se videoer med framføringer av alle typer repertoar. Den største fordelen med YouTube er at det er lett tilgjengelig, og raskt og enkelt å bruke, mener sangpedagogene. YouTube er også et godt hjelpemiddel for dem når eleven kommer med ønsker om rytmisk repertoar som de ikke kjenner fra før.

Utvikling av ens egen repertoarbase ses på av sangpedagogene som en evigvarende jobb som man aldri blir ferdig med. Som én sier: ”Jeg kunne vært mye flinkere enn jeg er, det kunne jeg. Men jeg prøver nå i hvert fall innimellom å gjøre noe med det”. Her kan man ane en kime av dårlig samvittighet, fordi repertoarutvikling er noe man aldri kan jobbe nok med.

4.2.2.3. Kompetanse fra kurs og litteratur

Som en del av sin etterutdanning har alle informantene deltatt på kurs, seminarer og masterclass. I intervjuene nevnes først og fremst klassiske sangpedagoger som f.eks. Oren Brown, Susanna Eken, Peer Birch, Torsten Föllinger, Barbro Marklund og Lorraine Nubar. På den rytmiske siden har alle de fem informantene kjennskap til danske Cathrine Sadolins sangteknikk (Sadolin 2000). Sangpedagogene har ganske ulike syn på Sadolins teknikk. Noen mener kursene hennes har vært lærerike og spennende: ”Da jeg var på kurset hennes, var jeg veldig opptatt av det og kjøpte metodeboken hennes. Jeg føler at det har gitt meg en toleranse

for at det finnes andre måter å gjøre ting på”. Flere av de andre informantene er mer skeptiske: ”Jeg har jo vært på Sadolin-kurs, og det var gøy. Men: Nja, nei”. En av grunnene til dette er at Sadolins teknikker kan oppleves brutale for stemmen, noe som skremmer de klassiske sangpedagogene. Én uttaler f.eks.: ”Oj, gosj, er dette bra for stemmen?”. En annen avviser Sadolin helt og mener: ”Jeg vet jo at det er mange som er interessert i hun der Sadolin, men jeg er ikke så veldig interessert i henne”. Selv om alle sangpedagogene har større eller mindre kjennskap til Sadolins teknikk, er denne lite i bruk i deres undervisningspraksis. Sanglærer C utdyper dette og mener at Sadolin, med unntak av effektene, bare bruker andre ord på det hun selv definerer som grunnleggende teknikk, og henviser til Oren Brown (Brown 1996). Hun mener derfor at det Sadolin kommer med ikke er noe nytt, og sier: ”Jeg skjønner det meste av det hun sier, men jeg har en annen måte å si det på og et annet system”. I valget mellom Sadolin og Brown velger hun det begrepsapparatet hun har lært i sin egen utdanning – Brown - og som hun synes fungerer best i sin undervisning.

Sanglærer C har også andre argumenter mot Sadolins teknikker. Et for sterkt fokus på detaljerte teknikker og effekter kan føre til at læreren tar kunstnerisk overstyring for unge elever som trenger tid til å eksperimentere og prøve ut stemmebruk ut ifra lytting på gode artister i den aktuelle sjangeren, mener hun. I hennes øyne vil Sadolins teknikker fungere bedre for eldre elever som er mer erfarne og som trenger tekniske verktøy for å skape et spesielt uttrykk de er på jakt etter. Elevene på videregående trenger først og fremst å jobbe med en nøytral grunnteknikk, mener hun. På tross av alt dette utelukker hun ikke at elementer fra Sadolins arbeid kan trekkes inn i hennes egen undervisning på sikt.

Sanglærer A nevner også pedagogene Elisabeth Howard (2006) og Jo Estill (Klimek, Obert, & Steinhauer 2005) når hun snakker om etterutdanning og kurs i rytmisk sang, og mener at:

Den kombinasjonen av at jeg har satt meg veldig inn i instrumentet vårt gjennom å lese litteratur om anatomi, og det å se hvordan andre sangpedagoger tilnærmer seg de rytmiske sjangrene - det føler jeg at jeg de siste årene faktisk har lært veldig mye av.

4.2.2.4. Kompetanse fra praksisfellesskapet

Det er tydelig at sangpedagogene i undersøkelsen opptar ny kunnskap om rytmisk sang gjennom sin undervisningspraksis. De fleste av dem har oppdrag som sensor i sang på andre videregående skoler, noe som gir dem mulighet til å se og høre hvordan andre sangpedagoger

jobber og tenker rundt dette temaet. Samarbeidet med sangpedagoger på samme skole kan også være meget fruktbart, f.eks. slik sanglærer C beskriver det:

Jeg synes at jeg har veldig flotte kollegaer. Jeg kan lære noe av absolutt alle, uten å måtte forkaste det jeg kan, vil og vet. (...) Man snakker sammen og får noen ideer, og man har lyst til å prøve ut ting. (...) Så jeg føler vel egentlig at jeg har fått litt mer bredde på ting, bl.a. gjennom å høre hva kollegene legger vekt på.

På videregående skoler av en viss størrelse er det som regel flere sanglærere, for mine informanters del mellom to og seks. I et slikt kollegium ligger det store mengder kunnskap og erfaring som kan deles og utvikles dersom det gis mulighet til det. Utbyttet avhenger både av sangpedagogenes vilje til å dele, nysgjerrighet på hva andre driver med og en viktig rammefaktor, nemlig tid. Samarbeid krever felles møtetid, noe mange av informantene synes de mangler. Sanglærer D mener at ledelsen bør legge inn en felles møtetid i timeplanen, og sukker: ”Vi har rett og slett ikke tid til å samarbeide. Men det tror jeg rett og slett er av timeplanmessige årsaker”.

Ulike timeplaner og separate rom kan føre til en større grad av isolasjon slik sanglærer B uttaler: ”Ellers så vet vi jo ikke så veldig mye om hva de andre gjør. Vi har veldig liten kontakt (...), vi ser ikke hverandre”. Den uformelle kontakten sangpedagoger imellom er svært viktig, mener sanglærer C: ”Det mest givende samarbeidet er vel egentlig når man stopper opp i gangen og har tid til å prate og diskutere elever som kanskje begge to har hørt, f.eks. i etterkant av oppspill”. Noen av skolene har felles arbeidsrom/kontor der lærerne uunngåelig treffes, mens på andre skoler har lærerne egne rom til kontor og undervisning. Jeg opplever at informantenes forskjellige fysiske rammefaktorer slik spiller inn på mulighetene for kompetanseutveksling lærerne imellom.

På tross av begrensede rammefaktorer foregår det ulike former for faglig samarbeid. Sanglærer C ber f.eks. kollegaer komme inn på timen og høre eleven synge og diskutere løsninger. En slik åpen holdning viser trygghet fra pedagogens side til å kunne blottlegge sin egen undervisning for kollegaer, men også velvilje og en positiv innstilling til å hjelpe fra den andres side. Også andre lærere enn sanglærere kan benyttes i samarbeid om rytmisk repertoar. Et eksempel på dette er sanglærer A som har et godt faglig samarbeid med en pianolærer på skolen. Etter at hun har innstudert en rytmisk sang med elevene, jobber han musikalsk med dem, spesielt med improvisasjon. Samarbeidet fører mye positivt med seg – eleven blir dyktigere, det musikalske resultatet blir bedre, og hun lærer av å se hvordan han jobber.

Det kommer fram i undersøkelsen at sangpedagogene også lærer en del av sine elever, særlig i forhold til pop og rock. Dette henger sammen med at elevene ofte har stor spesifikk sjangerkunnskap om den stilen de er spesielt interessert i. Elevene kan også gjennom sine repertoarønsker introdusere læreren for ukjent stoff, noe som er med på å utvide lærerens repertoarbase.

Den viktigste samarbeidsarenaen for sangpedagogene er vurderingssituasjoner som oppspill/tentamen. Her møtes sanglærerne, hører og ser elevene synge, diskuterer og vurderer elevenes framføringer. Samarbeidet med de andre sanglærerne omtales som godt, selv om de forskjellige lærerne kan ha ganske ulike klangidealene, musikksyn og smak. Som sanglærer C sier: Man har veldig ulike syn på det. Sånn er det jo med musikk. Uansett hvor høy kompetanse, formell utdanning og kunnskap man har, så er det til syvende og sist alltid noe som heter smak.

Det virker på meg som om kollegaene har respekt og toleranse for hverandres kompetanse og syn, og at de er ganske åpne for at de er ulike og har hver sine spesialfelt. Diskusjonene kan derfor gi dem nye perspektiver på sangundervisning og repertoar. Samarbeidet kan oppleves som svært givende, også selv om man har ulike syn. Sanglærer C mener f.eks.: ”Av og til er det frustrerende, men det er ikke dermed sagt at det ikke er givende, for det synes jeg det er”.

I noen situasjoner kan imidlertid ulik begrepsbruk føre til uklarhet eller misforståelser. Sanglærer A opplever samarbeidet spesielt vanskelig når det kommer til vurdering av rytmisk repertoar:

Det er vanskeligere å få en dialog i forhold til håndverk og stemmebruk i det rytmiske repertoaret per i dag. Innen klassisk repertoar har man en slags konsensus lærerne imellom, i hvert fall en viss felles idé om utslanking, klang, strupehode og alle de tingene.

Hun mener at sanglærerne ikke har en felles oppfatning på samme måte av behovet for grunnleggende teknikk innen rytmiske sjangere. Dette skulle hun ønske kunne endre seg:

Det hadde vært spennende om man hadde en enda større felles forståelse for at det er en del grunnleggende tekniske ting man har nytte av å mestre for å kunne ha den friheten man ønsker seg til å leke med stemmen i ulike sjangere.

Diskusjoner med kolleger kan oppleves frustrerende, men likevel givende hvis man er åpen for å prøve ut ting og liker å diskutere med andre, mener sanglærer C:

Noen kan gå litt i klinsj med hverandre: Grrr, hun mener sånn, eller, grrr, han mener sånn. Men jeg tenker bare: Ok, det kan jeg vel være med på en liten stund, og se hvordan det kjennes. Jeg liker å bli fritt ut på mine egne ting, jeg.

For å få en større åpenhet rundt klangideal og metoder innen rytmisk sang må man ha tid til å bli kjent med hverandre og en nysgjerrighet på hva andre driver med, sier sanglærer B. Dette peker også tilbake på det jeg tidligere har nevnt om felles møtetid og fysiske rammebetingelser.

4.2.2.5. Behov for kompetanse

De tidligere nevnte metodene innen rytmisk sang (Howard 2006; Klimek, Obert, & Steinhauer 2005; Sadolin 2000) består av kurs og litteratur som sangpedagogene selv oppsøker. Kursene arrangeres av foreninger (f.eks. NSPF³), av forfatterens kursorganisasjon (f.eks. CVI⁴), eller av selvstendige kursinstruktører. Sangpedagogene i undersøkelsen har også erfaring med at den aktuelle skolen eller fylket de jobber i arrangerer kurs for kompetanseheving hos sanglærerne. Disse omtales ikke som særlig vellykkede. En av sangpedagogene nevner en studietur til en rytmisk utdanningsinstitusjon i utlandet som endte dårlig pga. misforståelser rundt opplegget: ”De trodde nok at de fikk en gjeng med rytmiske utøvere, og så fikk de en gjeng med klassiske utøvere som skulle prøve å lære noe for å undervise. Så det var egentlig litt mislykket”. En annen nevner en kursprosess i forbindelse med innføringen av Reform –94, hvor alle sangpedagoger skulle lære seg jazzimprovisasjon: ”Det var fryktelig, egentlig. Det ble liksom sånn at alle følte at de gjorde noe galt fordi de ikke kunne det”. Disse eksemplene er gode initiativ til kompetanseheving på felt hvor sangpedagogene har behov for ny kunnskap og videreutvikling. Begge ender likevel med at sangpedagogene sitter igjen med en følelse av utilstrekkelighet og manglende kunnskap fremfor større trygghet og inspirasjon til å videreutvikle seg.

Sangpedagogene gir likevel ikke slipp på ønsket om faglig påfyll i form av kurs gjennom skolen eller fylket. Sanglærer D savner også ønske om et større tilbud av kurs og forelesninger fra det nærmeste konservatoriet. Den årlige fagpedagogiske dagen her mangler relevante tilbud til musikk lærerne, noe Norges musikkhøgskole har vært bedre til, mener hun. Behovet for kompetanseheving er størst innen emner som improvisasjon og mikrofonbruk. Rytmisk sangteknikk er et annet emne noen ønsker seg mer kunnskap i. Sanglærer A tror at

³ NSPF = Norsk stemmepedagogisk forum.

⁴ CVI = Complete Vocal Institute.

mange klassiske sangpedagoger ikke har nok kunnskap om hvordan man skal synge det rytmiske repertoaret på en sunn måte:

De har en angst for at: Dette kan ikke jeg. (...) Jeg tror at en del av de klassisk utdannede blir veldig redde for å blande seg.(...) De vet ikke hva de skal si, for de *vet* ikke hvordan man synger sånn uten å bli hese. Og så blir jo elevene ofte veldig hese, og da er svaret deres: Ja, men du må ikke synge så mye sånn, du må heller jobbe med det klassiske.

Mangel på kunnskap gjør at de lar være å jobbe med rytmisk repertoar og råder elever til heller å synge klassisk, mener hun. Selv har hun også kjent på følelsen av å ikke ha nok kunnskap, men har tatt tak i det og på egenhånd prøvd å tilegne seg kompetanse innen rytmisk sangteknikk. Tryggheten tar lang tid å bygge opp:

Altså, jeg sier ikke at jeg *kan* dette her, men jeg sier at jeg føler at jeg er i en prosess, og at jeg er blitt mye bedre på det. Og jeg synes det er morsomt.

4.2.2.6. Syn på vokalpedagogisk utdanning

Alle informantene har jobbet med høyere utdanning, som didaktikklærer og/eller praksisveileder. I intervjuene var jeg interessert i deres syn på vokalpedagogisk utdanning i Norge i dag, og om det var ting de ønsket endret for bedre å kunne ruste studentene til å møte kravene som stilles til en sangpedagog i videregående skole. Sangpedagogene har forståelse for at søkere til klassiske sangstudier først og fremst ønsker å utvikle seg som klassiske sangere og at de derfor må fordype seg i klassisk repertoar og sangteknikk. Sanglærer D synes dessuten man bør være stolt av sin klassiske spesialkompetanse, og at dette ikke er noen svakhet, så lenge man forstår at man i arbeidslivet må jobbe mye bredere og mer allsidig.

Flere mener og tror at de pedagogiske studiene fokuserer mer på et sjangermessig bredt repertoar og på den måten er mer forberedende til undervisningsjobben i videregående skole enn de utøvende studiene. Sanglærer A mener at studenter på pedagogiske studier burde lære enda mer om sang i ulike sjangere, improvisasjon og mikrofonbruk for stå bedre rustet til jobben som sangpedagog i videregående skole eller kulturskole:

Det kunne jeg ønske meg for et pedagogisk studium! Absolutt. Det ville være en kjempetjeneste for dem. For de fleste skal jo ut i den type jobb, også i kulturskolene, og der har de jo også den aldersgruppen som vil synge med mikrofon.

Hun mener at det er viktig å få dette inn i utdanningene for å sikre kvalitet og kompetanse i alle sjangere i sangundervisningen. ”Hvis ikke man lærer det i utdannelsen, så kan man ikke

være kvalitativ nok uten å etterskolere seg og jobbe og jobbe og jobbe med det på egenhånd”, mener hun. Sanglærer C synes det er svært positivt at studenter på Musikkhøgskolen har undervisning i improvisasjon, også studenter som ikke skal bli jazzmusikere:

Jazzen har kommet inn, og bredd seg litt ut og satt det feltet på tapetet på en veldig fornuftig og realistisk måte, synes jeg. Det er mange som går på klassisk som føler at den improvisasjonsmetodikken og -undervisningen de får er veldig bra for dem, også selv om ikke de skal bli jazzmusikere.

Sangpedagogene ser på vokaldidaktikk som det viktigste faget for å forberede studentene på virkeligheten som møter dem. Sanglærer C er derfor bekymret for at timetallet i fagene metodikk og didaktikk på flere utdanningsinstitusjoner etter hva hun vet har blitt kuttet ned. Hun peker også på praksisundervisningen som et viktig felt for å ruste studentene bedre til å arbeide i videregående skole. Man burde gitt studentene en bredere praksiserfaring, helst spesifikk praksis med 16-18-åringer over lengre tid og med tilhørende veiledning, mener hun. Observasjonspraksis kan i hennes øyne også være bra, men kun hvis det følger med ressurser til veiledning og tid til didaktisk refleksjon.

Flere av sangpedagogene kommenterer at utdanningen bare er første skritt på veien mot å bli en god sangpedagog. Det er viktig at man klarer å være dynamisk, sier sanglærer E. Som sanglærer D sier: “Du må rett og slett lære deg at du er nødt til å finne ut veldig mye selv”.

4.2.3. Syn på rytmisk repertoar

4.2.3.1. Sanglærernes musikksyn

Jeg oppfatter at de fleste sangpedagogene i utgangspunktet har et verdirelativistisk musikksyn. Som én informant uttalte: ”Sjangrene er likeverdige på sitt vis”. Men selv om de har respekt for og anerkjenner ulike sjangere, betyr ikke dette at de mener at alle typer musikk egner seg som repertoar i sangundervisning i videregående skole. Informantene nevner flere problemstillinger knyttet til bruk av rytmisk repertoar i sangundervisningen. Den første er målet om å utvikle elevens grunnteknikk. Sanglærer A tror ”de fleste nå er enige om at det å utvikle den personen som det den er og med det stemmematerialet den personen kan utvikle, det er vår jobb i videregående skole”. Hovedmålet for undervisningen, slik de fleste sanglærerne uttaler seg, er å utvikle elevens grunnteknikk. Dette formulerer de på ulike måter, f.eks. at eleven skal ”finne instrumentet i stemmen sin”, ”jobbe grunnleggende teknikk på en

nøytral måte” og ”legge en grunnfunksjon i stemmen slik at stemmen blir bevegelig og lett dreven”. Disse målene oppnås ikke like godt i hardere sjangere som rock og metal, mener flere av informantene, fordi man her lettere kan forsere stemmen. Rock og blues omtales som ”røffere” og hardere for stemmen, og assosieres særlig med det de i intervjuene kaller ”trøkk”. Disse sjangrene ligger lengst vekk fra det klassiske sangidealet, og dermed lengst vekk fra sangpedagogens spesialkompetanse. Som nevnt er sangpedagogens mål å utvikle elevens stemme, og flere uttaler noe liknende som det sanglærer E sier: ”Det hadde vært helt ille hvis jeg som sangpedagog skulle ødelegge stemmer”. Frykten for slike konsekvenser kan være én årsak til at mange unngår å bruke repertoar fra de hardeste rytmiske sjangrene.

For det andre kan det være litt ulike syn på kvaliteten i det rytmiske repertoaret. Den sjangeren som eksplisitt omtales negativt er pop. Noen av sangpedagogene opplever en del poplåter som enkle og festlige, ”lette døgnfluer” uten særlig verdi, tekstlig eller musikalsk ”for dårlige”, eller melodisk ”fragmentariske”. Å ”bare ha hørt noen popmelodier” beskrives av informantene som en begrenset bakgrunn for sangstudier.

Et tredje element er at alle sangpedagogene ønsker å utvide elevenes perspektiv på sangrepertoar, og som sanglærer E sier: ”Man må ha noe annet å tilføre enn de 10 sangene eleven hører på radio”. Hun ønsker altså å bruke et annet repertoar enn den popmusikken elevene allerede kjenner. For det fjerde er noen av sangpedagogene opptatt av å videreføre klassisk musikk, slik at det klassiske repertoaret ikke blir fortrent av det rytmiske.

4.2.3.2. Positive sider ved et sjangermessig bredt undervisningsrepertoar

Alle sangpedagogene ser store fordeler med å bruke rytmisk repertoar i sangundervisningen, først og fremst stemmemessig. De mener det å jobbe med ulike sjangere er svært verdifullt for utvikling av stemmens fleksibilitet. Én sangpedagog sier: ”Jeg opplever veldig ofte at det er verdifullt å switche stilarter på det nivået”, og en annen: ”Jeg tror det er bra for elevenes stemme, sånn at den ikke kjører seg fast. Stemmene blir mer levende og mer fleksible av å gjøre forskjellige ting”. Dette gjelder unge elever – på et viderekommet nivå må man spesialisere seg mer, mener flere. Hver sjanger har sin sangstil, og gjennom arbeid med ulike sjangere blir elevene mer bevisst på forskjellige måter å bruke stemmen på. Som én sangpedagog uttaler: ”De er faktisk også i stand til å bevisstgjøre forskjellig stemmebruk når de er så unge, og det synes jeg er interessant”.

En annen fordel med rytmisk repertoar er at man kan oppnå en mer differensiert undervisning som i større grad ivaretar den enkelte elevs interesser, sier sanglærer C: ”Da kan vi, med fagplanen i hånden, ønske elevene velkommen med det de har”. Dette står i sterk kontrast til det hun selv opplevde da hun gikk på musikklinja, da hun fikk høre:

Nei, det du kommer med skal vi ikke ha noe av - selv om det var veldig vennlig og ordentlig sagt. Men det var jo det som var budskapet, at andre typer repertoar enn klassisk drev vi ikke med her.

Sanglærer A fremhever at ikke alle elever har et stemmemateriale som egner seg til klassisk sang. Ved å ha et bredt repertoar kan disse få muligheten til å utvikle sitt potensial i andre sjangere, slik at ”de som ikke egner seg for det klassiske, likevel kan gjøre det helt briljant”. Dette krever at man velger repertoar nøye tilpasset den enkelte elevs stemmemateriale og personlighet. Hun fortsetter:

Man snur på det, og tenker at: Ok, nå skal du bli artist ut ifra ditt materiale. Man håndstyr undervisningen og finner sanger som er perfekte for den eleven. Det kan bli 6’ere, vet du, det kan bli helt topp! (...) Det å gjøre maksimalt ut av sin personlighet, sin utstråling og sitt materiale, det kan ofte blir veldig bra, det.

Enkelte rytmiske sjangere har et friere ideal enn klassisk sang og legger større vekt på det intuitive og personlige, noe som av informantene nevnes som positivt. Slik kan rytmisk repertoar være med på å utvikle elevens personlige uttrykk og åpne for eksperimentering med stemmen, mener de.

Rytmisk repertoar kan også ha andre positive effekter for elevene enn det rent stemmemessige, mener sangpedagogene. Sanglærer A hevder f.eks. at elevene får mindre prestasjonsangst når de synger rytmisk musikk enn når de synger klassisk, fordi de i det klassiske i større grad føler seg bundet til et bestemt stilistisk uttrykk:

Når elevene arbeider med klassisk repertoar gripes de lett av forutinntatthet om hvordan det skal låte fordi elevene føler at de må tilnærme seg et bestemt stilistisk uttrykk. Dette gir lettere grobunn for prestasjonsangst enn det som er tilfelle i utøvelse av rytmiske sjangere.

Hvis dette er tilfelle, kan arbeid med rytmisk musikk gjøre at eleven opparbeider seg en trygghet i framføringssituasjoner, noe særlig nybegynnerelver trenger. Sanglærer E mener at bredde i sjangere gjør at elevene får et åpnere musikkssyn, blir mer tolerante og bedre lyttere:

Det at de smaker på forskjellige ting gir dem en veldig god ballast til å få et annet syn på musikk og formidling, og gjør at de blir bedre lyttere. (...) Jeg tror at de får et videre

perspektiv og blir mer tolerante, ikke så påståelige, hvis jeg åpner opp og gir dem input på annet type repertoar.

Her settes sangfaget inn i en større musikkfaglig sammenheng der ulike typer repertoar kan åpne elevens musikalske perspektiv.

4.2.3.3. Negative sider ved bruk av rytmisk musikk som undervisningsrepertoar

Sangpedagogene ser også noen negative sider ved å bruke rytmisk repertoar i sangundervisningen. Hvis man låser seg til én rytmisk sjanger, kan stemmen miste fleksibiliteten, mener sanglærer A:

Det er veldig ofte feil å låse seg til én sjanger. Noen lærere er litt for raske på det, synes jeg, også i forhold til det rytmiske, fordi det veldig fort begrenser noe i stemmen.

Jeg tror hun med dette mener at enkelte typer stemmebruk innenfor rytmiske sjangere kan feste seg muskulært hvis man jobber mye med én sjanger, slik at eleven ikke klarer å omkode muskulaturen når hun skal synge en annen sjanger. Flere påpeker også at bruk av rytmiske sjangeres ulike stemmemessige effekter kan være skadelig dersom elevene tar i bruk disse før de har fått etablert en god nok grunnfunksjon. Sanglærer A nevner jazzens luftfylte tone som eksempel:

Hvis det f.eks. er en stemme som er veldig lekk, som presser, som trenger å få mer fokus, så kan det fort gå litt galt fordi man ikke tar de tekniske tingene alvorlig, og fordi man på en måte ikke har helt *lov* å ta de tingene så alvorlig i de rytmiske sjangrene, for da blir det skolert.

Her setter hun fokus på at en del rytmiske sangpedagoger vegrer seg mot å jobbe sangteknisk av frykt for å miste det personlige uttrykket i stemmen. Sanglærer A mener at løsningen er å jobbe parallelt med teknikk og repertoar slik at eleven forstår at ”effekter kan du lage sånn og sånn, og jo bedre din grunnfunksjon er, jo lettere kan du lage effekter - jo lettere kan du bruke luft på stemmen uten å skade den”. Sanglærer B deler bekymringen for elevenes ubevisste bruk av sangeffekter:

Når elevene kommer inn har de en del slenguvaner som ikke fremmer den klare, rene tonen. For du skal vite hvordan den bare, rene tonen du har er, sånn at du alltid kan komme tilbake til den. (...) De må vite at det er en effekt de bruker og at de alltid må tilbake, ellers vil de slite seg ut.

Hun skiller her tydelig mellom stemmens grunnfunksjon og ulike manipuleringsmuligheter som finnes i stemmen. Dette stemmer overens med metoden til Sadolin (2000). En del av det rytmiske repertoaret krever bruk av effekter for å låte stilriktig. Kanskje mener sanglærer B at man bør vente litt med dette repertoaret til eleven har funnet sin ”klare, rene tone”?

Alle sangpedagogene er opptatt av stemmehygiene og at man ikke må overbelaste stemmen. De mener at dette unngås gjennom å være bevisst på oppvarming og ved at pedagogen passer på å ikke velge for krevende stoff for eleven eller forvente for mye av ham. Sanglærer E forklarer problematikken slik:

Nå har jeg aldri hatt elever som har hatt stemmeknuter, og det er jeg kjempestolt over, for det er mange som kan få det hvis du presser eleven på repertoar som er for komplisert og for vanskelig. Det kan være at omfanget i sangen er for stor, eller at du forventer for store dynamiske spenn. Du presser eleven, og så prøver eleven om igjen og om igjen, og så går det galt. Det er jeg så bevisst på. Jeg velger ikke for stort repertoar til elevene.

Hun kommer også med forslag til løsning for å bevare en sunn stemme uavhengig av stil og sjanger: ”Jeg tror sunn fornuft, sunn bruk av stemmen, god oppvarming, bevisstgjøring og at kroppen blir aktivisert - det tror jeg er viktig!”.

4.2.4. utfordringer knyttet til rytmisk repertoar

Bruken av rytmisk repertoar gir de klassisk utdannede sangpedagogene både faglige, praktiske og etiske utfordringer.

4.2.4.1. Faglige utfordringer

Faglig sett stilles det store krav til bredden i lærerens undervisningsrepertoar for å kunne møte alle elever. Det rytmiske repertoaret er i større grad enn det klassiske i rask utvikling, og man må jobbe mye for å holde seg oppdatert på nytt repertoar. Disse kravene gjør at en del av sanglærerne føler seg presset, først og fremst i forhold sin egen yrkesstolthet og faglige integritet. Sanglærer A forklarer:

Jeg har følt at dette [rytmisk repertoar] må jeg komme videre på, for ellers er ikke jeg en fullverdig lærer i dette skoleslaget. Jeg har nok kjent det sånn.(...) Jeg føler ikke alltid at elevene har satt de kravene til meg, faktisk. Jeg tror jeg har satt større krav til meg selv.

Sanglærer C har et annet forhold til problematikken og tror at:

Hver lærer må ta et repertoar som de føler seg på plass med, og forhåpentligvis er det repertoaret så bredt at man kan treffe eleven der hvor eleven er, og pace og leade derfra.

Det viktigste er i hennes øyne at læreren har et bredt undervisningsrepertoar som hun er trygg på, og at hun innen dette kan finne stoff som kan utvikle eleven videre. Den faglige utfordringen går ikke bare på repertoar, men også på stilkunnskap innen de ulike rytmiske sjangrene. Noen av sangpedagogene tar dette veldig på alvor og jobber aktivt med å komme ”på innsiden” av ulike stiler. Sanglærer A mener at man må jobbe like seriøst med det rytmiske repertoaret som det klassiske, og hevder:

For noen er det en selvfølge at man *jobber* med det klassiske, og så lar man eleven *finne ut av* det rytmiske. Man gir litt råd, men man blander seg ikke så mye. (...) Det synes jeg er litt frustrerende, for det blir jo ikke alltid så bra. (...) Man må alltid tenke kvalitet, synes jeg. Hvis det blir en sånn tendens at: Det rytmiske får de ordne med selv, at man ikke har en bevissthet på å rettlede verken musikalsk eller vokalt når man jobber med rytmisk musikk, da er det jo forkastelig. Elevene skal ha rett på samme type rettleiding som man får i det klassiske repertoaret.

Her stiller hun høye faglige krav til sangpedagogen, og det kan stilles spørsmål til om det er mulig for én person å undervise like detaljert og grundig i absolutt alle sjangere. Sanglærer D mener det viktigste er at man som lærer må kunne vurdere sin egen begrensning innenfor de ulike stilene: ”Jeg kan ikke skjønne at vi skal være så livredde for å undervise i det du ikke akkurat har spesialisert deg i, bare du selv kjenner grensen din”. Hvis man på den andre siden ikke tar hensyn til stil, kan man risikere at rytmisk musikk blir sunget på en klassisk måte, noe sanglærer B opplever som et vanlig problem: ”I mine øyne blir mye rytmisk repertoar sunget i et klassisk idiom. Og det får de jo bare gjøre, men jeg reagerer veldig på det”.

Elevenes sterke kompetanse på rytmisk musikk er en annen faglig utfordring for sangpedagogene. Sanglærer A beskriver her hvordan hun fikk en ny opplevelse av sine elever etter å ha hørt dem framføre rytmisk musikk:

Og så kommer de her, hvor de har valgt alt selv og ingen har hjulpet dem, og synger smellbra, vet du. Det var virkelig en oppvekker for meg, når jeg opplevde hva mine elever klarte når jeg ikke hadde noe med det å gjøre, og når jeg ikke hadde snakket om repertoaret. Det lærte jeg veldig mye av. (...) Det tok jeg på alvor, og jeg tenkte at: Oj, her må jeg revurdere ett eller annet. Her må jeg være mye mer var for hvem de er, hva

de holder på med og hva de kan. Det betyr jo ikke at alt de gjør er bra og at de ikke de trenger rettledning på det også, men det gir en mer intuitiv opplevelse av elevene. På noen områder kan altså eleven være på et svært høyt nivå, også uten at sangpedagogen har vært med i forberedelsene. Kanskje på et mye høyere nivå enn det læreren ser i den ukentlige undervisningen med en annen type repertoar. Sanglærer A beskriver her hvordan det å se elevene framføre noe av "sitt eget" på sin egen måte gav henne ny kunnskap om eleven, både som person og som sanger. Dette ønsker hun å trekke inn i undervisningen. En liknende beskrivelse kommer fra sanglærer B, men da om elever som har en naturlig og fri stemme. Hun mener at ansvaret for disse elevene er noe av grunnen til at hun må fortsette å utvikle seg som pedagog:

Noe av det som gjorde at jeg har måttet gå videre, er at jeg får 16-åringer her som får meg til å lure: Hvordan blir det så flott? Hvorfor er det sånn? Hva er det du gjør? Hva kan jeg gjøre for å holde det ved like og ikke ødelegge noe som er så flott? (...) De har beholdt det som de er født med - det naturlige, vil jeg si.

4.2.4.2. Ethiske utfordringer

Flere av sangpedagogene nevner i intervjuene det etiske ansvaret de føler for å ivareta sangelevenes utvikling. Sanglæreren har et ansvar for å kunne veilede elever som holder et stadig høyere nivå. Som sanglærer C sier:

Jeg må i hvert fall si at jeg er veldig glad for at jeg har erfaring fra andre skoleslag før jeg tar imot disse talentfulle ungdommene som jeg får inn her. Det er mye å forholde seg til, rett og slett. Mye ansvar, synes jeg.

Et særlig stort ansvar har man for elever med naturlig frie stemmer, sier sanglærer B:

Da jeg fikk elever som bare har energien, hvor tonen er totalt fri, begynte jeg å lure på: Hva skal jeg gjøre for å ikke skade dem? For det er et stort ansvar å få sangelever med frie stemmer.

Ikke bare skal stemmene bevares og utvikles, man har også et ansvar for at de ikke skades, noe sangpedagogene tar svært alvorlig: "Den stemmehygieniske biten er jo veldig viktig, den er jo kanskje den jeg setter høyest".

4.2.4.3. Praktiske utfordringer

Den viktigste praktiske utfordringen med å undervise i rytmisk musikk er at mye rytmisk repertoar krever bruk av teknisk utstyr. Ingen av sangpedagogene i undersøkelsen har sanganlegg på rommet de underviser på. Sanglærer E sukker:

Kunnskapsløftet har jo veldig fokus på det med digital kompetanse og bruk av digitale hjelpemidler. Nå har jeg et rom som ikke akkurat står i forhold til Kunnskapsløftet.

Det er et rom med et piano og et notestativ.

Når de skal jobbe med sanganlegg må de bytte rom, noe som ifølge sanglærer C krever sitt:

”Det er veldig mange rammefaktorer knyttet til det som må være på plass (...) Her på huset er sanganleggene i 4.etasje, det tar tid å komme seg opp og ned, man må booke rommet osv.”.

Sanglærer D legger til: ”Det er jo alltid denne tiden egentlig, at ting klaffer, at rommet er ledig når elevene og jeg er ledig og såne ting”. Hvor godt skolene er utstyrt er litt forskjellig, men selv på skoler som har bra med utstyr oppleves de praktiske hindringene for å bruke sanganlegg som store.

4.2.5. Valg av undervisningsrepertoar

Hvordan velger sangpedagogene repertoar til undervisningen? Hvilken plass har det rytmiske repertoaret i undervisningen? Hvilke kriterier og begrunnelser har de for sine valg?

4.2.5.1. Generelle kriterier

De fleste sangpedagogene i undersøkelsen mener at hovedmålet med sangundervisningen er å utvikle elevens sanglige grunnteknikk. Det overordnede målet gjør at hovedkriteriet for valg av repertoar er derfor at repertoaret *støtter opp om arbeidet med grunnteknikken*. Sanglærer C synes: ”Når de er 16-18 år er det langsiktige arbeidet det viktigste - å få en grunnteknikk på plass gjennom et repertoar som ivaretar *det*”. Hun mener at repertoaret hovedsaklig er et middel for å nå hovedmålet om grunnteknikk, og derfor bør inneholde tekniske grunnmomenter som pust/støtte, stemmekompresjon/flow, intonasjon, artikulasjon osv. For at eleven skal kunne konsentrere seg om å få på plass grunnteknikk mener sanglærer B at det er viktig at repertoaret har en enkel og melodios melodi: ”Det er viktig, for da går det lettest inn og det er lettest å jobbe med følelsen av å være et instrument”.

Et annet viktig kriterium de fleste informantene bruker er at repertoaret må være *tilpasset elevens læreforutsetninger*. Repertoarets vanskelighetsgrad må være innen elevens rekkevidde, både stemmemessig og musikalsk, slik at eleven får mestringsfølelse i arbeidet

med sangen. Utfordringen om å finne passende repertoar synes derfor størst i arbeidet med vokalt svake elever, ”for de må jo også føle at de får det til”. Løsningen for læreren er å ha en repertoarbase som er bred både i sjanger og i vanskelighetsgrad, slik at man - når man trenger det - kan finne ”det enkleste av det enkle, sånn at de mestrer det”.

Flere nevner også at de prøver å finne sanger som passer til elevens *personlighet*. Sanglærer E spør seg: ”Hva passer den eleven? Hva vil den eleven like å synge? Liker hun å synge om blomster og sommerfugler, eller er det for pyntete? Vil hun heller synge om naturen eller kjærlighetssorgen eller...”. Dette henger sammen med at sangpedagogene ønsker at eleven skal finne sin identitet som sanger. Sanglærer A forklarer det slik:

Jeg prøver å finne innfallsvinkler som de tenner på i starten, for å prøve å *finne* dem litt. Jeg er veldig opptatt av det med identitet, og å ikke overkjøre dem. (...) Det å finne dem og gjøre maks ut av dem er både gøy og spennende.

Her beskriver hun hvordan man som pedagog må holde seg selv litt tilbake og prøve å bli kjent med eleven som person for å klare å utvikle dennes vokale identitet. Det å se elevens identitet vokse fram er en positiv og inspirerende prosess for henne som pedagog. Alle sangpedagogene fremhever kriteriet *sjangerbredde*. De fleste elevene er åpne for repertoarforslag fra læreren om sanger i ukjente sjangere - ”De er søkende og *vil* veiledes”. Sanglærer E tror elevene synes det er spennende å prøve noe nytt. Hun sier:

De kan få lov til å like sine ting best, men jeg synes de skal smake på forskjellige ting. Jeg sammenlikner det ofte med en meny på restaurant, f.eks. hvis du går ut og bare spiser spagetti bolognese fordi du ikke våger å smake på noe annet.

Et slikt hverdagslig bilde kan alle kjenne seg igjen i og forstå. Noen elever trenger at læreren stiller krav til repertoarbredde for at de skal prøve seg i nye sjangere. Som sanglærer C sier: ”det må de rett og slett *pushes* litt til”. Sanglærer E snur problemstillingen og stiller et didaktisk spørsmål til seg selv: ”Hvordan kan jeg motivere eleven til å få et annet musikksyn og smake på andre typer musikk sjangere enn det han hadde før han kom inn?”. Ett argument som kan brukes overfor elevene er læreplanens krav til et allsidig repertoar i sangfaget, mener hun: Hver høst begynner jeg å snakke med elevene om fagplanen som ligger til grunn, som er sentralt bestemt og som vi må forholde oss til, og det handler om at repertoaret skal være allsidig. Det er lovpålagt, det er jeg nødt til å gjøre. Elevene forstår sånt.

Med læreplanen i hånd kan hun vise til at kravet om sjangerbredde ikke bare kommer fra henne som sangpedagog, men fra sentrale myndigheter, noe hun føler elevene respekterer. Flere av sangpedagogene påpeker at elevenes musikalske referanser når de starter på

musikklinja er relativt snevre. For å synliggjøre overfor elevene hvor bredt det totale sangrepertoaret faktisk er, presenterer de derfor elevene for en lang liste over ulike typer musikk de kan synge. Listen kan få eleven til å prøve forskjellige ting. Sanglærer C mener:

Selv om de kanskje ikke ville oppsøkt det selv, så skal jeg trigge dem til å prøve ulike ting. For når de ikke har prøvd det, så vet de ikke om de liker det og om det passer for dem. Plutselig kan de få en opplevelse av: Oj, det kan jo jeg synge, dette var gøy! Ikke fordi de nødvendigvis elsker sjangeren, men fordi de kjenner at det funker, ikke sant.

En slik liste kan også hjelpe sangpedagogen til å holde oversikt over elevens repertoar, både med hensyn til sjangerbredde totalt sett og variasjon gjennom året, sier hun.

Sanglærer E er den eneste av sangpedagogene i denne undersøkelsen som jobber med periodeplanlegging i sang. Hun deler året inn i 6 perioder - 3 like lange perioder i hver termin – der hver periode omhandler ett emne. Hun lager en individuell semesterplan for hver enkelt elev, f.eks. slik: 1.periode folkemusikk, 2.periode musikal, 3.periode norsk nasjonalromantikk. Hver periode avsluttes med en vurderingssituasjon med framføring og samtale. Fordelen med et slikt system kan være at eleven får en større grad av fordypning i emnet gjennom å synge flere sanger i samme sjanger og bedre tid til å sette seg inn i stilen eller tidsepoken. Systemet gjør også at sangfaget organiseres likere andre fag, noe som kanskje kan bidra til økt seriøsitet og innsats fra elevens side. Sanglærer E forklarer at eleven gis mulighet til å være med i emnevalgene, mens hun som pedagog velger de konkrete sangene eleven skal synge. Dersom eleven har spesielle ønsker om sanger, må disse passes inn i systemet. Som leder av vokalseksjonen har hun bidratt til at periodeplanlegging nå gjennomføres av alle sanglærerne på skolen. Et slikt system kan selvfølgelig oppleves som lite fleksibelt, men virker i dette tilfellet faglig godt begrunnet.

Sangpedagogene vurderer det rytmiske repertoarets *kvalitet* og er kritiske. Det er ikke så mange av sangpedagogene som uttaler seg eksplisitt om dette, men synet kommer frem i indirekte kommentarer i intervjuene. Sanglærer E bruker f.eks. beskrivelser som ”lette døgnfluer” og ”festlige, kjekke ting” med en negativ undertone. Som klassisk sanger ser hun verdien av at elevene får jobbe med klassisk repertoar med en viss tyngde også innenfor poesi. Store følelser og eksistensielle spørsmål kan være svært utviklende for eleven som person, mener hun, og jeg tolker hennes utsagn som et uttrykk for at noe rytmisk musikk kan være for grunn med hensyn til tekstlig innhold. Når vi snakker om kvalitet spiller også synet på kompleksitet som et kvalitetstegn inn, og utsagnene kan tolkes som at noe rytmisk musikk

kan være for enkel og banal musikalsk sett. Sanglærer E mener at man ikke må gå på akkord med kvalitetskriteriene for repertoaret for å være populær blant elevene:

Da er du en lettvekt, da våger du ikke å gi eleven motstand, men tar lette løsninger.

Da synes jeg du har et lite trygt ståsted som pedagog. (...) Du skal være populær i nuet, og det er jeg en motstander av.

Kriteriet om at repertoaret skal være *tidsaktuelt*, er det delte meninger om. Sanglærer E er negativ til en for sterk vekt på dette, og synes det er viktig at elevene ”ikke bare står og synger festlige døgnfluer fra Grand Prix eller musikalene som går på scenene akkurat nå”. Sanglærer B mener det kan være positivt å dra inn tidsaktuelle sanger eller videoklipp i undervisningen for at eleven skal se en sammenheng mellom sangundervisningen og verden utenfor: ”Dette er ikke bare noe som foregår mellom oss her, men det *er* faktisk sånn! I virkeligheten, utenfor dette rommet”. På denne måten kan undervisningen oppleves som mer relevant i forhold til elevens verden, mener hun.

I valg av repertoar er et annet kriterium sangpedagogene nevner *variasjon*, her i betydningen ulik karakter, tempo og vanskelighetsgrad: ”Det kan f.eks. være at én sang er kort med legatolinjer, én er kanskje mer krevende teknisk og lettere i karakteren”. En slik variasjon kan bidra til at eleven får en større motivasjon for å øve, samtidig som hun trener på ulike sanglige ferdigheter.

Et annet kriterium som framheves av sanglærer E er *individuell repertoar*, dvs. at ikke flere elever synger den samme sangen samtidig. Hun sier:

Hvis jeg vil ha en fresh lærerstil og ikke gå tom, så må jeg ha noe å tilby. Og da synes jeg det er mye kjekkere hvis de har forskjellige ting, for da er det lettere å ha engasjement for eleven og for repertoaret.

Her argumenterer hun av hensyn til lærerens friskhet i forhold til stoffet, men man kan også tenke seg at et individuelt repertoar hvor eleven ikke trenger å sammenlikne seg med andre elever som synger samme sang kan være med på å styrke utviklingen av elevens vokale identitet.

4.2.5.2. Sjangrenes fordeler som lærestoff

Sangpedagogene uttaler seg i intervjuene om hvilke faglige mål de ulike sjangrene er best egnet til å jobbe med. Noen av sangpedagogene praktiserer at alle sangelever *må* være innom klassisk repertoar. Dette begrunnes av klassisk musikkens historiske, musikalske og tekstlige verdi, og klassisk repertoars egnethet med tanke på arbeid med sangteknikk. Andre mener at

elevens stemmemateriale og musikalske preferanser skal tas hensyn til, og gjør det valgfritt om elevene skal synge klassisk. Det kommer ikke fram i intervjuene at sangpedagogene har tilsvarende argumenter om rytmiske sjangere, eller at de mener det er noen rytmiske sjangere alle elever *må* innom.

Den rytmiske sjangeren sangpedagogene i undersøkelsen bruker mest er jazz. Jazz ses på som en velegnet sjanger til sangundervisning i videregående skole, bl.a. av sanglærer A, på grunn av den musikalske *friheten* som ligger i sjangeren til å ”lage en veldig personlig sound” i stemmen, muligheter for å jobbe med ”det personlige *uttrykket*” og stemmens *fleksibilitet* gjennom jazzballader som ofte er ”litt soft” og som gir en ”fin smidighetstrening”. Dessuten kan arbeid med improvisasjon åpne for ”det *intuitive*” hos eleven og kan derfor være ”veldig befordrende for sangopplæringen”, mener hun.

Musikal brukes først og fremst fordi melodiene kan være enkle, men samtidig melodiose. Dette er spesielt positivt i startfasen ”fordi da går det lettest inn, og det er lettest å jobbe med følelsen av å være *instrument*”, mener sanglærer B. Selv om musikal brukes mye, er meningene om sjangeren delte. Noen av sangpedagogene liker musikal godt og synes det ”finnes så mange vakre musikalsanger”, mens andre synes det kan bli for mye musikalstoff og ”prøver å gå litt bort fra det for at det ikke skal bli for ensidig”.

4.2.5.3. Elevmedvirkning

Sangpedagogene uttaler at de aller fleste av elevene er mest interessert i å synge jazz, pop og rock, noe som oppgis som en av årsakene til at informantene bruker mye rytmisk musikk i sin sangundervisning. Det virker på meg som at elevens interesse er et viktig utgangspunkt for sangpedagogenes repertoarvalg, særlig i starten av videregående. ”Ofte er det jo bra å begynne med noe de er glad i, noe som er i nærheten av det de hører mest på”, mener sangpedagog C. Med dette som utgangspunkt kan man å lede eleven inn på mer ukjente stier. Hun henviser til kommunikasjonsbegrepene *pacing* og *leading* (se kap.5.4.5), og mener at ”læringsgrunnlaget er mye bedre og mer solid når vi kan jobbe ut ifra noe felles. Det er først ut ifra det at man kan begynne å lokke dem inn i andre sjangere eller andre teknikker”. For mange er dette nettopp ett av målene for undervisningen - at ”man skal være døråpner til noe som er nytt og ukjent”, som sanglærer E sier.

Fordi sangpedagogene ser på det som viktig å møte eleven der hun er, er de positive til at elevene kommer med ønsker om spesielle sanger. Ønskene flettes inn i undervisningen etter avtale med eleven. På denne måten gis eleven en mulighet for stor medvirkning. Noen elever

kommer sjelden med ønsker og innspill på repertoaret. For å få disse til å bli mer aktive bruker sangpedagogene ulike metoder, f.eks. å gi elevene et utvalg sanger å velge fra, gi dem en cd med musikk eksempeler eller oppfordre elevene til å oppsøke nytt repertoar selv, f.eks. på YouTube (www.youtube.com). Sanglærer A mener at elevene blir mer motiverte til å prøve nye sjangere når hun som lærer tar deres repertoarønsker på alvor. Hun forklarer dette slik:

Når jeg tar deres sjangerstolthet på alvor, blir den fagligheten jeg forsøker å formidle mer troverdig for eleven. Med valgfrihet og seriøsitet omkring sjangerforståelse opplever jeg at motivasjonen for repertoarbredde øker.

En slik faglighet fremheves også som viktig i de tilfellene der elevens ønsker *ikke* kan innfris. Sanglærer C sier f.eks.: ”Jeg vet at jeg noen ganger forbigår elevenes egne ønsker, men da begrunner jeg det grådige tydelig, sånn at de skal vite akkurat hvorfor, og da blir de ofte med på det”. Det er altså ikke alltid at elevens ønsker får plass i undervisningen. Dersom eleven gis anledning til å styre en *for stor* del av repertoaret, kan man nemlig risikere å miste progresjon og repertoarbredde, mener noen. Sanglærer E advarer spesielt mot en undervisning som utelukkende er basert på elevens ønsker:

Jeg vet at veldig mange sangpedagoger holder på sånn, og tar en sang fra gang til gang. De spør: ”Hva har du lyst til å synge i dag?”, og så svarer eleven. De elevene som er flinke får et stort repertoar, og de som ikke er så flinke stopper opp. Da blir sang et sånt føle-, synse-, jeg-har-lyst-til-fag, og det blir vanskelig å ta det seriøst.

Sanglærer E antyder her at ”veldig mange” sangpedagoger lar elevene få for stor frihet til å velge et repertoar de selv liker, og at undervisningen er tilfeldig og lite planlagt. Mitt inntrykk er at sangpedagogene i denne undersøkelsen underviser på en gjennomtenkt og systematisk måte, at de tar imot elevenes ønsker om innhold, men balanserer dette i forhold til resten av repertoaret og plasserer ønskene på hensiktsmessige tidspunkter i undervisningsforløpet. Sanglærer Es sterke utsagn er trolig basert på hennes egne erfaringer i samarbeid eller diskusjoner med andre sangpedagoger.

Et av sangpedagogenes mål er at eleven skal utvikle evne til å reflektere omkring repertoarvalg og foreta begrunnede og selvstendige valg når det gjelder repertoar. Det kan virke som om sangpedagogene snakker mye med elevene om repertoarvalg, og begrunner sine valg overfor elevene. Sanglærer E sier: ”Jeg har aldri elever som protesterer på repertoaret. Aldri”. Gjennom dialog øker elevens forståelse og aksept for lærerens repertoarvalg, og eleven opparbeider seg kunnskap om kriterier for valg av innhold. Noen ganger hender det at elevene sier nei hvis de mener en sang ikke holder mål. Sanglærer A synes: ”Ungdommene

har en utrolig bra kvalitetssans. De kan si: Nei, den er for dårlig, hvis jeg kommer med en litt sneis musikal-låt som ikke er så bra. Da sier de ifra”. Å kritisk kunne vurdere repertoarets kvalitet er en viktig ferdighet, mener hun, og åpner dermed for at eleven kan nedlegge veto mot å syng enkelte sanger hvis de mener kvaliteten er for dårlig.

Sangpedagogene bruker en del tid på å lytte til musikk sammen med elevene og diskutere repertoar ut ifra dette. Som én av dem sier: ”Da kan vi vurdere musikken sammen, eller høre på relaterte låter som vi kan velge fra”. Både YouTube og skolens cd-samling brukes av sangpedagogene i denne undersøkelsen.

4.2.6. Valg av eksamensprogram

Nå har vi sett litt på hvordan sangpedagogene velger repertoar til undervisningen. Mot slutten av vg3 skal elevenes eksamensprogram fastsettes. Hvordan foregår denne prosessen og hvilke vurderinger tar sangpedagogene med hensyn til valg av rytmisk repertoar? Jeg synes det er vanskelig å se faste mønstre for valg av eksamensrepertoar, fordi informantene løser dette svært forskjellig. Eksamensrepertoaret kan velges ut ifra det undervisningsrepertoaret eleven har vært gjennom, eller man kan velge et undervisningsrepertoar med tanke på eksamen. Uansett vil eksamensrepertoaret være individuelt, og ikke to sangeksamener være like.

Graden av elevmedvirkning i valget av eksamensrepertoar varierer, både mellom sangpedagogene og mellom disse elevene. I enkelte tilfeller er det læreren som styrer mest og setter sammen et eksamensprogram for eleven. Andre lar valget være et samarbeid mellom lærer og elev. Sanglærer E lager en individuell eksamensoppgave til hver elev. Hun bestemmer at 3 av 6 sanger skal være fra spesielle sjangere/stiler som eleven har jobbet med, og lar eleven få velge 3 sanger fritt. Atter andre gir elevene stor grad av frihet i valg av eksamensprogram.

De fleste sangpedagogene synes det er viktig at elevene viser sjangerbredde på eksamen, at de mestrer et variert repertoar. De bruker derfor *sjangerbredde* som et kriterium også i valget av eksamensrepertoar. Noen mener at elevene skal ha stor bredde i undervisningsrepertoaret, men at de skal få lov til å vise et smalere repertoar på eksamen: ”Mot eksamen skal de selvfølgelig få lov til å spisse seg på det de er gode til, sånn at det blir en gradvis innsnevring”, sier én. Her brukes *elevens spisskompetanse* som kriterium - det at eleven får vist fram sine sterke sider på eksamen.

Sangpedagogene mener uansett at det er viktig at eksamensrepertoaret gjenspeiler *elevens identitet* som sanger, ”sånn at når de skal ha sin eksamen etter 3 år så får de vist sin

identitet på beste måte”. For at dette skal fungere mener noen at man må velge ”det programmet som eleven både er glad i og liker”. I dette tilfellet tillegges *elevens interesse* størst vekt.

I intervjuene kom det fram at det tidligere var en uskreven lov blant sangpedagoger at eleven *måtte* synge noe klassisk på eksamen. Mitt inntrykk etter intervjuene er at dette ikke lenger er gjeldende praksis. Også de sangpedagogene som mener at klassisk repertoar er obligatorisk i undervisningen for alle elever åpner for at man ikke nødvendigvis trenger å synge klassisk på eksamen. Som sanglærer D sier: ”Alle *må* være innom klassisk. Men de skal selvfølgelig ikke legge det opp til eksamen hvis de ikke selv føler at det er bra”. Som vi så av resultatene av de innsamlede eksamensprogrammene (se kap.4.1.1) utgjør rytmisk repertoar 25% av eksamensrepertoaret.

4.2.7. Rytmiske emner og læringsformer

Sangpedagogene sier i intervjuene at repertoaret i svært liten grad påvirker strukturen i timene og undervisningsmetodene de bruker. De jobber metodisk på samme måte uavhengig av hvilken sjanger de underviser i: ”Jeg legger f.eks. *like* mye vekt på håndverket – teknikk - og på det musikalske uttrykket uansett sjanger”.

4.2.7.1. Innstuderingsmetoder

Informantene sier ikke så mye om deres metoder for innstudering, kanskje fordi dette er underforstått? Mitt inntrykk er at de fleste jobber notebasert i alle sjangere. Noen bruker også ulike grader av gehørbasert innstudering i sin undervisning, men dette nevnes først og fremst i forbindelse med arbeid med folkemusikk. Gehøret brukes også som støtte når elever ikke klarer å lære seg en sang etter noter, f.eks. ved å bruke YouTube, eller ved å støtte notebasert innstudering med sang/spill fra læreren. Dette ses av noen på som negativt: ”Jeg vil jo helst ikke at de nødvendigvis skal høre gjennom ting før de øver inn, men noen kan det være en fordel for”. Dette utsagnet vitner om at den rene notebaserte innstuderingen står sterkt.

4.2.7.2. Rytmisk sangteknikk

Alle informantene er opptatt av å gi elevene grunnteknikk som et utgangspunkt for sang i alle typer sjangere. Samtidig trenger elevene å bli bevisstgjort på de ulike sjangrenes særpreg og stemmebruk: ”I tillegg til de grunnøvelsene man gjør for *den* stemmen som trenger *det* og *det*, så vil man jo alltid tilpasse teknikken til det stykket eleven skal få til”. Noen av

sangpedagogene bruker oppvarmingen til å jobbe med den typen stemmebruk som inngår i det repertoaret eleven skal synge: ”Oppvarmingen er et speil på repertoaret, så den er litt forskjellig”. Andre holder seg i hovedsak til grunnteknikk med utgangspunkt i klassisk repertoar, og liker å ”bygge basen gjennom det klassiske, og ta delteknikkene inn i de andre sjangrene”.

Sanglærer A kritiserer at noen sangpedagoger: ”ikke har den selvfølgheten i at man må jobbe med *det* og *det* og *det* for å bli god i det rytmiske. Men de mener man må jobbe med *det* og *det* og *det* for å bli god i det klassiske”. Hun mener selv at man må jobbe like konkret og detaljert med sangteknikk og stemmebruk i de rytmiske sjangrene som i klassisk. Dette prøver hun selv, og sier: ”Jeg føler at jeg begynner å lære mer om hvordan jeg skal rettlede elever som vil synge med kraftig trøkk i stemmen, og ikke vil ha den akustiske klangen, i hvordan de kan gjøre det på en sunn måte”. Sanglærer B mener det er viktig at sangelevnene får konkrete verktøy i sangteknikken og blir bevisst på hva de gjør og bør gjøre:

Du lærer jo: For å ta *den* tonen på klarinetten, så må du ta *det* grepet. For å synge *den* tonen så den klinger fritt, hva må du kjenne i din kropp? Du har en fingersetning i kroppen din. Hvor mye energi trenger du? Hvor dypt må du gå?.

Sanglærer A opplever at enkelte rytmiske sanglærere ikke vil jobbe med sangteknikk av frykt for at elevenes sang skal få et skolert, og dermed klassisk preg, og at de av samme grunn ser negativt på klassiske sangpedagogers måte å arbeide på. Løsningen på dette mener hun kan være at sangpedagoger i begge leire fokuserer mer på en generell grunnteknikk som ikke er preget av sjanger.

Sanglærer C mener det blir feil at alle elever skal lære rytmiske sangteknikker som f.eks. belting, og at man skal styre elevens tekniske stemmebruk i rytmisk repertoar: ”For meg, så butter det i forhold til det rytmiske å si: Nå skal du gjøre sånn og sånn, og så skal du bruke *den* teknikken”. Hun mener at eleven må lytte til rytmiske utøvere og eksperimentere seg fram til det stemmemessige uttrykket som eleven selv ønsker å bruke. Særlig når det gjelder elevens egenskrevne låter er hun forsiktig med å korrigere teknikk: ”Selv om jeg ikke liker det jeg hører, så vil jeg være veldig forsiktig med å gå inn og si at: Sånn skal du ikke synge det, for det er feil”.

4.2.7.3. Improvisasjon

De klassiske sangpedagogene sliter med å undervise i improvisasjon, bl.a. pga. manglende egenkompetanse på området. Dette håndterer de på ulike måter. Noen begrenser graden av

improvisasjon, f.eks. ved å synge jazzballader med ”*litt småimprovisasjon*”, eller unngår jazzimprovisasjon helt. Andre henviser eleven til en annen lærer, enten på huset eller eksternt.

Bare én av de fem informantene jobber på en skole som har en rytmisk utdannet sangpedagog fast tilknyttet i en mindre stilling. Denne jazzsanglærerens spisskompetanse utnyttes spesielt i forbindelse med arbeidet fram mot skolens årlige jazzkonsert. Den klassiske læreren tar ansvaret for grovinnstuderingen, mens jazzlæreren jobber med interpretasjon og finpuss. Jazzsanglæreren har også egne hovedinstrumentelever som har et spesielt ønske om å fordype seg i jazz. Den klassiske sangpedagogen føler at de på denne måten ”utnytter hverandres ressurser og kompetanser” på en god måte. Flere av de andre sangpedagogene etterlyser en slik arbeidsform: ”Vi hadde trengt en jazzsangpedagog. (...) Det hadde vært flott å ha en som var rendyrket på jazz, som man kunne hatt et *sånn* type samarbeid med. (...) Det skulle selvfølgelig vært en større bredde i kollegiet enn det vanligvis er”.

Sanglærer D har erfaring med å hente inn en ekstern jazzspesialist i tillegg til den klassiske sanglæreren, slik at eleven har to lærere parallelt. Hun er usikker på om denne ordningen var særlig gunstig for eleven og ”tror det kanskje var litt forvirrende for henne”. En annen løsning er å innhente ekstern kompetanse til å holde kurs for både elever og lærere, og ”å få folk som kan utfylle oss overfor elevene. Da kan vi også snoke litt og lære litt mer”, som sanglærer A sier. På denne måten får elevene kvalifisert undervisning og de klassiske sangpedagogene kan samtidig øke sin kompetanse på rytmisk sang.

Noen av sangpedagogene har et mindre anstrengt forhold til jazzimprovisasjon og velger å kaste seg uti det og gjøre sitt beste. De mener at de med deres musikkkompetanse og kjennskap til jazzstilen kan hjelpe elevene et stykke på vei, så lenge de innser sin egen begrensning. ”Det har jo med musikk å gjøre, og hvis du prøver å ha en forståelse for stilen, så er jeg ikke noe redd for det i det hele tatt”, sier én. Sanglærer C har tydeligvis innsikt i stilen og jobber med ”rytmisk improvisasjon og blueskala, å synge basslinja i jazzlåter, prøve å lære seg å høre vertikalt og det å forholde seg til akkordskjema og *sånn*” med spesielt interesserte og viderekomne elever.

Ikke alle sangpedagogene legger vekt på improvisasjon i arbeidet med jazzrepertoar. Noen mener at det kan være nok at eleven lager sin egen tolkning av standardlåter. ”Når de er 16-17 år så synes ikke jeg det er noe poeng i å presse dem på improvisasjon”, sier sanglærer B. I intervjuene påpeker også noen av informantene at ”improvisasjon finnes jo i alle stilarter” - ikke bare i jazz, og at improvisasjon ikke trenger å være komplisert: ”Du kan forbinde det med det mest kompliserte, men det kan jo være noe som er enkelt, f.eks. i oppvarmingen”.

Ved å løse improvisasjonsbegrepet fra jazzsjangeren blir målet om improvisasjon lettere håndterbart i de klassiske sangpedagogenes undervisning, og det kan nås gjennom friimprovisasjon i oppvarmingsøvelser eller arbeid med repertoar fra mange ulike sjangere. På denne måten kan de si at ”alle elevene kommer borti improvisasjon, selv om det ikke er det tyngste feltet mitt”.

Som tidligere nevnt er hovedmålet med undervisningen i sangpedagogenes øyne at eleven skal utvikle en god grunnteknikk. Det er for noen sangpedagoger derfor ikke aktuelt å jobbe med improvisasjon før dette er oppnådd. For: ”hvilken glede vil de ha av improvisasjon hvis de ikke kan synge det?”, spør sanglærer C. Dessuten vil elevene kunne få mye mer ut av improvisasjonsundervisning i høyere utdanning dersom sangpedagogen på videregående ”får lagt et grunnleggende, teknisk godt grunnlag for dem”, mener hun. Generelt opplever jeg at improvisasjon utgjør en liten del av de klassiske sangpedagogenes undervisning, også når det jobbes med jazz.

4.2.7.4. Stilstudier

For å lære seg en stil, må man lytte til gode artister i den stilen, mener informantene, slik at de forstår ”hva *handler* dette om, hva *er* dette egentlig?”. Det er fort gjort å glemme at eleven mangler forkunnskaper og kodefortrolighet i de ulike sjangrene, sier sanglærer A:

Det føler jeg at jeg har vært veldig lite flink på før, det å spille musikk for dem, for jeg glemmer hvor lite de har hørt i livet sitt. Av alt mulig, egentlig. Det er ofte de bare har hørt musikk i én helt snever sjanger.

Stilstudiene kan gjøres på ulike måter. Flere av sangpedagogene prøver å gjøre elevene bevisste på ulik stemmebruk ved å spille musikk, YouTube-videoer eller andre videokutt for dem og diskutere det de ser og hører. Sanglærer B viser videokutt fra pc-en med eksempler på gode og dårlige sangere i mange sjangere og diskutere dette med elevene. Hun mener dette har svært god effekt av flere årsaker: For det første er det ofte lettere å se og høre forskjellen i stemmebruk på andre enn seg selv. For det andre gir bruken av videokutt av ”virkelige artister” elevene en opplevelse av at dette er hentet fra det virkelige liv, og relevant for deres egen utvikling som artister. For det tredje gjør diskusjonene at elevene opparbeider seg et begrepsapparat for ulike typer stemmebruk, et begrepsapparat de kan også bruke når de snakker med andre sangelever eller sangpedagoger. Flere tar også opp elevens framføringer på timer, oppspill/tentamen eller konserter på video eller lydopptak og hører på dem sammen med eleven etterpå.

Sanglærer B gir elevene ulike innspillinger av den låten de skal synge med seg hjem, enten på en cd eller via mail: ”For at de skal kjenne at det er ikke bare én måte å gjøre det på, og for å oppleve hvem er det som er godt å høre på og hvem er ikke så behagelige å høre på?”. Sangpedagogene oppfordrer også elevene til å lytte på musikk og oppsøke forskjellige typer musikk og artister på egenhånd. Lytting til andre artister fremheves av sanglærer C som et godt utgangspunkt for å utvikle sin egen stil:

Hør på dem du liker, trekk ut essensen av dem. Når du er ung så må du inn i det mye, og etter hvert så blir det deg. Du blir essensen av det du hører, det du liker, det du trekker ut, de du har sunget med på plate...

Flere nevner imidlertid elevenes manglende stilkunnskap som et problem, spesielt i forbindelse med jazzrepertoar. Når de spør elever som vil synge jazz: ”Kan du fortelle meg hvilken artist du er veldig opptatt av innen den sjangeren? Da kan de ofte ikke nevne en eneste. De vet ikke hva jazz er”. Sangpedagogen kan selvfølgelig hjelpe eleven på vei i stilstudiene, f.eks. ved å gi eleven ulike innspillinger av samme låt, slik sanglærer B gjør.

4.2.7.5. Mikrofonbruk

Sangpedagogene opplever et faglig tidspress i sangundervisningen, og flere argumenterer med at det er viktigere å prioritere undervisningstiden til arbeidet med det sanglige fremfor å jobbe med mikrofonbruk: ”Samtidig kan det kanskje være et litt for sterkt fokus på digital kompetanse i Kunnskapsløftet. Sang er jo et praktisk-estetisk fag”. Noen mener at mikrofonbruk er noe elevene kan lære seg gjennom egen eksperimentering med et sanganlegg: ”Det er en teknikk som man kan lære seg. Når man har tid og anledning til å drive med et sanganlegg, så kommer det relativt kjapt og intuitivt for de fleste, tror jeg”. Andre føler at de har for lite kompetanse på dette feltet selv og vil ”prøve å få inn eksterne som kan fylle oss ut overfor elevene” i seminarer med eksterne instruktører. I praksis fører disse faktorene faktisk til at ingen av informantene jobber med mikrofonbruk i de vanlige sangtimene, noe som overrasket meg.

4.2.8. Vurdering av elevenes framføring av rytmisk repertoar

Hvordan vurderer sangpedagogene elevenes framføring av rytmisk repertoar? Informantene er enige om at det er noen felles vurderingskriterier som gjelder alle sjangere, f.eks. *intonasjon* (”uansett sjanger setter vi jo pris på at eleven synger rent”), *frasebevissthet* (”du puster f.eks. ikke midt i et ord”) og *tekstforståelse* (”har eleven en oppfatning av tekst - ordenes betydning

i musikkverket - uansett sjanger?) og *sangteknisk kontroll*. Øverst i vurderingshierarkiet står likevel *formidling* ("sang handler om formidling, uansett sjanger"). For å få en god karakter må man altså ha en god formidling, samme hvilken sjanger man synger i. Sanglærer A mener:

Vi i kollegiet tenker at den eleven som virkelig klarer å være artist, bruke sitt instrument på en god måte og ha en konsertframføring som berører oss skal honoreres høyt uansett sjanger.

Her kombinerer hun sangtekniske kriterier ("bruke sitt instrument på en god måte") og kravet om god formidling ("berører oss"). Toppkarakteren 6 bør holdes litt igjen, mener hun:

Vi må ikke la oss bedåre av noe som er litt sånn søtt og greit å høre på. Man skal få litt nupper hvis det skal være toppkarakter, uansett sjanger. Og de som på eksamen, samme hvilken sjanger det er, virkelig røsker i oss og får oss til å kjenne at vi lever, de skal honoreres for det.

Ut ifra dette utsagnet oppfatter jeg at hun verdsetter en innlevelse og formidling som går ut over det ordinære, som formidler følelser så sterkt at det treffer noe i publikums bevissthet og følelsesliv, og som dermed gir musikk og tekst en betydning i et videre menneskelig perspektiv.

I tillegg til disse felles vurderingskriteriene, har hver sjanger sine kvalitetskriterier, sier enkelte av sangpedagogene. Dette gjelder f.eks. klangideal, tekstbehandling/uttale, frasing/betoning, stemmeeffekter og scenisk framføring. I uttalelsene deres tolker jeg et skille mellom deres vurdering av klassisk musikk og rytmisk musikk. Beskrivelsene av vurderingskriterier i klassisk musikk er detaljerte, f.eks. slik sanglærer E forklarer det:

Det er klart at når du jobber med de klassiske tingene, så jobber du f.eks. mye med klang, at stemmen skal bære i rommet akustisk. Du har kanskje lange, flotte vokaler og korte, distinkte konsonanter. Du er kanskje mer var på tolkning og de rammene som den klassiske musikken er en sterk bærer av, f.eks. fraser.

Dette settes opp mot vurderingskriterier i rytmisk musikk, f.eks. slik sanglærer A gjør:

I klassisk sang skaper man volum, man skaper akustisk klang for å bære. I en jazzlåt er det viktigere å tilpasse mikrofonen, synge litt lite kanskje, lage effekter, bruke avstand til mikrofonen og en annen type kraftbruk i stemmen når du skal ha trøkk på tonen. Det er jo veldig annerledes egentlig, samtidig som det bygger på de samme prinsippene i stemmefunksjonen. Men det er likevel en annen innfallsvinkel. (...) I jazz der er det ikke så farlig om en tone ikke låter, tvert imot, det kan bare lage en veldig personlig sound og det blir nesten bare enda finere.

Her ser vi at elevens ferdigheter i mikrofonbruk tillegges en viss vekt i vurderingen, på tross av at det i intervjuene kommer fram at dette ikke er noe sangpedagogene jobber med i undervisningen. Sangpedagog A mener også at ulike sangpedagoger vurderer ulike ting i framføringen av rytmisk repertoar:

Noen vurderer f.eks. stemmebruk, hvordan man bruker stemmen, hvordan man behersker mikrofonbruk og sånne ting, mens andre lar seg kanskje bare imponere av at det høres imponerende ut.

Dette kan tyde på at enkelte sangpedagoger mangler kunnskap om sjangerspesifikk sangteknikk og mikrofonbruk, og derfor ikke kan basere sin vurdering ut ifra det. De har derfor kun sin subjektive opplevelse av framføringen - om det "høres imponerende ut" – å vurdere elevens prestasjon ut ifra.

Flere av sangpedagogene opplever det problematisk å vurdere elevenes sanglige prestasjoner sammen med andre sangpedagoger, fordi man har ulike referanser, hører ulike ting og har forskjellig smak. Vurdering, både å sette ned gode vurderingskriterier og å få felles referanser innad i kollegiet, er noe det jobbes aktivt med på skolen i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, sier sanglærer A: "Man har en ulik referanse til hva man vurderer og hører. Men det jobber vi med, og det håper jeg vi skal bli bedre på".

Sanglærer E organiserer egne vurderingssituasjoner der eleven framfører noen sanger for henne. I etterkant følger en vurderingssamtale der eleven selv er delaktig og får spørsmål som: "Var du godt forberedt? Kunne du stoffet? Klarte du å formidle og nyansere? Ble det musikk? Kunst? Intonasjon og artikulasjon, var det bra? Klarte du å drive økonomi med pusten, sånn at du klarte å synge fine fraser?".

Sangpedagogene i undersøkelsen synes vurdering av elevenes framføring i ulike sjangere er vanskelig. Det å sette to sjangerkategorier opp mot hverandre, f.eks. klassisk og rytmisk, synes mange er vanskelig, særlig med tanke på at det i noen tilfeller kan ligge stor forskjell i mengde øving bak prestasjonen. De mener det tar lang tid å bygge opp den sangteknikken som kreves for å framføre klassisk repertoar på en god måte, og en vanskelig arie må man kanskje øve på i ett år for å få den bra til. Sanglærer E mener også at det å synge klassisk og akustisk er mer sårbart i forhold til dagsform og nervøsitet. Elever med uskolerte stemmer kan derfor "komme bedre ut av det" med en enkel evergreen eller en popballade, mener noen av sangpedagogene. Sammenliknet med klassisk, mener de nemlig at pop er vesentlig enklere å framføre på en god måte. Man får lettere respons fra publikum, mener én, mens en annen hevder det faktisk kan være lettere å få en bedre karakter på eksamen med

rytmisk repertoar enn klassisk. Dette håndterer de noe ulikt. Noen ønsker å ta repertoarets vanskelighetsgrad med i betraktning og gi elever som synger klassisk pluss for det, mens andre mener en slik praksis er uaktuell. Én mener også at bredde i repertoaret i noen grad bør kunne veie opp for vokale svakheter.

Samlet sett opplever jeg at sangpedagogene har mer detaljerte og konkret artikulerte vurderingskriterier for klassisk repertoar enn for rytmisk repertoar. Kanskje er dette også en av grunnene til at det er lettere å oppnå en god karakter for rytmisk musikk, slik én her hevder?

4.2.9. Forberedelse til høyere rytmisk utdanning⁵

I vg3 skal elever som vil søke opptak på høyere utdanning velge hvilket studium de vil søke på, både når det gjelder sjanger (klassisk, rytmisk, jazz eller folkemusikk) og fordypningsområde (utøvende, pedagogisk eller musikkvitenskapelig). Én av informantene sier: ”Skal du søke på høyere utdanning så må du ha fokus på den sjangeren du søker på, ellers kommer du ikke inn”. Fordi det ofte er færre studieplasser på et jazzstudium enn et klassisk studium kan det være enda vanskeligere å komme inn. Dermed er kravene til spesialisering i jazzsjangeren enda høyere, en spesialisering de klassiske sangpedagogene selv ikke har. Informanten som har en jazzsangpedagog som kollega lar denne overta elever som vil søke på høyere utdanning i jazz, og mener: ”Hvis du skal inn på et musikkstudium, så må du ha finpusset repertoaret og sjangeren, og da er det naturlig at vi skifter lærer også”. En annen informant har erfaring med at et bredt undervisningsrepertoar på videregående skole ikke er til hinder for å komme inn på høyere utdanning innen jazz, så lenge eleven er på et høyt musikalsk og teknisk nivå og har stilkunnskap innen jazz. Da blir det elevens oppgave å lære seg stilen, mens den klassiske sangpedagogen tar ansvaret for det sangtekniske.

I noen tilfeller må elever som vil søke et jazzstudium å ta private sangtimer ”hos lærere som kan den sjangeren, hos Elin Rosseland eller én eller annen på Musikkhøgskolen” parallelt med videregående for å få utviklet seg nok innen stilen til å komme inn. Andre tar privattimer hos en rytmisk sangpedagog etter videregående skole før de søker høyere studier.

4.2.10 Oppsummering av resultater P2

Informantene beskrev en endring som har foregått over lang tid, fra en tid der klassisk repertoar var det eneste aksepterte undervisningsrepertoaret og obligatorisk på

⁵ Utdanningsinstitusjonene bruker ulike betegnelser for sine utdanningstilbud, f.eks. jazz eller rytmisk.

eksamensprogrammet, til dagens praksis der nesten alle sjangere er aksepterte og så godt som ingen stiller krav om klassisk repertoar på eksamen.

Alle sangpedagogene i denne undersøkelsen bruker rytmisk repertoar i sin undervisning, men forholder seg naturlig nok til det på ulikt vis. Noen underviser rytmisk repertoar på tradisjonell klassisk måte, med notebasert innstudering og klassisk grunnteknikk som basis og uten improvisasjon eller mikrofon. Andre prøver etter beste evne å inkludere stilstudier via lytting, improvisasjon og rytmisk sangteknikk. For å holde seg oppdatert jobber sangpedagogene kontinuerlig for å utvide sin repertoarbase, ofte ved hjelp av YouTube. Youtube brukes også aktivt som hjelpemiddel i selve undervisningen, men sangpedagogene bruker lite gehørbasert innstudering i arbeidet med elevene.

Hovedvekten i sangundervisningen legges på arbeid med grunnteknikk. Mange av sangpedagogene bruker sin klassiske bakgrunn som utgangspunkt for arbeid med sangteknikk, og er skeptiske til nyere systemer for rytmisk sangteknikk. Jungelen av begreper viser at det er behov for å etablere et felles begrepsapparat når det gjelder rytmisk sangteknikk. De klassiske sangpedagogene opplever det som en spesielt stor utfordring å skulle demonstrere for elevene i rytmiske sjangere.

Ingen av sangpedagogene i denne undersøkelsen bruker sanganlegg i daglig undervisning pga. manglende/vanskelig tilgang til utstyr, manglende kompetanse og lav prioritet i undervisningsinnholdet. Mikrofonbruk nevnes likevel som et element i vurderingen av elevenes framføring av rytmisk repertoar. Improvisasjon er et annet emne det jobbes lite med i sangundervisningen i videregående skole.

Innen vurdering, viser undersøkelsen at det er behov for mer konkrete vurderingskriterier, spesielt for elevenes framføring av rytmisk repertoar. For å utveksle ideer og kunnskap, og for å få en større grad av felles forståelse for metoder, begreper og vurdering ønsker sangpedagogene seg mer faglig samarbeid med sine kollegaer. I intervjuene kommer de også med ønsker om kompetansehevingstiltak innen rytmisk sangteknikk, improvisasjon og mikrofonbruk.

5. DRØFTING AV FUNN OG AKTUELLE TEMA

Etter å ha presentert resultatene av mine kvantitative og kvalitative undersøkelser, vil jeg nå drøfte noen av disse og trekke inn læreplanen LK-06 og didaktisk teori.

5.1. *Holdninger til rytmisk repertoar*

Sangpedagogene i undersøkelsen hadde en gjennomgående positiv holdning til rytmisk repertoar i sangundervisningen. De så mange positive sider, f.eks. sangteknisk fleksibilitet, åpnere musikk-syn og mulighet for å dyrke frem hver enkelt elevs stemmemessige potensial og vokale identitet. Noen mente også at rytmisk repertoar i større grad enn klassisk vektlegger det intuitive og personlige og dermed kan virke frigjørende for eleven. På den andre siden mente noen at ensidig rytmisk sang kan "låse" stemmen og dermed begrense den sanglige utviklingen, og at for tidlig innføring av sanglige effekter kunne skade elevens grunnteknikk. Noen av sangpedagogene uttrykte seg negativt om pop, og mente enkelte popsanger var av for dårlig kvalitet. Alle signaliserte stor respekt for jazz som stilart. Jeg vil her drøfte noen av disse holdningene.

5.1.1. "Elevene blir friere av å synge rytmisk repertoar"

Å synge, enten det er foran en lærer eller foran et publikum, kan for mange fortone seg som angstfullt. Man kan føle seg sårbar og "naken", få en følelse av at man ikke har kontroll eller ha problemer med å kjenne på og formidle egne følelser. Sangere har ikke noe "utenomkroppslig" instrument å gjemme seg bak, og sangen er i større grad knyttet til personligheten. Prestasjonsangst er derfor et stort problem for mange sangere. Fysiske reaksjoner på slik angst kan være sammensnøret svelg, ufri pust, nervøse rykninger eller rask vibrato.

Sanglærer A hevdet at elever føler mindre prestasjonsangst når de framfører rytmisk musikk enn når de framfører klassisk musikk, fordi elevene i klassisk føler at de må tilnærme seg et bestemt stilistisk uttrykk. Susanna Eken bekrefter at man innen vestlig kulturtradisjon har en estetisk norm for det hun kaller klassisk kunstsang (Eken 1998:40). I mine øyne har imidlertid alle musikalske sjangere sine normer for stilistiske uttrykk. Som Howard sier: "In every genre of vocal music, there is an accepted standard of interpretation of the music" (Howard 2006:103). Jeg tror grunnen til at elever kan bli ekstra nervøse for å synge klassisk heller kan være at dette er sangpedagogens spesialfelt, og at eleven derfor har fått klarere

rammer for hvordan det klassiske repertoaret skal utføres ”korrekt”. Dette kommer også fram i undersøkelsen, der sanglærer A var negativ til at mange ikke jobbet like detaljert teknisk med rytmisk repertoar slik man gjør med klassisk repertoar (se kap.4.2.7.2). På den andre siden kan man hevde at rytmiske sjangere legger større vekt på en individuell stemmebruk enn man gjør innen klassisk repertoar. Sadolin skriver f.eks.: ”Alle lyde er like verdifulde” (Sadolin 2000:6) og Estille sier: “All qualities are acceptable as long as vocal health is not jeopardized. Everyone has a beautiful voice” (Klimek, Obert, & Steinhauer 2005:1). Sanglærer C mente på samme måte at elevens sangteknikk i rytmisk repertoar i størst mulig grad bør forbli personlig og intuitiv.

Det er mulig at elevene oppleves friere i framføring av rytmisk repertoar nettopp fordi det ikke jobbes like detaljert med rytmisk sangteknikk som med klassisk. Men kan teknisk kontroll i rytmiske sjangere skape en annen type trygghet? Susanna Eken henviser til selvpoppfatningsteori som skiller mellom generell og spesifikk selvtillit. Ved å forholde seg til faglig til stemmen som et instrument, kan man bygge opp den spesifikke selvtilliten og i større grad eliminere noen typer angst, mener hun (Eken 1998:34). Dette ser jeg på som et argument for å jobbe konkret sangteknisk også i rytmiske sjangere, slik at eleven blir bevisst på ulike stemmefunksjoner og kunnskap om hvordan man kan synge rytmisk repertoar på en sunn måte. Den samme innstillingen finner vi hos flere av sangpedagogene i undersøkelsen, f.eks. sanglærer B som sammenliknet sangteknikk med å lære grepene på en klarinett og som var opptatt av at eleven fikk følelsen av å ”være et instrument”. Sadolin mener også:

Ved at fjerne de snævre klangidealer fra de musikalske genrer og ved at opdele og isolere de forskjellige faktorer, bliver det sangerens eget personlige kunstneriske valg der dikterer klangen, og ikke de konventionelle klangidealer” (Sadolin 2000:6).

5.1.2. ”Rytmisk repertoar er bra for elever som ikke egner seg til klassisk”

Flere av mine informanter fremhever at ikke alle elever har et stemmemateriale som egner seg til klassisk sang. Ved å ha et bredt undervisningsrepertoar kan disse elevene få muligheten til å utvikle sitt potensial i andre sjangere, slik at ”de som ikke egner seg for det klassiske, likevel kan gjøre det helt briljant”. I dette kan man lese en normativ holdning, der klassisk er sangpedagogenes førstevalg - det beste. De som ikke egner seg til det, kan synge den nest beste - rytmisk. I utsagnet ”ikke egner seg for” kan det også ligge en holdning til ulike sjangeres vanskelighetsgrad. Klassisk er vanskelig, rytmisk er lett. For å kunne hevde at en

elev ”ikke egner seg” for klassisk sang, må sangpedagogen ha vurdert elevens sanglige forutsetninger i forhold til de krav hun som klassisk sanger vet at sjangeren stiller. Man kan stille spørsmål til i hvilken grad de klassisk utdannede sangpedagogene vurderer elevens forutsetninger i forhold til andre sjangere. Ville de f.eks. ha uttalt at en elev ikke egner seg for jazz eller en annen rytmisk sjanger?

Jeg tror utsagnet uansett bakenforliggende holdninger er et uttrykk for sangpedagogikkens sterke tradisjon for elevsentrering, slik boktittelen ”Sangeleven i fokus” (Arder 1996) tilsier. Informantene mener at de ved å bruke et allsidig repertoar som inkluderer rytmiske sjangere, kan oppnå en mer differensiert undervisning som i større grad ivaretar den enkelte elev. Ved å gi ulike elever mulighet for å arbeide med forskjellige typer lærestoff etter elevens musikkpreferanser og interessefelt tar man i bruk det man i didaktisk teori kaller stofflig differensiering. Tilrettelegging av læringsinnholdets vanskegrad ut fra elevens forutsetninger, såkalt nivå-differensiering, er en annen måte å differensiere undervisningen på (Hanken & Johansen 1998:88-89). Slik elevsentrert undervisning legger et godt grunnlag for elevens utvikling:

En godt tilpasset opplæring vil gi den enkelte elev maksimale musikkfaglige utviklingsmuligheter og mestringsopplevelser som kan ha stor betydning for personlighetsutviklingen (ibid:89).

5.1.3. ”Rock, metal og effekter kan skade elevens stemme”

The younger and less experienced the singer, the more dangerous is an excursion into this field. Students who want to use their instrument for singing should avoid ‘pop’ music as far as possible. (Fuchs 1963:203).

Dette sitatet er hentet fra en bok fra 1960-tallet, en tid da musikalsjangeren var godkjent under tvil, mens pop ble ansett som ”farlig”. I mine intervjuer uttrykte sangpedagogene frykt for å skade eller ødelegge elevens stemme, noe som ble brukt som argument for å unngå repertoar fra ”hardere” sjangere som f.eks. rock og metal. Pop ble ikke omtalt på samme måte. Også bruk av sangeffekter ble sett på som en mulig trussel mot grunnfunksjonen i elevens stemme. For å drøfte om rytmisk repertoars skadelige effekt er et holdbart argument, vil jeg først se på karakteristiske trekk ved unge stemmer.

Når ungdommene på 16 år starter på musikklinja er de aller fleste guttene ferdige med stemmeskiftet. Stemmen er likevel relativt ustabil, både hos jenter og gutter. De unge stemmene er utette og muskulært ukoordinerte. Registerovergangene er ofte tydelige, og

vokalegaliteten dårlig (Eken 1998). Elevene på musikklinja har stemmer som er i vekst og langt ifra ferdig utviklet. Flere av mine informanter viser til at stemmen til elever i denne alderen er luftig eller utett. Noe av særpreget i sjangere som rock og metal er det motsatte, nemlig en tett stemme med høy stemmekompresjon og stort subglottalt trykk. For at elever med unge, utette stemmer skal kunne utføre dette stilriktig, må de i større grad bruke ytre muskulatur og mye kraft for å stemmen til å lukke. Dette kan føre til overbelastning og heshet, og i verste fall funksjonelle stemmelidelser som stemmeknuter (Arder 1996). Med disse konsekvensene i bakhodet, kan man forstå at sangpedagogene ønsker å skjerme elevene fra slikt repertoar. Rørbech og Høgel advarer også om at hardt komprimert sang kan ”feste seg” muskulært hvis man synger slik over lang tid (Rørbech & Høgel 1999:80). Cathrine Sadolin hevder imidlertid:

Mange sangere er bange for metallede lyde, fordi de feilagtig forbinder dem med øged risiko for stemmeskader. De metallede lyde er på ingen måte mere usunde eller farligere end den ikke-metallede funktion (Sadolin 2000:74).

Hun mener kun det handler om å vite hvilke fordeler og begrensninger hver enkelt funksjon har, og hvilke forhåndsregler man må ta. Her venter vi fortsatt på mer medisinsk forskning om hvordan stemmen påvirkes av ”hard” sang. I mellomtiden vil det alltid være noen elever på videregående skole som er spesielt interessert i ”hardere” sjangere, og som vil synge i en slik stil uavhengig av hva sanglæreren sier, f.eks. som vokalister i rockeband utenom skolen. Ved å avstå fra å jobbe med slikt repertoar i sangundervisningen, overlater sangpedagogen ansvaret til eleven selv. Man kan spørre om det ikke da er bedre å prøve å gi eleven en bevissthet og forståelse av hvilke prosesser som skjer i slik tøff stemmebruk, prøve å veilede eleven til å bygge en sterk og fleksibel muskulatur som tåler høy kompresjon og trykk, og lære henne å gjenkjenne kroppens faresignaler slik at hun kan ”stoppe i tide” dersom stemmen belastes feil. I lys av sitatet fra 1960-tallet kan det jo tenkes at vi om noen tiår ser annerledes på såkalte ”harde” sjangere i sangundervisningen, og at det da er andre musikkstiler som får merkelappen ”farlig”.

5.1.4. ”Pop er dårlig og jazz for avansert”

Flere av sangpedagogene mener at en del pop er ”for dårlig”. Hvordan kan man tolke dette? Populærmusikk kan defineres på ulike måter, enten *normativt* (populærmusikk er dårlig eller mindreverdig musikk), *negativt* (populærmusikk er musikk som ikke er noe annet), *sosiologisk* (populærmusikk assosieres med, er produsert for og av en spesiell sosial gruppe

mennesker) eller *teknologisk-økonomisk* (populærmusikk spres av massemedia og/eller i et massemarked) (Birrers 1985:104). Sangpedagogenes uttalelser om pop sammenfaller her med Birrers normative definisjon. Det at informantene mener at det å ”bare ha hørt noen popmelodier” er en begrenset bakgrunn for sangstudier, kan tolkes i en sosiologisk definisjon som at eleven kommer fra et lavkulturelt sosialt miljø. Birrers sosiologiske definisjon sier også noe om at ulike typer musikk relateres til ulike typer sosiale grupperinger, og at enkeltindividens estetiske preferanser er bestemt gjennom klasses tilhørighet og sosial plassering, slik kultursosiologen Bourdieu (1979) hevder.

Martin Tegen (1985) mener at kunstmusikk og populærmusikk verdsetter ulike typer elementer, og skiller mellom populære elementer – ”symmetrical structure, simple harmony, clear and singable melody, agreeable sound, dancerhythms”, og seriøse elementer – “complex form, contrapuntal treatment, refined orchestral technique, broad spectrums of dynamic shadings” (ibid:341). Sangpedagogene i min undersøkelse omtaler enkelte poplåter som enkle og festlige, lette døgnfluer uten særlig verdi, tekstlig eller musikalsk for dårlige og melodisk fragmentariske. Jeg mener det er mulig at sangpedagogene med dette overfører kunstmusikkens verdisyn og krav om ”seriøse elementer” til det rytmiske repertoaret. I så fall vurderer de rytmisk repertoar på den klassiske musikkens premisser.

I mine intervjuer fant jeg få negative holdninger til jazz. De klassiske sangpedagogene viste stor respekt for jazzsjangeren, og alle uttrykte at jazz var den sjangeren de følte seg minst kompetent til å undervise i. Jazz som stilart anses av sangpedagogene som ”minst like streng som klassisk”, med improvisasjon som et vesentlig stilelement. Flere av sangpedagogene påpekte at ”det lå ikke i min utdanning” når det ble snakket om jazz. Dette viser at jazz som eget studium i utdanningsinstitusjonene har oppnådd anerkjennelse som et spesialfelt på lik linje med klassisk, og at sangpedagogene mener man har stor fordel av formell utdanning i jazz når man skal undervise i det. Pop og rock omtales ikke på samme måte, og har foreløpig ikke oppnådd samme anerkjennelse utdanningsmessig.

I informantenes uttalelser kan man tolke et sjangerhierarki, der klassisk (deres spesialfelt) har høyest status, jazzen (som de har høy respekt for) er en god nr.2, mens pop (der en del repertoar er for dårlig) ligger nederst. Det samme hierarkiet fant Schei i sine intervjuer med en klassisksanger, en jazzsanger og en popsanger (Schei 2007:191). Den klassiske musikkens høye status kan henge sammen med oppfatningen av kunstmusikken som noe som springer ut fra kunstnerens uttrykksbehov, som er priginal og nyskapende og ikke skrevet med tanke på økonomisk gevinst (*Sohlmans Musiklexikon* 1975-79). I motsetning til

dette kan populærmusikk ses på som enkel og/eller full av sjablonger, masseprodusert og skapt med tanke på økonomisk gevinst (Lilliestam 1992).

Jeg mener at sangpedagogenes holdninger til de ulike sjangere påvirker deres valg av repertoar, og dermed fordelingen av sjangere i sangundervisningen. Lærerens didaktiske valg og ”handlingstvang”, medfører nødvendigvis inkludering av visse kunnskapskonstruksjoner og eksklusion av andre. Nerland mener at læreren slik kan ses på som en slags kunnskapsagent som handler på vegne av bestemte idéer om kunnskap og utvikling i faget (Nerland 2004a:54). Valgene man tar som lærer er som regel knyttet til kollektive praksiser og fagtradisjoner, eksempelvis relatert til ulike sjangere og musikkmiljøer (ibid:55). Som Nerland påpeker, legger læreren føringer for hvilke typer kunnskap som inkluderes i undervisningen gjennom sitt kunnskapssyn. Hun henviser til Roger Säljös utsagn om at menneskelig kunnskapsutvikling kan ses som et spørsmål om å lære seg å beherske diskurser om tilværelsen (ibid:54). Overført til musikkfaget kan man si at elevene utvikler sin kompetanse i faget gjennom å ta del i de diskursene som gis gyldighet i undervisningen, mener Nerland. Jeg vil hevde at sangpedagogene i min undersøkelse gjennom sin utdanning, yrkeserfaring og måte å snakke om sangfaget på, kan sies å være en del av det Schei kaller klassisksangdiskursen (se kap.2.3). Ved å inkludere kunnskapsformer og idealer som er viktige innenfor klassisk sang, er det dermed stor fare for at sangpedagogene utelukker eller sperrer for at eleven får tilgang til andre kunnskapsformer og idealer som er viktige i andre sjangere og vokale diskurser. Dette bekreftet også studien gjort av Fjellstad (2005) (se kap.2.1).

Blant Tiri Bergesen Scheis informanter ble klassisk sang fortsatt sett på som normgivende i det vokale rom (Schei 2007:191). Dersom dette synet er dominerende i resten av det sangpedagogiske miljøet, kan det være både en styrke og en fare for de klassiske sangpedagogene i videregående skole. På den ene siden gir dette dem en naturlig faglig autoritet og trygghet, men på den andre siden også makt til å styre undervisningen i en ensidig klassisk retning uten at det blir reagert på det fra andre i fagmiljøet. Den sterke klassisksangdiskursen kan også stenge ute sangpedagoger med utdanning fra andre vokalkulturer, slik jazzsangeren i Scheis studie føler at hun blir. I studien kom det fram at jazzsangeren Liv følte seg nedvurdert av klassiske sangpedagoger og ikke trodde at hun ville fått jobb på en musikklinje. Hun oppfattet at klassiske sangpedagoger ikke anerkjente hennes kompetanse i jazzsang som teknisk nok. Schei mener at dette kan tyde på at det pågår en maktkamp mellom klassisk og rytmisk musikk på musikklinjene.

5.1.5. "Elevene kan mer om rytmisk musikk enn meg"

Elevenes sterke interesse og detaljerte kunnskap beskrives i intervjuene som en ekstra utfordring i forbindelse med rytmisk repertoar. Noen opplever det som berikende og positivt å inkludere elevens spesialkompetanse i undervisningen, f.eks. slik sanglærer A beskriver: "Jeg har lært veldig mye av mine elever. Det høres kanskje rart ut, men det har jeg gjort".

Andre virker mer negative. Sanglærer E sier f.eks. til eleven: "Det er kjedelig hvis du skal fortsette med den samme sjangeren som du kunne før du kom inn her. Det kan være at du kan mer om den enn meg". I det siste utsagnet tolker jeg en frykt for å miste sin autoritet som læreren som vet og kan mer enn sin elev. Samtidig kan man forstå dette som et argument for å utnytte lærerens kompetanse på annet repertoar, slik at eleven skal få størst mulig utbytte av undervisningen.

5.2. Fordelingen av sjangere i sangundervisningen

Resultatene av min kvantitative undersøkelse av viste at sjangrene i de innsamlede eksamensprogrammene fordelte seg slik: Klassisk 40%, Rytmisk 25%, Musikal 18%, Annet 17%. At 40% av eksamensrepertoaret er klassisk viser at klassisk musikk fortsatt utgjør en betydelig del av eksamensprogrammet i sang i videregående skole. Dette henger antakeligvis sammen med at de fleste sanglærerne i dette skoleslaget er utdannet klassiske sangere. For meg virker det naturlig at en sangpedagog kan ha en tendens til å legge størst vekt på det repertoaret som ligger en selv nærmest, noe sanglærer E bekrefter: "I og med at det er *mine* elever, så har de jo et tyngdepunkt på det klassiske repertoaret".

Sett i forhold til informantenes beskrivelser av en tid da klassisk repertoar ble ansett som det eneste akseptable, viser fordelingen fra min undersøkelse at fordelingen mellom sjangrene har blitt betraktelig mye jevnere. For enkelte klassiske sanglærere som har jobbet lenge i videregående skole kan resultatene fra 2008 virke skremmende. Fra deres perspektiv kan man si at det klassiske repertoaret har "krympet" til under halvparten av det totale repertoaret. Vi har sett eksempler på at noen klassisk utdannede sanglærere føler at de må kjempe for å bevare og videreføre den klassiske musikken i sangundervisningen. I utsagnet: "Alle *må* være innom klassisk. Men de skal selvfølgelig ikke legge det opp til eksamen hvis de ikke selv føler at det er bra", skiller sanglærer D mellom undervisningsrepertoar og eksamensrepertoar. Man kan tolke dette som at andelen klassisk i noen tilfeller faktisk er enda større i undervisningsrepertoaret enn det som kommer fram i eksamensrepertoaret.

Sammenlikningen av de to landsdelene viste at eksamensprogrammene hadde ulik fordeling av sjangere på Østlandet og Vestlandet. Hva kan være tenkelige årsaker til dette? Én grunn kan være forskjeller i elevenes forutsetninger som følge av ulike typer fritidstilbud. I Oslo-området er det en større andel av klassiske barne- og ungdomskor med høyt nivå enn på Vestlandet, f.eks. kirkekor, Operaens kor og Det Norske Jentekor. Det bekreftes i intervjuene med sangpedagogene på Østlandet at elevene som kommer inn på musikklinja har et stadig høyere nivå, og at mange av dem har gått i kor og/eller har fått sangundervisning tidligere. På Vestlandet står Ten-sing tradisjonen sterkt, noe som kan være med på å stimulere ungdommene mer i retning gospel og pop/rock.

Mitt inntrykk er at musikal er den sjangeren der sangpedagogens krav og elevens interesse møtes. I sangpedagogens øyne er musikalen bra å jobbe med fordi den melodisk, ikke for krevende for elevenes sanglige utviklingsnivå, har en dramatisk tekst som fremmer elevens formidling, kan være tidsaktuell, er ikke-klassisk men samtidig notert, og kan gi eleven sjangerbredde samtidig som den ikke ligger for langt fra sangpedagogens kompetanse. For eleven kan musikal oppleves positivt fordi mange av sangene er kjente og ofte inspirert av pop/rock, teksten er stort sett på engelsk, sangene er "fine" og den passende vanskelighetsgraden kan gi dem en positiv mestringsfølelse. Dette være årsaker til at musikalstoff utgjør en så stor del av eksamensrepertoaret. I undersøkelsen fant jeg at musikal brukes dobbelt så mye i eksamensprogrammet på Vestlandet (26%) som på Østlandet (13%). Musikaler som tidligere kun ble satt opp i Oslo, spilles nå både på store og små teatre langs kysten og trekker mye publikum. Det er vanskelig å si om dette kan ha påvirket repertoarvalget i videregående skoler eller hvilke andre årsaker som kan ligge til grunn for til den store forskjellen.

Kategorien "Annet" (17%) inneholder et folkelig repertoar, med alt fra folkemusikk og salmer til negro spirituals, gamle norske sanger og viser fra forskjellige land. Dette er stoff som ikke krever store sangtekniske ferdigheter, og som derfor egner seg godt for nybegynnerelver. Her kan man jobbe mye med tekstformidling uten å kreve store dynamiske utslag eller pusteteknikk til å holde lange fraser. Gjennom dette repertoaret kan elevens spesielle interesser eller spisskompetanse også få plass på i eksamenskonsert. Dette kan være med på å gjøre eksamenen mer særegen og tilpasset elevens vokale identitet, noe sangpedagogene i intervjuene vektlegger. Kategorien Annet er vesentlig større på Vestlandet (21%) enn på Østlandet (14%). Mulige forklaringer på dette kan være at det folkelige repertoaret tiltaler vestlandsfolket mer, eller at ungdommer på vestlandet i mindre grad er

klassisk skolerte når de begynner på musikklinja og derfor bruker mer av det ”enkle” repertoaret.

På eksamen fremføres det mest jazz (11%), noe mindre pop (9%) og minst rock (6%). Vi har sett hvordan sangpedagogene argumenterer for jazzrepertoarets fordelaktige effekter for sangelever, både stemmemessig og personlig. Sangpedagogene viser dessuten stor respekt for jazzsjangeren som stil. Dette kan være årsaker til de bruker mer jazz enn pop og rock. Ut ifra sangpedagogenes negative holdning til pop virker det litt underlig at så mye som 9% av eksamensrepertoaret er pop. Her tror jeg elevens interesse kommer fram, noe sangpedagogene i større grad vektlegger til eksamen enn i undervisningen. Dette kan bety at det brukes mindre pop i undervisningsrepertoaret enn det som kommer fram i undersøkelsen av eksamensprogrammene. Rock framstår med 6% som den minste rytmiske sjangeren. Dette tror jeg henger sammen med sangpedagogenes frykt for å skade elevenes stemmer, og mangel på kunnskap om sunn stemmebruk i disse sjangrene. Rocken ligger også lengst vekk fra de klassiske sangidealene og sangpedagogenes spesialkompetanse. På Vestlandet brukes de tre sjangrene jazz, pop og rock like mye, mens det på Østlandet brukes mer jazz og svært lite rock. Jeg synes det er vanskelig å gi noen forklaring på dette.

5.3. Kompetanse på rytmisk musikk

5.3.1. Sangpedagogens demonstrasjon i ulike sjangere

I intervjuene kom det fram at sangpedagogene opplevde det spesielt utfordrende å demonstrere sanglig i en annen stil enn den klassiske. Dette setter fokus på problemstillingen om man må kunne demonstrere i rytmiske sjangere for å være en god sanglærer. Instrumentalundervisning har sitt utgangspunkt i *mesterlære* hvor en mester lærer opp sine elever i spill/sang. Mesterlære kan defineres som læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode (Nielsen & Kvale 1999:24). Denne definisjonen mener jeg også dekker sangundervisning i videregående skole, hvor musikklinja fungerer som praksisfellesskap og der man har gjensidige forpliktelser mellom sanglærer og sangelev gjennom læreplanen. Den ukentlige enkeltundervisningen med lærer og elev gir en spesifikk sosial struktur som varer i 3 år.

Imitasjon har tradisjonelt vært en viktig del av mesterlæren. Ved å se og høre hva mesteren gjør, kan man kopiere og lære detaljerte ferdigheter innenfor faget. Sanglærerens foresang i en *demonstrerende undervisning* kan virke motiverende og stimulerende for elevens sanseutvikling, mener Nanna-Kristin Arder (Arder 1996:79). Ingrid Maria Hanken (Hanken 2008) diskuterer hvordan imitasjon av en lærer kan utvikle elevens selvstendige interpretasjon og personlig uttrykk. Hun henviser til Schön (Schön 1987:119) som hevder at elever i starten av en læreprosess ikke selv forstår hva de trenger å lære, og at de derfor må oppgi sin selvstendighet og bli midlertidig avhengige av læreren. De må prøve ut lærerens forslag og stole på at hun vil vise dem vei. Dette fungerer som en slags underforstått kontrakt mellom lærer og elev der den ene skal lede og den andre vil la seg lede, noe som innebærer et bevisst valg av demonstrasjon og imitasjon som metode, mener Hanken. Selv om Schön vektlegger at imitasjon bare er et første trinn i prosessen, kan imitasjon ha en større betydning enn man i musikkpedagogisk forskning til nå har anerkjent, sier Hanken (2008).

Læring ved identifikasjon er en annen viktig del av mesterlæren. Med identifikasjon menes at den lærende former seg etter et rolleforbilde, som dermed får en betydelig identitetsdannende og sosialiserende effekt (Nielsen & Kvale 1999:240). Eleven får altså et mer eller mindre bevisst ønske om å bli som mesteren, å gjøre mesterens verdier og holdninger til sine egne (Fostås 2002:25). For at eleven skal ønske å identifisere seg med læreren, må denne oppleves som en mester (et ideal/forbilde) av eleven. Læreren må altså inneha noen faglige ferdigheter, kunnskaper eller personlige egenskaper som eleven oppfatter som beundringsverdige. For å kunne demonstrere på en troverdig måte, må sangpedagogen beherske de tekniske og stilmessige kravene som stilles i det aktuelle emnet/repertoaret. Jeg mener at man som sangpedagog her kan komme til kort, f.eks. hvis man innen en rytmisk sjanger verken har detaljerte kunnskaper eller ferdigheter til å kunne demonstrere stilriktig overfor eleven. Dette forhindrer ikke at eleven fortsatt kan se på læreren som en ”mester” innen sang generelt, innen en annen sjanger (f.eks. klassisk) eller som person, men jeg vil anta at læring gjennom identifikasjon vil være aller mest effektiv dersom man har en lærer man oppfatter som mester på akkurat det feltet man ønsker å lære noe om.

Kan man undervise i noe man ikke selv klarer å utføre? Noen vil mene nei.

Alla lärare har sin begränsning – det finns alltid musik som ligger utanför ens egen erfarenhet. Om en elev vill syssla med sånger i en stil som läraren inte känner till, måste man vända sig till någon som kan området, ev. försöka lära sig genom att lyssna

på en inspelning. Om dette inte är möjligt gör man klokt i att avstå (Moberg & Ugglå 1976:52).

Sangpedagogene i min undersøkelse har få muligheter til ”att avstå”. De føler, både pga. læreplanens krav om sjangerbredde, elevenes ønsker og interesser og deres egen opplevelse av repertoarets positive effekter, at de må gi elevene mulighet til å synge rytmisk repertoar. Det er uaktuelt for dem å kun undervise i klassisk sang på videregående skole. Samtidig har bare én av de fem sangpedagogene en rytmisk utdannet kollega som kan ta hånd om elever som ønsker å fordype seg i det rytmiske. De andre er slik sett ”tvunget” til å gjøre jobben selv så godt det lar seg gjøre. Andre vil hevde at hvis man bare vet i teorien hvordan det skal gjøres, og er flink nok til å forklare og formidle dette til eleven, vil man kunne klare å undervise i et repertoar som man selv ikke utfører særlig bra. Det finnes mange eksempler på sangpedagoger som kan få sine elever til å prestere på et høyere nivå enn dem selv.

I forskning på utdanning av utøvende musikere (Nerland 2003; K. Nielsen 1998b) går det fram at tillit til læreren er en grunnleggende forutsetning for god hovedinstrumentundervisning. Fordi imitasjon er en så viktig læringsmåte innenfor mesterlæren, vil jeg hevde at det svekker elevens tillit til læreren dersom denne ikke kan demonstrere på en overbevisende måte.

5.3.2. Utbytte av kurs og litteratur

For å møte elevenes sterke interesse for og kunnskap om rytmisk repertoar, og for å beholde sin faglige integritet, uttrykte sangpedagogene et behov for stadig utvidelse og oppdatering av deres repertoarbase. De ønsket også mer kompetanse innen rytmisk sangteknikk, improvisasjon, stilkunnskap og mikrofonbruk. Flere av mine informanter hadde kjennskap til bøker om de aktuelle emnene. Hvorvidt bøker kan hjelpe klassiske sangpedagoger til å undervise i rytmisk sang er omdiskutert. Sanglærer A mener at hun har lært mye av å sette seg inn i slik litteratur. Jazzsanger Live Maria Roggen er imidlertid mer skeptisk og sier:

Jeg har liten tro på at en klassisk skolert sanger bare kan studere en bok og få til en velfungerende og helhetlig rytmisk sangundervisning på den måten, like lite som en rytmisk sanger kan studere en bok og deretter sette i gang og undervise i klassisk sang! (Roggen, e-post 16.03.09).

Satt på spissen slik Roggen gjør, kan man være fristet til å dele hennes synspunkt - en bok er ikke nok. Sangpedagogene trenger praktisk erfaring med teknikker i rytmisk sang, og på den måten bli trygge på hvordan de kan bruke dette i sin undervisning.

Ingen av mine informanter har formell utdanning innen rytmisk sang, men de fleste har deltatt på kurs eller seminarer om emnet. De opplever det likevel lettere å jobbe med grunnteknikk gjennom klassisk repertoar enn rytmisk, og bruker de klassiske sangtekniske begrepene de har lært i sin utdanning fremfor de ”nye” begrepene fra rytmisk sangteknikk. Dette tolker jeg som et eksempel på at den tradisjonen man selv har blitt undervist i gjennom mange år internaliseres og blir en sterk del av ens pedagogiske kompetanse. Andre systemer eller metoder kan sjelden konkurrere mot dette, og blir derfor fort avvist. En annen informant bekrefter dette og sier: ”Jeg føler at jeg må jobbe med de tingene som jeg tror på”.

Så hva kan være løsningen på sangpedagogenes behov for kompetanse? Noen av sanglærerne i undersøkelsen har selv tatt initiativ til å eksperimentere sanglig i rytmiske sjangere. Jeg tror dette er veien å gå, der sangpedagoger med indre motivasjon og nysgjerrighet over tid kan opparbeide seg praktisk erfaring i rytmisk sang som de så kan benytte i sangundervisningen. På veien vil alle typer informasjon (f.eks. kurs, litteratur og sangtimer) være nyttig. Ikke minst ser jeg viktigheten av sangpedagogens praksisfellesskap.

5.3.3. Praksisfellesskapets betydning

I intervjuene kommer det frem at sangpedagogene verdsetter sine kollegaer svært høyt. Sangpedagogene uttaler flere positive sider ved sitt praksisfellesskap, først og fremst i form av utveksling av ideer og kunnskap. Gjennom kollegasamarbeid, formelle og uformelle møter, vurderingssituasjoner og sosiale sammenhenger diskuterer de fag, undervisning og elever. Selv frustrasjon over uenigheter omtales positivt fordi det oppleves nyttig å ha noen å bryne seg mot.

Alle de fem sangpedagogene ønsker mer kontakt med de andre sanglærerne på skolen. Deres utsagn om at de ”aldri” ser hverandre og at det er vanskelig å få til møter pga. tidsmangel og forskjellig timeplan sier noe om at det ligger et potensial i å legge forholdene bedre til rette for mer faglig samarbeid. Dette gjelder både fysisk (kontorplasser og møterom), organisatorisk (timeplan) og tidsmessig. For å kunne utveksle kunnskap og erfaringer må man treffes, enten i formelle eller uformelle sammenhenger. Samarbeid med kollegaer som har liten stilling oppleves av den grunn spesielt vanskelig. Med tanke på at sangpedagoger med rytmisk utdanning på de skolene jeg har undersøkt stort sett hentes inn som kursholdere, som timelærere for enkeltelever eller som ansatte i liten stillingsprosent, kan det være vanskelig for klassiske sanglærere å ha et faglig samarbeid og dra nytte av disses kompetanse i særlig grad.

Man kan spørre hvorfor så få skoler har sangpedagoger med rytmisk utdanning, nå når det utdannes kvalifiserte folk både innen jazz og pop/rock. Stillinger på musikklinjer i videregående skole er attraktive jobber med relativt langsom utskiftning av personale. Jeg mener det er grunn til å tro at dette kommer til å endre seg med årene, slik at man i større grad får et kollegium bestående av sangpedagoger med ulike spesialfelt som i større grad kan utfylle hverandre.

Man kan også se på praksisfellesskapet i et videre perspektiv, som det totale sangpedagogmiljøet i Norge. Sangpedagogene nevner f.eks. at de lærer mye av å ha sensoroppdrag på andre skoler. Det arrangeres egne fagkonferanser for MDD-skoler, der noe av tiden er satt av til seksjonsvise samlinger. Kanskje kunne man også ha innført hyppigere nettverkssamlinger, slik det gjøres innenfor kulturskolene? I dag kan slike diskusjoner også foregå på internettfora, f.eks. <http://mddnorge.ning.com>⁶. Flere av sangpedagogene har vært på kurs i regi av NSPF⁷, der bl.a. rytmisk sangteknikk har vært et aktuelt tema.

Innen temaet rytmisk sang synes behovet for kontakt størst for å komme fram til felles begreper og vurderingskriterier. Her har man en lang vei å gå. Undersøkelsen tyder på at det kan være behov for at også fagpersoner med utdanning innen rytmiske sjangere både inkluderes i praksisfellesskapet og at disse selv melder seg på i debatten.

5.3.4. Syn på sangpedagogisk utdanning

Det viktigste grunnlaget for en sangpedagogs kompetanse er formell utdanning. I intervjuene var jeg derfor interessert i informantenes syn på dagens sangpedagogiske studier sett i lys av de kravene de følte ble stilt til sangpedagoger i videregående skole. Mine sangpedagogers utsagn er basert på deres kjennskap til vokalpedagogiske utdanninger i Norge generelt. Selv om de alle er eller har vært tilknyttet høyere musikkutdanningsinstitusjoner, betyr ikke dette at de er oppdatert på de ulike institusjonenes studieplaner og det detaljerte innholdet i utdanningene. Slike forbehold tar de også selv.

Mange av sangpedagogene pekte på positive endringer i vokalpedagogiske studier de siste årene, bl.a. at klassiske utøverstudier tilbyr undervisning i improvisasjon og at pedagogiske studier åpner for et bredere utøvende repertoar. De hadde imidlertid også mange forslag til hvordan utdanningene kan forbedres. Kort oppsummert ser deres ønsker for fremtidens *vokalpedagogiske* studier slik ut: bredere repertoarfokus, mer opplæring i

⁶ Norsk forum for MDD lærere og administrasjon.

⁷ NSPF = Norsk Stemme pedagogisk Forum.

mikrofonbruk og lydteknikk, improvisasjon som obligatorisk fag, flere undervisningstimer i vokaldidaktikk, mer langvarig og mer aldersspesifikk praksis med veiledning og observasjonspraksis med etterfølgende samtale, og større fokus på dynamisk pedagogikk, livslang læring og metoder for videre sanglig og vokaldidaktisk egenutvikling etter studietiden.

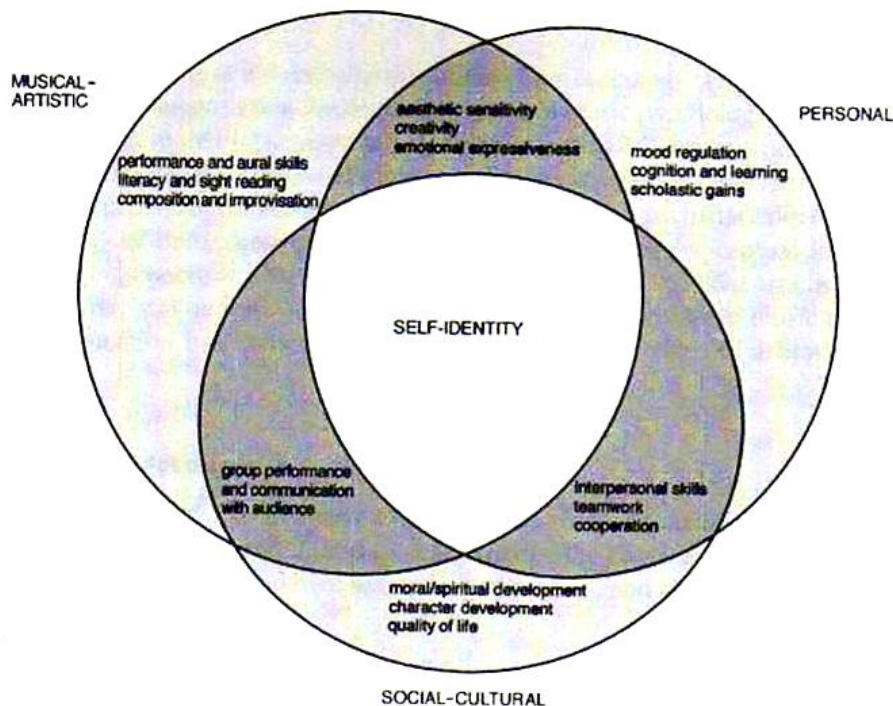
Punktet om bredere repertoarfokus stemmer overens med Elin Angelos funn da hun intervjuet nyutdannede musikkskolelærere om deres didaktiske beredskap. Flere av informantene hennes etterlyste en større sjangerbredde i faglærerutdanningen (Angelo 2000). De opplevde at utdanningens musikk var en annen enn arbeidslivets musikk, på samme måte som sanglærer D i min undersøkelse beskrev overgangen fra student til lærer som tøff repertoarmessig (se kap.4.2.2.2). Angelo henviser også til Boysenutvalgets rapport (KUF 1999:78) som mener at morgendagens musikere bør ha kjennskap til mer enn én sjanger, for å kunne møte arbeidsmarkedets behov (Angelo 2000:16).

5.4. Kriterier for valg av rytmisk repertoar

Sangpedagogene i undersøkelsen refererer i intervjuene til den formelle læreplanen. Deres oppfatning av læreplanen påvirkes imidlertid av deres musikksyn, kunnskapssyn, basisfagforståelse, teorikunnskap, egne eleverfaringer, tidligere undervisningserfaring og nåværende praksisfellesskap (Johansen 2004). Jeg opplever derfor at deres mål for sangundervisningen like mye er preget av hva de selv som fagpersoner mener er viktige mål for sangfaget, som av hva som faktisk står i læreplanen. På bakgrunn av intervjuene er hovedtendensen at sangpedagogenes overordnede mål er elevens personlige utvikling, danning og identitet slik at eleven kan uttrykke og formidle musikk på en personlig måte. Hovedmålet for å oppnå dette er å gi eleven en god grunnteknikk, mens det å la eleven bli kjent med ulike typer repertoar og å forberede elever som ønsker å søke på høyere sangutdanning kan ses på som delmål. I målene ligger noen dilemmaer hvor sangpedagogene må finne en ballanse eller foreta prioriteringer. Eleven skal f.eks. på den ene siden bli kjent med et bredt repertoar, og på den andre siden finne sin vokale identitet og utvikle seg på det de er gode på. Et annet eksempel kan være at eleven på den ene siden skal lære seg grunnleggende (og evt. sjangerspesifikk) sangteknikk, og på den andre siden utvikle sitt eget, personlige stemmeuttrykk.

I sangfaget er det naturlig å arbeide mot musikalske mål, f.eks. at eleven skal bli flinkere til å synge, men musikkundervisning kan gi mange former for læringsresultater. Jeg

synes sangpedagogenes overordnede mål om elevens personlige utvikling, danning og identitet samsvarer med kjernen i det Hargreaves, Marshall og North (2003:160) kaller ”The potential outcomes of music education”, nemlig *self-identity*.



Figur 5: Mulige resultater av musikkundervisning (Hargreaves, Marshall og North 2003:160).

Modellen viser hvordan de tre hovedformene for læringsresultater i musikkundervisning – musikalsk/artistiske, personlige og sosiokulturelle – overlapper hverandre. I krysningsfeltet mellom disse oppstår nye læringsformer, og i sentrum står *self-identity* som Hargreaves, Marshall og North – på samme måte som sangpedagogene i undersøkelsen – omtaler som det ultimate læringsresultatet for musikkundervisningen.

Læreplanen overlater i stor grad til læreren å utforme undervisningen på en måte som gjør at elevene når målene. Lærerne gis en gjennom dette en stor handlingsfrihet. På den andre siden stiller friheten store krav til lærerens kompetanse til å kunne velge innhold og metoder som gjør at eleven oppnår målene. Mitt inntrykk etter intervjuene er at de klassiske sangpedagogene i hovedsak velger tre typer lærestoff: sangtekniske øvelser, sanger fra ulike sjangere eleven skal synge og lytteeksemplere via cd eller YouTube. De sangtekniske øvelsene fokuserer på opptrening av grunnteknikk, sangene skal gi eleven repertoarkunnskap og utvikle elevens personlige musikalske uttrykk, og lytteeksemplene skal gi stilforståelse.

Jeg opplever at lærestoffet og læringsaktiviteter som sang og lytting leder fram mot samme hovedmål, nemlig elevens personlige utvikling, danning og identitet, slik at hun kan uttrykke og formidle musikk på en personlig måte. Dette kan en se på som en type kategorial danning hvor både lærestoffet og elevens aktive bearbeiding av lærestoffet gjennom læringsaktivitetene har betydning for at danning skal skje (Klafki 2001). Wolfgang Klafki (ibid) mener at danning skjer i et vekselspill mellom menneskets aktivitet og lærestoffet, og introduserer derfor begrepet *kategorial danning*. Kriteriet for valg av innhold er at dette skal sette i gang en erkjennelsesspiral hos eleven, mener han. For at dette skal skje setter Klafki krav til at lærestoffet skal være grunnleggende og overførbart, være relatert til elevens livsverden, romme utfordring og utviklingsmuligheter og være eksemplarisk. Jeg opplever at sangpedagogene i undersøkelsen er svært reflekterte på dette området, og at deres kriterier for valg av innhold ikke ligger så langt fra Klafkis krav. Dette kan ha sammenheng med at de alle er spesielt opptatt av didaktikk, både som sangpedagoger i videregående skole og som lærere i vokaldidaktikk og/eller praksisveiledere i høyere utdanning.

5.4.1. Elevens forutsetninger

Et av kriteriene sangpedagogene stiller i valg av repertoar er at repertoaret skal inneholde tekniske elementer som skal utvikle eleven med utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og potensial. Dette kan man sammenlikne med reformpedagogikkens krav om å velge innhold ut ifra elevens interesser, egenskaper, evner og behov (Myhre 1996:161). Sangpedagogene er svært opptatt av elevens individuelle forutsetninger, interesser og behov, og uttrykker frykt for å forsere elevenes unge stemmer i valg av repertoar og type stemmebruk. Jeg opplever at sangpedagogene gjennom dette kanskje holder litt tilbake i forhold til Klafkis krav om at lærestoffet skal romme utfordring og utviklingsmuligheter (Klafki 2001).

Den viktigste individuelle forutsetningen hos eleven er selve instrumentet – stemmen.

The choice of a singer's repertoire (...) is often determined not so much by the degree of skill with which he uses his voice, but by the basic physical nature of his individual voice (Kagen 1950).

Den enkelte elevs fysiske forutsetninger setter altså tydelige begrensninger for valg av repertoar. En annen ting som er spesielt i sangundervisning, er at man aldri starter med ”blanke ark”, i motsetning til en instrumentallærer som møter en nybegynnerlev som åpner instrumentkassen for første gang. Instrumentet (stemmen) man møter aldri er nytt og ubrukt,

men har en forhistorie like lang som eleven selv. Som Susanna Eken (1998) uttrykker det, starter undervisningen midt i et forløp - som på side 200 i en tykk roman.

John Nix (2002) deler kriteriene for valg av repertoar på bakgrunn av sangelevens forutsetninger inn i 4 hovedkategorier - *fysiske begrensninger* (alder, hvor lenge eleven har studert sang, individuelle tekniske problemer), *stemmetype* (tonehøyde på registerovergangene, stemmens tessitura, klangfarge/timbre, omfang), *følelsesmessige faktorer* (følelsesmessig modningsnivå, temperament/personlighet, personlige preferanser innen musikkstil/poesi) og *musikeregenskaper* eller musicianship skills (evne til å utføre komponistens instruksjoner nøyaktig, evne til å uttale teksten klart). Disse kriteriene samsvarer i stor grad med utsagnene fra sangpedagogene i min undersøkelse. Nix' kriterier er formulert med tanke på valg av klassisk sangrepertoar. Men mine informanter bruker de samme kriteriene i valg av andre typer musikk, også rytmisk repertoar, med unntak av forutsetningen stemmetype. I klassisk sangundervisning kan en elevs stemmetype gi sangpedagogen en pekepinn på hvilket stemmefag eleven tilhører, og dermed hvilket klassisk repertoar som vil egne seg for ham/henne. Ut ifra intervjuene kan jeg ikke se at sangpedagogene bruker samme metode for valg av rytmisk repertoar.

5.4.2. Utvikling av grunnteknikk

I sine kriterier for valg av repertoar er sangpedagogenes neste punkt at repertoaret støtter opp om arbeidet med grunnteknikken gjennom tekniske grunnmomenter som pust/støtte, stemmekompresjon/flow, intonasjon, artikulasjon osv. Dette mener jeg tilsvarer Klafkis krav om at lærestoffet skal være grunnleggende og overførbart.

I læreplanens kompetansemål om teknikk ligger det et krav om progresjon. Elevene skal i vg2 "vise grunnleggende teknikk", i vg2 "beherske grunnleggende teknikk" og i vg3 "beherske egnet instrumentteknikk". Begrepet grunnleggende teknikk mener jeg samsvarer med sangpedagogenes sterke oppfatning av grunnteknikk som et viktig mål for sangfaget. For å kunne legge opp en god progresjon i undervisningen må man både kjenne til grunnelementene i det som skal læres, og ha et bevisst forhold til hvordan disse skal behandles i forhold til hverandre. Hvilke grunnelementer består sangfaget av? Kan man si at man har en felles grunnteknikk i bunn med noen grunnelementer? De fleste vil svare ja til dette. Utover grunnteknikk stiller ulike sjangere ulike krav til stemmebruk og teknikk. Både Sadolin, Estill og Howard prøver å beskrive slike enkeltkomponenter som man skal kunne beherske separat og sette sammen i ulike konstellasjoner.

Etter hva jeg kjenner til er det få sangpedagoger som bruker en lærebok med innlagt progresjon i sin undervisning, slik mange instrumentallærere gjør. Det er derfor opp til hver enkelt sanglærer å skape en gunstig progresjon for den enkelte elev, noe som stiller store krav til sangpedagogenes kunnskaps- og refleksjonsnivå. For å kunne legge opp et repertoar som elevene mestrer, helst med stigende vanskelighetsgrad, må man kunne vurdere vanskelighetsgraden på repertoaret. En låt kan også inneholde flere ulike vanskelighetsgrader. Den kan f.eks. være teknisk krevende, men relativt enkel formidlingsmessig – eller motsatt. Innenfor det tekniske kan man også tenke seg at en låt har korte fraser og dermed er lett å mestre pustmessig, men har store sprang og dermed er vanskelig registermessig. Hvilken vanskelighetsgrad er det da man skal ta stilling til? Innenfor sang er det – fordi hver enkelt stemme og kropp er forskjellig - også slik at en sang som er lett for en elev kan være bortimot umulig å mestre for en annen elev på samme klassetrinn. Ut ifra intervjuene er jeg usikker på om sangpedagogene har en klar oppfatning av vanskelighetsgraden på og progresjonen innen rytmisk repertoar.

5.4.3. Elevens ønsker

At lærestoffet skal være relatert til elevens livsverden (Klafki 2001) nevnes av sangpedagogene ved at repertoaret skal være tilpasset elevens forutsetninger og personlighet, og i noen tilfeller også ved at det skal være tidsaktuelt og på den måten føles ekstra relevant for eleven. Elevenes aktive deltakelse i repertoarvalget står også beskrevet i læreplanen. I vg1 skal de ”innstudere nytt repertoar”, i vg2 ”delta aktivt i valg av repertoar” og i vg3 ”gjøre selvstendige musikalske valg”. Eleven skal altså i stadig økende grad ha medvirkning på repertoarvalget. Dette stemmer godt overens med undervisningspraksisen til sangpedagogene i min undersøkelse. Undervisningsforløpet avsluttes med elevens eksamensprogram som i relativt stor grad er elevfastsatt.

Det er tydelig at sangpedagogene føler et visst forventningspress med hensyn til å jobbe med rytmisk repertoar. De er klar over at elevene er spesielt opptatt av pop og rock, og at de på enkelte undersjangere ofte har større kompetanse enn sanglæreren. Flere nevner også at TV-program som Idol i en periode har økt elevenes forventning til å skulle ”bli stjerner”. I intervjuene virket det for meg som at alle sangpedagogene tok hensyn til elevenes repertoarønsker. Noen oppfordret elevene sterkt til å komme med ønsker og så det som sitt ansvar å bevisstgjøre eleven til å kunne ta selvstendige og begrunnede repertoarvalg. Andre

flettet elevenes sangønsker inn på et hensiktsmessig tidspunkt i undervisningen dersom de fant det formålstjenlig.

I hvor stor grad bør eleven styre repertoarvalget? Hiim og Hippe (1998:223) presiserer: ”Medbestemmelse er ikke det samme som ”fritt valg”, men vil si ansvarlig valg innenfor gjeldende planer og andre vesentlige rammefaktorer”. Medbestemmelse handler i stor grad om et samarbeid mellom lærer og elev der alle forutsetninger og rammer må tas hensyn til, mener de. Fostås kommenterer også dette og hevder at elevorientert undervisning dreier seg om to motstridende hovedkomponenter - undervisning etter elevens ønske og undervisning til elevens beste - hvor man må inngå gode kompromisser (Fostås 2002:20).

Fordi sanglærerne tar såpass mye hensyn til elevenes ønsker og interesse, vil jeg hevde at elevenes forventninger og medbestemmelse har påvirket repertoarvalget i retning av mer rytmisk musikk.

5.4.4. Vokal identitet

Sangpedagogene i undersøkelsen er ute etter å ”finne” eleven, og å hjelpe eleven i hennes utvikling av en vokal identitet⁸. Hvordan foregår denne prosessen, og hvilken relasjon er det mellom repertoarvalg og elevens identitet? Identitetsutviklingen henger sammen med den fysiologiske utviklingen av stemmen fordi stemmen er en så stor del av identiteten vår. Prosessen med å gå fra en barnslig pikestemme eller lys guttestemme til en moden, voksne stemme kan i noen tilfeller foregå relativt uproblematisk. Andre elever strever mer med identitetsforvirring, sprik mellom fysisk og psykisk utvikling eller sterk påvirkning utenfra.

Kunnskap også er med på å forme individers identitet og forståelse av seg selv og verden, sier Nerland (2004a:48). Hun mener at kunnskap i tillegg til en *teknisk-instrumentell funksjon* derfor har en *symbolsk, formende* funksjon. Gjennom undervisningen iscenesettes kunnskapen og åpner for utprøving og valg av identiteter. Nerland skiller mellom *generell identitet* (basert på mestringsopplevelser, opplevelse av generell sosial tilhørighet og inkludering, og opplevelse av kulturell forankring) og *spesifikk identitet* (basert på tilhørighet knyttet til musikalske preferenser og aktivitetsvalg). Undervisningens kunnskapsorientering åpner eller begrenser muligheter for både generell og spesifikk identitetskonstruksjon, mener hun. Den spesifikke identiteten synes jeg er spesielt relevant i forhold til undervisning i ulike

⁸ Vokal identitet kan være den opplevelsen sangeren uttrykker at det å synge er, sangerens verbaliserte erfaring med sang og uttrykte sjangertilhørighet, den kunnskap sangeren formidler ved sin faglige og vokale autoritet, og de selvteknologiene sangeren anvender for å ta plass som den sangeren hun vil være (Schei 2007:200).

stilarter. Når eleven gis mulighet til å prøve ulike sjangere, får hun også prøve ut hvor hun føler seg mest hjemme. Hva er mest ”meg”?

Sjangertilhørighet er en viktig og dyptgripende del av den vokale identiteten, fordi fortrolighet med sjanger og stil skaper en opplevelse av tilhørighet (Schei 2007:193). Ungdomstiden, særlig 16-17-års alderen, var spesielt viktig for Scheis informanternes utvikling av en vokal identitet (ibid:190). Det var også i denne perioden de gjorde sine sjangervalg. Årene på en musikklinje på videregående er altså svært betydningsfulle for elevenes utvikling av en vokal identitet. Nettopp derfor trenger kanskje sangpedagoger i dette skoleslaget en ekstra beredskap for å møte og veilede elevene.

I sin avhandling bruker Schei det diskursteoretiske begrepet *disiplinerende mekanismer*⁹ (ibid) som former en sangers valg av sjanger, stemmebruk, utseende og opptreden. Ut ifra en slik teori kan man hevde at sangpedagogen kan fungere som en disiplinerende mekanisme i elevens utvikling av en vokal identitet. For mange sangelever er sanglæreren en betydningsfull fagperson og den læreren man knytter størst personlige bånd til. Sangpedagogens holdninger og synspunkter kan derfor få avgjørende betydning for elevens valg. I intervjuene nevner f.eks. sanglærer A at noen sanglærere sier til elever at det er deres egen feil at de har blitt hese fordi de har sunget for mye rytmisk musikk. På den måten ”straffer” de eleven gjennom å påføre dem forakt og skam. I motsatt fall kan en sangpedagogs ”belønning” i form av anerkjennelse og positiv tilbakemelding forsterke det eleven kan oppfatte som ”en riktig vei”. Dette kan være et vanskelig dilemma, f.eks. hvis sangpedagogen som fagperson ser at eleven har et stort potensial i en spesiell sjanger som kanskje eleven ikke triver med eller identifiserer seg med. Her synes jeg sanglærer C og E i intervjuene legger fram viktige synspunkter om å ”pushe” eleven til å prøve seg på ulike typer repertoar, for på den måten å gi ham mulighet til selv å oppleve mestring i ukjente sjangere.

5.4.5. Sjangerbredde

Sjangerbredde fremheves som noe positivt og viktig av alle sangpedagogene, og de vil gjerne gi elevene utfordringer ved å introdusere dem for nytt og ukjent repertoar. Læreplanen er svært åpen når det kommer til valg av repertoar og innhold, og det står ikke nevnt hvilke typer repertoar eleven skal arbeide med. Kompetansemålene uttrykker et økende krav om repertoarbredde gjennom de 3 årene - fra å skulle ”framføre musikkstykker” (vg1) til å

⁹ Disiplinerende mekanismer = det som får individet til å innrette seg i diskursive mønstre, i form av straff (utstøting, forakt og skam) eller belønning (trygghet, stolthet, anerkjennelse og fellesskap) (Foucault 1988).

”framføre et repertoar med musikk fra ulike sjangrer og/eller epoker” (vg2) og til slutt å skulle ”framføre et variert repertoar” (vg3). I intervjuene kom det fram at flere av sangpedagogene brukte nettopp disse kompetansemålene fra læreplanen til å argumentere overfor elevene for at de skulle synge ulike typer repertoar. Mitt hovedinntrykk er at alle sangpedagogene ønsket at elevene skulle prøve seg i ulike sjangere.

Sangpedagog C snakket en del om begrepsparet *pacing* og *leading* i forbindelse med sin undervisning (se kap.4.2.5.3). Disse er hentet fra kommunikasjonsteori beskrevet av John Grinder og Richard Bandler. Ifølge Dahl (2002:87) kan begrepet ”å pace” (eng., gå, skride) forklares som det å ta utgangspunkt i andre mennesker der de er gjennom å tilpasse seg til den andres toneleie, kroppslig positur, ordbruk, kleskodeks osv. Man prøver å ”møte” den andre, slik at den som blir ”pacet” føler seg vel, forstått og ivaretatt. Med dette som utgangspunkt kan man lede personen i en retning (*leading*). I undersøkelsen min kom det fram at sangpedagogene, særlig i starten, prøvde å ”finne” eleven, både med hensyn til personlighet og elevforutsetninger, men også interesser og musikksmak. Dette kan relateres til *pacings*begrepet. De snakket om å ”ta elevens sjangerstolthet på alvor” og å ”begynne med noe de er glad i, noe som er i nærheten av det de hører mest på”. Dette kan tyde på at sangpedagogene vektlegger prinsippet ”fra kjent til ukjent” – at man lettere kan lede eleven hvis man har lyktes i å skape tillit og trygghet bl.a. gjennom *pacing*.

5.4.6. Klassisk danning

Enkelte av sangpedagogene setter krav om at alle elever skal ha vært innom noen spesielle sjangere, f.eks. norsk nasjonalromantikk, norsk/lokal folkemusikk eller tyske lieder. Dette mener jeg kan ses på som uttrykk for en form for klassisk danningsteori, der man mener at noen typer materiale (her: repertoar) innehar så spesielle, typiske og verdifulle kvaliteter at det har blitt *klassisk* (F. V. Nielsen 1998a:62). En slik argumentasjon om at alle elever må innom spesielle typer repertoar nevnes i intervjuene imidlertid ikke i forbindelse med rytmisk repertoar. Kritikken mot klassisk danning går da også på at det er uklart hvilket materiale som kan defineres som *klassisk*, og hvem som skal definere dette. Man vil kunne argumentere for at det finnes *klassisk* repertoar innen alle sjangere, f.eks. standardlåter innenfor jazzen og klassiske hits innenfor pop/rock, og at sangpedagoger innen disse sjangrene har et like selvfølgelig forhold til disse låtene som de klassiske sangpedagogene har til sitt *klassiske* repertoar. Kanskje er problemet at sangpedagoger som er utdannet innen klassisk musikk står

på utsiden av de rytmiske vokalkulturene, og derfor ikke så lett har tilgang til denne kunnskapen.

Et annet problem med klassisk danning er vektingen mellom kulturarv og samtidsuttrykk. Når et repertoar har blitt *klassisk* er det fordi det har bevist at det tåler tidens tann og at kvalitetene er verdifulle også utenfor dets samtid. Hvor lang tid tar dette, og når blir en jazz-, pop-, eller rockelåt sett på som *klassisk*? Eller oversatt til rytmisk musikk kodeks: Når kommer en låt på standardrepertoaret? Flere av de rytmiske studiene omtaler i sine opptakskrav det de kaller standardrepertoar (se kap.5.7). Dette kan ses på som et argument for å velge sanger fra standardrepertoaret for å bygge opp elevens repertoarkunnskap innen en spesiell sjanger når man velger rytmisk repertoar til sangelever.

For at et lærestoff skal ses på som *klassisk* mener Klafki at innholdet må ha eksemplarisk verdi. Begrepet eksemplarisk må sammenholdes med de andre begrepene *det fundamentale*¹⁰, *det elementære*¹¹ og *det representative*¹². Hvis man f.eks. velger den musikalske sjangeren jazz som emne, vil mange hevde at improvisasjon er et av de fundamentale prinsippene som definerer dette "kulturområdet". Man kan si at jazzstandardlåter er et vesentlig innhold innen jazzen, og derfor kan omtales som det elementære. Innen jazzen har man mange utøvere man ser på som representative skikkelser. Jeg vil på denne måten kunne argumentere for at en sangelevs inngående studier av den kjente jazzsangerinnen Ella Fitzgeralds improvisasjon på jazzstandardlåten "How high the moon" vil ha høy eksemplarisk verdi innen emnet jazz. En slik logikk finnes ikke eksplisitt uttalt i intervjuene.

Klafki krever av lærestoffet at det skal være et godt eksempel. Før man velger eksempelet må man i mine øyne velge hva man vil finne et godt eksempel på, f.eks. en bestemt stil/sjanger eller en musikalsk form. Sangpedagogene i undersøkelsen sier ikke direkte hvordan de finner sine eksempler, kanskje fordi dette i noen tilfeller skjer tilfeldig eller fordi denne kunnskapen er lite artikulert. Eller kanskje kravet om eksemplarisk lærestoff må vike for andre krav som sangpedagogene prioriterer høyere. Tanken med det eksemplariske prinsipp er at elevene skal jobbe grundig, vedvarende og aktivt med utvalgte fenomener eller eksempler som omhandler sentrale faglige problemstillinger, fremfor å jobbe

¹⁰ Det fundamentale = de prinsipper og kategorier som konstituerer et kulturområde (Myhre 1996:252).

¹¹ Det elementære = det vesentlige innhold og de vesentlige sammenhenger innenfor et slikt område (Myhre 1996:252).

¹² Det representative = en historisk hendelse/skikkelse som innehar karakteristiske trekk ved en epoke/område, slik at kjennskap til dette kan skape forutsetninger for å forstå beslektede fenomener i vår tid (Myhre 1996:252).

med en stadig økende stoffmengde som de ikke forstår og som dermed blir fort glemt igjen (Myhre 1996:252). Gjennom fordypning er det større muligheter for at lærestoffet og eleven ”åpner seg for hverandre”, slik at man oppnår kategorial dannning. Sanglærer E har gode erfaringer med periodeplanlegging, nettopp fordi eleven får fordypet seg mer i én sjanger/stil/epoke om gangen.

5.5. Innhold i sangundervisningen

Tradisjonell, klassisk sangundervisning inneholder vanligvis arbeid med sangteknikk, interpretasjon, repertoar, musikkteori og øving/innstudering (Arder 1996). Basert på kravene i læreplanen LK-06 og resultatene fra intervjuene mine, ville jeg også ha tilføyd elementene improvisasjon, stilstudier og tekniske hjelpemidler (f.eks. mikrofonbruk). Jeg vil her se nærmere på ulike typer lærestoff og læringsaktiviteter som er relevante i forbindelse med rytmisk repertoar, og hvordan informantene forholder seg til disse.

5.5.1. Relevante innstuderingsteknikker for rytmisk repertoar

Læreplanen nevner ulike innstuderingsmetoder som elevene skal kunne bruke. I vg1 skal de kunne ”synges prima vista etter noter” og ”vise ferdigheter i gehørsang”, i vg2 kunne ”synges etter gehør” og i vg3 ”beherske relevante innstuderingsteknikker”. Begrepet ”relevante innstuderingsteknikker” er i den forbindelse interessant. Innen klassisk musikk og musikal er innstudering etter noter vanligst, folkemusikk overføres tradisjonelt sett muntlig fra mester til svenn, mens rytmiske musikere i stor grad lærer seg musikken ved å lytte til innspillinger (Green 2001). Innen jazz er det vanlig å bruke en notert melodi med akkordskjema som skisse, mens en del pop/rock-vokalister bruker en nedskrevet tekst som støtte mens de lytter seg fram til melodi og frasering fra innspillinger. Disse ulike innfallsvinklene burde ut ifølge læreplanens kompetansemål kommet bedre fram i undervisningen ved at elevene brukte den innstuderingsmetoden som er mest relevant i forhold til den enkelte låts sjanger.

5.5.2. Uformelle læringsformer

Jeg har tidligere vært inne på tidligere forskning på uformelle læringsformer (se kap.2.2). I det følgende vil jeg drøfte dette opp mot mine funn. Uformelle og formelle læringsformer kan ses på som ytterpunkter på en gradert skala. Resultatene fra mine intervjuer vil i så fall hovedsaklig plassere sangundervisningen på den formelle siden av skalaen, særlig når det

kommer til styring og læringsaktiviteter. Elevenes medvirkning i repertoarvalget er det jeg ser på som mest uformelt i sangundervisningen etter Greens definisjon (Green 2008). Flere av sangpedagogene har også en relativt fri progresjon når det gjelder repertoarvalg, selv om én jobber med fast periodeplanlegging.

Green mener at man som lærer bør trekke uformelle læringsformer inn i en formell undervisning for at elevene skal få et større læringsutbytte, først og fremst gjennom utstrakt bruk av lytting. Hun foreslår konkrete læringsaktiviteter som f.eks. å lytte på innspillinger på undervisningstimene, bruke lytting som en del av egenøvingen, gjøre opptak av timer, øvelser og framføringer, gjøre opptak av lærerens demonstrasjon, oppdra elevene til å kunne lytte både målrettet, oppmerksomt og distraheret, gi elevene oppgaver med gehørbasert kopiering og la dem synge sammen med innspillinger (Green 2001:187). Flere av disse læringsformene var i bruk i mine informanternes undervisning, spesielt det å lytte sammen med elevene på undervisningstimene. Noen gav også elevene cd med ulike innspillinger å lytte til hjemme eller oppfordret dem til å lytte på YouTube, og flere gjorde opptak av elevene som de senere hørte på og vurderte sammen med læreren. Jeg fikk ikke inntrykk av at sangpedagogene gjorde opptak av sin egen demonstrasjon av repertoaret. Green nevner da også dette først og fremst i de tilfeller der det ikke er mulig å få tak i innspillinger av stoffet. Vi har også sett at en del av sangpedagogene føler seg usikre på å demonstrere for elevene i rytmiske sjangere, og jeg har forståelse for at de derfor ikke ønsker å gi elevene opptak av dette. Når det gjelder å oppdra elevene til ulike nivåer av lytting, er det vanskelig for meg å si i hvilken grad sangpedagogene gjør dette¹³. Ingen av sangpedagogene nevnte at de gav elevene i oppgave å kopiere innspillinger på øret i forhold til rytmisk musikk, kun i forbindelse med innstudering av folkemusikk. Å synge sammen med innspillinger ble heller ikke nevnt¹⁴.

Et vesentlig poeng for Green er å gi elevene mer autonomi, både med hensyn til repertoarvalg og valg av læringsstrategi. Ved å la elevene velge musikken selv gis de mulighet til å skape en sammenheng mellom det de vet og kan utenfor skolen og det de lærer på skolen. Dette virker motiverende, mener hun. Sangpedagogene i min undersøkelse var svært opptatt av å presentere elevene for nytt og ukjent stoff, kanskje fordi de - på samme måte som Greens lærere - føler presset om å lære elevene noe nytt for å være en god lærer.

¹³ Det skal sies at lytting er en viktig del av andre fag på musikklinja, f.eks. Musikk i perspektiv, og at elevene slik sett blir trent i dette der.

¹⁴ En del sangpedagoger fraråder dette av frykt for at eleven skal kopiere en type stemmebruk som elevens stemme ikke er fysiologisk og teknisk klar for.

Selv mener Green at kjent stoff kan bidra til å åpne elevenes ører for detaljer og lag i musikken på en måte som ukjent stoff ikke kan.

Min oppfatning etter å ha lest Green (2008) og Folkestad (2006) er at uformelle læringsformer ikke nødvendigvis handler om at de brukes utenfor skolen, er gehørbasert eller inneholder populærmusikk. Uformell læring handler like mye om måten man tilnærmer seg musikken og hvilken intensjonalitet man legger til grunn. Hvis man vil dra nytte av positive effekter ved uformell læring, hjelper det lite å bare dra inn populærmusikk som lærestoff i undervisningen. Man må ta grep med hensyn til metode og endre sin innstilling til undervisning som lærer. Fordi sangundervisningen foregår som enkeltundervisning blir det vanskelig å sette i gang elevstyrte samarbeidsprosjekter som dem Green (2008) brukte. Samspillet kan eventuelt foregå med lærer og elev som likeverdige musikere. Elevautonomi kan man bruke i større grad, både i valg av repertoar og læringsstrategier. Kopiering fra innspillinger var Greens hovedmetode, og dette kan benyttes, både på undervisningstimene og som hjemmearbeid. I spørsmålet om lærerens rolle, kan man i større grad veksle mellom formell undervisning og en mer uformell setting der læreren holder seg i bakgrunnen.

Folkestad (2006) mener at skillet mellom formelle og uformelle læringssituasjoner først og fremst handler om intensjonalitet. I et slikt perspektiv vil man kunne argumentere for at læringsformen i en formell læringssituasjon kan bli mer uformell ved at sangpedagogen i større grad inntar rollen som musikalsk medspiller enn lærer, enten som duettpartner eller akkompagnatør. I så fall vil intensjonen hos begge være mer rettet mot å spille/synge/skape sammen enn å lære hvordan å synge. Gjennom samspillet vil man kunne benytte imitasjon og musisk samhandling, og på den måten komme i en artistisk/musikalsk innramming. Dette vil selvfølgelig ikke være mulig hele tiden, men som Saar fant, veksler de formelle og uformelle aspektene uansett kontinuerlig. De fleste av sangpedagogene i min undersøkelse akkompagnerer sine sangelever på piano i undervisningstimene. Det kom imidlertid ikke fram noen bevisst holdning til at dette kunne utnyttes til å skape en mer uformell læringssituasjon.

I forhold til de positive effektene av uformell læring i "the third environment" (Hargreaves, Marshall, & North 2003:157), virker det naturlig å ønske å dra nytte av disse i den formelle undervisningen. I intervjuene mine kommer det imidlertid frem at sangpedagogene i liten grad henter inn positive ting fra elevens musikalske erfaringer utenom skolen. Sanglærer A beskriver f.eks. hvordan hun blir overrasket over elevens nivå i elevstyrte framføringer, og at hun der fikk se helt nye sider ved eleven. Problemet er – slik Hargreaves, Marshall og North hevder - at "the third environment" opphører straks voksne blander seg

inn. De mener derfor at musikk lærerens utfordring er å skape støttende strukturer som er tilstrekkelig integrert med "the third environment" til å gi eleven kunnskaper, ferdigheter og støttende ressurser, men samtidig beholde en tilstrekkelig avstand til det (ibid:157).

5.5.3. Sangteknikk i rytmisk repertoar

I læreplanen for vg3 står det at eleven skal beherske "egnet instrumentteknikk". Dette tolker jeg, i lys av læreplanmålet om variert repertoar, som teknikk egnet til å framføre det aktuelle repertoaret, altså sjangerspesifikk sangteknikk. Sangpedagogene i undersøkelsen bruker på sin side ofte begrepet grunnteknikk. Hvor går skillet mellom grunnteknikk og sjangerspesifikk teknikk? Hva er forskjellen på klassisk og rytmisk sangteknikk? Jeg vil her forsøke å "rydde litt" i begrepsjungelen.

I sangundervisning er det vanlig å kartlegge detaljer i elevens stemme (å gjøre en såkalt stemmeklassifisering) med utgangspunkt i begrepene *kompresjon* (den kraft som stemmeleppene svinger mot hverandre med), *omfang* (alle toner stemmen kan produsere), *tessitura* (omfanget der en sanger kan synge uanstrengt i lengre tid), *register/registeroverganger* (plasseringen av registeroverganger/passaggi) og *timbre* (klangfarge/tonetekvalitet). Ved hjelp av disse begrepene kan man beskrive elevens stemme, f.eks. ved å si at en elev har en overkomprimert stemme, et omfang fra g-f2, best tessitura mellom c1 og a1, registerovergang rundt h1 og en mørk timbre. Disse begrepene er utviklet innen klassisk vokaldidaktikk (Arder 1996; Brown 1996; Eken 1998) og brukes først og fremst av klassiske sangere, også av mine informanter. Man kan på bakgrunn av dette si at begrepene tilhører klassisksangdiskursen (Schei 2007).

Innenfor rytmisk vokaldidaktikk utfordres i dag de nevnte etablerte begrepene, særlig begrepene register/registeroverganger og timbre, av nyere begreper. I stedet for registre snakker Sadolin (2000) om *funksjoner* (neutral, curbing, overdrive, belting/edge) med ulik grad av *metallisk klang*, om valg av *klangfarge* og *effekter* som påvirker *tonekvaliteten*. Estill (Klimek, Obert, & Steinhauer 2005) snakker på sin side om *stemmekvaliteter* (speech, falsetto, sob, twang, opera og belting) som man kan oppnå ved å kombinere ulike tekniske innstillinger i kroppen, mens Howard (2006) bruker begrepet stemmens *hovedfarger* (chest, mouth, nasal/mask, head). Det finnes altså ikke bare én, men flere parallelle begrepsapparat innenfor rytmisk sang. Bildet kompliseres ytterligere av at klassiske sangpedagoger bruker begreper fra klassisksangdiskursen når de snakker om rytmisk sangteknikk. Denne uklarheten skaper forvirring, spesielt i vurderingssituasjoner.

Klassisk og rytmisk sang har ulike stemmemessige idealer, noe som krever ulike måter å bruke stemmen på. Dette gjelder spesielt strupens plassering, registerbruk, stemmekompresjon og vokaler (Rørbech & Høgel 1999). Er det mulig (både for sanglærere og elever) å beherske begge teknikker? Teknikker som ifølge Rørbech og Høgel (ibid:78) i utgangspunktet er helt uforenlige. De svarer selv:

Erfaringen viser at det kan lade sig gøre hvis det tekniske arbejde er baseret på fleksibilitet m.h.t. strubeplassering, registerbrug, resonansbehandling, artikulasjon osv. Hvis fleksibiliteten er til stede (også musikalsk) vil (...) en solist kunne arbejde med mange stilarter indenfor klassisk og rytmisk musik med et godt kunstnerisk resultat (ibid:80).

Her vektlegges en sangteknisk fleksibilitet, noe også sangpedagogene i min undersøkelse fremhever som en positiv effekt ved å arbeide med et bredt repertoar.

Sjangerspesifikk sangteknikk kan defineres som å vite hvilke sangtekniske krav som stilles i den aktuelle sjangeren og å kunne beherske disse. I intervjuene opplevde jeg imidlertid at sangpedagogene hadde en tendens til å inkludere klassiske sjangerspesifikke sangteknikker i deres forståelse av begrepet grunnteknikk. Et eksempel på dette var når sanglærer E spurte eleven: ”Klarte du å drive økonomi med pusten, sånn at du klarte å synge fine fraser?”. Å synge lange fraser er et ideal i klassisk sang, men ikke nødvendigvis i rytmisk sang. Dette kan henge sammen med at begrepene fra klassisksangdiskursen også innebærer klassiske normkrav. Innenfor klassisk sang vil man f.eks. ønske å oppnå en ballansert kompresjon, et stort omfang, en høyere tessitura, jevne registeroverganger og en distinkt timbre.

De klassiske sangpedagogene i min undersøkelse mente at utviklingen av elevens grunnteknikk er viktigere enn å jobbe med rytmisk sangteknikk. Jeg tolker dette som at de er villige til å gå på kompromiss med stilen for å beholde fokuset på grunnteknikk. Hvilket resultat gir dette? Vil det ikke oppleves litt halvveis at sangelevne synger rytmisk repertoar uten å bruke teknikker og effekter som tilhører stilen? Sanglærer B reagerer negativt på at mye rytmisk repertoar blir framført i et klassisk idiom. Er dette resultatet av at grunnteknikk settes foran sjangerspesifikk sangteknikk? Det kan også være andre årsaker til at dette skjer. Klassiske sangpedagoger kan a) ha for liten stilkunnskap om rytmiske sjangere og ikke vite hvordan de skal veilede eleven på dette, b) være lite bevisst på stil og velge et klassisk idiom fordi det er det mest naturlige for dem, c) ikke klare å få eleven på riktig spor stilmessig fordi de ikke klarer å demonstrere stilen selv.

Selv om alle sangpedagogene i undersøkelsen hadde større eller mindre kjennskap til Sadolins teknikk, var denne lite i bruk i deres undervisningspraksis. Heller ikke rytmisk utdannede sangpedagoger som jazzsangeren Live Maria Roggen bruker Sadolins system: ”Selv har jeg gått på introduksjonskurs, men eier ikke boka og henviser ikke studentene til den” (Roggen, e-post 16.03.09). Jazzsanger Guro Gravem Johansen virker mer positiv til Sadolin:

Haldbarheita i Sadolin sine teoriar er omdiskuterte, men boka og kursa hennar er populære, fordi mange erfarar at dei fungerer i praksis. Særskild er Sadolin sine innfallsvinklar kjærkomne og anvendbare for songarar innan rytmiske sjangrar (Johansen, e-post 17.03.09).

Det var i det hele tatt uenighet blant sangpedagogene i undersøkelsen om hvorvidt man skal jobbe sangteknisk med rytmisk repertoar. Noen mente elevene har rett på konkret og god veiledning i sangteknikk i alle sjangere, mens andre mente at elevens sangteknikk i rytmisk repertoar i størst mulig grad bør forbli personlig og intuitiv. Argumentet for det siste er synet om at rytmisk sang ikke skal låte skolert. I deler av den rytmiske leir mener man at ”ekte” rytmiske sangere skal være selvlærte, fordi undervisning vil fjerne sangerens særpreg (Sadolin 2000:5). Denne kløften mellom klassisk og rytmisk leir handler imidlertid om smak og ikke om teknikkenes anvendelse, mener Sadolin. Hun mener man gjennom å jobbe teknisk både kan beholde sitt særpreg og utvikle sin stil innen rytmisk sang, og at god teknikk kan være med på å beskytte stemmen.

5.5.4. Improvisasjon

I læreplanen står det – svart på hvitt - at elever i vg2 skal kunne improvisere på hovedinstrumentet. For at eleven skal kunne det, må improvisasjon tas inn som en del av undervisningen. Som sanglærer E påpekte, står det i læreplanen ikke ”jazzimprovisasjon”, og man kan derfor jobbe friere med begrepet, enten gjennom friimprovisasjon eller improvisasjon innenfor andre sjangere enn jazz. Alle sangpedagogene i undersøkelsen var i en eller annen form innom improvisasjon, enten i oppvarmingsøvelser, ved at eleven lagde sin egen tolkning av en melodi eller i form av sjangerspesifikk improvisasjon.

I opptakskravene til enkelte rytmiske studier skal vi imidlertid se at det stilles konkrete krav til søkerens ferdigheter innen improvisasjon (se kap.5.7). Bare én av mine informanter oppgav at de jobbet spesifikt med dette i sin undervisning. Det finnes mye utgitt litteratur om ulike sider ved vokalimprovisasjon, f.eks. om jazzteori (Nettles & Graf 2002),

improvisasjonsfilosofi (Nachmanovitch 1991; Werner 1996), bøker om modal jazz (Niemack 2004) eller om rytmiske elementer i be-bop jazz (Stoloff 1987) eller mer omfattende improvisasjonsbøker (Weir 2001). Ved å studere læreverker i improvisasjon vil sangpedagogen kunne få noen flere verktøy til å hjelpe sangelevne videre innen improvisasjon. På samme måte som for rytmisk sangteknikk advarer imidlertid Roggen og mener man må ha mye erfaring i improvisasjon selv for å kunne undervise i det. Hun går på dette området enda lenger og sier:

Jeg vil faktisk si at en lærer uten gode improvisasjonsferdigheter kan virke ødeleggende hvis hun prøver seg som autoritet på feltet overfor elevene (Roggen, e-post 16.03.09).

I stedet for å late som om man kan undervise i improvisasjon, anbefaler hun sangpedagogene å sette seg ned sammen med elevene og jobbe med planking (muntlig kopiering) av gode forbilder (innspillinger) og herme melodifrasering, vokale/instrumentale improvisasjoner og deler av akkompagnementet i detalj.

Hvis dette gjøres samvittighetsfullt gir det masse kunnskap om både stemmebruk, rytmikk og frasing. Mange elever vil fort oppnå bedre resultater enn lærerne sine, men hvis lærerne ikke tar seg selv så høytidelig, er dette en morsom framgangsmåte som de selv kan ha mye glede av (Roggen, e-post 16.03.09).

Her ligger det åpenbart et potensial for utvikle sangundervisningen med hensyn til improvisasjon.

I mange rytmiske sjangere, f.eks. R&B og rock, brukes bluesbaserte eller pentatone *licks*¹⁵ som en del av improvisasjoner og sangerens emosjonelle uttrykk (Howard 2006:79). I jazzen er improvisasjonene ofte bygget på modale skalaer og akkordbrytninger. Selv om sangpedagogene sier at de tilpasser oppvarmingen til det repertoaret eleven skal synge, er det få som inkluderer øvelser i bluesskala, pentaton skala eller modale skalaer, trening med vanlige licks eller akkordbrytninger i oppvarmingen før eleven skal synge rytmisk repertoar. Bare én nevner at hun jobber med bluesskala, å lytte vertikalt og forholde seg til akkordskjema med spesielt interesserte og viderekomne elever. Om ikke sangpedagogen føler seg kompetent til å undervise i jazzimprovisasjon, kan slike øvelser både trene elevens stemme og øre i sjangermessige stiltrekk som eleven senere kan få bruk for. Som Sadolin sier:

¹⁵ Lick = musikalsk slanguttrykk for en stilig detalj eller effekt i et arrangement eller en improvisasjon (Slumstrup 2003:310). Begrepet brukes også om et kort melodisk motiv, ofte repetert flere ganger (Weir år ikke oppgitt:96).

Et viktig element i improvisation og frasering består i ”at have været der før”. Hvis man under sin træning har lavet nogle gode fraseringer og øvet dem til de er oplagret i den muskulære hukommelse, kan man senere sammensætte dem til en improvisation (Sadolin 2000:218).

Mine intervjuer viste at klassiske sangpedagoger føler seg lite kompetente til å undervise i jazzimprovisasjon, og derfor ikke jobber spesielt med improvisasjon når elevene skal synge jazzlåter. I Scheis studie kom det fram at improvisasjon en viktig del av den intervjuede jazzsangerens vokale identitet. Man kan stille spørsmål til om det er legitimt for en sangpedagog å la være å jobbe med jazzimprovisasjon når man jobber med en jazzlåt, når dette fremheves som et så viktig fokus for utøvere innen sjangeren.

5.5.5. Sjanger- og stilkunnskap

Alle sangpedagogene jobber i større eller mindre grad med stilstudier gjennom lytting sammen med eleven. Her brukes hjelpemidler som skolens/egen cd-samling eller videokutt og internett med utstrakt bruk av YouTube. Sanglærer C la f.eks. stor vekt på at elevene skulle lytte mye. Hennes beskrivelse likner Elisabeth Howards råd om å utvikle en personlig stil innenfor en rytmisk sjanger gjennom å studere suksessrike artister i en musikkstil man liker, og detaljert kopiere frasering, licks, stemmebruk, effekter, uttale, dynamikk, vibrato osv. (Howard 2006:103).

Monika Nerland hevder at man gjennom å arbeide med eksempler på ulike musikkformer og sjangere i instrumental-/vokalundervisningen bygger opp en fortrolighetskunnskap hos eleven. Etter hvert som eleven får praktiske erfaringer med en type musikk kan eleven gjenkjenne og bruke stiltrekk på en intuitiv måte (Nerland 2004a:49). Sangpedagogene i min undersøkelse gir uttrykk for at elevene som begynner på musikklinja allerede har opparbeidet seg en slik fortrolighetskunnskap innenfor deres egen musikkpreferanse. Utfordringen blir å gå nok i dybden med nytt og ukjent repertoar, og jobbe med det lenge nok til at eleven rekker å gjøre seg en tilstrekkelig mengde praktiske erfaringer med stilen. Slik sett kan den bredden av repertoar sangpedagogene ønsker å jobbe med gjøre at elevens stilmessige kunnskap kun blir overflattisk, slik at eleven ikke rekker å opparbeide seg fortrolighetskunnskap.

Sangere i ulike sjangere tenker forskjellig om sin egen praksis. I sin studie beskriver Schei (2007) dette som sangernes ulike selvteknologier¹⁶. Selvteknologiene er transparente rom i informantens tankemønstre om sin egen praksis. Scheis beskrivelser av selvteknologiene er basert på intervjuer med enkeltpersoner, og er slikt sett et uttrykk for enkeltpersoners tanker om sin vokale identitet. Jeg mener likevel man her kan se strukturer i forhold til hva som oppleves som viktig for sangere i sjangrene klassisk, pop og jazz.

Klassisksangerens selvteknologier omfatter bl.a. *konsentrasjonsrom* (et konsentrert fokus i øving på kropp, pust og å få stemmen som instrument til å fungere optimalt), *klangrom* (å forholde seg til et sterkt og normativt klassisk klangideal), *kvalitetsrom* (kvalitet i sangarbeidet, i valg av repertoar og stilforståelse), *formidlingsrom* (å se seg selv som formidler av musikk). Selvteknologiene Schei fant hos popsangeren er bl.a. *øvingsrom* (bruk av øvingsteknikker fra klassisk sang, og frasering, klang og teknikk fra avansert pop), *kroppssrom* (å forholde seg til standarder for og krav til image, alder og utseende) og *scenerom* (strategier for å kontrollere spenningen i møtet med publikum). Jazzsangerens selvteknologier er bl.a. *improvisasjonsrom* (ta initiativ til skaping og musikalsk nykonstruksjon i samarbeid med et band), *effektrom* (bruk av kroppen som en viktig effekt i formidlingen av musikk), *meningsrom* (å skape et uttrykk som berører lytteren) og *formrom* (å forme musikken i sitt eget uttrykk).

De tre sangerne arbeider seriøst med øving for å utvikle seg som sangerne, klassisksangeren og popsangeren først og fremst i enerom. Her skiller jazzsangeren seg fra de andre ved å legge større vekt på samarbeidet med et band. I mine intervjuer fikk jeg inntrykk av at sangelevne på musikklinja gis mulighet til å synge i band, men at sangpedagogene i all hovedsak veiledet elevene alene på sangtimer, også når de jobbet med jazz.

Jeg opplever at de tre sangerne i Scheis studie har litt ulik innfallsvinkel til kroppen sin. Klassisksangeren ser på kroppen sin som et instrument, popsangeren er opptatt av at kroppen gir uttrykk for et image, mens jazzsangeren bruker kroppen som en effekt i formidlingen. Mine intervjuer med klassiske sangpedagoger viser sammenfall med klassisksangeren på dette feltet. Som klassisk sanger trenes man tradisjonelt sett til først å fremst fokusere på det vokale, og begrense kroppslig agering til kun små faktorer som understøtter det tekstlige budskapet i sangen. Resultatet av dette kan være at elever av

¹⁶ Selvteknologi = disiplinierende teknikker individet pålegger seg selv for å styre egne handlinger og for å oppnå en viss tilstand av lykke, renhet, visdom, perfektjon eller uøddelighet (Foucault 1988).

klassiske sanglærere tar med seg dette inn i rytmiske sjangere, slik at elevene blir stående i en ”stiv” positur som ikke oppleves naturlig i utøvelsen av rytmisk musikk. Det kan være vanskelig for en klassisk skolert sangpedagog å frigjøre seg fra det klassiske instrumentfokuset, men det er nødvendig for å kunne veilede eleven i framføring av musikk fra en annen stil. Når det gjelder popsangerens syn på kroppen som del av et image, tror jeg at elevene har klare og oppdaterte bilder av dette, ofte mer enn sangpedagogen. Bildene er imidlertid ikke alltid like bevisstgjorte. Dette synes jeg sanglærer B i min undersøkelse løser på en god måte ved å se videoklipp av aktuelle artister sammen med elevene og diskutere stemmebruk og framføring med dem.

Alle de tre informantene i Scheis studie er opptatt av møtet med publikum. Klassisksangeren og jazzsangeren har størst fokus på å formidle musikk på en måte som berører lytteren, mens popsangeren fokuserer mer på å kontrollere sin egen spenning i møtet med publikum. Med hensyn til det som tidligere er sagt om prestasjonsangst, ser vi her at også sangere innenfor rytmiske sjangere må jobbe med trygghet og scenisk beredskap.

Når man underviser i et bredt sjangermessig repertoar, stilles det ekstra store krav til sangpedagogens kompetanse. Her vil jeg si meg enig med Schei som mener at dagens sangpedagog bør møte sine studenter med en utviklet bevissthet og et nyansert språk om sang, og en forståelse av ulike vokalkulturer og identitetsdannelse (Schei 2007:217). Hun mener man bør utdanne sangpedagoger som kan håndtere sjangerkompleksitet, som har sjangerfortrolighet som en del av sin vokale identitet, men som også har kunnskap, språk og stilforståelse nok til å vise elevene andre mulige vokale uttrykk de kan velge (ibid:226).

5.5.6. Opplæring i mikrofonbruk

Sanglærer A mente at mikrofonbruk er en viktig del av framføringen av en jazzlåt. Mikrofonteknikk var likevel ikke en del av sangundervisningen blant sangpedagogene i undersøkelsen. Begrunnelsene for dette var dårlig tilgang til utstyr, lav egen kompetanse på mikrofonbruk og at de prioriterte å bruke undervisningstiden til arbeidet med det sanglige fremfor mikrofonbruk. Ingen av sangpedagogene i undersøkelsen hadde sanganlegg på rommet de underviste på i dag. Dette begrenser selvsagt muligheten for å jobbe med mikrofonbruk i sangundervisningen. Sanglærer C hadde god erfaring med å ha et lite sanganlegg på undervisningsrommet på en tidligere arbeidsplass. Hun syntes det føltes godt å ha anlegget lett tilgjengelig, selv om det ikke ble veldig mye brukt.

Til tross for at ingen brukte sanganlegg i undervisningen nevnte flere av sangpedagogene at god mikrofonteknikk kunne gi positivt utslag i vurdering av elevenes framføring av rytmisk repertoar. Dette mener jeg viser at mikrofonteknikk er viktig støttfag for sangfaget. En av mine informanter mente at elevene kan lære seg mikrofonbruk selv gjennom å eksperimentere på egenhånd. Dette krever at skolen legger til rette for dette slik at elevene har god tilgang til sanganlegg utenom undervisningstid. Spørsmålet er om mikrofonteknikk også bør være en del av sangundervisningen eller om det skal inngå i andre fag. Kunnskap om hvordan man setter opp, kobler og bruker et sanganlegg kan undervises i grupper, f.eks. i et intensivt seminar, i faget øvingslære eller i studio/lydteknikk valgfag.

Kunnskapsløftet vektlegger digital kompetanse i alle fag. I mine øyne vil det være en fordel om den enkelte sangelev kan få veiledning på mikrofonbruk på det aktuelle repertoaret eleven jobber med i sangtimene. På denne måten vil mikrofonteknikk også inngå som en del av sangfaget.

5.6. Vurdering av elevenes framføring av rytmisk repertoar

Sangpedagogene syntes generelt at vurdering av elevenes framføringer av rytmisk repertoar var vanskelig. Flere opplevde at sanglærerne mangler en felles forståelse for behovet for grunnteknikk uavhengig av sjanger og et felles begrepsapparat for rytmisk sangteknikk. Vurderingskriteriene i forhold til andre sjangere opplevdes også som uklare, særlig med hensyn til vanskelighetsgrad, forskjellen på å synge akustisk og forsterket, og i hvilken grad man skal forvente at eleven behersker en stil. Det kom også fram at man ved noen skoler diskuterer hvorvidt man skal gi sangelever pluss for å synge klassisk eller for å vise sjangerbredde.

I de fleste vurderingssituasjoner kan det diskuteres hvorvidt man skal vurdere læringsproduktet (en utøvende prestasjon) eller læringsprosessen (utviklings- og læringsprosessene). Dette er i videregående skole regulert av opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven, presisering av forskrifter om underveis- og sluttvurdering av 18.12.2007 og fylkeskommunale retningslinjer for vurdering. Etter det jeg kjenner til, er fokuset i dag i større grad satt på sluttvurdering av elevens læringsprodukt enn på vurdering av selve læringsprosessen. Det er ikke lenger elevens innsats, flid eller utvikling som skal vurderes, men elevens faktiske nivå i den aktuelle vurderingssituasjonen. ”Karakteren skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet da karakteren blir fastsett”

(Kunnskapsdepartementet 2006:§4-6). Dette gjør vurderingskriteriene helt avgjørende for om eleven blir vurdert ”riktig”.

Jeg oppfatter at sangpedagogene i undersøkelsen er klare på at elever som synger klassisk repertoar i en vurderingssituasjon vurderes ut ifra klassiske idealer som akustisk bæreevne, vokalklang, legato frasering osv., altså stilriktig stemmebruk og framføring. Jeg føler meg ganske sikker på at sangpedagogene også trener elevene på dette i undervisningen når de arbeider med klassisk repertoar. Når det kommer til rytmisk repertoar er jeg mer usikker, både på om sangpedagogene har klare tanker om hva som er stilriktig stemmebruk og framføring innen ulike rytmiske sjangere, og på om de trener elevene på dette i undervisningen. På tross av dette hevder sangpedagogene at det er vanskeligere å få en god karakter innen klassisk repertoar enn rytmisk, fordi man trenger lengre tid til å trene opp klassisk teknikk og innøve vanskeligere repertoar. Kan det tenkes at man stiller høyere krav til framføring av klassisk sang enn rytmisk sang, rett og slett fordi man har for vage kriterier innen rytmisk sang? At man burde stilt like høye og spesifikke krav til elever i jazz, pop og rock, bare med andre idealer?

Læreplanen LK-06 er basert på en målstyring med konkrete kompetansemål som elevene skal vurderes ut ifra. ”Standpunkt karakteren skal uttrykke elevens mestring i forhold til de samlede kompetansemålene i faget” (Utdanningsdirektoratet 2007). Selv om kompetansemålene i hovedinstrument inneholder både tekniske og uttrykksmessige mål, er tradisjonen innenfor klassisk sang å legge stor vekt på teknikk. I andre stiler kan vektleggingen være annerledes.

In non-classical, commercial/pop singing styles from blues to jazz to rock, the emphasis is placed on personal style, sound, expression, charisma (stage presence) and image (Howard 2006:41).

Her ser vi at det er helt andre ting enn sangerens teknikk som vektlegges, nemlig personlig stil, sound, karisma og image.

5.7. Forberedelse til høyere rytmisk utdanning

Læreplanen LK-06 sier klart at undervisningen i hovedinstrument skal ”bidra til at den enkelte kan forberede og kvalifisere seg for inntak til utøvende og pedagogiske studier ved universiteter og høyskoler” (Utdanningsdirektoratet 2006). Dette målet samsvarer med

sangpedagogenes delmål om å forberede elever som ønsker å søke på høyere sangutdanning (se kap.4.2.9).

Som klassisk utdannede sangpedagoger har mine informanter god kunnskap om hva som kreves og hvordan man må jobbe for å komme inn på klassiske studier. Men hva kreves for å komme inn på rytmiske studier? Jeg vil her trekke ut noen elementer i opptakskravene til noen av de rytmiske studiene i Norge, og prøve å knytte disse opp mot sangundervisningen i videregående skole slik sangpedagogene i undersøkelsen beskriver den. Jeg gjør oppmerksom på at dette ikke er en fullstendig oversikt over de rytmiske studiene eller deres opptakskrav.

Opptakskravene til Kandidatstudiet i utøving – improvisert musikk/jazz (IJ) ved Norges musikkhøgskole inneholder bl.a. improvisasjonsoppgave og innstuderingsoppgave ("www.nmh.no"). Her angis det spesifikke improvisasjonstyper det forventes at søkeren behersker. Disse kan (og bør?) arbeides med som innhold i sangundervisningen på videregående skole for elever som vil søke dette studiet. Problemet er, som vi har sett i intervjuundersøkelsen, at mange av de klassiske sangpedagogene ikke har kompetanse på dette feltet, og dermed ikke har mulighet til å undervise på en måte som forbereder elever til opptak på det utøvende IJ-studiet. Også innstuderingsoppgaven er basert på læringsformer i rytmisk sang som få av informantene bruker i sin sangundervisning.

Søkere til Bachelor i utøvende musikk jazz ved Universitetet i Stavanger, Institutt for musikk og dans skal synges én swinglåt, én latinlåt og én jazzballade fra standard jazzrepertoaret. I opptakskravene nevnes konkrete eksempler på låter ("www.uis.no"). I dette tilfellet må sangundervisningen i stor grad forberede eleven gjennom å øve inn et standardrepertoar innen jazzen. Mitt inntrykk er at sangpedagogene i undersøkelsen har en viss kjennskap til dette, har hørt de mest kjente jazzlåtene og kan hjelpe elevene et stykke på vei i arbeidet med låtene. Spørsmålet er i hvilken grad sangpedagogene har stilkunnskap nok til å kunne veilede elevene i den musikalske formingen av låtene når det kommer til sangteknikk, frasering og formidling.

På Bachelorprogrammet i utøvende musikk jazz ved Griegakademiet, Universitetet i Bergen, fremheves det at søkeren skal kunne forme låtene arrangementsmessig og kunne formidle dette til et band ("www.uib.no"). For å kunne utføre dette på en god måte vil det i mine øyne være en fordel hvor søkeren på musikklinja har fått mulighet til å jobbe med band og på den måten fått erfaring med å arrangere låter i fellesskap. Dette får de kanskje i faget Samspill, men med varierende grad av vokal veiledning.

Noe av det samme fokuset på bandarbeid finner vi på rytmisk studieretning for studiene Faglærer i musikk og Utøvende bachelor i musikk ved Universitetet i Agder. Her vurderes søkerens evne til å innstudere en selvvalgt låt med et ukjent band, og det forventes at søkeren har med seg en "blekke"¹⁷ med informasjon om form, karakteristiske akkompagnementsfigurer, besifring, taktart, tempo, toneart, viktige tema/riff, stilart og basis groove ("www.uia.no"). Dette krever en forståelse av hva *alle* instrumentene i bandet skal spille, ikke bare hvordan vokalen skal være, i tillegg til inngående stilkunnskap og erfaring med å samarbeide med andre i et band. Banderfaring er her i mine øyne en helt nødvendig forutsetning for å kunne lage en "blekke" og slik være forberedt til opptaksprøvene.

De rytmiske studiene i Kristiansand omfatter bl.a. prøve i "time". Søkere kan i begge delprøvene bli bedt om å vise sjangerforståelse ("www.uia.no"). Hvordan prøven i "time" foregår står det ingenting om, men dette er et begrep som ikke brukes ofte innen klassisk vokaldidaktikk. Å kunne vise sjangerforståelse krever et stort arbeid med lytting. Dette viser de klassiske sangpedagogene stor forståelse for, og prøver å få dette inn i undervisningen sin ved å lytte sammen med elevene på timen og henviser dem til egenstudier.

Kandidatstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole er det studiet sangpedagogene i min undersøkelse omtaler som det "bredeste" med hensyn til repertoar. Dette viser seg også i opptakskravene hvor det kun settes en tidsramme og et krav om teknisk beherskelse og uttrykksevne ("www.nmh.no"). Repertoar og sjanger er valgfritt for søkeren, og sangpedagogens oppgave blir i dette tilfellet å finne den/de sjangrene der eleven trives best og får vist sine sterke sider på en god måte. Dette er noe sangpedagogene i min undersøkelse er svært opptatt av, og i mine øyne mestrer på en god måte.

Ved å studere opptakskravene til rytmiske studier i Norge mener jeg å se en del elementer, både når det gjelder innhold som repertoar, stilkunnskap og improvisasjon, og læringsformer som samhandling og arrangering i band som i liten grad er del av de klassiske sangpedagogenes sangundervisning i videregående skole. Jeg vil derfor stille spørsmål til om de kan oppfylle læreplanens mål om å være studieforberedende når det gjelder rytmiske studier. På den andre siden er musikklinja et helhetlig opplæringstilbud der mange utøvende og teoretiske musikkfag burde kunne bidra til å gi eleven den nødvendige kompetansen til å stå godt rustet som søker til rytmiske musikkstudier.

¹⁷ Blekke = slanguttrykk for note.

6. AVSLUTNING

6.1. Refleksjon over forskningsprosessen

Da jeg startet på masterarbeidet var mine forventninger til resultatene bygget på mine egne erfaringer fra arbeid i videregående skole. Det var derfor med nysgjerrighet og spenning jeg tok fatt på undersøkelsen. Gjennom intervjuene fikk jeg et rikt bilde av sangpedagogenes undervisningshverdag, deres refleksjoner og alle kravene de står overfor. Jeg mener derfor at intervju som forskningsmetode var et riktig valg for en slik undersøkelse. utfordringen har vært å beholde fokuset på problemstillingene og ikke favne for vidt i det rike materialet intervjuene gav.

I løpet av forskningsprosessen har jeg møtt på mange av mine egne syn og arbeidsmåter og blitt tvunget til å sette et kritisk søkelys på dem. Dette har i enkelte stunder vært smertefullt, fordi jeg på denne måten for min egen del har avslørt mine svake sider eller manglende kompetansefelt. På den andre siden er det ved å bli bevisst på dette at man åpner for å lære nye ting og oppsøke ny kunnskap. Slik sett har forskningsprosessen for meg vært både lærerik og bevisstgjørende.

Denne undersøkelsen har strukket seg over relativt lang tid, fra noen spede tanker høsten 2006 til en ferdig avhandling høsten 2009. Fordelen med dette er at jeg har fått god tid til å fordøye, reflektere over og gjennomgå resultatene flere ganger. På et vis har jeg på denne måten fått tid til å gå flere runder i den hermeneutiske spiralen, og møtt stoffet med nye og forhåpentligvis litt klokere øyne hver gang. Den eneste ulempen jeg ser med lengden på forskningsprosessen er økende avstand i tid fra intervjuene til den ferdige avhandlingen, og at man på den måten kan bevege seg litt bort fra det opprinnelige utgangspunktet.

Min antakelse om at repertoaret har dreid fra ensidig klassisk repertoar til et bredere repertoar har blitt bekreftet i undersøkelsen. Jeg ble imidlertid positivt overrasket over hvor åpne og positive informantene var til rytmisk repertoar. At de benyttet YouTube som et viktig hjelpemiddel i undervisningen var også noe uventet. Sangpedagogenes vektlegging på teknikk og perfektion, notebaserte innlæring og formelle læringsformer var ting jeg kjente godt fra før. Scheis begrep klassisksangdiskurs var slik sett en nyttig teoretisk begrepsgjøring på en for meg kjent verden. Informantenes håndtering av det å demonstrere for elevene i rytmiske sjangere, et felt der de ikke er på hjemmebane, var derfor også forståelig for meg. Det overrasket meg likevel at gehørbasert innstudering ikke var mer utbredt i sangpedagogenes

arbeid med rytmisk repertoar. Jeg ble også negativt overrasket over at bare 1 av 5 hadde en rytmisk utdannet sangkollega, at ingen av dem brukte sanganlegg i undervisningen og at improvisasjon var så lite vektlagt i undervisningen.

6.2. Veien videre i sangpedagogikken

Monika Nerland (2004b) peker på fire gjennomgående utfordringer i musikkpedagogikken - relevans, troverdighet, kompetanseheving og endringsberedskap. Av disse 4 punktene mener jeg at troverdighet og kompetanseheving er de aller viktigste, og at troverdigheten kommer dersom læreren har fått den kompetansehevingen hun trenger. Kompetanseheving er derfor svært sentralt for å takle utfordringene i sangundervisning i videregående skole.

6.2.1. Kompetanseheving

Det viktigste grunnlaget for sangpedagogers kompetanse legges i deres vokalpedagogiske utdanning. Utformingen av og innholdet i denne er derfor usedvanlig viktig for å gi fremtidige sangpedagoger et godt grunnlag for deres sangundervisning. Dersom politiske myndigheter og skoleledelse mener at én enkelt sanglærer skal kunne undervise i alle sjangere og på en måte som er studieforbereende innen alle sjangere, må det tas grep. Først og fremst må de høyere vokalpedagogiske studiene i større grad gi studentene den kunnskapen de trenger i de ulike sjangrene, både når det gjelder sjangerspesifikk sangteknikk, stilstudier og improvisasjon. Hvordan dette studiet i så fall skal organiseres og hva det bør inneholde er spørsmål som faller utenfor denne avhandlings ramme. Man kan imidlertid stille seg spørrende til i hvilken grad studentene vil få den nødvendige fordypningen de trenger når de skal innom så mange ulike sjangere.

Mine informanter ønsker faglig påfyll i form av kurs gjennom skolen eller fylket, tilbud om kurs og forelesninger fra konservatorier og en mer fagspesifikk utnyttning av den årlige fagpedagogiske dagen ved de høyere utdanningsinstitusjonene. Her må det tilbys et større utvalg av relevante kurstilbud og legges til rette for lærernes utvikling gjennom økonomiske støtteordninger til etterutdanning. Jeg mener noe av kompetansehevingen også kan foregå internt på skolen. Flere av sangpedagogene sier at de lærer mye av sine kollegaer. For å kunne utnytte hverandres kompetanse på en bedre måte må det settes av tid faglig samarbeid på skolen og gjennomføres formelle og uformelle møter der vokaldidaktiske spørsmål tas opp. Man kan også vurdere en mer eller mindre organisert kollegaveiledning.

Slik kan praksisfellesskapet både gi den enkelte en bredere kompetanse, og man kan få en større felles forståelse av begrepsapparat og vurderingskriterier innen rytmiske sjangere.

Hver enkelt lærer har også et ansvar for sin egen faglige oppdatering. Men hvor skal man begynne for å utvikle sin egen kompetanse på rytmisk sang? Som Lucy Green spør: "What can teachers do?". Hun foreslår med hensyn til uformelle læringsformer at læreren setter seg i elevens sted og prøver ut uformelle læringsformer selv, f.eks. ved å kopiere noe fra en innspilling eller reprodusere innkultivert musikk uten innspilling (Green 2001:214). Sanglærer A viste også at hun gjennom å våge å eksperimentere med å synge i rytmiske sjangere, følte seg mye sikrere og tryggere i undervisningssituasjonen. Dette krever selvsagt drivkraft og motivasjon fra den enkelte lærer, mer tid enn man vanligvis har i en full undervisningshverdag og en vilje til å jobbe med noe man ikke er så god til. For en høyt utdannet sangpedagog med lang undervisningserfaring kan dette være en tung bøyg.

6.2.2. Spesialisering

I prinsippet skal en sangpedagog i videregående skole kunne forberede en sangelev til å søke på alle sangstudier, også et folkemusikkstudium. Min erfaring er imidlertid at de videregående skolene har innsett at dette krever en type spesialkompetanse som de klassiske sangpedagogene ikke har, og at man derfor hyrer inn en ekstern lærer i folkesang/kveding. Man har slik sett definert kveding som et eget hovedinstrument og skilt det fra sang, slik man skiller mellom klassisk gitar og elgitar, mellom fiolin og hardingfele. Selv om to slike instrumenter i seg selv er ganske like, er stilen, tradisjonen og teknikkene såpass forskjellige at man vanligvis har forskjellige lærere med ulik kompetanse for hvert av hovedinstrumentene. Bør ikke det samme gjelde for rytmisk sang? Noen videregående skoler har allerede foretatt et slikt valg og tilbyr sangelevne en fordypning i enten klassisk eller rytmisk sang. Med valget følger en sangpedagog med spesialkompetanse i denne sjangeren. Andre skoler har som uttalt mål å kun satse på jazz, pop, rock og etnisk, og har derfor hovedsaklig ansatt lærere med kompetanse på det rytmiske feltet. Dette viser en trend mot mer spesialisering, noe flere i fagmiljøet har etterlyst (Arder 1996:24). Et alternativ til å forvente at én sangpedagog skal kunne undervise i alle sjangere, er altså å hente inn flere sangpedagoger med spesialkompetanse. Ved å gjøre dette, anerkjenner man de rytmiske sjangrenes egenart og behov for fagkunnskap på lik linje med klassisk musikk. På den andre siden erkjenner man også at klassiske sanglærere ikke har nok fagkunnskap innen rytmisk

sang. De klassiske sangpedagogene har i lang tid vært enerådende i videregående skole, og må da oppgi noe av sitt ”territorium”.

6.2.3. Mine betraktninger

Gjennom denne undersøkelsen har jeg blitt mer bevisst på mitt eget syn på innholdet i sangundervisningen, og vil til slutt tillate meg å dele dette med leseren. Jeg mener at sangpedagoger bør skille klarere mellom grunnteknikk og sjangerspesifikk sangteknikk. Grunnteknikk - i betydningen å vite hvordan de ulike delene i instrumentet fungerer og å kunne beherske disse på en fleksibel og kontrollert måte som ivaretar stemmehygiene - er noe man bør jobbe med kontinuerlig i sangundervisningen. Man må ut ifra elevens forutsetninger og kapasitet deretter vurdere i hvilken grad man i tillegg kan jobbe med sjangerspesifikk sangteknikk knyttet til det aktuelle repertoaret.

Når det gjelder begrepsapparatet for rytmisk sangteknikk, tror jeg man på sikt vil og bør enes om noen felles begreper. Ansvar for utviklingen av disse ligger i mine øyne aller mest på sangpedagoger innen det rytmiske feltet, rett og slett fordi disse har størst erfaringsmessig kjennskap til teknikkene. For at dette skal skje, må rytmisk utdannede sangpedagoger få innpass i sangpedagogmiljøet på en annen måte enn i dag. Som sangpedagog må man uansett sjangertilhørighet være bevisst på hvilke begreper man bruker og hvilke verdisyn som ligger i disse.

Tradisjonell sangundervisning er bygget på mesterlærens ideer og foregår stort sett som enkeltundervisning med en lærer, en elev og et piano. Kanskje bør man i større grad ta inn over seg at arbeidet med rytmisk musikk i stor grad handler om å arbeide med band? Å framføre en rockelåt kun med piano – i verste fall en klassisk akkompagnatør – er ikke den autentiske settingen, og vil sjelden bli vellykket. En mulig løsning er som sangpedagog å prøve å bygge bro mellom samspillgrupper og sangtimer. Dette kan f.eks. gjøres ved å jobbe på sangtimene med låter eleven skal synges med band i fag som samspill/ensemble/musikkformidling slik at eleven får vokal veiledning på stoffet, eller ved å be eleven ha med seg band/musikere på sangtimen slik at man får jobbet med den musikalske helheten.

Dersom rammefaktorene ligger til rette for det, slik at sangpedagogen har enkel tilgang til et sanganlegg, mener jeg at alle sangelever bør få trening med å synges rytmisk repertoar med mikrofon på samme måte som en el-gitarist trenger å spille med forsterker. Bruken av mikrofon på sangtimene må ikke overdrives, men kan f.eks. være en naturlig del av oppkjøringen mot en framføring.

I Scheis studie er det svært forskjellige ting som framtrer som viktige i de tre ulike vokalkulturene. At hver vokalkultur har sine krav til sanglig uttrykk, aksepterer de fleste, men her presenteres en helhetlig kultur som sjangeren opererer innenfor. Jeg mener det er viktig å ha kunnskap og bevissthet om dette for å kunne rettlede sangelever på riktige premisser i ulike sjangere. Problemet oppstår selvfølgelig idet en klassisk sangpedagog skal undervise repertoar som tilhører en annen vokalkultur, som er tilfelle for mine informanter. Schei mener at sangpedagoger må ha sin vokale identitet som sangere i en sjanger for å ha trygghet som profesjonelle (Schei 2007:226). Men hvor går grensen? Hvor mye må sangpedagogen kunne, vite og forstå om de andre sjangrenes vokalkultur for å kunne rettlede elevene på en god nok måte? Og hvem fastsetter i så fall hva som er godt nok? Dette leder meg videre til aktuelle spørsmål andre kan undersøke.

6.3. Tema for videre forskning

I forskning finner man ikke bare svar, men også nye spørsmål. Kanskje kan noen finne inspirasjon i mine.

Forholdet mellom lærer og elev har både innen mesterlæren og i pedagogisk historie vært preget av at lærerens kunnskap og kompetanse skal formidles til eleven. I min undersøkelse kom det fram at lærerens rolle som den som vet mest blir utfordret i forbindelse med sangundervisning i rytmisk repertoar. I den forbindelse dukker det opp problemstillinger som: Hvordan påvirker dette forholdet mellom lærer og elev? Hvilken rolle får/tar læreren da? Og hvordan påvirker dette lærerens yrkesstolthet og selvtillit?

Min studie er basert på lærerens beskrivelser. Tematikken kunne også vært interessant belyst fra elevenes perspektiv. Hvordan opplever elevene sanglærerens kompetanse på og håndtering av rytmisk repertoar? I hvilke tilfeller føler de at de vet mer enn læreren, og hvordan forholder de seg til dette?

I min avslutning trekker jeg fram spesialisering som en mulig vei videre i sangpedagogikken. Det hadde i den forbindelse vært interessant å sammenlikne hvordan en rytmisk sangpedagog og en klassisk sangpedagog jobber med rytmisk repertoar. En annen problemstilling er å studere samarbeidsformer mellom klassiske og rytmiske sangpedagoger. Jeg håper at flere kan være interessert i å forske på sangpedagogikk, og på sin måte bidra til å videreutvikle faget.

Vedlegg

«Kontaktperson»

«Skole»

«Gate»

«Postadresse»

Haugesund 30.04.08

Forespørsel om innsamling av eksamensprogram i sang i forbindelse med masteroppgave

Viser til tidligere kontakt pr. mail.

Jeg er masterstudent i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sangundervisning i videregående skole, og jeg skal undersøke hvordan sanglærere tenker om en eventuell dreining av repertoaret fra klassisk mot rytmisk musikk. Jeg er bl.a. interessert i å finne ut om lærerne opplever at det er har skjedd en endring og hvilke konsekvenser dette evt. får for deres pedagogiske virksomhet.

For å kunne si noe om hvordan fordelingen av sjangere faktisk er i dag, ønsker jeg å analysere eksamensprogram for sangere som tar eksamen i hovedinstrument våren 2008.

Jeg håper at du kan være behjelpelig med å sende meg en kopi av eksamensprogrammene til din skoles sangkandidater i vår, slik du sender dem til ekstern sensor i sang. For anonymitetens skyld, ber jeg om at du fjerner kandidatens (og evt. lærerens) navn fra programmet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95785548, eller sende en e-post til ivebuch@c2i.net. Du kan også kontakte min veileder Ingrid Maria Hanken ved Norges musikkhøgskole på telefonnummer 23367076.

På forhånd tusen takk for hjelpen !

Med vennlig hilsen

Ive Buch Romme
Gardvegen 7
5515 Haugesund

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sangundervisning i videregående skole, og jeg skal undersøke hvordan sanglærere tenker om en eventuell dreining av repertoaret fra klassisk mot rytmisk musikk. Jeg er bl.a. interessert i å finne ut om lærerne opplever at det er har skjedd en endring, hvilke mulige årsaker de ser for dette og hvilke konsekvenser dette får for deres pedagogiske virksomhet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5 – 10 sangpedagoger som:

- har klassisk utdanning/bakgrunn
- har jobbet en stund og har undervisningserfaring
- jobber på en musikklinje som ikke har definert/spesialisert seg på én genre, og som dermed møter elever ulike ønsker og forventninger m.h.t. repertoar

Jeg vil bruke opptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2009.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95785548, eller sende en e-post til ivebuch@c2i.net. Du kan også kontakte min veileder Ingrid Maria Hanken ved Norges musikkhøgskole på telefonnummer 23367076.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Ive Buch Romme
Gardvegen 7
5515 Haugesund

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av repertoar i sangundervisning og ønsker å delta i intervju.

Dato.....

Signatur Telefonnummer

INTERVJUGUIDE

Innledning

- hvordan er arbeidssituasjonen din nå? hvor mange sangelever har du?
- har du andre fag eller oppgaver?

Utdannelse

- kan du fortelle meg litt om utdanningen og den faglige bakgrunnen din?
- hvordan var undervisningstradisjonen på studiestedet ditt? på hvilken måte ble det undervist, hva var idealet?

Repertoar

- hvilket repertoar arbeider sangelevne dine med? gjerne konkrete eksempler...
- kan du kategorisere repertoaret du bruker, samle dem i repertoargrupper el. l.
- hva er ditt syn på de ulike repertoargruppene? f.eks. positive ting eller utfordringer

Endring

- når startet du å undervise i vgs? hvordan var fordelingen mellom sjangere i repertoaret du brukte da?
- har fordelingen eller utvalget endret seg siden den gang? når? husker du noen konkrete undervisningssituasjoner hvor dette var tydelig?

(hvis du ikke har sett noen endring: hvordan forholder du deg til det å undervise i flere sjangere?)

- hvordan er fordelingen mellom sjangere i repertoaret du bruker i din undervisning i dag?

Konsekvenser for din undervisningshverdag (kom gjerne med konkrete eksempler):

- hva tenker du på når du velger repertoar til elevene? hvilke avveininger gjør du? hva er viktigst når du velger repertoar? har dette endret seg?
- hvor finner du repertoaret? er det forskjell på hvor du finner repertoar i forhold til om det er rytmisk eller klassisk musikk?
- er det forskjell på elevenes innvirkning på repertoarvalget om det er klassisk eller rytmisk musikk? jeg tenker på elevenes egne ønsker/forslag.
- hvordan planlegger du sangundervisningen din? planlegger du på forskjellig måte avhengig av repertoar?
- organiserer du undervisningen ulikt om repertoaret er klassisk eller rytmisk? f.eks. individuell/gruppeundervisning
- påvirker repertoaret behovet ditt for undervisningslokale eller utstyr? disponerer du f.eks. cd/mp3/data/sanganlegg?
- hvordan påvirker repertoaret måten du underviser på? bruker du f.eks. ulike innstuderingsmetoder (notebasert/gehørbasert)? ulike innfallsvinkler til uttrykk og formidling?
- har endringen ført til at du har trukket inn nye emner i din undervisning? f.eks. mikrofonteknikk, improvisasjon, komponering, ulike former for sjangerspesifikk sangteknikk?

- hvordan påvirker repertoarvalget samarbeidet ditt med andre lærere? fører f.eks. rytmisk repertoar til større krav (eller andre typer krav) om samarbeid med andre lærere enn klassisk musikk?
- vurderer du elevenes framføring av en sang ulikt avhengig av hvilken sjanger det er? stiller du ulike krav? ser du noen sammenheng mellom repertoarvalg og karakter?
- er det noen sammenheng mellom elevens nivå og hvilken sjangerfordeling repertoaret har?
- har endringen eller det å undervise i flere sjangere gitt deg noen konkrete utfordringer eller satt deg i noe slags dilemma?
- hvordan løser du i så fall dette?

Faglig utvikling

- hvilken kompetanse innen forskjellig repertoar og sjangerspesifikk teknikk gav utdannelsen deg?
- føler du at denne kompetansen er relevant i forhold til din arbeidssituasjon i dag? hvilke deler er relevante, hvilke er urelevante, hvilke deler kunne du trengt men fikk ikke ?
- har du tatt videre/etterutdanning, kurs eller fått faglig oppdatering i sang eller vokaldidaktikk den siste tiden? når? på hvilken måte? hvem initierte? organiserte? betalte?
- hvordan forholder lederen din seg til dette? støttende/oppmuntrende/aktiv eller negativ/passiv?
- hva er ditt syn på dagens sangpedagog utdanning i forhold til de kravene som stilles til en sangpedagog i videregående skole i dag?

Konsekvenser for andre

- hvilke konsekvenser får endringen for sangelevne dine?
- påvirker repertoarfordelingen miljøet i klassen eller miljøet på musikklinja på noen måte?
- hvordan er fordelingen av sjangere på konserter, forestillinger eller andre utøvende prosjekter ved skolen?
- har du noe inntrykk av økning/minsking av antall sangelever fra din skole som søker på høyere musikkutdanning (NMF, konservatorier osv)?
- hvordan er fordelingen mellom klassisk/rytmisk på de sangelevne som søker høyere musikkutdanning?

Avslutning

- hva ser du av positive følger med en evt. dreining av repertoaret?
- har du noen bekymringer?
- er det noe annet i forbindelse med tematikken du ønsker å si noe om?
- takk for hjelpen !

Læreplanens kompetansemål

Målene for sangundervisning i videregående skole er fastsatt av sentrale myndigheter gjennom læreplanen LK-06 (Utdanningsdirektoratet 2006). Læreplanen regulerer undervisningens mål, innhold og vurdering. I LK-06 beskrives hvilke kompetansemål eleven skal nå i faget gjennom formuleringer som ”eleven skal kunne...”. Kompetansemålene i hovedområdet (faget) hovedinstrument ser slik ut:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

Vg1	Vg2	Vg3
<ul style="list-style-type: none">• framføre musikkstykker• vise grunnleggende teknikk bruke instrumentet som et individuelt musikalsk uttrykksmiddel• innstudere nytt repertoar utarbeide ukeplaner for egen øving• spille/synge prima vista etter noter• gjøre rede for grunnleggende instrumentkunnskap anvende teknikker for oppvarming og forebygging av belastningsskader• vise ferdigheter i gehørspill/sang	<ul style="list-style-type: none">• beherske grunnleggende teknikk• framføre et repertoar med musikk fra ulike sjangrer og/eller epoker• knytte ulike uttrykksmåter til sjangrer og epoker• anvende ulike metoder for innstudering• utarbeide og begrunne ukeplaner for egen øving• delta aktivt i valg av repertoar• knytte praktisk musisering til relevant teori• improvisere på hovedinstrumentet• spille/synge etter gehør vurdere ulike sider ved sceneopptreden og konsertforberedelse	<ul style="list-style-type: none">• framføre et variert repertoar• formidle et musikalsk innhold med et personlig uttrykk• beherske egnet instrumentteknikk• gjøre selvstendige musikalske valg• delta aktivt på konserter• beherske relevante innstuderingsteknikker

I tillegg til de sentralt fastsatte læreplanene finnes det i mange fylker lokalfastsatte konkretiseringer av kompetansemålene og en nærmere beskrivelse av vurderingskriterier knyttet til karakter.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2000) *Om nyutdannede musikkskolelæreres didaktiske beredskap*. Hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk: Høgskolen i Tromsø/Norges musikkhøgskole.
- Arder, N.-K. (1996) *Sangeleven i fokus*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Birrer, F. A. J. (1985) Definitions and research orientation: Do we need a definition of popular music? I D. Horn & P. Tagg (Red.) *Popular Music Perspectives 2*. Göteborg: Exeter (pp.99-106).
- Bourdieu, P. (1979) *Distinksjonen* (A. Prieur). Oslo: Pax Forlag.
- Brown, O. (1996) *Discover your voice*. London: Singular Publishing Group Inc.
- Dahl, T. B. (2002) *Korkunst*. Stavanger: Cantando Musikkforlag.
- Eken, S. (1998) *Den menneskelige stemme – psyke, soma, funktion, formidling*. København: Hans Reizel Forlag.
- Fjellstad, B. K. (2005) *Musikklinja som intensjon og opplevd virkelighet*. Hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk: Høgskolen i Tromsø/Norges musikkhøgskole.
- Folkestad, G. (2006) Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, vol. 23 (2), pp. 135-145.
- Fostås, O. (2002) *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1988) The Political Technology of Individuals. I L. Martin, H. Gutman & P. Huttan (Red.), *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press (pp.145-162).
- Fuchs, V. (1963) *The art of singing and voice technique*. London: John Calder.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Green, L. (2001) *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008) *Music, Informal Learning and the Classroom*. Aldershot: Ashgate.
- Hallam, S. (1998) *Instrumental Teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Hanken, I. M. (2008) Teaching and learning music performance: The Master Class. *Finnish Journal of Music Education*, vol. 11 (1-2), pp. 26-36.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998) *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003) Music Education in the twenty-first century: A Psychological Perspective. *British Journal of Music Education*, vol. 20 (2), pp. 147-163.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Howard, E. (2006) *SING!* Topanga, California: Vocal Power Inc.
- Johansen, G. (2004) Musikkfag, lærer og læreplan. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Jorgensen, E. R. (1986) Aspects of private piano teacher decision-making in London, England. *Psychology of Music*, vol. 14, pp. 111-129.
- Kagen, S. (1950) *On Studying Singing*. New York: Dover Publications.
- Klafki, W. (2001) Kategorial dannelse (orig.1959). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Klimek, M. M., Obert, K., & Steinhauer, K. (2005) *Estill Voice Training System Level One Workbook*. California: Estill Voice Training System.
- KUF (1999) *Fra vugge til podium. Utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen (Boysenutvalget)* Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Forskrift til opplæringslova*.
- Kunnskapsforlaget. (1991) *Pedagogisk-psykologisk ordbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lilliestam, L. (1992) Om begreppen folkmusik, konstmusik och populärmusik. I *Musiklivet år 2002* Vol. 4. Stockholm: Kungliga Musikaliska Akademien (pp.1-21).
- Moberg, U., & Ugglå, M. (1976) *Sångrösten som huvudinstrument*. Stockholm: Edition Reimers AB.
- Myhre, R. (1996) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nachmanovitch, S. (1991) *Free Play - Improvisation in Life and Art*. New York: Tarcher.
- Nerland, M. (2003) *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Doktorgradsavhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nerland, M. (2004a) Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag (pp.46-56).
- Nerland, M. (2004b) Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet: Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag (pp.135-148).
- Nettles, B., & Graf, R. (2002) *Chord Scale Theory and Jazz Harmony*. Rottenburg: Advance Music
- Nielsen, F. V. (1998a) *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. (1998b) *Musical apprenticeship. Learning at the academy of music as socially situated*. Doktorgradsavhandling, Aarhus: Aarhus Universitet.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999) Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Niemack, J. (2004) *Hear it and sing it! Exploring Modal Jazz*. New York: Second Floor Music.
- Nix, J. (2002) Criteria for Selecting Repertoire. *Journal of Singing, National Association of Teachers of Singing (NATS)*, vol. 58, pp. 217-221.
- NKR. (2007-2008) *Norsk Kulturskoleguide*: Norsk Kulturskoleråd.
- Potter, J. (1998) *Vocal Authority. Singing Style and Ideology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid, C. (1975) *Voice: Psyche and Soma*. New York: Joseph Patelson Music House.
- Rørbech, L., & Høgel, S. (1999) *Tal rigtigt – syng godt*. København: C. A. Reitzels Forlag.
- Sadolin, C. (2000) *Komplet Sangteknik*. København: Shout Publishing.
- Schei, T. B. (2007) *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Doktorgradsavhandling, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.

- Slumstrup, F. (2003) *Gyldendals bog om jazz*. København: Gyldendal.
- Sohlmans Musiklexikon. (1975-79). Stockholm: Sohlman.
- Stoloff, B. (1987) *Vocal improvisation in the be-bop idiom. Volume One: A rhythmic approach*. Massachusetts: Tortoise Shell Press.
- Saar, T. (1999) *Musikens dimensioner. En studie av unga musikers lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tegen, M. (1985) Changing concepts of western popular music before and after 1900. I D. Horn & P. Tagg (Red.) *Popular Music Perspectives 2*. Göteborg: Exeter (pp.340-346).
- Tønsberg, K. (2000) *Er det noen kunst å være rytmisk musiker? En undersøkelse av yrkeslivet til rytmiske musikere og musikkpedagoger som er utdannet ved musikkonservatoriet ved HiA*. Hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk: Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006 (LK-06)*. Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Presisering av forskrifter om underveis- og sluttvurdering av 18.12.2007*.
- Weir, M. (2001) *Vocal Improvisation*. Rottenburg: Advance Music.
- Weir, M. (år ikke oppgitt) *Jazz Singer's handbook. The Artistry and mastery of singing jazz*. California: Alfred Publishing.
- Werner, K. (1996) *Effortless Mastery: Liberating the Master Musician Within*. New Albany: Jamey Aebersold Jazz Inc.
- www.jessheim.vgs.no/index.php?page_id=1096&lang_id=1&utdanningsprogram_id=3&kurs_id=78#kursbeskrivelse Lest 15.02.2009
- www.nmh.no/studietilbud/kandidatstudiene/musikkpedagogikk Lest 03.05.2009
- www.ssb.no/emner/04/02/utlaerer/tab-2004-09-20-04.html Lest 26.07.09
- www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/kunstfag/opptak_musikkstudier/rytmiske_instrumenter Lest 03.05.2009
- www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/kunstfag/opptak_musikkstudier/rytmiske_instrumenter/r_vokal Lest 03.05.2009
- www.uib.no/utdanning/opptak/utovende-musikk/opptak-utovende-bachelor-jazz Lest 03.05.2009
- www.uis.no/getfile.php/Studietilbud/HF/IMD/200910%201%20LAVERE%20GRADS%20STUDIUM%20JAZZ.doc Lest 03.05.2009