



Valg av repertoar i sangundervisninga i videregående skole

et bevisst eller bevisstløst valg

Tove Midtbø Moe
Masteroppgave i musikkpedagogikk
Våren 2019



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgava er *valg av repertoar* innenfor studieretning for Musikk, dans og drama, og det er videre tatt utgangspunkt i hovedinstrumentundervisninga i fagene Musikk, IKS1 og IKS2. Studiens hovedproblemstilling er *Hva velger sanglærere på videregående skole som repertoar, og hva regulerer deres innholdsvalg*. For å få svar på disse spørsmålene ble det tatt i bruk en spørreundersøkelse og kvalitative intervjuer. Undersøkelsene og analysen ble videre gjort med utgangspunkt i didaktisk teori med hovedvekt på danningsteori og innholdskategorien. Gjennom en analyse av de samlede resultatene ble det avdekket at det aktualiserte repertoaret i hovedinstrumentundervisninga i videregående skole viser stor grad av variasjon i sjanger. Denne variasjonen i sjangervalget er også gjelder for de fleste av de deltagende lærerne i studien. Videre viser studien at lærernes kompetanse og erfaring, elevens ønsker og motivasjon, ulike musikalske og sangtekniske faktorer ved repertoaret, og læreplanen som styringsdokument, på ulike måter er med på å regulere lærernes innholdsvalg.

Summary

The topic of this master thesis is vocal teachers' choice of repertoire within the principal instrument subject in upper secondary school («musikklinje»). The main research questions in this study are: *What do vocal teachers in upper secondary school choose as repertoire, and what regulate their content selection?* In order to answer these questions, a survey and qualitative interviews were carried out. Furthermore, the data collection and analysis were done applying theory on education with a particular emphasize on theories of Bildung and subject content theory. The analysis of the collected data showed that the actualized repertoire of the teaching of the principal instruments in upper secondary school is varied in regard to musical genre. Moreover, the study showed that the teachers' competence and experience, the students' wishes and motivation, various musical and vocal technical factors characterizing the repertoire, and the curriculum («læreplanen») as a steering document, in different ways are involved in regulating the teachers' choice of content.

Forord

Å gi seg selv et masterstudium i gave til 50-års dagen var i utgangspunktet en spontan og lite gjennomtenkt idé. I ettertid vil jeg likevel klappe meg selv på skuldra og si: «Bra tenkt». Det er kanskje en liten overdrivelse å si at jeg har nytt hvert sekund, men det stemmer ... nesten. Arbeidet med masteroppgaven kan oppsummeres som lærerikt, tidkrevende, morsomt og interessant. Underveis i prosessen har jeg nok nytt godt av å være litt i overkant strukturert, noe som også har bidratt til at jeg har hatt stor ro og glede av arbeidet.

Jeg vil starte med å takke informanter og respondenter for at dere gav av deres tid og delte deres tanker. Videre vil jeg takke Siv for at du uvitende satte meg på idéen å søke masterstudiet, og Toril, Anne-Karin og Ingvild for at dere ga meg det nødvendige sparket bak. I tillegg må det rettes en stor takk til Ingvild og Molde kulturskole for god tilretteleggelse på arbeidsplassen disse to årene.

Videre vil jeg takke mine kollegaer Sara og Synne for gode innspill underveis, og for utlån av faglitteratur som gjorde at jeg kom tidlig i gang med lesinga. Jeg vil også rette en stor takk til Per, Astrid og Albertine som har gitt meg husrom på bortimot 20 av turene til Oslo. Og så Hans da. Som har holdt hjula i gang i heimen. Som vanlig.

Sist, men egentlig mest; en stor takk til John Vinge som har veiledet meg i arbeidet med masteroppgava. Konstruktive og lynkjappe tilbakemeldinger har utvilsomt bidratt positivt inn i prosessen og til det ferdige resultatet.

1. Innledning	1
1.1 Tema og problemstilling	1
1.1.1 Valg av tema	2
1.1.2 Hovedproblemstilling	2
1.2 Hovedområdet hovedinstrument og elevenes bakgrunn	3
1.2.1 Delproblemstillinger	6
1.3 Tidligere forskning og litteratur	7
1.4 Disposisjon for oppgaven	9
2. Teori	10
2.1 Begrepet «sangfag»	10
2.2 Danningsteori	12
2.2.1 Åndsvitenskapelig didaktikk	13
2.2.2 Begrepet dannelse/danning	13
2.2.3 Wolfgang Klafkis danningsteorier	14
2.2.4 Klafkis didaktiske analyse	16
2.3 Didaktikkens innholdsbegrep og kriterier for valg av undervisningsinnhold.	18
2.4 Sangfaget sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen	26
2.5 Innholdet i sangfaget i videregående skole	28
2.6 Oppsummering	31
3. Metode	33
3.1 Forskningsdesign	33
3.2 Spørreundersøkelsen	34
3.2.1 Valg av respondenter til spørreundersøkelsen	35
3.2.2 Praktisk gjennomføring av spørreundersøkelsen	35
3.2.3 Analyse av spørreundersøkelsen	37
3.3 Intervjuundersøkelsen	38
3.3.1 Valg av informanter til intervjuene	40
3.3.2 Praktisk gjennomføring av intervjuene	42
3.3.3 Analyse av intervjuene	44
3.4 Refleksjoner over forskningens pålitelighet og gyldighet	45
3.5 Etske betraktninger	47

4. Resultater fra spørreundersøkelsen	49
4.1 Sanglæreren i videregående skole	49
4.2 Lærernes tanker rundt temaet valg av repertoar	50
4.3 Det aktualiserte repertoaret i sangundervisninga	52
4.4 Oppsummering og diskusjon	53
5. Resultater fra intervjuundersøkelsen	57
5.1 Læreren som regulerende faktor	57
5.1.1 Oppsummering og diskusjon	63
5.2 Eleven som regulerende faktor	65
5.2.1 Oppsummering og diskusjon	68
5.3 Innholdet som regulerende faktor	71
5.3.1 Oppsummering og diskusjon	79
5.4 Læreplanen som regulerende faktor	83
5.4.1 Oppsummering og diskusjon	88
6. Konklusjon og avslutning	90
6.1 Danningsperspektivet	90
6.2 Elevperspektivet	92
6.3 Lærernes kompetanse	93
6.4 Avsluttende konklusjon	94
6.4.1 Forslag til videre forskning	97
Litteraturliste	98
Vedlegg 1-6	102

1. Innledning

På min første sangtime på musikklinja i 1983 fikk jeg i lekse å lære meg folketonen *I Olandalom i Ola-tjønn*. Kjeeeedelig!! Lyttrepertoaret mitt lå utvilsomt innenfor pop- og rocksjangeren, mens min interesse når det gjaldt å utøve sang allerede på den tiden lå i det klassiske repertoaret. Heldigvis tok det ikke lang tid før jeg fikk synge musikk av komponister som Mozart, Bach, Kjærulf, Grieg, Schumann og Schubert, som også var det repertoaret det tradisjonelt ble undervist i på den tiden. I løpet av de tre årene på musikklinja sang jeg også sanger som *Misty* og *Can't help lovin dat man of mine*, men pop og rock sto ikke på dagsorden i sangtimene.

Ti år etter at jeg startet som elev på musikklinja hadde jeg min første arbeidsdag som sangpedagog i det samme skoleslaget. Nå var det min tur til å finne repertoar til egne elever. Elevene viste størst interesse for pop og rock, men skolen manglet både notemateriell og innspillinger innenfor disse sjangerne. Utgangspunktet for repertoarvalget var sangboka *Sang for ungdom* og en samling med sanger fra musikaler. I tillegg brukte jeg noen av mine egne klassiske noter. I dag er situasjonen derimot helt motsatt. Undervisningsrommet mitt er fylt opp av notemateriell i alle sjangere, og det jeg ikke allerede har, kjøper elevene på nettsteder som Musicnotes og Sheetmusicdirect. Dersom vi ikke har notemateriell tilgjengelig, laster vi bare ned tekst og akkorder til sangene fra Ultimate guitar. I tillegg finner vi innspillinger av sangene på Spotify eller YouTube, noe som gir oss muligheten til å notere ned sangene eller drive med en mer gehørbasert innøving. Men det store mangfoldet fører også med seg en ny utfordring når det gjelder valg av repertoar. Spørsmålene som melder seg er: *Hva skal vi velge, og hvorfor?*

1.1 Tema og problemstilling

Med denne situasjonsbeskrivelsen som utgangspunkt vil jeg videre presentere tema og problemstilling. Jeg konkretiserer deretter studiens undersøkelsesobjekt og argumenterer for studiens relevans.

1.1.1 Valg av tema

Temaet for min masteroppgave er sanglæreres repertoarvalg i faget sang hovedinstrument. Temaet lokaliseres videre til studieretningen Musikk, dans og drama i videregående skole. Fra høsten 1994 har jeg gjennom min stilling ved Molde kulturskole undervist i ca. 50% stilling ved Musikk, dans og drama ved Molde videregående skole. Hovedområdene jeg underviser i for tiden er hovedinstrument, biinstrument og kor. Valg av repertoar har hele tiden hatt stort fokus i forbindelse med planlegging av undervisninga. Dette arbeidet kan være spennende, morsomt, interessant, krevende, lærerikt, og til tider frustrerende. Mine erfaringer knyttet til repertoarvalg har derfor inspirert meg til å se nærmere på prosessen rundt valg av repertoar, og hvilke kriterier lærere legger til grunn for sine valg.

Jeg erfarer at mesteparten av tiden jeg bruker på planlegging av undervisningstimene går ut på å lete etter egnet repertoar til elevene. Selv om det ofte kan føles som et bevisst valg, handler jeg ofte på rutine, erfaringer med stoff jeg selv mestrer, og erfaringer knyttet til tidligere elevinteraksjoner. Hvordan finner en lærer repertoar som utfordrer, motiverer, engasjerer, gir øvingsglede, gir lyst til å formidle, og som utvikler teknikken og musikaliteten? Ligger svaret i læreplanen, hos læreren, hos elevene, i musikken, eller er det andre faktorer som spiller inn? I hvilken grad påvirker lærerens bakgrunn repertoarvalget, og i hvilken utstrekning velger læreren å gå utenfor sin egen sangtekniske og musikalske komfortsone for å imøtekomme elevene?

1.1.2 Hovedproblemstilling

Ut ifra det valgte temaet og spørsmålene som er skissert overfor har jeg formulert følgende overordnede problemstilling:

Hva velger sanglærere på videregående skole som repertoar i undervisninga, og hva regulerer deres innholdsvalg?

Den første delen av setninga henspiller på det faktiske repertoaret som blir brukt i undervisninga, mens den andre delen flytter fokuset til hvorfor det aktuelle repertoaret er valgt. En spørreundersøkelse ble benyttet som metode for å innhente svar på den

første delen av spørsmålet, mens den andre delen ble besvart gjennom kvalitative intervjuer.

Denne studien har som mål å kunne beskrive og å forstå: Beskrive hva lærere velger som repertoar, og å forstå deres innholdsvalg. Det vil si at jeg verken har som hensikt å skulle evaluere noe, forklare noe, eller forandre noe. Som tittelen på oppgaven kanskje indikerer, har jeg et ønske om å *bevisstgjøre* mine egne valg av repertoar. Jeg mener også at dette er en studie som vil være interessant og relevant for andre sangpedagoger.

Begrepsavklaringer i hovedproblemstillinga

I *Store norske leksikon* brukes begrepet *repertoar* om de sangene eller stykkene som en utøvende musiker eller et musikkensemble behersker og kan framføre (SNL, Larsen, 2018). I denne studien vil begrepet bli brukt om alle de sangene elevene jobber med i undervisninga, uavhengig om elevene behersker dem så godt at de kan opptre med dem eller ikke. *Innhold* er et videre begrep enn repertoar og omfatter alle de faglige aktivitetene vi beskjeftiger oss med i sangundervisninga (se Arder, 1996). Innholdsbegrepet vil bli grundig behandlet i teorikapittelet i sammenheng med didaktisk teori. Det kan også presiseres at sanglærere i videregående skole jobber innenfor studieretningen Musikk, dans og drama, og i det videre arbeidet vil betegnelsen *musikklinja* bli brukt om studieretningen.

1.2 Hovedområdet hovedinstrument og elevenes bakgrunn

Denne studien skal omhandle hovedområdet sang hovedinstrument i videregående skole. Jeg vil derfor gi en kort beskrivelse av de fastlagte strukturene som undervisninga forholder seg til.

Den videregående opplæringa tar utgangspunkt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (heretter forkortet til LK06), som også setter rammene for undervisninga. Det første året i videregående opplæring kalles videregående trinn 1, og forkortes til Vg1. Dette etterfølges av Vg2 og Vg3. Når det gjelder hovedområdet hovedinstrument er dette en del av faget Musikk på Vg1, Instrument, kor, samspill 1 (heretter forkortet til IKS1) på Vg2, og Instrument, kor, samspill (heretter forkortet til IKS2) på Vg3. Skjemaet under

viser også hvilke andre hovedområder som tilhører de aktuelle fagene (Utdanningsdirektoratet, 2006).

<i>Fagnavn</i>	Musikk	IKS1	IKS2
<i>Årstrinn</i>	Vg1	Vg2	Vg3
<i>Hovedområder</i>	Hovedinstrument Biinstrument 1 Biinstrument 2 Samspill Anvendt musikkklære	Hovedinstrument Biinstrument Besifringsspill Kor og samspill	Hovedinstrument Kor og samspill Øvingslære

I LK06 er det utarbeidet overordnede *formål* for hvert fag. Disse målene er retningsgivende for hvilken kompetanse samfunnet etterspør hos elevene som fullfører studieløpet. Ser vi på de overordnede formålene til fagene Musikk og IKS er det flere punkt som kan være retningsgivende for undervisninga i hovedinstrument. Her vektlegges det at undervisninga skal ivareta musikkens utøvende dimensjon, og samtidig legge til rette for videreutvikling, nyskapning og ivaretagelse lokalt, regionalt og internasjonalt. Undervisninga skal utvikle egenskaper som er viktige for personlig mestring, og herunder nevnes selvdisciplin, tålmodighet og kreativitet. Dette er videre satt i forbindelse med utviklingen av et personlig musikalsk uttrykk. Det er også lagt vekt på å utvikle kompetanse som musikklivet trenger som grunnlag og forutsetning for videreutvikling og nyskapning av musikk. Rekruttering av utøvende musikere og sangere til frivillig og profesjonelt musikkliv er også viktig, og for enkelte elever kan undervisninga også være en forberedelse til prøvespill for høyere musikkutdanning. Den estetiske opplevelsen og erfaringer hos elevene blir også nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2006). I hvert enkelt hovedområde er det utarbeidet egne kompetansemål, som beskriver hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg etter endt opplæring. I LK06 blir begrepet *kompetanse* forstått som det å ha

evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Den siste setninga i Utdanningsdirektoratets kompetansebegrep peker tilbake til formålet med faget slik det er redegjort for ovenfor. Skjemaet under viser *kompetansemålene* i hovedinstrument (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kompetansemål som jeg mener omhandler valg av repertoar, direkte eller indirekte, er kursivert.

Vg1	Vg2	Vg3
<p>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> - framføre musikkstykker - vise grunnleggende teknikk - bruke instrumentet som et individuelt musikalsk uttrykks-middel - innstudere nytt repertoar - utarbeide ukeplaner for egen øving - spille/synge primavista etter noter - gjøre rede for grunnleggende instrumentkunnskap - anvende teknikker for oppvarming og forebygging av belastningsskader - vise ferdigheter i gehørspill/sang 	<p>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beherske grunnleggende teknikk - framføre et repertoar med musikk fra ulike sjangre 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 sceneopptredenen og konsertforberedelse 	<p>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:</p> <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 arbeidet med studiens empiriske innsamling, og ved analyse av regulerende forhold for lærerens innholdsvalg, er både karakterer og læreplanmessige forhold, herunder kompetansemålenes betydning, viktige områder for undersøkelse.

De fleste elevene som går på musikklinja er mellom 16-19 år. Når de starter opp i Vg1 møter de ofte med svært forskjellig bakgrunn, kunnskap om egen stemme, forventninger og målsettinger. Noen elever har fått undervisning ved en kulturskole gjennom flere år, noen har sunget i kor, og noen har vært vokalist i et band. Noen har kanskje laget egne sanger og har en bred forståelse for musikkfaget. Andre igjen har ingen bakgrunn bortsett fra musikktime i grunnskolen. Noen elever føler en sterk musikalsk identitet ovenfor en bestemt sjanger, og er i liten grad interessert i å prøve noe nytt. Andre synes alt nytt er spennende. Noen er vant til å tilegne seg sangene gjennom et notebilde, mens andre kun bruker gehøret. I arbeidet med å tilpasse undervisningsinnholdet til en variert elevgruppe med ulike interesser, ønsker og behov, møter læreren en rekke utfordringer. Utfordringene handler om å balansere elevforutsetningene med læreplanens mål og vurderingsordninger, institusjonens rammer og tradisjoner, lærerens musikkompetanse, og musikkpedagogiske grunnsyn. Måten disse utfordringene løses på mener jeg blant annet kan studeres gjennom det undervisningsrepertoaret læreren velger som innhold.

1.2.1 Delproblemstillinger

For å få belyst hovedproblemstillinga på et bredt grunnlag har jeg utledet noen delproblemstillinger. Disse delproblemstillingene er også med på å danne grunnlaget for spørsmålene i både spørre- og intervjuundersøkelsen.

Hvem er sanglærerne i videregående skole?

Hvilke kriterier fører til utvelgelse av repertoar?

Hvilket repertoar synger sangelevne i videregående skole?

Hvilke føringer legger LK06 og den lokale læreplanen for repertoarvalget?

Har lærerne opparbeidet et stamrepertoar?

I hvor stor grad styres repertoarvalget ut ifra lærernes forutsetninger?

I hvor stor grad styres repertoarvalget ut ifra elevenes forutsetninger?

Hvilket repertoar tror lærerne gir elevene framgang både musikalsk og teknisk?

Hvordan forholder lærerne seg til repertoarets vanskelighetsgrad?

Hvor viktig er innholdet i teksten for repertoarvalget?

1.3 Tidligere forskning og litteratur

Et søk etter aktuelle masteroppgaver med beslektet tematikk ga meg en liste over 16 aktuelle avhandlinger. Avhandlingene ble lokalisert med ett eller flere av søkeordene *sang*, *videregående skole* og *innhold*. En gjennomgang av studiene viser at 14 omhandler undervisning i videregående opplæring. To (Kleiven, 2016; Svela, 2013) omhandler studenter innenfor høyere utdanning. Begge tar for seg sangfaget fra et rytmisk ståsted, og også hvordan den klassiske og rytmiske sangtradisjonen kan dra nytte av gjensidig kompetanseutvikling. Problemstillinger rundt det å undervise i rytmisk sang blir også tatt opp i andre studier (se for eksempel Hasund, 2012, og Romme, 2009). Videre er det flere som har sett på vurderingspraksis i videregående skole. Alfsen (2013) har konsentrert seg om sang hovedinstrument, mens Rui (2010) har sett mer generelt på vurdering på tvers av hovedinstrument. I begge studiene fokuseres det på lærernes refleksjoner rundt spørsmålet om vurdering. Vurderingsspørsmålet er også sentralt hos Weistein (2017), som tar for seg elevenes opplevelse av implementeringen av kompetansemål i IKS faget. Andre masteroppgaver tar for seg kriterier for valg av innhold i undervisninga (Asp, 2011; Dalen 2016; Gjøstøl, 2015; Soli, 2016), og et annet interessant tema er elevs motivasjon i et sangdidaktisk landskap (Aannestad, 2015). De resterende studiene (Mickelsson, 2015; Skovdal, 2013; Stavsøyen, 2014; Vinje, 2009) omhandler andre fag og hovedområder i videregående skole som gehør, samspill, komponering og hørelære.

Felles for alle studiene referert til over, er at de er av nyere dato, og er gjennomført etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Jeg vil videre redegjøre nærmere for et utvalg av disse studiene som også har flest likhetstrekk ved min egen studie, og som jeg derfor mener er relevante i forbindelse med mitt prosjekt.

Ove Gjøstøl (2015) har gjennomført en studie om repertoarvalg i klaver biinstrument. Selv om Gjøstøl skriver om klaver biinstrument og jeg undersøker sangfaget, er både skoleslaget og innholdskategorien sentralt hos begge. Gjøstøl bruker også mye av det samme teorigrunnlaget som min egen studie har tatt utgangspunkt i, noe som gjør det mulig å sammenligne resultatene. Studien til Gjøstøl ble gjennomført med kvalitative intervjuer av lærere, noe som også korresponderer med deler av min egen studie. Avslutningsvis konkluderer Gjøstøl med at det *kan* være en sammenheng mellom

læreres repertoarvalg, bakgrunn, stillingsstørrelse og ansiennitet, og at dette kan være et interessant tema for videre forskning. Her mener han at en kvalitativ studie ikke vil favne bredt nok, og at en kvantitativ studie med et større utvalg vil kunne avdekke en sammenheng på en tydeligere måte. Selv om min studie ikke er en ren kvantitativ studie, er det likevel en studie som til en viss grad kan svare på Gjøstøls oppfordringer.

En annen relevant studie er gjennomført av Christer Aannestad (2015). Han har undersøkt elevens motivasjon i et sangdidaktisk landskap, og her er det også tatt utgangspunkt i sang hovedinstrument i videregående skole. I denne studien er elevene informanter, og her er valg av repertoar satt i sammenheng med motivasjon i faget. Funnene i Aannestad sin studie kan derfor være et utgangspunkt for å se på læreres tanker rundt motivasjon i undervisninga i forbindelse med repertoarvalg.

Klassisk sangpedagog vs. Rytmask repertoar av Ive Buck Romme (2009) er en tredje studie som har flere sammenlignbare trekk med min studie. Studien bygger på en undersøkelse blant sanglærere i videregående skole, og tar for seg hvordan klassisk utdannede sanglærere forholder seg til å undervise rytmisk repertoar. I tillegg ser Romme også på hva som er det aktualiserte repertoaret på eksamenskonserten i Vg3. Resultatene i denne delen av studien er bygd på innsamlede eksamensprogram fra 88 sangelever fordelt på elleve skoler i to landsdeler våren 2008. I resultatdelen viser forfatteren blant annet hvordan repertoaret fordeles på sjanger, noe som til en viss grad vil kunne være et sammenligningsgrunnlag for min egen undersøkelse av faktisk anvendt repertoar. Rommes studie sier også noe om hva som skal til for å heve sanglæreres kompetanse innenfor flere sjangere, et tema jeg også ser på i min studie.

Sangdidaktisk litteratur

Min erfaring med litteratur som omhandler sangfaget er at det aller meste retter seg mot den tekniske, anatomiske og fysiologiske delen av faget. Teorien knyttes gjerne opp mot tekniske øvelser, men gir bare unntaksvis konkrete forslag til aktuelt repertoar (Estill, 2005; Sadolin, 2000; Rørbeck & Høgel, 1999). Fra min egen utdanning kjenner jeg kun til én bok som gir konkrete forslag til repertoar. I *Foundation in singing* (Christy, 1981) deler forfatteren kapitlene i boka inn etter tradisjonelle fysiologiske problemstillinger innenfor sangfaget, og hvert kapittel etterfølges av tekniske øvelser. I tillegg er det

forslag til aktuelt repertoar som er egnet til å jobbe med de aktuelle tekniske utfordringene. Denne boka omhandler nesten utelukkende klassisk sang. Av norske utgivelser har *Sangeleven i fokus* (1996) av Nanna-Kristin Arder vært et viktig bidrag til sangfaget. Her får leseren også en didaktisk innfallsvinkel til faget. I kapittelet om innhold i undervisninga kommer Arder også med noen generelle betraktninger rundt repertoar, men hun viser ikke til konkrete sangtitler.

Når det gjelder temahefter, sangbøker eller samlinger av repertoar, fortøner det seg ganske annerledes. Markedet oversvømmes av repertoar for sangere i alle sjangere, historiske så vel som kontemporære. Ofte er sangene samlet i hefter eller bøker. De siste års erfaringer med elevers kjøp av notemateriell, viser også en økende bruk av nettbutikker.

1.4 Disposisjon for oppgaven

I kapittel 2 redegjør jeg for avhandlingens teorigrunnlag. Her presenterer jeg noen teoretiske perspektiver innenfor didaktikken som har vist seg å være relevant for min tematikk, og for det forskningsmessige arbeidet som skal gjøres.

I kapittel 3 gir jeg en begrunnelse for de metodiske valgene som er tatt i arbeidet med studien, og jeg redegjør for studiens forskningsdesign.

I kapittel 4 presenterer jeg resultatene av spørreundersøkelsen, og gir en samlet oppsummering i slutten av kapittelet. Resultatene fra intervjuundersøkelsen presenteres i kapittel 5. Hvert underkapittel blir fulgt opp av en oppsummering og diskusjonsdel hvor resultatene diskuteres i forhold til anført teori og egen forforståelse

I kapittel 6 diskuteres det jeg anser som de viktigste funnene fra spørre- og intervjuundersøkelsen, før jeg presenterer en avsluttende konklusjon og gir forslag til videre forskning.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teoretiske perspektiver innenfor didaktikken som er relevant for min tematikk og for det forskningsmessige arbeidet med denne studien. Med utgangspunkt i Jørgensen (2001) og Nielsen (2010) vil jeg starte med en redegjørelse av hva sangfaget har vært, og hva det også potensielt kan være. Jeg fortsetter med å redegjøre for opprettelsen av musikklinjene ved gymnasiene, før jeg redegjør for ulike danningsteori og didaktisk teori som er relevant for studiens tema og problemstilling. Som et utgangspunkt for å drøfte innholdsbegrepet og kriterier for valg av innhold, vil jeg også redegjøre for Frede V. Nielsens synspunkter i artikkelen «Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold» (Nielsen, 2006). Denne artikkelen gir et godt teoretisk grunnlag for å drøfte temaet undervisningsinnhold, og vil også kunne være et utgangspunkt for å si noe om sangundervisningas innhold. Mot slutten av kapittelet redegjør jeg for hvordan den didaktiske relasjonsmodellen kan knyttes opp mot sangfaget, med utgangspunkt i Nanna-Kristin Arder bok *Sangeleven i fokus* (1996). Jeg vurderer denne teksten som et godt grunnlag for å trekke linjer mellom den generelle didaktikken og sangfaget.

2.1 Begrepet «sangfag»

Den første undervisninga ble lovfestet i Norge i 1739, og siden den gang har sang vært en obligatorisk aktivitet i skolen. I 1827 kom sang også inn som et eget lovfestet fag. I starten var innholdet i faget sterkt preget av salmesang, men fra midten av 1800-tallet ble også verdslige sanger innlemmet i repertoaret. Med dette skiftet også fokuset for målsetninga i faget. Med læreplanen som kom i 1939 var fokuset i målformuleringen at «Målet for sangundervisninga er å oppdra elevene til å bli glade i god sang ...» (Jørgensen, 2001, s. 104). Etter krigen ble repertoaret utvidet til også å inneholde nordisk og internasjonalt repertoar. Det ble i etterkrigstiden også argumentert for at faget ikke lenger bare skulle inneholde sangaktiviteter, og i 1959 ble interesseorganisasjonen «Landslaget for musikk i skolen» etablert. På tross av at faget ble hetende musikk etter 1960, er det grunn til å tro at det fremdeles var sangen som var hovedaktiviteten. Hovedårsaken til dette var ifølge Jørgensen (2001, s. 106) lærernes mangel på kunnskap i det nye faget. Selv om faget gradvis også i praksis gikk over til å bli et musikkfag har sangen fortsatt å være en sentral aktivitet i faget. At det er sterke

følelser knyttet til sang som fag eller aktivitet i skolen har kommet tydelig fram de siste par årene i forbindelse med revisjon av overordnet læreplan. Her har sangen, ifølge kritikerne, ikke fått et tilstrekkelig fokus. Dette kommer fram gjennom engasjementet til medlemmene i Facebook-gruppa «Ja til fremming av sang i læreplanen».

I siste halvdel av 1970-tallet startet de første musikklinjene opp i Norge, og i 1979 fikk de sin første offisielle læreplan: *Læreplan for den videregående skole, Del 3b* (1979). Læreplanen viser at undervisning i hovedinstrument har vært et prioritert område helt fra starten av, og det er grunn til å tro at mange elever velger musikklinja nettopp fordi de får muligheten til å utvikle den utøvende delen av musikkfaget. Gjennom reform -94 og Kunnskapsløftet har det kommet noen mindre strukturelle og faglige forandringer, men eleven har hele tiden hatt en skoletime med eneundervisning i hovedinstrument.

I *Almen musikkdidaktik* (2010) redegjør Nielsen for «noen vesentlige didaktiske posisjoner og konsepter i musikkfaget» (Nielsen, 2010, s. 163). Denne kategoriseringen handler om hvordan musikkfaget har framstått og framstår i Danmark, og her har *Musik som sangfag* fått en sentral plass. Konsepsjonen *Musik som sangfag* deler Nielsen igjen i tre dimensjoner som har følgende didaktiske vektlegginger: *Sangene er innholdet* (Nielsen, 2010, s. 165), *Sangene er middelet* (Nielsen, 2010, s. 170), og *Syngeaktiviteten er innholdet* (Nielsen, 2010, s. 172).

Sangene er innholdet

I likhet med Jørgensens beskrivelse av sangfaget i Norge, redegjør også Nielsen for et fag hvor det fra starten av lå *et materielt klassisk danningssyn* (se kapittel 2.2) til grunn for utvelgelsen av innholdet. Sanger med et religiøst og nasjonalt innhold var utgangspunktet for undervisninga. Siden innholdet i stor grad var bestemt, gikk den didaktiske diskusjonen i Danmark mer i retning av *hvordan* sangene skulle læres inn. Skulle innøvingen være note- eller gehørbasert, skulle man ta i bruk solfa, og var det et mål å kunne synge flerstemt? Samtidig som at forbindelsen mellom skole og kirke var gradvis svekket, har massemedienes innflytelse resultert i at det mulige sangrepertoaret er tilnærmet lik uendelig. I tillegg kommer det stadig nye bidrag. Et tilbakevendende tema er om det er ønskelig å ha et felles nasjonalt sangrepertoar. Om svaret på dette er ja, er det grunn til å tro at det i dag kun er grunnskolen som vil kunne ha mulighet for å

følge opp dette oppdraget. Årsaken til den antagelsen er at grunnskolen er den eneste institusjonen der det er mulig å nå ut til alle.

Sangene er middelet

Nielsen beskriver videre hvordan sang og syngeaktiviteten også kan være et middel for å lære elevene om musikalsk struktur. Læringen kan foregå både gjennom erfaringer med sangene, og ved en bevisstgjøring gjennom å lære et språk, en terminologi, som gjør elevene i stand til å kommunisere om og sette ord på det de opplever og hører. Her vil musikkteoretiske begrep som formlære, harmonilære, melodilinje, intervaller, styrkegrader og klang kunne levendegjøres gjennom den praktiske omgangen med sangene. I tillegg kan det å bruke en sang som middel hjelpe elevene med å sette sangene inn i en musikkhistorisk sammenheng, og for enkelte sanger som politisk orienterte protestsanger eller religiøse sanger, kan det også ha et samfunnsmessig eller personlig aspekt.

Syngeaktiviteten er innholdet

Den siste dimensjonen ved sangfaget tar for seg sangtekniske og vokale ferdigheter. Nielsen deler det videre inn i et fysiologisk, et psykologisk, et sosialt og sosialpsykologisk aspekt. Med det fysiologiske aspektet menes den kunnskapen elevene tilegner seg via arbeidet med sangteknikk og pleie av stemmen. Her kan nevnes arbeidet med klang, artikulasjon, pust og støtte. Nielsen poengterer også at et viktig ledd i denne undervisninga er at alle mennesker har bruk for en stemme som fungerer, og at det derfor kan være rimelig å forvente at skolen tar ansvaret for en allmenn opplæring i hvordan man utnytter og tar vare på dette redskapet/verktøyet. Det psykologiske aspektet kommer til uttrykk gjennom at sangstemmen er et hvert menneskes innebygde instrument, og det personlige uttrykket i dette instrumentet er nært knyttet til elevenes indre følelser.

2.2 Danningsteori

I følgende avsnitt redegjør jeg for ulike sider ved danningsteori. Dette vil være et teoretisk utgangspunkt for å belyse innholdskategorien, og analysere sanglæreres valg av repertoar i sangundervisninga. Jeg vil starte med en kort beskrivelse av den

åndsvitenskapelige orienterte didaktikken, og deretter vil jeg redegjøre for Wolfgang Klafkis (1927-2016) perspektiver.

2.2.1 Åndsvitenskapelig didaktikk

«Vi forklarer naturen, men forstår det menneskelige liv» (Gundem, 2011, s. 29). Slik beskriver filosofen Wilhelm Dilthey skillet mellom de eksakte naturvitenskapene og åndsvitenskapene. Hans hermeneutiske tilnærming til vitenskapen la grunnlaget for den åndsvitenskapelige pedagogikken, og metoden bygger blant annet på gjensidigheten mellom helhet og del (Myhre, 2009, s. 226). «Ut fra et åndsvitenskapelig syn på didaktikken blir det lagt vekt på kunnskapens åndelige, dannende og kulturelle verdi. Elevene må få del i den beste og mest verdifulle kunnskapen som er representert i vår kulturarv» (Hiim & Hippe, 1998, s. 17). Valg av innhold i undervisninga er følgelig så avgjørende for elevenes danning at det ikke kan overlates til tilfeldighetene. Vektleggingen av innholdet i undervisning, slik det i den åndsvitenskapelige didaktikken legger opp til, er et viktig perspektiv i min studie.

2.2.2 Begrepet dannelse/danning

Begrepet *dannelse* eller *danning* brukes ofte om hverandre, og kan også defineres på forskjellige måter. Varkøy (2017) skriver at danning har en «svakere forbindelse til 'finkultur' og en bestemt sosial klasse, og er mer forbundet med bestemte kunnskaper og holdninger, det å kunne fungere i et samfunn i rask forandring» (Varkøy, 2017, s. 35). Nielsen (2010) hevder på sin side at «Alle mennesker dannes og danner sig gjennom udefra kommende påvirkninger og egen bearbejdning heraf-gennem oppdragelse og erfaring. En viktig side er den dannelse, der sker via planlagt og systematisk tilrettelagt undervisning, fx i den offentlige skole» (Nielsen, 2010, s. 53). Hanken og Johansen (2013) framhever at danning er en «aktiv *formingsprosess* hvor man i møte med samfunn og kultur utvikler seg som menneske», og fortsetter med: «Eleven er en aktiv deltaker i danningen, ikke et tomt kar som skal fylles, eller en leirklump som skal formes» (Hanken & Johansen, 2013, s. 206). Fellesnevneren i disse valgte sitatene er at danning av mennesket er det som skjer gjennom den kunnskap og erfaringer som hver enkelt tilegner seg gjennom planlagt undervisning og oppdragelse. I tillegg har også kulturen og samfunnet rundt oss påvirkningskraft i dannelsingsprosessen.

Jeg har valgt å bruke formen *danning* framfor *dannelse* i denne studien. Dette mener jeg samsvarer med andre språklige valg som er tatt.

2.2.3 Wolfgang Klafkis danningsteorier

På 1950-tallet rådet det forskjellige oppfatninger av dannelsbegrepet, og Klafkis bidrag til denne forskningen var i første rekke å undersøke og systematisere de forskjellige oppfatningene (Myhre, 2009, s. 250). Høhr (2011) nevner tre punkter som står sentralt i det Klafki kaller *en kritisk-konstruktiv didaktikk*. Dannelsbegrepet må være det grunnleggende i den didaktiske tenkningen. Filosofisk og teoretisk er han forankret i den åndsvitenskapelige tradisjonen som tar utgangspunkt i en historisk-hermeneutisk tilnærming til vitenskapen. Gjennom impulser fra empirisk forskning og fra kritisk teori, klarer han å forene disse teoretiske motsetningene til en ny og konstruktiv enhet som kalles kritisk-konstruktiv didaktikk (Høhr, 2011, s. 163).

Som nevnt bidro Klafki til å undersøke og systematisere forskjellige oppfatninger av dannelsbegrepet, og han valgte å dele dem i to hovedgrupper som han kalte *de materiale* og *de formale danningsteorier*. Frede V. Nielsen har i boka *Almen musikkdidaktikk* (2010) gitt en inngående beskrivelse av Klafkis danningsteoretiske forskning, og satt dette inn i et musikkdidaktisk perspektiv.

De materiale danningsteorier

De materiale danningsteorier har som utgangspunkt at elevene dannes gjennom lærestoffet, og det poengteres at lærestoffet både er middelet og målet (Nielsen, 2010, s. 55). Danninga er altså et resultat av at elevene tar til seg stoffet, og en har tro på at materialet i seg selv bærer med seg dannende kvaliteter. Klafki deler videre de materiale danningsteoriene inn i to underkategorier; *danningsteoretisk objektivisme*, og *danningsteorien om det klassiske*. I danningsteoretisk objektivisme er argumentet for å undervise i det aktuelle innholdet så enkelt som at «det finnes» (Nielsen, 2010, s. 56). Alt potensielt kulturinnhold som finnes ute i samfunnet kan være gjenstand for undervisning og overføres til elevene. Begrensningen vil kun ligge i hva læreren tilfeldigvis kjenner til eller ikke. I danningsteorien om det klassiske er det derimot bare en del av den objektiverende kultur som vil være gjenstand for innhold i undervisninga, og det er den delen som har blitt

klassisk. Det klassiske innholdet kjennetegnes blant annet som tidløst, og har høy kvalitet.

Det klassiske er et uttrykk for en kulturell enhed, fx et folks ideale selvforståelse. Det betegner altså et sæt af menneske- og samfundsfrembragte kulturobjekter (rettere: en vis del af den objektiverende kultur), men ikke alle. Underviser vi i disse kulturobjekter (fx kunstværker), så formidler vi samtidig de kvaliteter, som de er udtryk for, og som har frembragt dem. (Nielsen, 2010, s. 61)

Hva som er det klassiske vil hele tiden forandre seg. Noe annet vil føre til at mengden av aktuelt undervisningsstoff hele tiden vil øke. Her forutsettes det også en bred enighet innenfor det gitte samfunnet.

De formale danningsteorier

Mens det er danning *til* musikk som er fokuset innenfor de materiale danningsteoriene, er det danning *gjennom* musikk og det menneskelige fokuset som er styrende for de *formale danningsteoriene* (Nielsen, 2010, s. 65). Dette vil med andre ord si at det aktuelle innholdet får status som middel, og begrunnelsen for valg av innhold ligger i troen på at innholdet kan forme elevene til å få bestemte egenskaper. Klafki har videre delt de formale danningsteoriene inn i to underkategorier som han kaller *funksjonell danning* og *metodisk danning*. Om funksjonell danning sier Klafki blant annet følgende: «Det væsentlige ved dannelsen er ikke optagelse og tilegnelse af indhold, men formning, udvikling, modning af legemlige og åndelige kræfter» (Nielsen, 2010, s. 67). Denne formen for danning har blant annet gjort seg gjeldene i forbindelse med legitimering av musikk som undervisningsfag, og det har vært argumentert for at arbeidet med musikk fremmer utviklingen av våre skapende og kreative krefter, konsentrasjon, sosial tilpasningsevne, og at det i sterk grad er med på å utvikle vårt følelsesliv. Det er også sentralt i denne tenkningen at man skal ta utgangspunkt i elevenes iboende evner og velge undervisningsstoff ut i fra dette (Hanken & Johansen, 2013, s. 75). I teorien om den metodiske danningen ligger fokuset på å lære seg metoder for å tilegne seg nytt innhold. Elevene skal med andre ord «lære å lære» (Nielsen, 2010, s. 75). Dette begrunnes med at elevene skal «bringes i stand til at opsøke viden, når og i de sammenhænge de får bruk for den» (Nielsen, 2010, s. 75). Herunder nevnes både vitenskapelig metode og praktiske metoder som for eksempel hvordan man bruker et verktøy og behersker arbeidsteknikker. Dette perspektivet vil være interessant for

min studie, for eksempel gjennom informasjon om hvorvidt og i hvor stor grad informantene legger vekt på å undervise elevene i øvingsstrategier.

Kategorial danning

«Klafki prøver å forene de to sidene i begrepet *kategorial danning* og hevder at det er kategoriene som er bindeleddet mellom person og verden, at de åpner eleven for verden, og åpner verden for eleven» (Hohr, 2011, s. 166). Her poengteres det at danningsteorier ikke trenger å ha en formal eller material tilnærming, men at de tvert i mot er hverandres forutsetning. Ifølge Gjøstøl (2015) kan teorien om kategorial danning belyse forholdet mellom elev (subjekt) og repertoar (objekt), og dette forholdet kjennetegnes ved en kompleks vekselvirkning mellom disse to (Gjøstøl, 2015, s. 28). «Gjennom grundig tilegnelse av vesentlig kunnskap utvikles individets evner, samtidig som det utvikler samsvarende metoder som setter det i stand til å lære og yte mer» (Myhre, 2009, s. 252). Myhre poengterer videre at valg av undervisningsinnhold i kategorial danning blir den framtrepende didaktiske kategorien, noe som gjør denne teorien ekstra relevant som teorigrunnlag for min studie. I Hanken og Johansen (2013) finner vi også en tolkning av Klafkis tanker rundt kategorial danning. «Verken lærestoffet eller aktiviteten virker dannende i seg selv. Danning foregår derimot i et *vekselspill* mellom menneskets aktivitet og lærestoffet, i en hermeneutisk erkjennelsesspiral» (Hanken & Johansen, 2013, s. 213). Her er det også naturlig å trekke en sammenligning til begrepene *oppdragelse til musikk* og *oppdragelse gjennom musikk*. Det ene begrepet utelukker ikke det andre, men gir tvert i mot elevene opplevelser og erfaringer som samlet sett er dannende.

2.2.4 Klafkis didaktiske analyse

Klafki viderefører de tankene han har knyttet til teorien om kategorial danning, og setter dette inn i et system som kan være til hjelp for å planlegge undervisninga. I hans *didaktiske analyse* er valg og begrunnelse av innhold den primære aktiviteten ved planlegging. Videre er det mest sentrale ved hans didaktiske tenkning å finne fram til det innholdet som bidrar til den kategoriale danningen, og han har derfor utarbeidet spørsmål som kan avdekke både en objektiv (innholdet) og en subjektiv (eleven) side.

Hvilken betydning har et bestemt (det valgte) innhold i elevens nåtid?

For at undervisningsinnholdet skal ha en relevans i elevenes nåtid må det ta utgangspunkt i elevenes liv og hverdag. Det trenger ikke nødvendigvis å bygge på det elevene kan fra før, men innholdet må være med på å utfordre og utvide elevenes erfaringshorisont. Dette spørsmålet gjør seg gjeldende i arbeidet med å velge ut repertoar, og her kan det være vesentlig å ta utgangspunkt i et repertoar og en sjanger elevene er kjent med. Det kan også handle om å introdusere elevene for en ny sjanger, og i det arbeidet finne en sang som appellerer til elevene. For en sanger kan det også være utfordrende rent teknisk å jobbe med klangdannelse i forbindelse med en ny sjanger. I tillegg kan tilegnelse av en ny stemmeklang også ha et psykologisk (mentalt) aspekt med tanke på at sangstemmen ligger tett opp til sangerens identitet.

Hvilken betydning har et bestemt (det valgte) innhold for elevens framtid?

Elevene har alltid med seg sine egne perspektiver inn i undervisningssituasjonen, og her kan det oppstå et motsetningsforhold når læreren presenterer forslag til innhold fra sitt voksenperspektiv. Lærerens perspektiver kan representere en viktig rolle i elevenes utvikling, samtidig er det viktig at elevene ikke føler seg overkjørt. Med andre ord er det viktig at valg av repertoar ikke bare tilfredsstiller elevenes ønske om å synge en bestemt sang, men bør også inneholde momenter som utvikler teknikken og hindrer belastninger på stemmen. Utover i det treårige løpet vil også den avsluttende eksamen kunne spille en stor rolle. Selv om elevene kan bli trukket ut til eksamen de to første årene, er den obligatoriske eksamen i faget IKS2 et klart definert mål for mange av dem. For enkelte vil det også være aktuelt å søke høyere musikkutdanning mot slutten av det tredje året, og da vil kravene om repertoar til opptaksprøven i stor grad styre dette valget utover våren. I mange tilfeller vil repertoaret på opptaksprøvene også kunne brukes til eksamen.

Hvilken eksemplarisk betydning kan et bestemt (det valgte) innhold ha?

Mens de to foregående spørsmålene handler om den betydninga et bestemt innhold har, eller kommer til å få, handler *det eksemplariske* (Hohr, 2011, s. 167) om hvordan det faglige henger sammen i elevenes indre. Her skiller det videre mellom *det elementære* og *det fundamentale*. Det elementære beskrives som «en kategori som åpner eleven for sin verden, mens det fundamentale er knyttet til spørsmålet om hvor grunnleggende

kategorien åpner verden for eleven» (Hohr, 2011, s. 168). Her må læreren gjennom det valgte innholdet gi elevene kunnskap og erfaring med metoder, prinsipper, teknikker og fenomener som det er mulig å overføre til andre sanger. Det er viktig at det her tas utgangspunkt i god musikk som elevene har evne til å mestre, samtidig som det gir elevene nye perspektiver og ny innsikt i for eksempel en sjanger.

Innholdets struktur (Tematisk strukturering)

Et viktig anliggende for Klafki er å forstå et fags struktur for på en god måte å få innsikt i fagets kunnskapsområder. Samfunn, autonomi og allmenndanning er tre stikkord som kan være med å utdype målene i kategorial danning. Samfunnsaspektet kommer til syne ved at danninga skal hjelpe elevene å tilpasse seg i samfunnet, men også være med på å utvikle den. Autonomitanken blir synliggjort via selvbestemmelse, men Klafki poengterer også at medbestemmelse og solidaritet er viktige brikker i denne sammenhengen. Det siste og mest omfattende målet for undervisninga er allmenndanninga, og dette deler Klafki igjen inn i tre delmål. Med prinsippet *danning for alle* menes det at alle skal ha lik rett til tilpasset opplæring, men at denne danninga ikke skal føre til at vi blir like, men ulike. Det andre delmålet omhandler *tidstypiske nøkkelpoblemer*, og her vises det til at elevene må ha et felles kjernestoff som de jobber med. Eksempler her er temaer som fred, miljø, sosial likhet, tekniske informasjons- og kommunikasjonsmedier, og jeg-du relasjoner. I det siste delmålet som omfatter *allsidige interesser og evner*, advares det mot at den materiale danninga får for stor plass i undervisninga, og at elevenes subjektivitet ikke blir viet nok oppmerksomhet som et selvstendig perspektiv.

2.3 Didaktikkens innholdsbegrep og kriterier for valg av undervisningsinnhold.

Til nå har jeg redegjort for ulike sider ved Klafkis danningsteori. I dette kapittelet ønsker jeg å redegjøre for Frede V. Nielsens teoretiske perspektiver på innhold og innholdsbegrep. Videre vil jeg knytte disse perspektivene opp mot valg av innhold i sangfaget. Her tar jeg utgangspunkt i hans artikkel «Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold» (Nielsen, 2006).

Innholdskategorien

Nielsen poengterer at innhold er en sentral didaktisk kategori, og han mener at kriteriene for utvelgelsen er spesielt avgjørende innenfor fagdidaktikken (Nielsen, 2006, s. 249). Årsaken til denne begrunnelsen kan henge sammen med at det særegne faglige, det som omhandler et spesielt fag, er tett knyttet til innholdet som sådan. Etter hvert som kunnskapsmengden vokser i faget har det også vært mer og mer nødvendig å se på *hva* det skal undervises i. Det kan sies at mengden av repertoar har eksplodert de siste femti årene, og så lenge noen produserer musikk vil denne kunnskapsmengden fortsette å vokse.

Smal og bred didaktikk

I henhold til Nielsen (2006; 2010), kan didaktikk forekomme i en *smal* (kalles også et *snevert* eller *spesifikt* didaktikkbegrep) eller en *vid* (kalles også et *bredt* eller *generelt* didaktikkbegrep) variant. En smal forståelse av didaktikken fokuserer på lærestoff, mål, og hvorfor det skal undervises. Vi har å gjøre med undervisningas *hva* (innhold), *hvortil* (mål) og *hvorfor* (begrunnelse av de foregående valgene). Her poengteres det flere steder at spørsmålet om *hvordan* (metoden) er underordnet (se også Hanken & Johansen, 2013, s. 23; Gudem, 2011, s. 35), og dette var blant annet synlig gjennom at det tidligere ikke ble fokusert på metode i lærerutdanningene. Denne nedprioriteringen ble kritisert på 60-tallet, og metodikk kom etter hvert inn som eget fag. Med spørsmålet *hvorfor* kommer dannelsingsaspektet sterkt inn, og denne måten å se didaktikken på hadde stor plass i den danningsteoretiske didaktikktradisjonen til Klafki, som det har blitt redegjort for tidligere. I en vid variant kommer spørsmålene *hvordan* (metode), *med hva* (undervisningsmidler), *når* (sett i lys av elevenes utvikling) og *hvor* (lokalisering) på banen. Tysk læringsteoretisk didaktikk med blant andre Paul Heimann og Wolfgang Schulz sto sterkt som talsmenn for en vid didaktisk tenkning fra slutten av 1960-tallet, og deres tanker ble sammenfattet i en modell som har fått navnet «Heimann/Schulz-modellen for didaktisk analyse» (Gudem, 2011, s. 51). Også i Norge ble det utviklet en modell for didaktisk tenkning av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg. Modellen ble presentert i bokform i 1975, og blir kalt «den didaktiske relasjonstenkningsmodellen» (Gudem, 2011, s. 54). Den synliggjør også didaktikken i en vid form, harmonerer med hvordan lærere tenker, og er en modell for lærerens planlegging av og refleksjon om

undervisning. Jeg vil redegjøre for denne modellen i kapittel 2.4 og samtidig se på sangfaget i lys av denne modellen.

Som en sammenfatning av disse didaktiske spørsmålene stiller Nielsen opp følgende grunnspørsmål: «Hvad er, der er vigtig(s)t at lære og derfor at undervise i og hvorfor?» (Nielsen, 2006, s. 251). Han fokuserer videre på at den brede didaktikkforståelsen har ført til et større fokus på undervisningsmetoder, og at spørsmålet som gjelder *hva* man skal undervise i dermed har blitt underordnet elevperspektivet. Nielsen sier det slik: «I den didaktiske trekantens relation mellem elev, lærer og indhold har interessen flyttet sig i retning af elevens perspektiv og bort fra indholdet» (Nielsen, 2006, s. 251). På tross av dette understøtter Nielsen mitt utsagn i innledningen hvor jeg bemerker at mesteparten av tiden som går med til planlegging av undervisningen dreier seg om å velge innhold (repertoar). Her henviser han til samtaler med lærere, hvor mange sier at valg av innhold er det første de tenker på når de skal planlegge undervisningen (Nielsen, 2006, s. 251). Et spørsmål jeg tror mange lærere stiller seg selv er hvilken betydning undervisningsinnholdet har for elevene, og hvor viktig innholdet er i seg selv?

Undervisningsinnholdets gjenstandsfelt

Når det gjelder innholdskategorien skriver Nielsen: «Jeg vil forstå undervisningsinnhold som det, der (skal) læres, og som (derfor) tematiseres i undervisningen» (Nielsen, 2006, s. 252). Siden et utsagn som «det, der skal læres» favner relativt bredt, velger han å dele undervisningsinnholdet i *fire innholdsmessige gjenstandsfelt*: Fenomenfeltet, realia- og kontekstfeltet, det faglige aktivitets- og metodefeltet og det personlige og sosiale erfaringsfeltet. I lys av disse gjenstandsfeltene vil jeg videre prøve å trekke linjene til konkrete temaer i sangundervisningen.

Til *fenomenfeltet* (Nielsen, 2006, s. 253) knytter Nielsen objekter, gjenstander, symbolske uttrykk, tekster og dokumenter. For sangfagets innhold handler det her om sanger, sangbøker, noter, teoribøker, øvingslogger, anatomiske figurer, notestativ, datamaskiner, lydopptakere og piano.

Innhold, relatert til teoretisk kunnskap, knytter Nielsen til *realia- og kontekstfeltet* (Nielsen, 2006, s. 253). Stikkord for dette gjenstandsfeltet er saksforhold, begivenheter,

omstendigheter ved, diskurser om og sammenhenger vedrørende. For sangfagets innhold kan dette feltet beskrive sjangerkunnskap, og læren om hvordan innholdet i faget inngår i en historisk sammenheng. Her vil vi også kunne finne fagets tilknytning til læreplanen.

I det *faglige aktivitets- og metodefeltet* (Nielsen, 2006, s. 253) henvises det til hvilke metoder læreren kan bruke for på best mulig måte kunne lære bort innholdet fra de to første gjenstandsfeltene. For sangfagets innhold kan dette feltet beskrive den best egnede metodikken for å synge i teknisk/fysiologisk forstand, for å øve inn repertoar, for å arrangere/komponere, for å utføre tekniske øvelser, og for å framføre sanger.

Nielsen knytter opplevelser og erfaringer som elevene tar med seg inn i undervisningen, til *det personlige og sosiale erfaringsfeltet* (Nielsen, 2006, s. 253). Her handler det både om personlige erfaringer som knytter seg til det kroppslige, kognitive og emosjonelle, men det tar også opp i seg det som kan oppleves i et sosialt faglig fellesskap. For sangfagets innhold kan dette feltet beskrive erfaringer med konsertering, interpretasjonsundervisning, gruppeundervisning og evnen til å opparbeide selvrefleksjon. Det å synge er også sterkt knyttet til det kroppslige, kognitive og emosjonelle, både gjennom det faktum at kroppen er sangerens instrument, og gjennom det å skulle formidle musikk og tekst. Dette berører både sangerens personlige forhold til musikk, og en musikalsk identitetsdannelse.

En utdyping av de fire gjenstandsfeltene

Nielsen gir videre en mer utdypende beskrivelse av disse fire gjenstandsfeltene, og han starter med å redegjøre for hvordan de er gjensidig forbundet, og hvordan de tenderer til å stå i et hierarkisk og funksjonelt forhold til hverandre. Et konkret eksempel fra et sangfaglig perspektiv er når man arbeider med en bestemt sang for å lære å framføre sangen, få kunnskap om en sjanger, jobbe med en teknisk utfordring, eller med interpretasjon. Uansett hvilket av disse feltene man velger å ha fokuset på, må det også sees i sammenheng med de andre gjenstandsfeltene. Eller sagt med Niensens ord: «Det betyr, at man kan vælge hver enkelt af dem som et overordnede indholdsmæssige og tematiske fokus (lade dem være målsættende) og lade en eller flere af de andre træde i et funktionelt underordnet forhold hertil» (Nielsen, 2006, s. 254).

Videre bemerker Nielsen at den faglige innholdsprofilen kan bestemmes ut i fra *hvordan* man vektlegger faget, og her skiller han mellom aktivitetsformer som produksjon, reproduksjon, persepsjon, interpretasjon og refleksjon. De fire første aktivitetsformene kan betegnes som ars-orienterte (produksjon *av*), og retter seg mot fenomenfeltet. Den siste aktivitetsformen kan beskrives som scientia-orientert (refleksjon *om*), og retter seg mot de tre andre feltene. Nielsen redegjør videre for tema, emne og problem(atisering), og for sangundervisninga vil dette blant annet kunne relateres til analyse av tekster i det aktuelle sangrepertoaret.

Relasjonen til danning og dannelsingsposisjoner omtales også som et viktig punkt, og for denne studien er dette helt sentralt. Her forholder Nielsen seg til sin egen redegjørelse for Klafkis danningsteorier (Nielsen, 2010, kapittel 2), og knytter dem sammen på følgende måte:

Fenomenfeltet	Material danning	Kategorial og kritisk danning
Realia-og kontekstfeltet	Material danning	
Det faglige aktivitets-og metodefeltet	Material- og formal danning	
Det personlige og sosiale erfaringsfeltet	Formal danning	

Dersom man ser alle de fire innholdsmessige gjenstandsfeltene under ett, og i relasjon til hverandre, harmonerer de altså med kategorial og kritisk orientert danning.

I det siste underpunktet gir Nielsen en definisjon av begrepene *innhold* og *metode*, og beskriver hvordan disse kan stå i forhold til hverandre. Han kommer med tre eksempler på forskjellige betydninger, som igjen har en didaktisk konsekvens for faget, og dermed også sangfaget. Når læreren formidler sin kunnskap omkring øvingsstrategier, får elevene innsikt i en metode som Nielsen kaller en faglig aktivitets- og metodeform. Disse øvingsstrategiene kan gjelde bruk av tekniske øvelser, innøving av nytt repertoar, og forslag til hvordan elevene kan jobbe med å forme det musikalske uttrykket. Dette er en metode, men samtidig er det en viktig del av fagets innhold. Metode kan også sees på som en undervisningsmetodisk framgangsmåte, som en oppskrift for hvordan man kan

tilrettelegge undervisninga. Her er innholdet overordnet metoden, og fokuset hos sanglæreren ligger i det valget som må tas i forbindelse med hvordan en sang skal læres inn. Her vil det være naturlig å spørre seg selv om det er mest hensiktsmessig med note- eller gehørbasert innøving, om fokuset i første omgang skal rettes mot tekst, rytme eller melodi, hvilke oppvarmingsøvelser som vil være hensiktsmessige for å forberede ønsket klang, osv. I det siste eksempelet ser Nielsen på hvordan innholdet kan være overordnet metoden (aktivitetsformen) eller omvendt, og hvordan dette kan settes i et hierarkisk funksjonelt forhold til hverandre. Arien *Vedrai carino* kan bli valgt som repertoar for å gi elevene kjennskap til opera sjangeren, og i dette tilfellet får arien funksjon som metode. Det er her underordnet om sangeren lytter til arien, eller synger den selv. Dersom målet med å synge arien er å jobbe med sangteknikk eller interpretasjon, så får sangen status som innhold. I dette eksempelet er det altså ikke så viktig hvilken sang som velges, men det handler mer om at den kan fungere som et middel for å oppnå noe annet.

Før-nå-perspektiver

Med utgangspunkt i Jank og Meyer sin bok *Didaktische Modelle* (2002), foreslår Nielsen (2006, s. 261) å dele opp innholdet i undervisninga i følgende før-nå-etter perspektiver:

- a. Det intenderte innhold: Det som skal læres (plan-perspektivet).
- b. Det aktualiserte innhold: Det som læres / er under læring (prosess-perspektivet).
- c. Det konstaterte innhold: Det som er lært (resultat-perspektivet).

I *det intenderte innholdet* plasserer Nielsen lærerens kort- og langsiktige planlegging bygd på læreplaner, institusjonelle rammebetingelser, ideologier og tradisjoner. For sangundervisninga i videregående skole vil dette for eksempel være den gjeldende læreplan. I tillegg er det også sannsynlig at faktorer som tidligere erfaringer med undervisningsinnhold, elevenes ønsker og skolens tradisjoner, også vil påvirke lærerens planlegging. I *det aktualiserte innholdet* deler Nielsen innholdskategorien i to. Slik det oppfattes for læreren, og slik det oppfattes for elevene. Det kan også være stor forskjell på resultat perspektivet og *det konstaterte innholdet*. Her kan læreren ha en oppfattelse av hva som er lært, mens elevene sitter igjen med en annen oppfatning.

Didaktiske paradigmer

Det siste perspektivet Nielsen behandler i artikkelen er fire grunnkriterier eller paradigmer. Disse kan være felles for flere fag, men jeg vil se nærmere på to av dem i lys av en sangdidaktisk grunnlagstenkning.

Det første kriteriet er å se på faget som et *basisfag*, noe som tradisjonelt vil si å ha fokus på den vitenskapelige delen av faget. Men for et estetisk fag som sangfaget trekker Nielsen også inn perspektiver som kunstneriske og håndverksmessige aspekter, og dermed rommer dette bredere begrepet store deler av det som ligger som basis for sangundervisninga. Innenfor det musikkvitenskapelige fagområdet finner vi musikkhistorie, notelære og sjangerkunnskap. Interpretasjonsundervisning finner vi under det kunstneriske, og arbeidet med teknikk under det håndverksmessige fagområdet. Fra disse basisfaglige prinsippene trekker Nielsen også en linje til Klafkis kategoriale danningsteoretiske prinsipper som omhandler «det elementare sagforhold, den fundamentale opplevelse og det eksemplariske eksempel» (Nielsen, 2006, s. 265). En viktig overveielse sanglæreren må ta i valg av innhold er ikke bare hva man velger som det basisfaglige innhold, men også hva man velger bort. Her kan det være store forskjeller fra lærer til lærer, og lærerens interesser og kompetanse kan være en mulig årsak til at valgene er forskjellige.

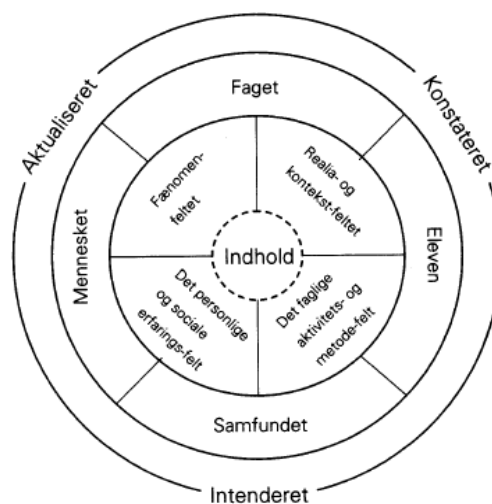
Basisfags-didaktikk er i høyeste grad fagorientert, mens det neste kriteriet er elevorientert. Nielsen omtaler dette som *etno-didaktikk* (Nielsen, 2006, s. 265), og her er det elevenes erfaringer fra hverdagen og lokalkulturen som er utgangspunktet. Det oppfordres til å ta individuelle hensyn til hver enkelt elev, og at elevene får tilegne seg kunnskap og erfaringer på egne premisser. Et eksempel på en slik tenkning kan være innføringen av popmusikk i musikkfaget i grunnskolen. For sangfaget blir dette kriteriet for valg av innhold særlig synlig med tanke på valg av repertoar. Spørsmålet som utledes her er om elevene skal få velge repertoaret ut i fra egne ønsker og interesser, eller om det er andre faktorer som skal regulere dette valget.

I tillegg til disse to kriteriene redegjør også Nielsen for hva han omtaler som en samfunnsorientert *utfordrings-didaktikk*, og en *eksistens-didaktikk* som tar for seg menneskets eksistensielle grunnvilkår (Nielsen, 2011, s. 266-267). Disse to kriteriene

har jeg valgt å la ligge i denne framstillinga. Det hadde også vært interessant å trekke noen linjer mellom sangundervisning og Bollnows møte-tenking (Myhre, 2009, s. 245-248), men det blir for omfattende for denne studien.

En modell for innholdskategorien

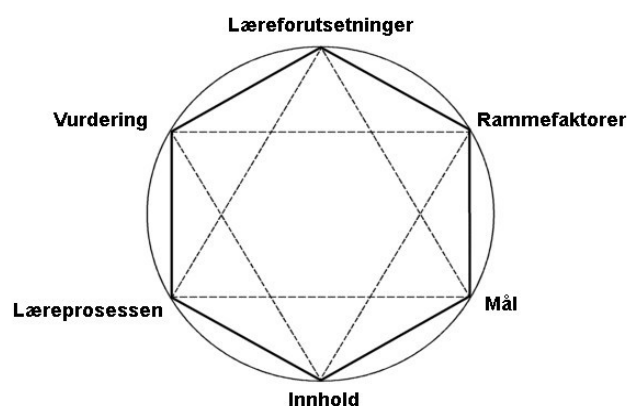
«Det skal betones, at de fire omtalte kriterier for udvælgelse af indhold (faget, eleven, samfundet og mennesket) ikke udelukker, men tværtimod kompletterer hinanden» (Nielsen, 2006, s. 268). Slik oppsummerer Nielsen de fire kriteriene for valg av innhold, og han konkretiserer dette i en sammenfattende dreiemodell. Her viser han hvordan de innholdsmessige gjenstandsfeltene (a), grunnkriteriene for innholdsutvelgelse (b) og undervisningens plan- og prosess- og resultatdimensjon (c) dreier rundt didaktikkens innholdsbegrep.



Hensikten med denne modellen er å kunne se nye kombinasjonsmuligheter av kriterier for valg innhold. Den vil derfor også kunne være et hjelpemiddel for å analysere sanglæreres kriterier for valg av innhold, og for enklere å få en systematisk oversikt over disse. Der denne modellen ser på innholdskategorien innenfor didaktisk tenkning, vil jeg i det neste kapittelet ikke bare fokusere på innhold, men også gi en oversikt over de andre kategoriene. Dette er for å kunne gi en helhetlig presentasjon av hva sangfaget kan være.

2.4 Sangfaget sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen

«Historisk var didaktisk analyse et redskap som var knyttet til forberedelse og planlegging av undervisning i klasserommet som del av en lærers oppgave» (Gundem, 2011, s. 42). Selv om didaktikk i nyere tid også er en vitenskap om undervisning og læring som blant annet informerer forskning, er didaktikk fremdeles oppfattet som noe som skal hjelpe praktikerne å planlegge undervisning. Det finnes flere ulike didaktiske modeller som kan tjene dette formålet, og jeg vil i dette kapitlet redegjøre for sangfaget i lys av *den didaktiske relasjonsmodellen* til Hiim og Hippe (1998). Dette er en videreutviklet utgave av den opprinnelige modellen til Bjørndalen og Lieberg (1975). Navnet relasjonsmodell henspiller på at noe (kategorier) blir sett i sammenheng og innbyrdes påvirkes av hverandre, og dette blir synliggjort i modellen ved piler mellom de didaktiske kategoriene som vist på modellen under. Jeg vil med utgangspunkt i egne erfaringer redegjøre kort for fem av kategoriene, og se dem i relasjon til undervisninga i sang hovedinstrument. Innholdskategorien vil deretter bli behandlet i et eget kapittel.



Rammefaktorer

Det som gir muligheter eller legger begrensninger for undervisninga kalles rammefaktorer. I videregående skole er det rammefaktorer som sier hvor mange årstimer faget skal ha. Erfaringer fra egen og andre skoler tilsier at alle elever får en skoletime med undervisning i hovedinstrument, og at elevene får eneundervisning i hovedområdet. Det finnes videre en skolerute som forteller når undervisninga skal finne sted. Skolens tradisjoner og kultur kan også ha direkte innvirkning på undervisninga, og det samme gjelder for de fysiske rammene som størrelse og innredning av

undervisningsrom. For en sanglærer vil det være avgjørende om rommet er innredet med avspillingsutstyr og sanganlegg, og om akustikken er tilpasset instrumentet. I tillegg vil tilgangen til nødvendig notemateriell være viktig. Egne erfaringer tilsier at rammefaktorer kan være utgangspunkt for misnøye hos lærere, og det var derfor interessant å se om denne studien kunne belyse dette temaet.

Mål

Som ellers i skoleverket er det Læreplanen for kunnskapsløftet (LK06) som pr. dags dato angir de fastsatte kompetansemålene i videregående skole. Gjennom denne studien vil jeg se nærmere på hvordan lærerne forholder seg til kompetansemålene og andre mål av mer eller mindre eksplisitt art for sangfaget.

Læreprosessen

Med læreprosessen, slik den benevnes hos Hiim og Hippe (1998), menes lærernes arbeidsmåter og læringsaktiviteter, og kan også beskrives som lærerens metode. Som underpunkt kan nevnes metodiske utfordringer, planlegging, motivasjon, kommunikasjon, progresjon, undervisningsformer og organiseringsformer. Alle disse punktene ligger tett opp til innholdskategorien og valg av repertoar, og vil således kunne være aktuell for en nærmere undersøkelse. I andre didaktiske modeller benevnes denne kategorien som metode og henspiller på hvordan læreren legger til rette for at elevene får erfaringer med lærestoffet. For sanglærere har også metodebegrepet tradisjonelt knyttet seg til en spesiell måte å undervise på, og metoden er gjerne forbundet med en sangskole eller undervisningstradisjon. Felles for de metodene jeg kjenner til er at det i hovedsak dreier seg om en teknisk tilnærming til sangfaget.

Vurdering

Det finnes mange måter å vurdere på, men for en lærer i videregående skole er det for tiden vurderingskriteriene i LK06 som er gjeldende. For denne studien vil det være interessant å se om disse vurderingskriteriene har noen innvirkning på valg av repertoar, og dette gjelder i første omgang standpunkt karakterene som elevene får på vitnemålet i fagene Musikk, IKS1 og IKS2. I tillegg vil den obligatoriske eksamen i IKS2 også kunne være en styrende faktor for repertoarvalget i Vg3.

Læreforutsetninger

Det er avgjørende for elevenes motivasjon at læreren tar utgangspunkt i hva de ønsker å jobbe med. Det er også viktig å få innblikk i hvilke forventninger og forkunnskaper elevene ar med seg inn i undervisningssituasjonen. Egne erfaringer med elever i videregående skole har vist at elevforutsetningene ikke alltid samsvarer med læreplanen, noe som kan skape utfordringer i undervisninga. Hos Hiim og Hippe (1998) betegner kategorien *læreforutsetninger* elevens forutsetninger for å lære. Kategorien *lærerforutsetninger* derimot, som vi finner hos Hanken og Johansen (2013) og Gudem (2011), betegner lærerens forutsetninger og kvalifikasjoner. I forbindelse med sanglærerens kvalifikasjoner oppgir Arder (1996) utdanning eller en egen kunstnerisk karriere som et viktig utgangspunkt. Jeg vil anta at det for lærere innenfor den videregående opplæringa er fokus på utdanning innenfor fagfeltet, noe som også blir belyst gjennom denne studien i kapittel 4 og 5. Det vil også kunne stilles spørsmål ved hvilken type utdanning læreren har, og da tenker jeg først og fremst på sjangertilhørighet. I tillegg vil utdannelsen til en sanglærer ha hovedfokus på den utøvende delen, den musikkvitenskapelige delen, eller den pedagogiske delen. Dette vil også kunne påvirke læreforutsetningene.

Innhold

Innholdskategorien vil være gjenstand for størst oppmerksomhet i min studie, og jeg vil derfor se nærmere på dette temaet i neste kapittel.

2.5 Innholdet i sangfaget i videregående skole

Som et teoretisk utgangspunkt vil jeg bruke Arder (1996) sin framstilling av innholdet i sangundervisninga. Temaene som blir berørt vil jeg videre se i lys av gjeldende læreplan for å se om disse kompletterer hverandre. Et av målene med intervjuundersøkelsen vil dermed være å kunne si noe om det intenderte, aktualiserte og konstaterte innholdet i faget. Arder deler innholdskategorien inn i følgende punkter: Sangteknikk, interpretasjon, repertoar, musikkteori, øving og innstudering. I tillegg nevner hun også sangpedagogens ansvar når det gjelder barnestemmen, men dette temaet blir ikke berørt i min studie.

Sangteknikk

Det er nok ingen tilfeldighet at temaet sangteknikk kommer først i Arders utlegning, og Arder sier også at det sangtekniske er helt grunnleggende for selve sangutøvelsen (1996, s. 34). I læreplanen er teknikk et eget kompetansemål som blir vektlagt alle tre årene på musikklinja, og det eksisterer mye litteratur som kan brukes som teoretisk utgangspunkt for å jobbe med dette temaet (se f.eks. Rørbech, 1999; Estill, 2005; Sadolin, 2000). I denne studien er det derfor interessant å se om elevenes behov for teknisk kompetanse har noen påvirkning i forhold til lærernes valg av repertoar.

Interpretasjon

Interpretasjonsundervisning tar for seg hvordan sangerne jobber med tolkning og formidling av repertoaret. Her poengterer Arder at det ikke er så enkelt for unge sangere å jobbe grundig med dette fordi de ofte ikke har den teknikken som kreves for å kunne skape musikalske nyanser og et personlig uttrykk (1996, s. 37). Det fokuseres også på balansen mellom det intellektuelle og det emosjonelle hos elevene, og Arder fokuserer på at man er avhengig av en stor faglig innsikt fra lærerens side for å vite hvordan man skal undervise i dette temaet. Med dagens tilgang på musikk via Spotify og andre strømmetjenester har sangelevne en unik mulighet til å høre på forskjellige innspillinger med dyktige sangere. Konserttilbudet er stort, og i tillegg har de muligheten for å studere dyktige formidlere gjennom YouTube. Det er med andre ord ikke lenger bare læreren (mesterlæreren) som er elevenes kilde til interpretasjon, men alle tilgjengelige lyd- og videoinnspillinger. I læreplanen finner vi igjen temaet interpretasjon og forming av musikalsk uttrykk på alle trinn.

Repertoar

Arder redegjør videre for temaet repertoar (1996, s. 40), og dermed nærmer hun seg også den delen av innholdet i sangundervisninga som er kjernen i problemstillinga i min studie. Jeg har derfor valgt å gi en grundigere redegjørelse for hennes synspunkter i denne delen. Jeg opplever at Arders tekst i stor grad tar utgangspunkt klassisk sang, men tror flere av hennes synspunkter er overførbare til også å gjelde andre sjangere.

Sangelevne på musikklinja er mellom 16-19 år, og mange av dem er å regne som nybegynnere når de starter det treårige løpet i videregående skole. For å tilpasse

repertoaret til denne gruppen hevder Arder det er viktig at sangens toneleie passer sangeren, og at den ikke bør ha større omfang enn at sangeren kan synge uanstrengt (1996, s. 40). Melodiene bør være enkle, og man bør unngå sanger med vanskelige intervall og rytmer som lett kan føre til muskelspenninger hos sangeren. Videre mener hun at de musikalske frasene ikke bør være lenger enn at sangpusten oppleves naturlig, og at teksten i sangene bør være på et språk sangeren behersker og forstår. Det vil ikke være teknisk tjenlig å jobbe med sanger som er for krevende rent dynamisk, og for mange sangere kan det være greit å jobbe med et repertoar hvor akkompagnementet følger melodistemmen. Her vil jeg trekke en sammenligning til vokalister som synger i et band, og poengterer at det er fint om melodistemmen faller naturlig inn i akkordrekken. Til slutt poengterer Arder at det er viktig å ta hensyn til elevenes ønsker hva gjelder sangvalg og sjanger.

Som nevnt kan det virke som om Arder tar utgangspunkt i en klassisk sangpedagogtradisjon, men hun gir også leseren et innblikk i hvilke andre sjangere som er egnet for undervisning. Her er både musikal, viser, folkesanger og negro spirituals nevnt (Arder, 1996, s. 41). Hun poengterer også at det finnes en del popsanger som er egnet for begynnerundervisning. Det blir videre gitt konkrete repertoarforslag for elever på begynner- og mellomstadiet, men her er det kun fokusert på klassisk sang. Arder anbefaler også sterkt at elevene synger i duett, og etter hvert også i mindre og større ensembler. Dette er noe som kan ha en positiv effekt på både intonasjon og balanse. Det vil også etter hvert være aktuelt for elevene å gjøre seg kjent med opera- og oratorierepertoaret, men dette er først når teknikken har begynt å stabilisere seg. Mine egne erfaringer, og kjennskap til læreplanen, tilsier at listen over sjangere som er egnet for undervisning vil være en helt annen i dag enn det som framstilles hos Arder. Det er også grunn til å tro at dette vil bli synliggjort gjennom min studie.

Musikkteori

For en sangelev vil musikkteori omfatte blant annet musikkklære, hørelære, satslære, formlære osv. Som elev på musikklinja får sangerne undervisning i alle disse emnene gjennom andre fag. Det vil likevel være nyttig å kunne integrere denne kunnskapen i sangundervisninga, og da også gjennom det aktualiserte repertoaret. Gehørbaserte tekniske øvelser, intervalltrening og opptrening av den kinestetiske sansen er viktige

momenter i så måte. Det å kunne oppleve eller fornemme tonehøyder er et eksempel på det sistnevnte, og er viktig i forbindelse med sangernes intonasjon.

Øving og innstudering

Det å lære elevene å øve ser Arder på som en av sangpedagogens viktigste oppgaver. Hun poengterer at det er av stor betydning både *hvordan* man øver, og *hva* man øver på (Arder, 1996, s. 45). *Hva* kategorien deler forfatteren inn i to deler; sangteknikk og innstudering. På spørsmålet om *hvordan* deler hun også svaret i to hoveddeler. Elevene må bevisstgjøres på ansvaret for egen utvikling gjennom øving, og opparbeide selvstendighet i forbindelse med øving. Målet om selvstendighet kommer også tydelig fram i læreplanens formål.

En sammenligning av målene i LK06 og Arder sin framstilling av hva som er innholdet i sangundervisninga viser mange sammenfattende momenter. Arder poengterer derimot at det er viktig å ha fokus på arbeidet med teknikk, mens læreplanen ikke sier noe om vektleggingen av de forskjellige målene.

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for teoretiske perspektiver i didaktikken som er relevant for min tematikk, og for det forskningsmessige arbeidet med min studie.

Selv om Nielsens (2010) redegjørelse for sangfaget primært er en redegjørelse for sangfaget i den danske folkeskolen, er flere av hans poenger relevante også for sangundervisning i videregående skole. Det viste seg at det ikke var vanskelig å finne likheter med læreplanen for hovedinstrument, og som det blir nevnt er det bare den utøvende dimensjonen som ikke er representert i det teoretiske grunnlaget hos Nielsen.

Med danningsteoretiske perspektivet blir innholdskategorien satt i sentrum, og Klafkis didaktiske analyse har gitt meg et viktig perspektiv for arbeidet med å se på sanglæreres kriterier for valg av innhold. Det samme gjelder for Nielsens artikkel «Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold» (2006). I tillegg til at den gir et godt verktøy for analyse, er den også knyttet nært opp til Klafkis danningsteori.

Dette gjør at det disse to teoretiske grunnlagene kompletterer hverandre på en god og oversiktlig måte.

Den didaktiske relasjonsmodellen skal være et hjelpemiddel i planlegging av undervisninga. Samtidig ser jeg at de didaktiske kategoriene og relasjonene mellom disse bidrar til et helhetlig perspektiv på sangfaget, og vil derfor kunne gi viktige innspill på hvorfor lærere velger innhold slik som de gjør. Det har også vært nyttig å gi en utdypende redegjørelse for innholdskategorien siden valg av repertoar er kjernen i mitt arbeid. Et mål med min studie vil derfor være å kunne se denne modellen i sammenheng med blant annet perspektivene til Klafki og Nielsen.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre kort for hvor jeg plasserer studien i det vitenskapsteoretiske landskapet. Deretter vil jeg gi en oversikt over studiens forskningsdesign. Herunder kommer metoder for informasjonsinnsamling, valg av informanter, og hvordan den praktiske delen av informasjonsinnsamlingen ble gjennomført. Videre redegjør jeg for hvilke metoder som ble brukt for å analysere innsamlet data. Kapitlet avsluttes med en refleksjon av studiens gyldighet og pålitelighet, samt noen etiske perspektiver og betraktninger.

3.1 Forskningsdesign

Studien i det vitenskapsteoretiske landskapet

Formålet med studien er å beskrive og å forstå, og den betegnes derfor som et deskriptivt, analytisk prosjekt. Studien bygger i stor grad på en hermeneutisk tilnærming til både studier av teorier og analyse av empiristoffet, noe som igjen innebærer en stor grad av fortolkning av det innsamlede materialet.

Ifølge Patel og Davidson (2001, s. 25) nærmer den hermeneutiske forskeren seg forskningsobjektet fra eget ståsted, og beskriver videre denne forskeren som åpen, «subjektiv» og engasjert. Med dette menes det at forskeren må ha en forforståelse for det som undersøkes som gjør at han kan studere det innsamlede materialet ut i fra eget ståsted. Det anses altså som positivt at det innsamlede materialet blir sett i lys av forskerens egne erfaringer og tidligere tilegnet kunnskap. Jeg har tilsvarende gått inn i dette prosjektet med et subjektivt utgangspunkt og en stor grad av forforståelse for temaet i studien. Denne forforståelsen tar utgangspunkt i erfaringer fra arbeidslivet, som igjen har gitt nødvendig kunnskap for å forstå tematikken. Dette gjør at jeg evner å stille relevante spørsmål, og kan bruke min forståelseshorisont i møte med empirien. Samtidig er det viktig å stille seg åpen for nye spørsmål og eventuell kritikk fra respondenter eller informanter som kan dukke opp underveis, ikke minst i arbeidet med innsamlingen av data.

Metode

Det er brukt spørreskjema og intervju som metoder for informasjonsinnsamling i studien. Forskningsdesignen kan følgelig sies å ligge i skjæringspunktet mellom *kvantitative og kvalitative metoder*, men med en klar overvekt på de kvalitative. Kvantitative metoder kjennetegnes ved at datagrunnlaget kan gjøres om til tall, og at man kan telle fenomener. Denne formen for analyse blir brukt i deler av spørreundersøkelsen. Innenfor den kvalitative metoden handler det i stor grad om å analysere tekst, og å se på dataene ut ifra en holistisk (helhetlig) tankegang. I denne studien innebærer dette å se lærernes valg av repertoar i sammenheng med hva som regulerer disse valgene. Kvalitativ forskning har i tillegg en tendens til å betegnes som beskrivende, og ofte assosieres de med mindre omfattende studier (Denscombe, 2009). Dette sammenfaller til dels med hvordan det er ønskelig å se på dataene i denne studien. I den kvalitative forskningen er det også tradisjon for å ha et åpent forskningsdesign. Dette innebærer at metoden kan justeres underveis i prosjektet dersom det kommer informasjon som man ønsker å studere nærmere. Kombinasjonen av flere metoder som blir benyttet i denne studien kalles *metodetriangulering* (Denscombe, 2009), og er den vanligste formen for triangulering innenfor samfunnsforskning. Kombinasjonen gjør det mulig å sammenligne funn fra forskjellige metoder, og på den måten kan resultatene styrkes. I motsatt fall kan denne sammenligningen av funn føre til at det blir behov for å stille nye spørsmål. I tillegg er det et viktig moment at funnene fra de ulike metodene kan komplettere hverandre.

3.2 Spørreundersøkelsen

Den forskningsrelaterte årsaken til å bruke en spørreundersøkelse som metode i studien var å kunne svare på den første delen av problemstillinga: *Hva velger sanglærere på videregående skole som repertoar i undervisninga?* Samtidig ble det stilt spørsmål som rettet seg direkte mot den neste delen av problemstillinga: *Hva regulerer deres innholdsvalg?* Tanken var å få noen konkrete svar, men også å kunne bringe svarene med inn i intervjuundersøkelsen både som et supplement, og som en døråpner for nye innfallsvinkler til temaet.

3.2.1 Valg av respondenter til spørreundersøkelsen

Spørreskjemaet ble distribuert gjennom ulike kanaler for potensielt å nå alle som underviser i sang hovedinstrument. Det er vanskelig å vite nøyaktig hvor mange dette gjelder, men ut ifra kjennskap til skoler i eget fylke vil jeg anslå at antallet er ca.150. Dette er beregnet ut ifra at det finnes 52 skoler med musikklinje i landet, og at jeg antar at det jobber 3 sanglærere på hver skole. Målet var derfor å få 30 respondenter som ville gi en svarprosent på 20%. Dette er ifølge Denscombe (2009, s. 27) en tilstrekkelig høy svarprosent i denne typen undersøkelse.

3.2.2 Praktisk gjennomføring av spørreundersøkelsen

Utforming av spørreskjemaet

På tross av at dette skulle være et enkelt spørreskjema brukte jeg mye tid på arbeidet med å formulere spørsmålene. Årsaken var at de spørsmålene jeg sendte fra meg ikke kunne justeres dersom det viste seg at de ikke fungerte som forventet med tanke på den informasjonen jeg ønsket å innhente (se Denscombe, 2009). Undersøkelsen ble etter hvert delt i tre ulike deler, og alle delene hadde forskjellige typer spørsmål. Spørsmålene var skrevet på et word-dokument som respondentene kunne laste inn på sin egen PC. Dette gjorde at hver enkelt respondent kunne tilpasse lengden på besvarelsen sin slik de selv ønsket (se vedlegg nummer 1).

I den første delen av undersøkelsen var målet å samle inn faktisk informasjon om respondentene. Her ga spørsmål som omhandlet alder, utdanning, jobberfaring, sjangertilhørighet, utøvererfaring og antall hovedinstrumentelever svar som ikke var gjenstand for fortolkning. Målet med disse spørsmålene var å kunne gi et bilde av den «typiske» sanglæreren i videregående skole.

I den andre delen av spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å dele sine tanker omkring temaet valg av repertoar. Ved å stille dette spørsmålet helt åpent varierte svarene mye både med tanke på lengde, utforming og tematikk. Fordelen med å stille åpne spørsmål var at lærerne ikke fikk noen føringer for hvordan de skulle svare, og at svarene som ble gitt derfor ga et bilde av hva de rent intuitivt tenkte på. Dersom spørsmålet hadde inneholdt stikkord som læreplanmål, elevstyring, lærers kompetanse eller sjangertilhørighet, ville dette utvilsomt gitt et mer oversiktlig og sammenlignbart

resultat. I stedet for valgte jeg å lete etter hvilke hovedkategorier som gikk igjen i flere av svarene, for slik å kunne se hvor mange som var opptatt av det samme (Denscombe, 2009).

I den tredje og siste delen av spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å føre dagbok/logg over sangtitlene i repertoaret de gjennomgikk med elevene sine i løpet av en 3 ukers periode. Til sammen ble det innhentet 342 sangtitler fordelt på de 32 lærerne. Det var stor variasjon fra lærer til lærer i antall sangtitler, noe som muligens kan ha sammenheng med antall hovedinstrumentelever.

Distribusjon av spørreskjema og informasjonsskriv, og innsamling av svar

For å distribuere spørreskjemaet ble det brukt to kommunikasjonskanaler, facebook og e-post. Kontakten på facebook gikk via to grupper. Den første er for yrkesgruppen sangpedagoger (289 medlemmer pr. 06.01.18), og har medlemmer fra flere skoleslag samt privatpraktiserende sangpedagoger. Den andre gruppa er opprettet av Norsk Fagråd for MDD, og her er alle medlemmene (550 medlemmer pr. 06.01.18) ansatt som musikk lærere i videregående skole. Som et resultat av dette ble det opprettet kontakt med 17 lærere, og samtlige fikk tilsendt infoskriv og spørreskjema via personlig mailadresse. Av disse var det 10 stykker som besvarte undersøkelsen.

Videre fikk jeg tilgang på en mailliste med mailadressene til videregående skoler med den aktuelle studieretningen, og de fleste av infoskrivene jeg sendte gikk direkte til avdelingslederne. Avdelingslederne ble her bedt om å distribuere mailen videre til sine aktuelle sanglærere. Etter en runde med påminnelser kom det til sammen 22 svar via denne kommunikasjonskanalen. Ved utsendelsen av påminnelser vurderte jeg det som viktig å kalle dette for en påminnelse, og ikke en purring. Da det var frivillig å delta i undersøkelsen mente jeg ordet purring var et mer negativt ladet begrep enn påminnelse. Det ble også rettet en takk til alle som var villige til å delta. De samlede resultatene av spørreundersøkelsen er dermed hentet ut ifra svarene til 32 sanglærere som igjen er ansatt ved 26 forskjellige videregående skoler. Disse skolene fordeler seg videre på 18 av landets 19 fylker, noe som vel kan sies å være en god geografisk spredning,

3.2.3 Analyse av spørreundersøkelsen

Innsamling av informasjon via en spørreundersøkelse relateres ofte til kvantitativ metode. Det er likevel slik at det innsamlede materialet kan gi både kvalitative og kvantitative data, noe som er tilfelle i denne studien. Eksempler på kvantitative data i denne spørreundersøkelsen er svarene på spørsmålet om hvilket repertoar som synges. Dette er data som kunne telles, og de ble videre gruppert i kategorier ut i fra en kvantitativ logikk. Det videre arbeidet med materialet ble så å lese og å forstå dette, noe som ble gjort ut i fra en kvalitativ logikk. Et eksempel på dette er å sammenligne repertoarvalget til lærerne med deres kompetanse og sjangertilhørighet. På samme måte var det mulig å telle hvor mange som mente elevene burde være delaktige i valget av repertoar, for så å prøve å finne årsaken til dette. For videre å kunne lese av informasjon fra dette spørsmålet ble det tatt i bruk frekvenstabeller og figurer (kakediagrammer) for å systematisere resultatene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 141).

Variablene som kan leses ut ifra svarene i den første delen av undersøkelsen kan ikke rangeres eller måles i forhold til hverandre, og det har heller ikke vært intensjonen for undersøkelsen. Det er mulig å hente ut konkrete svar som kan telles, og det er stor sannsynlighet for at svarene som er gitt er korrekte. I tillegg til svar på de konkrete spørsmålene er det også en del andre opplysninger som blir besvart når besvarelsene returneres på mail. Navnet på avsenderen sier sannsynligvis noe om kjønn, og mailadressen sier ofte noe om hvilken skole de er ansatt på.

Den andre delen av undersøkelsen gir i utgangspunktet kvalitative data i form av lærernes tanker bak valg av repertoar. Disse dataene ble igjen tolket, satt inn i et kategorisystem, som igjen kunne bli gjenstand for kvantitativ logikk da de ble mulig å telle. I denne delen av analyseprosessen gikk arbeidet ut på å finne noen hovedkategorier som gikk igjen i flere av svarene, for så å se hvor mange av informantene som var opptatt av det samme. Det har således vært mine subjektive tolkninger av teksten som har vært avgjørende for hvordan utformingen av kategoriene ble gjort, og analysemetoden har åpnet for en hermeneutisk tilnærming til materialet. Når jeg opprettet en kategori i skjemaet som heter «Lærer og elev velger repertoaret i fellesskap», så var det min subjektive tolkning av teksten som gjorde at tekstutdraget ble

plassert i akkurat den kategorien. En annen person ville muligens både tolket teksten annerledes, og laget et kategorisystem som var konstruert på helt andre premisser. Metoden for analyse som er brukt i denne delen går ut på å kode data, kategorisere kodene, identifisere temaer og sammenheng mellom kodene og kategoriene, og til slutt kunne si noe generelt om hvilke resultater det er mulig å trekke ut av dette (Denscombe, 2009, s. 373). Gjennom hele denne prosessen er det opp til forskeren å tolke, prioritere gjennom å velge eller velge bort, finne nøkkelbegrep, og å stadig redusere teksten for å nå inn til essensen av det som har blitt sagt. Her ble det altså benyttet en kombinasjon av kvalitative metoder hvor det trekkes ut svar gjennom tolkning, og kvantitativ metode der man står igjen med et resultat som kan telles. Analytiske strategier i form av meningskoding og -fortetning, som også lå til grunn for mye av analysen og kategoriseringen av de kvalitative dataene i spørreundersøkelsen, redegjøres det mer utførlig for i kapittel 3.3.3.

I arbeidet med å analysere dataene fra den tredje delen av undersøkelsen ble det samlede repertoaret delt inn i seks kategorier basert på sjanger. I denne sammenhengen ble det tatt stilling til hvilken sjanger de forskjellige sangene skulle sorteres under, hvor mange kategorier det skulle være, og hvilke sjangere som eventuelt skulle samles under samme kategori. Dette er utvilsomt et arbeid som er preget av min forforståelse, mine subjektive oppfatninger, og opparbeidet kunnskap. Men ut ifra den avgjørelsen jeg har tatt med henblikk på denne kategoriseringen er det flere ting som kan leses ut ifra den innsamlede dataen. Jeg kan se hvor stor sjangervariasjon det er hos hver enkelt lærer, og i hvor stor grad det er variasjon i den totale repertoarmengden hentet fra alle lærerne. Det er mulig å se om det er spesielle sanger, artister eller komponister som går igjen hos flere lærere, om det er sammenheng mellom repertoarvalget, lærerens utdanning og sjangertilhørighet, eller om sanger med norsk tekst er ivaretatt i repertoaret.

3.3 Intervjuundersøkelsen

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale mellom forsker og intervjuperson, hvor samtalen har et klart mål om å produsere kunnskap. Forskningsintervjuet skiller seg videre fra den dagligdagse samtalen ved at den i større eller mindre grad er strukturert av forskeren, og at denne

legger visse føringer med tanke på tema. Et intervju har den likheten med spørreskjemaet at begge informasjonsinnsamlingskanalene benytter seg av spørsmål (Patel & Davidson, 2001, s. 53). Intervjuet gir derimot forskeren en mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, eller også kritiske spørsmål, noe som igjen vil kunne heve kvaliteten på dataene som blir produsert. Dette krever imidlertid at intervjueren har inngående kunnskaper om temaet, og gode ferdigheter som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Andre ganger kan det også være en fordel om informanten får fritt spillerom til å uttrykke seg og fortelle sin historie, og i en slik situasjon vil et intervju således gi større frihet enn et spørreskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

Kvale og Brinkmann (2009, s. 98-107) betegner også det å intervjuer som et håndverk som må læres for å kunne utøves på en god måte, noe som gjøres ved å praktisere gjennom egne intervjuer eller i fellesskap med andre erfarne intervjuere. Det kvalitative forskningsintervjuet kan videre ikke betegnes som en metode hvor det finnes et sett med regler som må overholdes, men som en sosial interaksjon mellom intervjuer og informant som resulterer i at det produseres kunnskap. Personlig skjønn, ferdigheter og kunnskap om temaet anses som viktige egenskaper, samtidig som det blir poengtert at også taus kunnskap om intervjuprosessen har en viktig rolle for at kommunikasjonen blir god.

Når intervjuet ble valgt som metode for datainnsamling i denne studien, var det ut ifra et ønske om å få så bred innsikt i temaet som mulig. I denne sammenhengen handlet det om hvordan sanglæreres følelser, erfaringer og kunnskap påvirker repertoarvalget. Gjennom intervjuene fikk lærerne mulighet til å dele sine tanker og erfaringer om tematikken.

Denscombe (2009) deler forskningsintervjuene inn i *strukturerte*, *semistrukturerte* og *ustrukturerte intervjuer*, og disse betegnelsene beskriver i likhet med spørreskjemaet i hvor stor grad den som intervjuer styrer samtalen og tar kontroll over så vel spørsmålene som svarene. Det strukturerte intervjuet ligner i stor grad på et spørreskjema med spørsmål og svaralternativer, og fordelene med dette er en standardisering som gjør det enkelt å sammenligne resultatene fra de forskjellige

informantene. I den andre enden finner man det ustrukturerte intervjuet hvor forskeren bare presenterer temaet og lar den som blir intervjuet få utvikle sin historie som den ønsker (Denscombe, 2009, s. 233). I mitt masterprosjekt ble det tatt utgangspunkt i et semistrukturert intervju. Descombe skriver at en overordnet tanke med denne formen for intervju er at intervjueren får en fleksibel rolle. Dette gjelder både i forhold til å bestemme rekkefølgen av aktuelle temaer som blir tatt opp i samtalen, og også hvordan spørsmålene blir stilt. Dette gir samtidig den intervjuede stor frihet til å styre samtalen i den retningen han eller hun ønsker, noe som harmonerer med ønsket om at informantens egen livssituasjon blir sentral i svarene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Selv om intervjuformen er fleksibel blir det også mulig for intervjueren å sikre at samtalen dreier rundt de aktuelle temaene i studien.

Utfordringene ved det kvalitative forskningsintervjuet er mange, og det finnes en rekke standardinnvendinger mot intervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 179). Disse innvendingene gjelder for det første generelle oppfatninger av kvalitativ metode som vitenskapelig forskning, men også utfordringer knyttet til selve intervju- og analysefasen. Intervjusituasjonen er i stor grad avhengig av gode relasjoner mellom intervjuer og informant, og her spiller også språket en stor rolle. For å imøtekomme noen av disse innvendingene, gjennomførte jeg et pilotintervju. Erfaringer knyttet til både den praktiske gjennomføringen, transkripsjonen og analysen av dette intervjuet gjorde at jeg var bedre forberedt til de faktiske forskningsintervjuene.

3.3.1 Valg av informanter til intervjuene

«Hvor mange intervjupersoner trenger jeg?» Dette spørsmålet besvares ofte med «så mange du trenger for å få svar på det du vil vite» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129). Kvale og Brinkmann (2009) hevder videre at for mindre studentprosjekter med begrensede ressurser er det vanlig å begrense seg til under 10, mens det i større forskningsprosjekt ofte er vanlig med 10-15 informanter. Sett i sammenheng med alle de 32 respondentene i spørreundersøkelsen valgte jeg å intervju 5 sanglærere. På lik linje med deltagerne i spørreundersøkelsen var alle sanglærere i videregående skole i utgangspunktet aktuelle som informanter. For å rekruttere informanter kontaktet jeg noen av respondentene fra spørreskjemaet, og i tillegg søkte jeg på hjemmesidene til aktuelle skoler. Siden arbeidet med å analysere spørreundersøkelsen på dette

tidspunktet var kommet godt i gang, var det allerede mulig å se konturene av både den «typiske» og den mer «utypiske» læreren. Dette ga meg noen tanker om hvilke lærere jeg ønsket å intervju. Etter en overveielse kom jeg fram til at intervjuobjektene skulle ha variasjon i alder, utdannelse, sjangertilhørighet, jobberfaring, kjønn og geografi. På den måten ville det være mulig å lete etter det som er «typisk» eller «generelt».

De 5 informantene som ble rekruttert til intervjuundersøkelsen underviser ved videregående skoler i 5 forskjellige fylker beliggende i Nord-Norge, Midt-Norge, og på Østlandet.

Jon er 33 år og lektor (musikkvitenskap og pedagogikk), og han har fem års erfaring i videregående skole. Han har hovedsakelig rytmisk sjangertilhørighet fra utdannelsen, men har også fått en god del undervisning innenfor klassisk sjanger.

Anna er 35 år og lektor (jazz utøvende og musikkpedagogikk), og har ti års erfaring i videregående skole. Hun har rytmisk tilhørighet med hovedvekt på jazzsjangeren, og har vært en aktiv utøver gjennom mange år.

Malene er 55 år og adjunkt med tilleggsutdanning (klassisk utøvende og pedagogikk), og hun har tjue års erfaring i videregående skole. Hun har utdannelse innenfor klassisk sang, men har også rytmisk tilhørighet som utøver.

Ingrid er 48 år og adjunkt (musikkvitenskap og pedagogikk), og har ti års erfaring i videregående skole. Hun har hovedvekten av sin utdannelse innenfor jazz, men har også fått undervisning innenfor klassisk sjanger. Hun er en aktiv utøver innenfor jazzsjangeren.

Sondre er 31 år og adjunkt (klassisk utøvende og pedagogikk), og har fem års erfaring i videregående skole. Han har sin utdannelse innenfor klassisk sjanger, men har også utøvd mye innenfor flere rytmiske sjangere.

3.3.2 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Utarbeiding av intervjuguide og planlegging av intervjuene

For til en viss grad å kunne strukturere intervjuforløpet, ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg nummer 2) i forkant av intervjuene. Arbeidet med å formulere tematikkene ble påbegynt allerede da det ble sendt inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD). I ettertid ble disse konkretisert til fem hovedpunkt, og det ble i tillegg ført opp flere underpunkt som kunne brukes som en sjekklister for å se om temaene var berørt i samtalen. Svarene fra spørreundersøkelsen ble returnert fra respondentene mens arbeidet med intervjuguiden var i gang, noe som gjorde at denne ble ytterligere justert. Årsaken til denne justeringen var at respondentene tok opp mange interessante temaer som jeg ikke hadde tenkt på tidligere, og som jeg derfor ønsket å undersøke nærmere. Etter hvert ble utfordringen å klare å begrense antall temaer og spørsmål for at intervjuundersøkelsen ikke skulle bli for omfattende, og for at ikke selve intervjuene skulle bli for tidkrevende.

Pilotintervju

Etter at intervjuguiden var ferdig utarbeidet ble det gjennomført et pilotintervju, noe som skulle vise seg å være nyttig på flere områder. På denne måten var det mulig å få teste ut spørsmålene, både med tanke på innholdet og den forventede varigheten på intervjuet. Planen var å gjøre lydopptak av intervjuene, og dette ble følgelig også en fin mulighet til å bli kjent med det tekniske utstyret på. Etter pilotintervjuet ble det gjort noen små justeringer av intervjuguiden, men samtidig fikk jeg også en bekreftelse på at den fungerte. For å få en enda bedre oversikt over intervjusituasjonen lyttet jeg til hele opptaket, og store deler av intervjuet ble også transkribert. Min egen stemme var altfor sterk på opptaket, og jeg ble minnet på å ikke svare et bekræftende «jah» hver gang informanten sa noe jeg var enig i. Dette virket forstyrrende, og det var flere ganger vanskelig å høre hva informanten sa. Selv om spørsmålene var notert ned på forhånd, ble de flere ganger stilt på en upresis måte. I forsøk på å gi en muntlig framstilling ble spørsmålene i stedet for både for lange, tvetydige og upresise. Dette var også noe jeg prøvde å rette opp før det første ordinære intervjuet.

Iscenesettelse av intervjuene

Fire av intervjuene foregikk på undervisningsrom, mens det siste foregikk hjemme hos informanten. Min opplevelse var at begge alternativene fungerte fint. Møtene med informantene startet i forkant av hvert intervju med en kort uformell samtale, etterfulgt av informasjon om intervjuundersøkelsen. Her ble det redegjort for studiens hovedproblemstilling, og det ble også referert kort til den gjennomførte spørreundersøkelsen. Det ble i tillegg gitt informasjon om godkjenning fra NSD, og det ble innhentet samtykke til deltagelse i form av underskrifter. Siden det ble gjort lydopptak av samtalene var det også viktig å få gjenta de etiske retningslinjene for hvordan disse ville bli behandlet i ettertid. Hver enkelt informant fikk også et fiktivt navn som blir benyttet i studien.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 141) poengterer at de første par minuttene er avgjørende for å skape god kontakt mellom informanten og intervjueren. Det ble derfor lagt vekt på å starte intervjuet med å la informanten fortelle om seg selv, sin musikalske bakgrunn, sin utdanning, og sin arbeidserfaring. Dette fungerte som en døråpner til den videre samtalen, men det er lite av denne informasjonen som blir brukt i studien.

Valg i forbindelse med transkriberingen

Å *transkribere* betyr å skifte fra en form til en annen, og i denne sammenhengen menes det å oversette en samtale fra talespråk til skriftspråk. Et mål med dette arbeidet er også å strukturere innholdet slik at det skal bli enklere å analysere dataene i ettertid, og tekstformen av samtalene gir således en bedre tematisk oversikt over innholdet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Det finnes ikke noen fastlagte regler for hvordan transkripsjonen skal utføres, men i denne studien ble det likevel tatt en del valg allerede i forkant av intervjuene. Lydopptakene fra intervjuene ble overført til iTunes programmet på min PC. Dette gjorde det mulig å lytte til opptakene samtidig som den samme datamaskinen ble benyttet til å skrive ut transkripsjonene i wordprogrammet. For at det skulle bli lettere å finne fram på opptaket i ettertid, ble det også gjort en tidsmarkering i teksten. Transkripsjonen foregikk stort sett ord for ord, men dialektene ble omskrevet til bokmål. Dette innebar at enkelte ord måtte skrives helt om, og i noen tilfeller måtte det også forandres litt på setningsoppbyggingen. Pauser og brudd i setninger ble markert med ..., og enkelte faguttrykk er justert for å lette tilgjengeligheten

for leserne. Mange pauser og gjentakelser av ord er også utelatt for å sikre en bedre leseflyt. Det ble også besluttet å ta bort alle «eh», «hm» og andre fyllord som ikke ga noen mening. Det kan oppstå både praktiske og prinsipielle problemer i transkriberingsprosessen, og arbeidet var også tidkrevende. Det var likevel en fin anledning til virkelig å lytte til hva informantene sa, og følgelig ble det også en viktig fase i det omfattende tolkningsarbeidet.

Her følger et eksempel på hvordan et sitat ble transkribert fra talespråk til skriftspråk, og videre bearbeidet for bruk i masteroppgava.

Transkripsjon fra tale til skrift:

Men jeg tenker at når jeg velger repertoar så tenker jeg jo på veldig mye flere ting enn at dette høres fint ut. Jeg tenker jo liksom på alle de tingene ... «Nå skal vi få til dynamikk, nå skal vi få til å variere, vi skal få til å bruke et stort register av stemmen, vi skal gjerne være innom bryst og hode, og gjerne kanskje såne fraser slik at du får trigget dette brekket, og ...» ... Ja. Så jeg føler nok at de gangene jeg velger repertoar, eller i alle fall gir dem de tre alternativene hvor de velger ett, det fungerer best, jeg føler ofte det ...

Som brukt i masteroppgava:

Når jeg velger repertoar så tenker jeg på veldig mange flere ting enn at det skal høres fint ut. Jeg tenker at «Nå skal vi få til dynamikk, vi skal få en fin variasjon i sangen, vi skal bruke en stor del av stemmens register, vi skal gjerne bruke sanger hvor elevene synger både i brystklang og hodeklang, og gjerne bruke fraser hvor de får trigget bruken av registerbrudd». Ja. Så jeg føler nok at de gangene jeg velger repertoar, eller i alle fall gir dem de tre alternativene hvor de velger ett, det fungerer best.

3.3.3 Analyse av intervjuene

For å analysere de innsamlede dataene fra intervjuene ble det i den videre prosessen tatt i bruk både *meningskoding* og *meningsfortetting*. Koding og kategorisering er metoder som brukes for å få bedre oversikt over det innsamlede materialet, og for lettere å kunne lokalisere innholdet. Mens kodingen har som mål å raskt kunne identifisere en uttalelse ved hjelp av ett eller flere nøkkelord, er kategoriseringen en mer systematisk metode som benyttes med tanke på å kvantifisere (Kvale & Brinkmann,

2009, s. 208). I spørreundersøkelsen var det følgelig nødvendig å kategorisere svarene i del 2, mens det for intervjuundersøkelsen ble anvendt koding. Kodingen av materialet ble også gjort samtidig som det ble foretatt en meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Her ble uttalelsene skrevet i en forkortet versjon, og satt opp i en egen kolonne ved siden av de transkriberte intervjuene. I tillegg til å få en tematisk struktur på det innsamlede materialet, var dette også en måte å kutte de uttalelsene som ikke var så relevant for det videre arbeidet med studien. Etter at dette arbeidet var utført på alle intervjuene, ble disse forkortede uttalelsene samlet i et eget skjema, som også var kodet i forhold til aktuelle temaer. På denne måten ble det mulig å samle de forskjellige informantenes uttalelser, og raskt få et overblikk over det samlede innholdet. I hele analyseprosessen har det vært viktig å holde fast på at det er informantene sine opprinnelige meninger som skal fram, og dette ble spesielt viktig i arbeidet med å fortette innholdet.

3.4 Refleksjoner over forskningens pålitelighet og gyldighet

Reliabilitet og validitet er to helt sentrale begreper i forbindelse med verifisering av studien. Jeg vil her redegjøre for begrepene, og videre si noe om hvordan aspekter knyttet til reliabilitet og validitet er ivaretatt i min studie.

Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om studiens pålitelighet, og denne påliteligheten kjennetegnes videre ved forskningsresultatene konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Dette kan ha å gjøre med om intervjupersonen ville gi de samme svarene til en annen forsker, eller om informanten vil endre sine svar på en slik måte at han endrer sine standpunkt. Det at forskeren stiller ledende spørsmål for å få fram et ønsket svar vil i så måte hindre graden av pålitelighet, med mindre det ledende spørsmålet er en bevisst del av intervjuteknikken. Hvordan forskeren ordlegger seg når spørsmålene blir stilt kan også ha avgjørende betydning for svarene som blir gitt. I tillegg til selve intervjuet vurderes også transkriberingsprosessen og selve analysen. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) sier at reliabilitetsbegrepet knyttes opp mot nøyaktigheten av undersøkelsen. Her viser de til hvilke data som anvendes, hvilken metode som er brukt for å innhente data, og hvilken metode som blir brukt for å analysere dataen. Det settes

altså som forutsetning at resultatene av studien kan etterprøves av andre forskere dersom disse har benyttet seg av de samme forskningsmetodene. Et annen begrep for dette er at studien er repliserbar (Thagaard, 1998, s. 198).

Men hvordan kan en hermeneutisk kvalitativ studie være repliserbar? En av forutsetningene for at en studie er repliserbar bygger på en positivistisk forskningslogikk hvor kravet om nøytralitet står sterkt, og her finnes det noen motsetninger i den praktiske utføringen av begrepene. Den kvalitative forskerens svar for å løse dette er å redegjøre for hvordan dataene har blitt til gjennom hele prosessen, for så å kunne *argumentere for reliabiliteten* (Thagaard, 1998, s. 198). Denne argumentasjonen og åpenheten rundt forskningsmetoden er altså det som bestemmer om leseren sitter igjen med et inntrykk av at dette er et troverdig forskningsprosjekt. Begrepet reliabilitet kan følgelig videre deles i ekstern- og intern reliabilitet, hvor repliserbarheten er knyttet til ekstern reliabilitet. Den eksterne reliabiliteten er vanskelig å knytte opp mot kvalitativ forskning, mens den interne reliabiliteten handler om å gjøre prosjektet transparent på en slik måte at forskningsmetoder og prosessen enkelt kan vurderes av andre.

For denne studien er åpenheten rundt forskningsprosessen det viktigste bidraget for at prosjektet kan kalles pålitelig. Jeg har vist åpenhet gjennom å redegjøre for metoder for innsamling av data, hvilke spørsmål som ble stilt både i spørreundersøkelsen og i intervjuene, hvordan intervjuene ble transkribert, hvilke valg som ble tatt i forbindelse med kategorisering av svarene, og til slutt hvordan svarene ble analysert for å hente ut resultat.

Validitet

Mens reliabiliteten sier noe om hvor korrekt målingene er utført, sier validiteten noe om gyldigheten eller relevansen av de tolkningene som forskeren kommer fram til. En studie kan være både pålitelig, riktig og nøyaktig utført, men den er uten verdi om den er irrelevant. Om en studie er relevant eller ikke kan bedømmes ulikt av ulike personer (Thurén, 2009, s. 33). For å klargjøre dette er det derfor viktig at målet for studien er grundig definert på forhånd. Det skilles videre mellom begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Begrepsvaliditet sier noe

om at de innsamlede dataene representerer det som skal undersøkes på en god måte. Videre gir den indre validiteten en bekreftelse på at undersøkelsen er gyldig for det utvalget som er undersøkt, mens den ytre validiteten sier noe om resultatene av undersøkelsen kan ha en generell gyldighet.

Jeg vurderer selve forskningsprosessen i min studie som tilstrekkelig og av god kvalitet. Undersøkelsen er utført på et bredt utvalg av respondenter og informanter, som igjen har gitt mye og variert empiri. Det er heller ingen grunn til ikke å tro at svarene har vært usanne eller uærlige, og det har derfor ikke vært nødvendig å stille tangerende spørsmål for å kontrollere gyldigheten i svarene. Informantene fikk videre spørsmål om de ville lese gjennom de transkriberte intervjuene, men ønsket ikke å se teksten før masteroppgava var ferdigstilt.

Metodetrianguleringen (Denscombe, 2009, s. 184) mellom spørreundersøkelsen og intervjuene har også vært med på å gjøre undersøkelsen gyldig. Med tanke på den positive responsen fra respondenter og informanter er det også grunn til å anta at undersøkelsen kan ha gyldighet og relevans ikke bare for det utvalget som er undersøkt, men også for andre lærere innenfor videregående skole. Dette har også vært prøvd ut underveis gjennom *kommunikativ validitet* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 258). To kollegaer fikk innsyn i de anonymiserte resultatene fra spørreundersøkelsen i forkant av utarbeidelsen av intervjuguide. De kom deretter med forslag til spørsmål og temaer som ville være interessante å undersøke nærmere gjennom intervjuene. Samtidig uttrykte de enighet i måten dataene fra spørreundersøkelsen var kategorisert.

3.5 Etske betraktninger

I november 2017 ble det sendt meldeskjema til NSD om tillatelse til å gjennomføre prosjektet. I tillegg til selve søknaden ble det vedlagt to forskjellige infoskriv til deltakere i spørreundersøkelsen og intervjuundersøkelsen. I tillegg ble spørreskjemaet og temaliste for intervjuundersøkelsen vedlagt. 8. desember 2017 mottok jeg positivt svar (se vedlegg nummer 3), og arbeidet kunne starte. Som svaret fra NSD viser har prosjektet lav personvernulempe, og det inneholder ingen sensitive opplysninger. Det ble videre klargjort med Molde kommune at jeg kunne benytte min kommunale

mailadresse til kommunikasjon med informanter/respondenter og innsamling av informasjon.

I forbindelse med spørreundersøkelsen ble det sendt et skriv til respondentene som informerte om undersøkelsen. Her ble det klargjort at de samtykket i å delta ved å svare på undersøkelsen (se vedlegg nummer 4). I forbindelse med den videre behandlingen ble alle returnerte skjemaer nummerert, og hverken navn eller arbeidssted framkommer i det videre arbeidet eller i resultatene. Også i forbindelse med intervjuundersøkelsen ble det sendt ut et infobrev som klargjorde hvordan intervjuene skulle foregå (se vedlegg nummer 5), og hva de innsamlede dataene skal brukes til i ettertid. Det ble også poengtert at deltagelsen var frivillig, og at det var mulig å trekke seg når som helst i prosessen. Her ble det også gitt skriftlig samtykke til deltagelse fra alle informantene. Informantene er videre anonymisert ved at de har fått fiktive navn, og det blir heller ikke sagt noe som kan knytte dem opp mot et geografisk sted. Det er også gjort noen justeringer med tanke på alder og utdanning.

Ut ifra det som er skissert har jeg argumentert for at undersøkelsene i denne studien har tatt høyde for en god rapporteringsetikk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 274). Det er innhentet informert samtykke hvor deltagerne har fått god informasjon i hvordan de innsamlede dataene vil bli brukt i ettertid. Konfidensialiteten er ivaretatt ved at alle deltagere er anonymisert, og de endelige resultatene er både vitenskapelige og etisk holdbare ved måten de publiseres på gjennom avhandlingen. De innsamlede dataene er også lagret i henhold til NSD sitt reglement, og alt av spørreskjema, lydopptak og transkribering vil bli slettet umiddelbart etter at masteroppgava er godkjent.

4. Resultater fra spørreundersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for resultatene fra spørreundersøkelsen.

Utgangspunktet for disse resultatene er hovedproblemstillinga: *Hva velger sanglærere på videregående skole som repertoar i undervisninga, og hva regulerer deres innholdsvalg?*

For å svare på spørsmålet på et bredt grunnlag er det også satt opp en del delproblemstillinger som blant annet skal belyses gjennom denne delen av undersøkelsen (se kapittel 1.2.1). *Hvem er sanglærerne i videregående skole? Hvilke kriterier fører til utvelgelse av repertoar? Hvilket repertoar synger sangelevne i videregående skole?* I de neste tre underkapitlene vil det bli redegjort for resultatene av spørreundersøkelsen, etterfulgt av en oppsummering og diskusjonsdel.

4.1 Sanglæreren i videregående skole

I spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å oppgi alder, utdanning, jobberfaring, sjangertilhørighet, egen utøverpraksis og antall hovedinstrumentelever i inneværende skoleår. Av 32 respondenter var det 30 kvinner og 2 menn. 15 av respondentene er lærere på 45 år eller eldre, mens 17 er 44 år eller yngre. Dette gir en snittalder på 44 år. 17 av lærerne har utdanning på masternivå eller tilsvarende, 8 har 4-5 års utdanning fra Norges Musikkhøgskole eller musikkonservatorium, og 7 lærere har minimum bachelor eller faglærerutdanning. Lærerne har i snitt 12,7 års praksis fra arbeidslivet. Mange har hatt flere arbeidsgivere, og flere har også mer enn én arbeidsgiver i dag. 23 respondenter har utdanning innenfor klassisk sjanger, mens de resterende 9 har sin kompetanse innenfor rytmisk sjanger. Samtlige lærere har i stor grad vært eller er aktive utøvere på instrumentet sitt. I inneværende skoleår har lærerne et variabelt antall hovedinstrumentelever. Her varierer tallet mellom 0 og 20, mens gjennomsnittsverdien ligger på 8,7 elever pr lærer. Medianverdien (Denscombe, 2009) er 8 elever pr lærer. En av lærerne som svarte underviser ikke i hovedinstrument da undersøkelsen ble gjennomført. Han har likefullt mange interessante refleksjoner rundt del 2 i undersøkelsen, og er derfor tatt med i resultatdelen.

4.2 Lærernes tanker rundt temaet valg av repertoar

I denne delen av spørreundersøkelsen har lærerne svart på hvilke tanker de gjør seg rundt utvelgelsen av repertoar. Temaet ble brakt inn i spørreundersøkelsen for å kunne se på hele studien på et så bredt grunnlag som mulig. I tillegg var intensjonen at funnene fra spørreundersøkelsen kunne bidra til utarbeidelsen av intervjuguiden. I det kommende avsnittet presenterer jeg resultatene fra denne delen av undersøkelsen. I arbeidet med å velge ut hvilke resultater som skulle tas med, ble det i første omgang fokusert på temaer som var felles for mange respondenter. I tillegg er det også tatt med noen enkeltstående resultater som var interessante i den store sammenhengen.

Variasjon i sjanger

Den mest markante faktoren i forbindelse med valg av repertoar er lærernes ønske om variasjon i sjanger. De 22 lærerne som berører temaet vinkler det likevel forskjellig. Mange av respondentene sier de vil presentere elevene for forskjellige sjangere for å utvide den musikalske horisonten til elevene. Det blir også poengtert fra flere at de jobber mye med variasjon i sjanger de to første årene, men at elevene får muligheten til å «spisse» kunnskapen mot eksamen i Vg3. Noen trekker også inn læreplanens krav om sjangervariasjon i Vg1 og Vg2.

Elevmedvirkning i repertoarvalget

16 lærere svarer at det er viktig å velge repertoaret i samarbeid med elevene. Balanseringen mellom å lytte til elevenes ønsker og samtidig kunne introdusere dem for nytt repertoar ser ut til å føles riktig for mange. Noen setter også som forutsetning at repertoaret elevene velger må være utfordrende. Dette må igjen balanseres med elevenes motivasjon og eierskap til stoffet, samt elevenes musikalske identitet. Én lærer sier også at ved å la elevene velge noe av repertoaret selv, så blir de også mer åpne og mottagelige for det som læreren velger.

Valg av repertoar med elevene som utgangspunkt

Det kommer også tydelig fram hos mange av lærerne at de ser på elevene som den viktigste parten i undervisninga. I den sammenhengen er det 13 lærere som sier de legger vekt på å velge repertoar ut ifra elevenes personlighet, motivasjon, identitet og interesse. Én lærer utdyper dette, og sier det er viktig å bidra til at elevenes stemme,

kropp og sjel utfyller hverandre. Videre er det bred enighet om at det er viktig å jobbe med repertoar som utfordrer og utvikler elevene både teknisk og musikalsk, men at repertoaret i tillegg må tilpasses elevenes nivå og ferdigheter. Eksempler som nevnes i denne sammenhengen er at repertoaret må tilpasses elevenes omfang, tessitura, energinivå og styrke. Én lærer poengterer også at det er viktig at elevene innser at de ikke er voksne sangere, og at de må være oppmerksom på at innspillinger ofte har prosessert lyd.

Lærernes kompetanse

5 av lærerne ønsker kun å undervise innenfor den sjangeren de har sin utdanningskompetanse. 3 av lærerne forteller hvordan de har løst dette på sine skoler. På den ene skolen har de et system hvor elevene i Vg2 og Vg3 har 2 sanglærere hver, én med rytmisk bakgrunn, og én med klassisk bakgrunn. Skoleåret blir videre delt inn i perioder på fem uker, og så ruller elevene mellom de to lærerne gjennom hele året. 2 andre rytmiske lærere forteller at elevene får en eller flere timer hos en klassisk lærer, og dersom elevene ønsker å fordype seg i klassisk sjanger vil de foreta et permanent bytte. På en annen skole får elevene opplyst på forhånd at skolen har hovedvekt på en bestemt sjanger. Det er også 4 lærere som sier de bevisst prøver å påvirke elevene til å synge «sin sjanger». Én lærer mener å ha registrert at elevene fikk best tilbakemelding på eksamensrepertoaret som læreren velger, og en annen poengterer at elevene bør lære noe av lærerne som de ikke klarer å lære seg selv. Det blir også nevnt at skolens produksjoner og konserter er retningsgivende for hvilket repertoar elevene må lære seg.

Valg av repertoar med lærestoffet som utgangspunkt

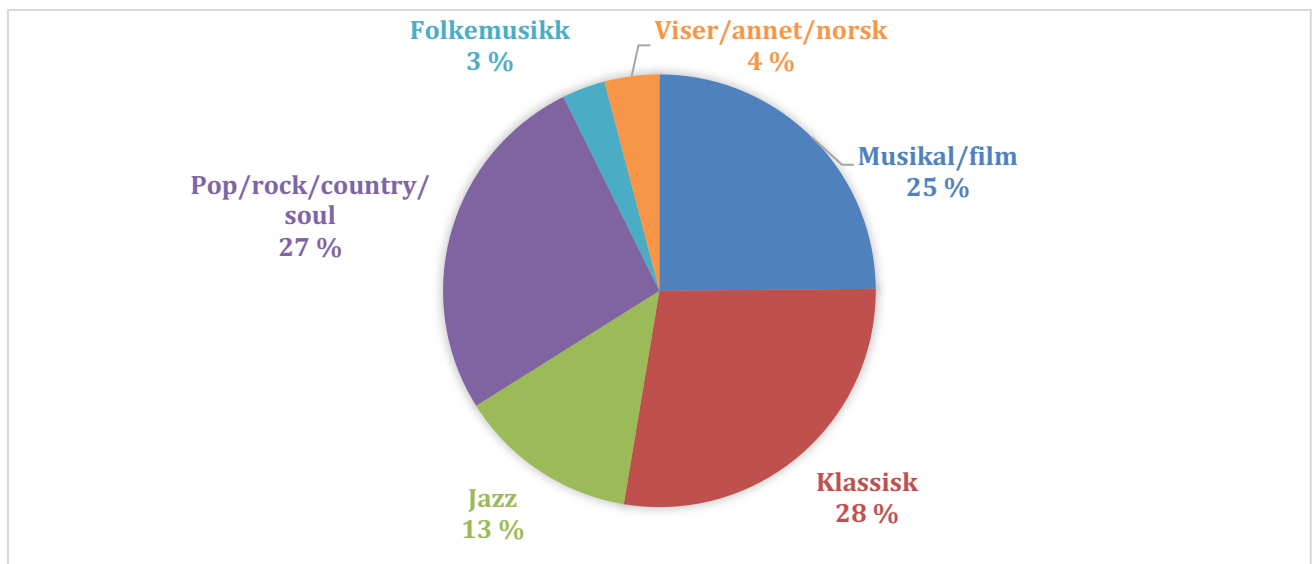
10 lærere argumenterer for å velge repertoar som gir elevene kunnskap i musikkhistorie, kulturhistorie og språk. Den teoretiske kunnskapen om sjangere og tidstypiske trekk øker også som et resultat av å introdusere elevene for forskjellige sjangere. I tillegg opparbeider de seg kunnskap om formidlingstradisjoner innenfor de forskjellige sjangerne. Denne formidlingstradisjonen kan bære preg av en spesiell sangteknikk, klangideal, eller musikalsk forming. Det blir også nevnt at lærerne kan ha mye å lære av elevene når det gjelder sjangerkunnskap og utøverpraksis.

Tabellen under viser de 11 hovedkategoriene, og hvor mange av de totalt 32 lærere som berørte temaene i de forskjellige kategoriene.

Kategorier:	
A: Læreren ønsker variasjon i sjanger	23
B: Elevene «spisser» sin sjangerkompetanse mot slutten av det 3-årige løpet.	08
C: Lærer og elever velger repertoar i fellesskap.	16
D: Læreren vil helst jobbe med «sin» sjanger.	05
E: Læreren ønsker bevisst å påvirke elevene til å synge «sin» sjanger	04
F: Elevsentrert undervisning og utvelgelse.	13
G: Velger repertoar som utfordrer og utvikler elevene teknisk og musikalsk.	08
H: Velger repertoar som tar utgangspunkt i hvor elevene er både teknisk og musikalsk	14
I: Velger repertoar med utgangspunkt i kompetansemålene og læreplanen	05
J: Velger repertoar med utgangspunkt i å lære elevene musikkhistorie, musikkteori og sjangerkunnskap	10
K: Fordeler undervisningen mellom flere lærere	03

4.3 Det aktualiserte repertoaret i sangundervisninga

I den siste delen av spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å loggføre titlene i repertoaret de gjennomgikk med elevene over en tre ukers periode (for eksempel uke 3-5). Resultatet av dette er 342 sangtitler fordelt på de 32 lærerne. Her er det stor variasjon i antallet sanger hver enkelt respondent har ført opp på sin liste i spørreskjemaet, noe som igjen kan ha sammenheng med antall hovedinstrumentelever og stillingsstørrelse. Pågående prosjekter i den aktuelle perioden er også en innvirkende faktor for noen. Det samlede repertoaret ble delt inn i seks kategorier basert på sjanger (se figur nedenfor). Dette er utvilsomt et arbeid som er preget av egen forforståelse, mine subjektive oppfatninger og opparbeidet kunnskap. Ut ifra den avgjørelsen jeg har tatt med henblikk på denne kategoriseringen er det likevel flere ting som kan leses ut ifra den innsamlede dataen. Det er mulig å se hvor stor sjangervariasjon det er hos hver enkelt lærer, og i hvor stor grad det er variasjon i den totale repertoarmengden fra alle lærerne. I vedlegg nummer 6 er alle de 342 sangtitlene notert under sjanger. Der den samme tittelen er gjentatt hos flere lærere er dette markert med + for hver gjentakelse. Det samlede resultatet er også framstilt i kakediagrammet på neste side.



4.4 Oppsummering og diskusjon

Det var som nevnt en stor andel kvinnelige lærere som svarte på spørreundersøkelsen. Med bakgrunn i egen forforståelse vil jeg anslå at dette viser et realistisk bilde på en skjev kjønnsfordeling blant sanglærerne. Videre kan det slås fast at sanglærere i videregående skole har meget høy kompetanse innenfor sitt fagområde. Dette funnet er i tråd med tidligere undersøkelser av faglæreres kompetanse i videregående skole (se SSB, Kompetanseprofil for lærere i videregående skole, 2018). Resultatene som er knyttet til kompetanse, sjangertilhørighet og jobberfaring kan til en viss grad sees på som en fast variabel, men det har likevel vært nødvendig med en viss grad av fortolkning av materialet. Dette skyldes variasjon med tanke på hvor detaljerte lærernes svar har vært.

Min forforståelse tilsier at de fleste eldre sanglærere sannsynligvis har sin utdannelse innenfor klassisk sjanger. Dette verifiseres gjennom denne undersøkelsen, som viser at av de 15 eldste lærerne (45 år og eldre) er det 12 som har utdannelse med klassisk sang som hovedinstrument. Blant de 17 yngste lærerne (under 45 år) er sjangertilhørigheten derimot nokså jevnt fordelt mellom klassisk og rytmisk. De siste årene er det opprettet flere utdanningstilbud innenfor jazz og rytmisk sang enn det var tidligere. Denne kunnskapen om endringer i utdanningssystemet for musikere i Norge kan følgelig gi en forklaring på denne dreiningen i lærernes sjangerkompetanse. Den rytmiske musikken har også fått en mer framtrædende rolle innenfor musikkfaget i grunnskolen gjennom de

siste 40-50 årene (Jørgensen, 2001). I tillegg viser egne erfaringer at den rytmiske musikken har fått en mye sterkere rolle innenfor kulturskolesystemet, og det kan også være en grunn til at behovet for kompetanse innfor feltet er stigende.

Den andre delen (kapittel 4.2) av spørreundersøkelsen var et helt åpent spørsmål som rettet seg mot lærernes tanker omkring temaet valg av repertoar. Dette ga stor frihet til den enkelte respondent med tanke på utforming av svaret. Det som likevel står igjen som de to viktigste kriteriene er at repertoaret skal ha sjangervariasjon, og at elevene i stor grad får være med å bestemme hvilke sanger de skal synge. En oppsummering viser også at innholdet velges med utgangspunkt i elevene, og den mest sentrale tanken hos lærerne er at de skal ta utgangspunkt i elevenes iboende evner når de velger repertoar. Fra denne tenkningen kan det trekkes en linje til Klafkis formale danningsteori, hvor det er det menneskelige fokuset som er styrende for valg av innhold (se kapittel 2.2.4). Den materiale danningsteorien gjør seg også gjeldende gjennom at mange lærere ser på verdien av kunnskapen i et bestemt innhold, og at lærestoffet i form av sin egenverdi derfor kan være utgangspunkt for valg av repertoar.

Det var kun 4 lærere som nevnte LK06 og kompetansemålene i sammenheng med hvilke tanker de gjorde seg rundt valg av repertoar. Sangtekster var også et tema som var svært lite berørt. For å få et tydeligere innblikk i hvordan disse to faktorene er med på å regulere repertoarvalget var det derfor interessant å ha med noen oppfølgende spørsmål i intervjuundersøkelsen.

Ut ifra resultatene fra den siste delen av spørreundersøkelsen er det mulig å se om det er spesielle sanger, artister eller komponister som går igjen i repertoarvalget. Det er også mulig å se om det er noen sammenheng mellom repertoarvalget, lærerens utdanning og sjangertilhørighet. Jeg hadde en forventning om at enkelte sangtitler ville være representert hos flere av lærerne, og dette stemmer til en viss grad. *I dreamed a dream* fra musikalen «Les Miserables», *Lascia ch'io pianga* fra operaen «Rinaldo» av Händel og *Deh vieni* og *L'ho perdutta* fra operaen «Figaros bryllup» av Mozart var også nevnt mer enn to ganger (se vedlegg 6). I tillegg var det også nevnt flere sanger av komponisten og artisten Joni Mitchell, og klassiske komponister som Mozart og Grieg. Selv om disse funnene ikke er mange, kan de likevel sees i lys av Klafkis klassiske

danningsteori (Nielsen, 2010, s. 61). Det er også verdt å merke seg at de sangene som er tatt i bruk av flere lærere i stor grad er hentet fra det klassiske repertoaret og musikalene.

Hos mange av lærerne er det stor sjangervariasjon i det aktualiserte repertoaret, på tross av at repertoarvalget kun er hentet ut fra en treukers periode. Det er likevel verdt å merke seg at det er enkelte lærere som kun velger repertoar ut ifra sin egen sjanger. Av de 9 rytmiske lærerne er det 6 lærere som ikke har innslag av klassisk repertoar, og av de 23 klassiske lærerne er det 4 lærere som ikke har innslag av rytmisk repertoar. Mangelen på variasjon trenger ikke å ha noen sammenheng med lærerens kompetanse, men muligheten er der. Det er også verdt å nevne at de fleste lærerne som viser lite variasjon har oppgitt få sangtitler (1-6 sanger), og dette kan også være en grunn til at variasjonen ikke blir synlig. Det ble også undersøkt om de som kun valgte klassisk repertoar var i en bestemt aldersgruppe, men det var ingenting i funnene som tydet på det. Det ble likevel registrert at den læreren som har den tydeligste klassiske profilen på sitt repertoar også er blant de eldste deltagerne i studien. Videre kan det nevnes at det er 38 sangtitler med norsk tekst, hvorav 16 av dem er innenfor klassisk sjanger. Med tanke på popsangeren er det kanskje forventet at mesteparten av repertoaret er fra elevenes samtid, men her blir det registrert at over halvparten av sangene ble utgitt for over ti år siden. Her skulle en kanskje forvente at elevene selv ville bringe inn mer kontemporær populærmusikk, men dette ser i liten grad ut til å være tilfelle. Om dette skyldes elevenes eller lærernes valg gir ikke denne spørreundersøkelsen noe klart svar på.

Videre er det til en viss grad mulig å sammenligne resultatene fra denne studien med resultatene i studien til Romme (2009). På tross av store forskjeller på metode for innsamlingen av datamateriale, mener jeg at likevel at resultatene viser en klar tendens i utviklingen. Som tabellen under viser har det vært en tydelig dreining fra det klassiske til det rytmiske repertoaret de siste ti årene.

	Klassisk	Musikal/film	Rytmisk	Annet
Romme (2009)	40%	18%	25%	17%
Denne studien	28%	25%	40%	7%

Ut ifra en samlet oppsummering av resultatene fra spørreundersøkelsen var det flere temaer og problemstillinger som var interessant å bringe med videre inn i intervjuundersøkelsen. Temaer som læreplanen, sangtekster, lærernes kompetanse, variasjon i sjanger, og ikke minst elevmedvirkning og elevperspektivet, fikk derfor en sentral plass i utarbeidelsen av intervjuguiden.

5. Resultater fra intervjuundersøkelsen

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for resultatene fra intervjuundersøkelsen, og utgangspunktet er igjen problemstillinga: *Hva velger sanglærere på videregående skole som repertoar i undervisninga, og hva regulerer deres innholdsvalg?* Der spørreundersøkelsen i stor grad rettet seg mot første del av problemstillinga, var intervjuundersøkelsen designet for å få informasjon om hva som *regulerer* lærernes innholdsvalg. Målet med intervjuundersøkelsen var å få et innblikk i lærernes opplevelser, tanker og erfaringer omkring temaet, gjerne sett i sammenheng med historier fra undervisningshverdagen.

For å strukturere denne delen av oppgava grupperer jeg resultatene i fire kategorier: Valg av repertoar med utgangspunkt (1) i læreren, (2) i eleven, (3) i innholdet og (4) i læreplanen. Denne kategoriseringen kan relateres til *den didaktiske trekanten* som forbinder tre elementer som alle inngår i undervisningssituasjonen: Læreren, eleven og innholdet (Gundem 2011). I relasjonen mellom læreren og innholdet (representasjonsaksen) finner vi også læreplanen som et sentralt styrende dokument for det didaktiske arbeidet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26).

Noen av resultatene fra spørreundersøkelsen blir også tatt med i dette kapittelet, og da med hovedvekt på del 2 i spørreundersøkelsen hvor det ble spurt om *lærernes tanker rundt utvelgelsen av repertoar*. Her har tematikker som ble lokalisert i svarene fra spørreundersøkelsen i noen tilfeller vært utgangspunkt for spørsmålene i intervjuundersøkelsen, og andre ganger har det vært interessant å se funnene fra spørreundersøkelsen og intervjuundersøkelsen i lys av hverandre. Hvert underkapittel blir avsluttet med en oppsummering og diskusjon, der teori og egne drøftinger trekkes inn.

5.1 Læreren som regulerende faktor

Med utgangspunkt i egen forforståelse og resultatene fra spørreundersøkelsen hadde jeg en formening om at *lærernes* bakgrunn og kompetanse innenfor forskjellige sjangere ville spille en rolle for hvilke sanger de velger som repertoar i hovedinstrumentundervisninga. Som nevnt i teorikapittelet kommer lærerens kunnskap om temaer som sangteknikk, interpretasjon, repertoar, musikkteori, øving og

innstudering inn under innholdskategorien (Arder, 1996). Sangfaglig kompetanse vil derfor kunne sees i lys av disse temaene. I tillegg til formell utdanning vil kompetanse som lærerne har tilegnet seg gjennom utøvende virksomhet utenfor utdanningsinstitusjonene også kunne spille en viktig rolle. Denne kompetanseformen omtales videre som realkompetanse. I det følgende kapittelet vil jeg presentere resultater knyttet til kompetansens betydning for repertoarvalget.

Valg av repertoar ut ifra kompetanse

Jon har ikke så mange års erfaring som lærer i sang, og han har også en utdanning hvor fokuset var rettet mer mot musikkvitenskap enn den utøvende delen. Han forteller at han noen ganger føler seg litt usikker i undervisningssituasjonen med sangelever, men prøver likevel å ta utgangspunkt i elevene og imøtekomme deres repertoarønsker. Han sier også at musikal er en sjanger han ofte kommer tilbake til fordi han selv har erfaring fra sjangeren, og fordi det er en sjanger han ser nytten av å jobbe med.

Jon: Den sjangeren jeg ofte kommer tilbake til, og som jeg vil at alle skal ha vært innom, er musikal. Det er fordi jeg oppfatter den som veldig god til både å få trent innlevelse, i tillegg til at det ofte er et stort omfang så elevene også må jobbe litt med de forskjellige registrene sine. I tillegg så kan man jobbe mye med klang uten at eleven nødvendigvis føler at det blir for ensformig. Det er i alle fall den sjangeren jeg føler at elevene kanskje ... hvis de ikke har noen forhold til det fra før, kan være mest åpen for, selv om de er veldig tydelige på at de vil jobbe innenfor pop på fritiden.

Det er mange likhetstrekk i uttalelsene til Anna og Ingrid, som begge har jazzfaglig bakgrunn både i utdanningen og som utøvere. De forteller at elevene gjerne vil synge sanger fra jazzsjangeren, men at dette i stor grad handler om å «synge seg gjennom» standardlåter. Ifølge disse to lærerne er ikke dette det samme som å jobbe målrettet innenfor jazzsjangeren, og de poengterer at det er svært få elever som virkelig går helhjertet inn for dette tidkrevende arbeidet. De mener også at de fleste elevene i videregående skole ikke har de basiskunnskapene som skal til for å lære seg det jazzfaglige håndverket. De har likevel tatt med seg mye av den gehørbaserte undervisningstradisjonen fra jazzsjangeren, og bruker denne aktivt innenfor flere sjangere. Med denne formen for innøving ønsker de at elevene skal få en helhetlig opplevelse av melodi, rytme og harmonikk, noe som også innebærer at hele kroppen er

involvert. Ingrid forteller også at hun i utgangspunktet ble ansatt med tittelen «lærer i jazzsang», men at hun selv har bedt om å bli kalt sanglærer på lik linje med de andre lærerne. Årsaken til det forklarer hun med at det er ytterst få elever som ønsker å spesialisere seg innenfor jazzsjangeren, og at hun derfor underviser i alle sjangere. Ingrid forteller videre at hun tror lærere ofte velger repertoar ut ifra hvor de har hjertet sitt, og det kan ofte være innenfor andre sjangere enn de har sin utdanning fra.

Malene tror at bakgrunn og kompetanse har mye å si for repertoarvalg. Hun prøver likevel alltid å lytte til elevenes ønsker, og mener hun ikke velger flere klassiske sanger fordi om hun har utdanningskompetanse innenfor sjangeren. Hun poengterer også at hun har bred erfaring som utøver innenfor popsjangeren, og samlet gir dette henne en mer helhetlig kunnskap om musikk sjangere. Hun mener det er fullt mulig å utvide sin kompetanse innenfor flere sjangere enn den man har tilegnet seg gjennom sin formelle utdanning. Malene snakker altså om *hvordan man definerer kompetanse*, og hun mener læreres samlede kompetanse ikke bare kan måles i antall studiepoeng fra høyere utdanning. Hun poengterer i samtalen at hun hele tiden jobber for å utvikle sin kompetanse, og at det hun lærte gjennom utdannelsen kun ga henne en god start på veien.

Malene: Hvis du skal ha kompetanse innenfor en sjanger må du ha et forhold til den. Du kan ikke ha kompetanse i noe du ikke har et forhold til selv. Du må kunne det selv.

Tove: Men tenker du da at man ikke nødvendigvis må tilegne seg kompetanse gjennom utdanning ...?

Malene: Nei. Det har mer med type personlighet å gjøre også. Jeg mener at din utdanning, den gir deg bare noen basiskunnskaper. Og ut ifra disse basiskunnskapene må vi fortsette å utvikle oss og videreutdanne oss på egen hånd gjennom livet. Ellers så blir det kjedelig.

Sondre forteller at kompetansen han har på det klassiske repertoaret til en viss grad er med på å styre repertoarvalget, men bare dersom elevene ønsker å jobbe med den sjangeren.

Sondre: Hvis jeg har noen elever som har lyst til å synge klassisk, så blir det til at jeg velger det jeg liker.

Mine egne erfaringer tilsier også at elevene i utgangspunktet ikke kjenner den klassiske sjangeren så godt, og at de derfor ofte støtter seg til lærernes kompetanse i forbindelse med sangvalg. Sondre hevder også at det kan ha sine fordeler at læreren velger repertoaret.

Sondre: Når jeg gir det repertoaret jeg liker god til eleven, så smitter det vel en slags entusiasme over som gjør at jeg i det blir en bedre og mer inspirerende lærer. Det tenker jeg er effekten av det.

Valg av repertoar ut ifra mangel på kompetanse

Som en oppfølger til det forrige temaet var det også naturlig å undersøke om det var noen sjangere lærerne vegrer seg for å jobbe med. De rytmiske lærerne forteller at de opplever det som en utfordring å velge et klassisk repertoar. Selv om Jon har sunget mye klassisk selv i løpet av utdannelsen, sier han at det er en utfordring at han ikke har nok kjennskap til det kvinnelige repertoaret. Han finner det derfor vanskelig å velge ut nytt repertoar som passer hver enkelt elev. På spørsmål om han da velger bort klassisk repertoar svarer han følgende:

Jon: Nei jeg er veldig åpen for at elevene skal få lov å prøve klassisk. Men jeg kjenner jo at det ofte kommer til et punkt der jeg kanskje ikke føler at jeg i den grad jeg har lyst til, får bidratt til at de kommer seg videre. De stagnerer kanskje, og så må jeg i så fall spørre kollegaer med klassisk utdanning til råds.

Anna bemerker at det er sjelden hun jobber med klassisk repertoar. Hun måtte selv opptre med en klassisk sang da hun gikk på videregående skole, og hun beskriver dette som en grusom opplevelse. Hun poengterer videre at dette ikke skyldtes at hun mislikte sjangeren, men at hun ikke syntes hun fikset det musikalske uttrykket. Hun mener videre at hun ikke har nok sjangerkompetanse til å undervise i det, og at hun føler seg utrygg i den klassiske settingen. På tross av dette synes hun det er viktig å introdusere alle elevene for den klassiske sjangeren, og bruker da gjerne repertoar som hun selv har sunget. Ingrid deler også noen av de samme tankene til Anna. Ingrid har mye lengre og bredere erfaring med klassisk sang, både som utøver og gjennom utdanningen sin. Hun føler likevel ikke at hun klarer å formidle dette godt nok til elevene.

Ingrid: Ja (latter). For å svare på det siste først da, så har det jo i alle fall veldig lenge vært mye jeg har valgt bort fordi jeg rett og slett ikke kan synge det til dem. Jeg kan ikke demonstrere ordentlig denne Schubert-lieden for eksempel, ikke sånn ordentlig. Men hvis jeg har en elev som jeg har lyst til å bruke den på, så er det gjerne en elev som jeg hører må få jobbe litt i det lysere leiet. En som har en lys og fin klang der oppe. Og da vil jo eleven kanskje klare ganske mye uten at jeg klarer å demonstrere det helt perfekt.

Med tanke elevers og læreres flittige bruk av YouTube og Spotify, spør jeg om hun ikke synes dette med å skulle demonstrere sangene er enklere nå som alt er så lett tilgjengelig. Dette er hun til dels enig i, men mener likevel utfordringen kommer i undervisningssituasjoner der elevene møter på tekniske eller klanglige utfordringer. I slike situasjoner mener hun det er en klar fordel at læreren kan demonstrere hvordan det skal gjøres, i stedet for å prøve å sette ord på hva de skal gjøre. Hun forteller videre at hun har utviklet seg selv som sanger fordi hun bevisst har jobbet med å kunne demonstrere sangene for elevene.

Malene forteller at heavy metal er en sjanger hun prøver å unngå å undervise i. Hun uttaler at dette både har med mangel på kunnskap om sjanger og teknikk å gjøre, i tillegg til at hun ikke liker sjangeren.

Malene: Jeg har aldri undervist heavy metal og sånn. Jeg underviste en gang Nirvana, men sånn skikkelig «growling», det holder jeg meg unna. Jeg synes ikke at jeg kan det nok, og jeg liker det heller ikke. Det er vanskelig å undervise noe som man aldri kunne tenke seg å lytte til, og som man bare blir fylt med uro i sjelen av. Det går ikke for meg. Så da vil jeg heller henviser eleven til noen andre lærere.

På spørsmål om hun har hatt elever som ønsket å få synge den sjangeren svarer hun nei. På slutten av intervjuet poengterer hun imidlertid at hun aldri ville ha sagt til en elev at hun ikke liker sangen de ønsker å synge. Hun mener det ville være sårende for eleven, og uforskammet av henne. Hun vil heller tenke at repertoaret skal motivere eleven, og at læreren må respektere elevene for deres valg.

For Sondre ble også heavy metal nevnt som den sjangeren han helst vil unngå. I tillegg synes han også jazzimprovisasjon er utfordrende.

Sondre: Jeg prøver å ikke gå for langt utenfor ekspertise området, og har med det en god dose ydmykhet og respekt for andre sjangerspesifikke ting.

Han er også redd for å skade elevenes stemmer dersom han underviser i sjangere han ikke mestrer selv. Men på tross av at han har litt betenkeligheter med å bevege seg på utsiden av sitt kompetansefelt, så sier han at det i det store og hele er en følelse av at man må gjøre litt av alt. Han har også en grunntanke om at man i prinsippet kan synge alt repertoar så lenge det tilpasses den enkelte sangers stemme.

Som en oppfølger til det forrige temaet valgte jeg å spørre noen av lærerne hvilke opplevelser de har av at andre lærere og kollegaer underviser i sjangere de ikke nødvendigvis har stor kunnskap om. Malene uttaler at hun merker det på en elevframførelse dersom det er en rytmisk skolert lærer som har instruert en klassisk sang, og hun tenker ofte på hva hun ville ha gjort annerledes. Sondre som er utdannet klassisk sanger er ikke så bekymret for at rytmiske lærere underviser i klassisk.

Sondre: Jeg tror egentlig faren er større andre veien. At klassiske lærere jobber med rytmiske sjangere uten å være så klar over hvilke krav som stilles for eksempel til improvisasjon og andre sjangerspesifikke ting.

Ingrid har følgende generelle beskrivelse av elevframførelser av jazzrepertoar der det er klassisk skolerte lærere som har stått for instruksjonen.

Ingrid: Da synes jeg ofte at det er litt kjedelig fraseringsmessig, og at det er litt lys toneart med en klassisk «kuppel» på tonen. Og så vil eleven kanskje synge en a-del uten tekst som et slags etterkor. Jeg hører at her har det ikke vært noen god veiledning, og at det er en mangel på forståelse for hvor lang tid det egentlig kanskje kan gå før de begynner å få det til på bra vis.

Hun snakker videre om hvordan lærerne bør gå fram for at elevene skal kunne lære seg improvisasjonsfaget. De må starte med å kunne synge basslinja i låten, og deretter kan de bygge ut sangen steg for steg.

Bytte av lærer

I svarene fra spørreundersøkelsen var det tre av respondentene som fortalte at de praktiserte bytte av lærer. Dette ble gjort for at elevene skulle få maksimalt utbytte av lærernes kompetanse (se kapittel 4.2). Blant informantene i intervjuundersøkelsen var det stor enighet om at elevene kan bytte lærer. Individuelle behov blant elevene vil kunne avgjøre om dette skal gjelde både for en periode, eller på permanent basis. Det var likevel bare én av lærerne som svarte at dette hadde vært praktisert på skolen. Med utgangspunkt i egne erfaringer er det nærliggende å tenke at en av årsakene til at idéen om å bytte elever for en periode gjerne strander som følge av timeplantekniske utfordringer, og utfordringer knyttet til ressurser.

5.1.1 Oppsummering og diskusjon

I dette kapittelet har jeg presentert resultater knyttet til hvordan sjangerkompetanse kan være en regulerende faktor for lærernes repertoartvalg. Jeg har sett på formell kompetanse og realkompetanse. Lærerne forteller at kompetanse ikke bare tilegnes gjennom utdanning, men også gjennom egen læring og utøving. I tillegg blir det fokusert på at læreres tilegning av kompetanse er avhengig av at de har et forhold til sjangeren gjennom lytting eller utøving, og at de liker musikken. Det blir videre poengtert at det er viktig at læreren klarer å demonstrere sangene for elevene, noe Arder (1996) også vektlegger. Bruk av YouTube og Spotify har til dels gjort dette enklere enn tidligere, men det vektlegges at det fortsatt er behov for «en levende stemme». Dette synet på bruk av imitasjon samsvarer i stor grad med den gamle mesterlæretradisjonen. Olaug Fostås (2009, s. 24) skriver at læring gjennom imitasjon er en kjennetegnende faktor for mesterlæretradisjonen innenfor utøvende kunsthøgskolefag, noe som samsvarer med lærernes beskrivelser i min studie. Ut ifra egne erfaringer er jeg enig i at det å skulle være en god rollemodell kan by på utfordringer for mange lærere. Det kan også gjelde i de tilfellene der lærerne innehar bred kompetanse innenfor sjangerfeltet. En klassisk sanger vil nok i mange tilfeller ha problemer med å demonstrere en rå rockeklang, men dette kan nok i mange tilfeller by på like store utfordringer for jazzsangere. Dette til tross for at jazzsangerne ofte kommer inn under benevnelsen rytmisk sanglærer. Egne erfaringer tilsier også at lærere kan ha problemer med å demonstrere klang selv om kompetansen rent formelt er på plass. For en klassisk skolert altsanger hjelper det lite med både utdanning og utøverpraksis når elevene synger lyse lette sopranarier.

Det kommer videre fram av resultatene at lærerne synes de har god bruk for sin realkompetanse, og at de ikke er redd for å bruke den i undervisninga. Romme (2009) vektlegger også i sin studie at det er flere måter å opparbeide seg kompetanse på, og hun oppsummerer dette i tre punkter: For det første må studieinstitusjonene ta grep i form av at de framtidige sanglærerne får undervisning innenfor flere sjangere. Videre må dette suppleres med kurs gjennom arbeidsgiver, og til sist må hver enkelt lærer ta ansvar for sin videre utvikling (Romme, 2009). Disse tankene samsvarer også i stor grad med det informantene i min studie uttrykker.

Erfaringsmessig er det ofte slik at sanglærerne defineres inn i en klassisk eller rytmisk bås. Det er derfor grunn til å spørre seg hvor linjene skal trekkes mellom de forskjellige sjangrene dersom det er ønskelig med spesialkompetanse hos lærerne. Har en jazz-sanger nødvendigvis kompetanse innenfor rock, og hvem skal kunne undervise i viser og folkemusikk? Videre kan man også spørre hvem det er som har kompetanse innenfor musikalsjangeren. Er det den klassiske eller rytmiske utdannede læreren som innehar kompetanse til å demonstrere klang, musikalsk uttrykk og teknikk i sanger fra «Phantom of the opera», «West side story», «Hair», «Rent» eller «Les miserables»? Guro Gravem Johansen (førsteamanuensis i didaktikk og jazz-gehørtrening ved NMH) og Live Maria Roggen (professor i jazz-sang ved NMH) har begge uttalt seg om dette i Rommes studie, og de mener begge at musikalen som musikalsk sjanger ligger nærmest den klassiske sjangeren (Romme, 2009, s. 8). Ut ifra egne erfaringer har jeg likevel grunn til å tro at det er delte meninger om denne definisjonen.

Resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene viser at kompetansen blant lærerne er mangelfull innenfor hardrock. I tillegg til at flere av lærerne sier de ikke ønsker å undervise i sjangeren, finner vi heller ikke noen eksempler fra sjangeren i resultatene fra det aktualiserte repertoaret. Videre er country en sjanger som ikke er omtalt i intervjuene, og sangen *Joline* er det eneste eksempelet vi finner i det aktualiserte repertoaret. I likhet med hardrock er heller ikke hiphopsjangeren nevnt i noen av samtalene, og det finnes heller ikke noen eksempler i det aktualiserte repertoaret.

Det er tydelig at lærerne ser utfordringer både hos seg selv og sine kollegaer når det gjelder å undervise i sjangere de ikke opplever de har kompetanse i. De legger likevel vekt på fordelene ved at lærernes varierte kompetanse utfyller hverandre på arbeidsplassen. I tillegg mener de at de har mye å lære av hverandre. Dette gjelder ikke minst i arbeidet med valg av repertoar, og hva man som lærer må jobbe med og lytte etter i de forskjellige sjangrene. Et kollegium med spisskompetanse fra forskjellige sjangere muliggjør også bytte av lærer dersom elever på et høyt nivå vil spesialisere seg innenfor en sjanger. I tillegg vil de som Romme (2009) sin studie også påpeker kunne lære mye av hverandre gjennom kollegaveiledning, noe som også flere av informantene i min studie ser på som en styrke. Som det framkom av resultatene sier Jon at det kan være utfordrende for han å undervise i et utøvende fag. Dette begrunner han med at han i sin utdanning har hatt størst fokus på den musikkvitenskapelige delen av faget, og at han derfor mener han har mindre kompetanse i utøvende fag enn de som har gått på et utøvende musikkstudium. På den andre siden gir denne studien et inntrykk av at det er begrenset hvor mye lærerne drar nytte av sin spesialkompetanse innenfor for eksempel klassisk- eller jazzsjangeren. Det blir videre poengtert av de andre informantene at det er viktig å kunne litt av alt.

5.2 Eleven som regulerende faktor

Denne studien handler om lærernes valg av repertoar, og hva som regulerer dette valget. I dette kapittelet presenterer jeg resultater som sier noe om hvordan *elvene* kan være en regulerende faktor for valget. Her blir det tatt utgangspunkt i elevmedvirkning i repertoarvalget, og hvordan utfallet av disse valgene fortøner seg i praksis. Som det framgår av kapittel 1.2 er det også nedfelt i læreplanens kompetansemål at elever i Vg2 skal delta aktivt i valg av repertoar. Læreplanen framsetter derimot ikke dette som et eget kompetansemål for Vg1 og Vg3 elever.

Elevenes valg av repertoar

Lærerne forteller om ulike erfaringer knyttet til elevenes medvirkning i valg av repertoar, og at elevene i ulik grad velger repertoaret selv.

Sondre: Jeg tror egentlig jeg vil si at det er mest elevene. Litt fordi at jeg opplever at da er de ofte veldig motiverte for å jobbe når de får den friheten til å velge selv og finne ting de liker.

Jon mener det er veldig varierende hvor engasjert elevene er i dette arbeidet, og at dette engasjementet ofte kommer i enkelte perioder, og blir borte i andre. Han vurderer også vanskelighetsgraden på repertoaret elevene plukker ut, og noen ganger er sangene så enkle at han foreslår at elevene kan jobbe med repertoaret på egen hånd. Andre ganger kommer de derimot med sanger som han opplever vil være bra for utviklingen, og da jobber de aktivt med dem på sangtimene. Anna sier følgende om elevenes delaktighet.

Anna: I tredje klasse vil jeg si at de er veldig delaktige, men det kommer jo helt an på elevene også. Noen kommer jo allerede i første klasse og sier «Det her vil jeg synge, det her vil jeg synge, det her vil jeg synge», og noen er fortsatt helt likegyldig i tredje klasse. Det kommer helt an på eleven, men jeg prøver å se an hele veien da. Og så når du sier «Kan ikke du ta med en sang til meg neste gang», så finner man fort ut om det funker å gi dem en slik oppgave. Men om de da kommer tilbake og har printet ut tekst og akkorder, og du ikke skjønner noen ting av sammenhengen, og låten i tillegg er veldig ensformig ... Da vil jeg kanskje presentere 3 låter og be dem velge en av dem. Det funker ofte. Men det er veldig viktig at de får lov til å forme hvordan veien skal være, og at de ikke føler at dette er noen ting som har blitt presset over hodet på dem.

Anna forteller videre at hennes tidligere sanglærere alltid har lyttet til hennes repertoarønsker. Denne friheten i repertoarvalget var en viktig motivasjonsfaktor som hun ønsker å bringe videre til egne elever. Samtidig bemerker hun også at elevene bør lære å synge repertoar som ikke fanger hundre prosent for å forberede seg på en utøvende karriere. Hun har erfart at utøvende sangere ofte må takke ja til de oppdragene de får tilbud om, og da er det viktig å ha evne til å formidle sanger man kanskje ikke har et sterkt personlig forhold til.

For Malene er det også viktig å «møte elevene der de er». Med dette mener hun at elevene bør få muligheten til å være delaktige i valget, men at dette valget også kan gjøres i samarbeid med læreren. Hun forteller at hun ofte blar i notebøker sammen med elevene, snakker om repertoaret, og gir dem innsikt i hva de har å velge mellom. Hun

tror også at mange elever er litt redd for å velge noe lærerne anser som dumme valg, og at noen elever trenger repertoar som virker forløsende.

Malene: Men for all del. Dersom de har noe selv så får de synge det, for det er veldig motiverende. Jeg opplever det som en styrke hos elevene at de har et bevisst ønske, at de ikke bare er paniske og følger det som lærerne sier, men er delaktige i undervisninga. Det er veldig, veldig viktig. Og det er læring for meg også. Man lærer av hverandre.

Ingrid har også noen tanker i forbindelse med dette temaet. Hun sier hun velger mye av repertoaret de to første årene, men oppfordrer elevene hele tiden til å foreslå sanger de brenner for. Hun tenker da spesielt på repertoaret til eksamenskonserten i Vg3. Hun opplever likevel at elevene ikke har så sterke meninger når det kommer til repertoarvalg.

Ingrid: De har veldig ofte ikke veldig mye meninger nei, og det er vel for så vidt gjerne ikke noe veldig stort problem. Jeg har jo en drøss med sanger jeg kan komme med, og det er jo alltid noe du kan jobbe med. Det er ikke så nøye for meg om de kommer med sanger, hvis de tar tak i seg selv og sin evne til å uttrykke, og sin evne til å være til stede inne i kroppen sin, slik at de får utvikling.

I kapittel 5.4 vil jeg redegjøre for resultater knyttet til hvordan læreplanen er med på å styre valget av repertoar. I den forbindelse vil temaet elevmedvirkning i repertoaret også belyses ytterligere.

Lærernes opplevelser av det valgte repertoaret

En av respondentene i spørreundersøkelsen mente at elevene fikk best tilbakemelding fra sensor på det repertoaret læreren hadde valgt ut til eksamenskonserten i Vg3. Med utgangspunkt i dette utsagnet ba jeg om informantenes tanker omkring denne påstanden.

Jon mener det er et problem at elevene ofte kommer med sanger som er for enkle, og at repertoaret ikke inneholder momenter som gjør at elevene utvikler seg. Dette er som oftest enkle pop-sanger eller viser med begrenset omfang. Han mener derfor at det repertoaret han plukker ut generelt sett gir bedre læring. Dette forutsetter riktignok at

elevene jobber med sangene. Anna mener også at elevene ofte kommer med sanger som er monotone og ensformige, og at repertoaret ikke inviterer utøveren til å jobbe med spenning og dynamikk i det musikalske uttrykket. Hun argumenterer videre for at det som regel fungerer best når læreren velger repertoar.

Anna: Når jeg velger repertoar så tenker jeg på veldig mange flere ting enn at det skal høres fint ut. Jeg tenker at «nå skal vi få til dynamikk, vi skal få en fin variasjon i sangen, vi skal bruke en stor del av stemmens register, vi skal gjerne bruke sanger hvor elevene synger både i brystklang og hodeklang, og gjerne bruke fraser hvor de får trigget bruken av registerbrudd». Ja. Så jeg føler nok at de gangene jeg velger repertoar, eller i alle fall gir dem de tre alternativene hvor de velger ett, det fungerer best.

Anna tror også hun har bedre kontroll på undervisninga dersom hun velger repertoaret selv, og at kvaliteten på undervisninga dermed blir bedre. Samtidig tror hun også at elevene stoler på at læreren er det fagmennesket han eller hun skal være, og at de derfor synes det er greit at læreren velger repertoaret.

Sondre har erfaring med at det fungerer best når elevene får velge selv. Han synes også at dette gir en indre «drive» hos elevene, noe som påvirker motivasjonen til elevene i positiv retning. Han har også et inntrykk av at egenvalgt repertoar gir mer spennende eksamenskonsserter. Men som flere sier er det ikke alltid elevene ønsker eller har viljen til å finne repertoaret selv, noe som ofte er en utfordring. Han forteller også at det er viktig å introdusere elevene for nye sjangere. Han var selv rytmisk sanger i ungdommen, men en inspirerende og god lærer som introduserte han for klassisk sang var avgjørende for hans sjangervalg i studietiden.

5.2.1 Oppsummering og diskusjon

I dette kapittelet har jeg redegjort for valg av repertoar ut ifra et elevperspektiv. Det ble stilt spørsmål til lærerne om elevene er delaktige i repertoarvalget, og hvordan lærernes opplevelser av disse valgene er. Med utgangspunkt i et utsagn fra spørreundersøkelsen var det også interessant å høre informantenes erfaringer omkring elevs og lærers repertoarvalg.

Fellesnevneren i svarene er lærernes ønske om å «møte elevene der de er», og dette praktiseres blant annet gjennom elevenes innflytelse på repertoarvalget. Selv om lærerne gjennom intervjuene kunne fortelle om mange ulike kriterier for valg av repertoar, er det flere utsagn som kan tyde på at elevperspektivet er så viktig at dette i mange tilfeller «trumfer» andre uttalte kriterier. Gjennom disse resultatene er det mulig å se en dreining mot en vektlegging av de formale danningsteoriene, og til underkategorien funksjonell danning (Nielsen, 2010, s. 67). Elevenes interesser, kreativitet og motivasjon står i fokus for lærerne i denne studien, og undervisningsstoffet velges ut ifra dette. Det som står sentralt i den funksjonelle danningstenkningen er at undervisningsstoffet må velges for å utvikle elevenes iboende evner, men her er elevenes evner til kreativitet og konsentrasjon vektlagt (Hanken & Johansen, 2013, s. 75).

Som en begrunnelse for å «møte elevene der de er», viser flere av lærerne også til gode erfaringer med elev-valgt repertoar fra sin egen studietid. De poengterer at dette både var motiverende og musikalsk utviklende. Men på tross av at de hadde store påvirkningsmuligheter på repertoarvalget satte de også pris på at deres lærere presenterte dem for ukjente sjangere og repertoar. *Sondre* bemerker at dette var viktig for hans videre musikalske utvikling.

Elevene får i stor grad har muligheten til å velge repertoar, og dermed også innholdet i undervisninga. Lærerne forteller videre at elevene i varierende grad ønsker å bidra inn i dette arbeidet. I tillegg vektlegger lærerne at elevenes valg ikke alltid er like gjennomtenkte, og lærerne mener elevene bør synge et repertoar som fører fram til at de når kompetansemålene. Det virker også som om elevene blir oppfordret til å velge repertoar, men at lærerne i liten grad stiller dette som et krav. Lærerne mener å ha sett at mange elever ser ut til å være fornøyd med de valgene lærerne tar for elevene, og at elevene stort sett evner å jobbe målrettet og bevisst med de sangene lærerne til en hver tid velger.

Elevenes motivasjonsfaktor er altså viktig for lærerne når de velger repertoar, men det er ikke alltid like enkelt å vite hvilket repertoar det er som virker motiverende for den enkelte elev. I sin studie om motivasjon i sangundervisninga i videregående skole

presenterer Aannestad (2015) noen tanker fra 6 elever som uttaler seg om dette fra sitt perspektiv.

I møtet med lærerne forenes to elever om at de setter pris på å bli tildelt repertoar, spesielt hvis det er litt utfordrende og vanskelig. Dette indikerer at motivasjonen for å tilegne seg nye kunnskaper erfares som så viktig at de opplever læreren som engasjerende snarere enn kontrollerende. To andre elever forklarer elev-lærer-relasjonen i negative ordelag med beskrivelser som fravær av valgmuligheter og mestring, utenforstående press, og en følelse av ikke å bli forstått. Slike relasjoner synes altså å svekke motivasjonen. I kontrast til dette beskrives lærer-elev-relasjonen som utelukkende positiv av den siste elevduoen. De opplever stor grad av autonomi og at det er lov til å være uenige i lærerens repertoarforslag. Mye tyder på at denne læreren evner å skape engasjement og lærelyst. (Aannestad, 2015, s. 94)

Disse elevrefleksjonene kan i stor grad være med på å bygge opp under forståelsen som lærerne i min studie gir uttrykk for, nemlig at alle elever er forskjellige. Lærernes oppgave blir da som tidligere nevnt at de må «møte elevene der de er», og «se hver enkelt elev» når de velger repertoar.

Det kan virke som om elevene i Vg3 er de som oftest velger repertoar selv, og her nevnes valg av eksamensrepertoar som en viktig faktor. Videre er det delte erfaringer blant lærerne i spørsmålet om det er lærer-valgt eller elev-valgt repertoar som fungerer best på eksamenskonserten. Lærerne er nokså enstemmige i at det er viktig å introdusere elevene for ukjente sjangere, og en av årsakene til dette er egne erfaringer som sangstudenter. I noen tilfeller viste denne introduksjonen å være avgjørende for at det ble staket ut en ny kurs i det musikalske landskapet for elevene.

Enkelte elever kan ha mye forhåndskunnskap om repertoar både innenfor *det faglige aktivitets- og metodefeltet* (sangteknikk), og innenfor *det personlige og sosiale erfaringsfeltet* (interpretasjon) (Nielsen, 2006, s. 253). Denne kunnskapen kan for eksempel gjelde innenfor en sjanger, og i noen tilfeller kan denne kunnskapen overgå lærerens. Lærerne i min studie poengterer at lærere kan lære av elevene, noe som i gitte situasjoner kan være positivt både for elevene og læreren. Dersom dette skjer for ofte kan faren være at elevene ikke får tilstrekkelig kunnskap fra læreren, og læreren kan igjen miste sin selvtillit og yrkesstolthet (Romme, 2015, s. 104). Egne erfaringer tilsier at

det er umulig å ha den fulle og hele oversikten over repertoaret som elevene til en hver tid ønsker å synge, og det vil derfor alltid være noe vi som lærere kan lære av elevene. En stor andel av repertoaret jeg har tilegnet meg opp gjennom årene har hatt utgangspunkt i elevenes repertoarønsker, og har vært sanger jeg ikke kjente til fra før. Dette har i mange sammenhenger vært både utfordrende og tidkrevende, men arbeidet har også vært en viktig del av min utvikling som fagperson. Noen ganger skjer det likevel at mangelen på kompetanse blir så stor at det kanskje vil være best for eleven å bytte til en annen lærer. Informantene forteller at de gjerne praktiserer et bytte av lærer på permanent basis om det er ønskelig, og det virker også som om den samlede kompetansen på de forskjellige skolene i stor grad er i stand til å kunne tilby elevene en slik løsning.

5.3 Innholdet som regulerende faktor

I denne studien er begrepet innhold begrenset til å omhandle det aktualiserte repertoaret. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for resultater som sier noe om hvordan *repertoarets* egenskaper kan være en regulerende faktor for valg av innhold i undervisninga. Viktige momenter her er sangenes tekniske, musikalske, tekstlige og strukturelle innhold. I enkelte intervjuuttalelser i kapittel 5.2 omtales sanger som enkle eller vanskelige. I det kommende kapitlet vil jeg presentere informantenes tanker rundt begrepet vanskelighetsgrad. Egne erfaringer tilsier også at lærere gjennom mange års undervisningspraksis opparbeider seg et stamrepertoar. I dette kapitlet presenteres derfor resultater som synliggjør hvilke kvaliteter lærerne mener sangene i deres stamrepertoar bør inneholde.

Sangteknisk kompetanse hos elevene som kriterium for repertoarvalg

Underveis i intervjuene kom det fram at arbeidet med sangteknikk var et tema som i stor grad opptok alle lærerne, også i relasjon til repertoarvalg.

Jon mener det er arbeidet med den grunnleggende sangteknikken som er det viktigste dersom læreren skal tenke på hvilken kunnskap elevene trenger i framtida. Dette arbeidet kan også skje på tross av elevenes ønsker der og da.

Jon: Og så er det ofte det med klang også, som gjør at jeg er veldig striks på at jeg vil at de skal gjennom klassisk repertoar. Og det er fordi, slik jeg opplever det, at det er på den måten jeg har fått mest utbytte av min klang på stemmen min.

Han poengterer videre at arbeidet med klang i det klassiske repertoaret er nyttig også innenfor andre sjangere.

Anna sier også at hun har hatt stor nytte av klassisk sangteknikk som jazzsanger, og at hun er bevisst på å få elevene sine til å skjønne verdien av det tekniske arbeidet. På spørsmål om hennes egen tekniske skolering har hatt noe å si for hennes liv som utøvende jazz-sanger svarer hun følgende.

Anna: Ja helt klart. Men det er jo mange elever som tenker at det er helt forskjellige ting. «Hvorfor gjør vi disse øvelsene her, er ikke det mer klassisk»? Men jeg tror det blir mindre og mindre av det. Og det er jo sånn fokus på det i læreplanen, i kompetansemålene at det er viktig. Og så sier jeg at det er viktig, og til slutt så tenker de bare at dette her er viktig.

Hun bruker også innspillinger av kjente sangere, og samtaler med elevene om hva det er med teknikken til disse sangerne som gjør dem i stand til å synge det repertoaret de gjør.

Anna: Og så forteller jeg at det arbeidet denne sangeren her har gjort med teknikk er jo helt utrolig stort. For her er det på en måte høyt og lavt, og uanstrengt og alle de tingene der. Så merker jo elvene selv når de står fast teknisk at det er frustrerende. Og det er ikke da man bare skal si: «nei, men da gjør vi noe nytt». Nei, da jobber vi med det.

Hun begrunner dette også med at de beste jazzsangerne hun kjenner til er teknisk dyktige sangere. Som en oppsummering mot slutten av intervjuet kommer hun også med en slags konklusjon av det hun har sagt tidligere i intervjuet.

Anna: Jeg hører jo at det med teknikk og verdien av tekniske ting er viktig for meg når jeg velger repertoar. Det tror jeg faktisk. Ja.

Både Jon og Anna snakker om den klassiske sangteknikken. Når de jobber med denne teknikken praktiseres dette for det meste gjennom den delen av musikalrepertoaret som grenser mot klassisk sjanger, og ikke gjennom et rendyrket klassisk repertoar. For Malene går også veien til det tekniske arbeidet ofte gjennom musikalrepertoaret. Dette på tross av at hun selv er en klassisk skolert sanger. Årsaken til dette valget er at overgangen til klassisk sjanger kan bli for stor for elever som i utgangspunktet er pop-sangere.

Malene: Jeg ser at musikal det er en blanding av pop og klassisk, så derfor så underviser jeg veldig mye musikal, fordi der må du ha teknikken på plass.

Ingrid bruker også noen sanger fra det klassiske repertoaret som etyder for at elevene skal kunne jobbe med teknikk, men hun framhever også at dette teknikkarbeidet kan gjøres gjennom andre sjangere. Hun forteller at hun jobber mye med basisteknikken til elevene for å få på plass støtten, og nevner blant annet sangen *Both sides now* av Joni Mitchell som eksempel på en sang hvor elevene kan få jobbe med støtte og store sprang. På linje med Anna mener også Ingrid at god teknikk og en fleksibel stemme er viktig for en jazzsanger. Dette ser hun blant annet i sammenheng med at jazzsangerne skal være fri til å improvisere som de ønsker. Ingrid har også erfaring med at elevene får teknisk utvikling gjennom å synge et repertoar de liker godt og har et forhold til. Årsaken mener hun er at motivasjonsfaktoren også spiller en viktig rolle i det tekniske arbeidet.

For Sondre står også behovet for teknisk kompetanse hos elevene sterkt, noe som igjen legger føringer for valg av repertoar. Han mener det er viktig å finne repertoar som utfordrer områder han har lyst til å jobbe med, men som samtidig ikke blir for vanskelig.

Sondre: En må ha mest av ting man mestrer tenker jeg. Og så er det fint å ha noen utfordringer som kan være med å utvikle deg (eleven).

Videre poengterer han at god teknikk skal kunne gi elevene valgfrihet til både å velge repertoar og til å forme det musikalske uttrykket i sangene.

Sondre: Det må ikke bli sånn at du synger på den måten eller med den klangen fordi du ikke kan noe annet, men at du får et verktøy i verktøykassa. At du kan velge å synge den med en tettere klang fordi du velger det selv, eller at «nei nå vil jeg ha det luftig, så da legger jeg på luft ...». Da gir du deg selv muligheten til å ta bevisste valg, og det synes jeg elevene virker veldig interessert i. Når de begynner så har de kanskje en innstilling som sier «nei men jeg kan ikke gjøre det, for stemmen min er ikke sånn». De er ikke så vant til å tenke at de kan trene og endre på det. Men så blir de veldig innstilt på det virker det som ...

Behovet for teknisk kompetanse ser ut til å være en viktig faktor i valget av repertoar. Når repertoaret skal formidles til publikum er den sangtekniske delen som Sondre sier bare et verktøy som skal hjelpe elevene med å forme det musikalske uttrykket slik de ønsker.

Tekstens betydning for valg av repertoar

Den menneskelige stemmen er variasjonsrik og unik. Det at den er unik skyldes blant annet at det er det eneste instrumentet som har mulighet til å presentere musikk i direkte kombinasjon med uttalt tekst. Her ligger det pedagogiske utfordringer med tanke på hvordan elevene skal forstå fremmede språk, hvordan de artikulerer, hvordan de forstår innholdet i teksten, og hvordan de til slutt formidler denne til sitt publikum. I resultatene fra spørreundersøkelsen var det en lærer som sa at «teksten og innholdet må være forståelig og meningsfull» i sangene hun velger til elevene. Utsagnet var interessant i seg selv, men også fordi det var kun var 1 av 32 respondenter som sa noe om det tekstlige innholdet i sangene. Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å finne ut om tekstene var en regulerende faktor for valg av repertoar hos lærerne i intervjuundersøkelsen.

Sondre ler litt når temaet blir brakt på bane, men svarer etter en tenkepause at det er melodien som er hovedfokuset når han velger repertoar.

Sondre: Men jeg synes det er viktig å ha teksten med i tankene, at det er noe som ... Jeg prøver å tenke gjennom: «passer det her, eller krasjer det»? Vi møter så mange forskjellige personligheter, og man er kanskje redd for å trække litt feil med en tekst som kan krasje da. Og så har man kanskje tenkt mer på det enn hva eleven gjør. Men innimellom så føler jeg at jeg må det. «Jeg kan ikke velge den sangen her, for det veit jeg vil være direkte feil for den

personen». Men det er sjelden det er teksten jeg tar utgangspunkt i for å finne repertoar da. Men det er jo kanskje en spennende innfallsvinkel egentlig ...

For Anna har teksten lite fokus, og den er klart underordnet melodien når det kommer til hvilke faktorer det er som regulerer hennes valg av repertoar. Men på tross av dette jobber hun mye med å få teksten riktig og tydelig uttalt. Hun sier også at hun sjelden lytter etter teksters innhold, og at hun har et lite bevisst forhold til sangtekster generelt. Hun betegner også dette med tekst som diffust og vanskelig, ikke minst med tanke på seg selv som utøver. Det som kan virke litt motstridende, men interessant, er at hun i en annen del av intervjuet forteller at hennes evne til å formidle var en avgjørende faktor for at hun fikk studieplass på et utøvende musikkstudium. Det hun kanskje er mest opptatt av når det gjelder tekst er at elevene bør få synge på norsk. Hun merker at mange elever synes dette blir «kleint» og personlig, og at det på tross av at det er morsmålet virker fremmedgjørende. Videre sier hun også at hun som regel unngår tekster med et religiøst innhold. Ingrid er også opptatt av at elevene skal synge på morsmålet sitt, og i tillegg oppfordrer hun dem som skriver egne sanger til også å skrive norske tekster i tillegg til engelske.

Malene ser også mest på melodi og klang når hun velger sanger, og svarer at hun aldri har hatt teksten som utgangspunkt for et sangvalg. Hun tror også at elevene tenker litt på samme måte, og at det også for dem er melodien og rytmen som står i fokus. Hun gir videre en *karikert* beskrivelse av de forskjellige sjangernes tekstinnhold.

Malene: Altså opera, det er jo bare tull (latter)! Det handler bare om en ting, og det er ulykkelig kjærlighet. Så det er ingenting. Og musikalene, de har ofte veldig overfladiske tekster. Enten så er man glad, eller så er man fortvilet, eller så er man overstadig lykkelig og begeistret (latter). Og så pop, der er det ganske banale tekster synes jeg. Så det er nok mest viser som virkelig har et budskap.

For Jon er også visesjangeren en inngangsport for å jobbe med tekst. Han mener at viser ofte har en enkel melodi, og at elevene dermed får overskudd til å jobbe med uttrykket. Han mener også at han som lærer oftere kommenterer innholdet når han ser at teksten har et viktig budskap eller er en del av en historie, men synes uansett at det er viktig at elevene har sin egen tolkning av teksten.

Sangenes musikalske og strukturelle innhold

Det står ikke noe om *vanskelighetsgrad* i LK06, men min erfaring er at dette begrepet kommer inn som del av en *skjult læreplan* (Goodlad m.fl. 1979; Hanken & Johansen, 2013). I denne studien var det ønskelig å få svar på hvordan lærerne forstår begrepet, og om dette kunne ha noen betydning for valg av repertoar.

Jon bruker sangen *I dreamed a dream* fra «Les Miserables» som et konkret eksempel på en sang med høy vanskelighetsgrad.

Jon: Den er vanskelig fordi den er utfordrende både i dybden og i høyden, spesielt hvis du skal gjøre noe mer ut av den enn å bare synge i hodeklang. Men samtidig også veldig krevende fordi det er en historie som skal fram. Og det er veldig stor forskjell på å høre en elev som virkelig prøver å få fram den historien som skjer i sangen, kontra en elev som så vidt mestrer å synge sangen, og egentlig bare står og synger gjennom den. Det er to vidt forskjellige verdener.

Videre nevner Jon flere momenter som kjennetegner en sang med høy vanskelighetsgrad. Den inviterer til å jobbe med utvidelse av registeret, mellomklang og egalitet, vanskelige løp, melodiske sprang, rytmiske utfordringer, og timing. Malene peker også på momenter som dynamikk, hurtige løp, brudd i rytmikk, og skifte i uttrykk. Videre nevner hun sanger som har tekster som må analyseres inngående for å kunne bli forstått, og hvor variasjon i frasene inviterer til forandring i musikalsk uttrykk.

Anna beskriver en sang med høy vanskelighetsgrad på følgende måte: Den har ikke nødvendigvis en standard form, den setter krav til dynamikk, den har utfordrende rytmikk og stort omfang. I tillegg legger hun til at disse sangene ofte krever at sangeren klarer å skape de små nyansene inne i hver frase. Dette gjelder spesielt i de sangene der disse nyansene er så innarbeidet at publikum vil savne dem dersom de ikke er der. Med tanke på det musikalske uttrykket mener hun også det er viktig å gi elevene et repertoar hvor de klarer å formidle på en naturlig måte. Dette vil igjen føre til at formidlingen blir overbevisende for publikum. Sanger som kanskje inviterer til en veldig utadvendt formidling kan derimot virke hemmende for mange, noe hun også selv har erfart både som utøver og tilhører.

Anna: Så sanne ting tenker jeg mye på tror jeg, også fordi jeg ikke har vært en type selv som har vært så utrolig utadvendt på scena. Har ikke hatt behov for å være det. Og jeg føler meg sikkert ekstra brydd hvis jeg kjenner igjen den følelsen, av å gjøre noe du bare ikke vil.

Ingrid har erfaring med at det er det teknisk vanskelige repertoaret som veier tyngst for noen lærere i vurderingssituasjoner, mens hun selv setter det musikalske uttrykket i første rekke. Med tanke på elevenes eksamenskonsert poengterer hun også at hun vektlegger en fin konsertopplevelse for utøver og publikum framfor et teknisk vanskelig repertoar. Sondre mener også det musikalske uttrykket er viktigst, men bemerker at han ikke liker å rangere repertoaret etter kriterier for vanskelighetsgrad.

Sondre: Jeg vet ikke om jeg er så glad i denne måten å tenke på at en sang har høy vanskelighetsgrad og en annen har ... er lett på en måte. Det er klart at det er noen sanger du kan synge deg gjennom på en enklere måte enn andre, men jeg synes jo at det er interessant hvordan det blir gjort da. Så hvis du kan synge den enkleste vise på en utrolig gripende måte, så er det for meg mer verdt enn en mer teknisk krevende sang.

Når han likevel nevner noen momenter handler de om kompleksiteten i det harmoniske, melodiske og rytmiske utfordringer, stemmeomfang, og hvordan sangerne må utnytte fleksibiliteten i stemmen i repertoaret. Sondre snakker også om repertoarets verdi i et dannelsesperspektiv. Han tror disse sangene står så sterkt i kraft av sin egenverdi, og at elevene vil ta dem til seg selv om lærerne ikke har en bevisst tanke rundt det.

Lærernes tanker omkring stamrepertoar

Egne erfaringer tilsier at mange lærere opparbeider seg et stamrepertoar. Mitt eget stamrepertoar inneholder eksempler fra de fleste sjangere, og har en vanskelighetsgrad som jeg mener er tilpasset aldersgruppa og nivået i videregående skole. Jeg vil videre redegjøre for hvilke tanker informantene i denne studien har rundt dette temaet.

Anna har et system hvor hun noterer ned tittelen på sanger som fungerer godt, og som hun mener har en teknisk eller musikalsk verdi for elevene. Videre noterer hun også ned hvilket klassetrinn de egner seg best for. Hun poengterer likevel at det er viktig å ikke «gro fast» i dette repertoaret, men hele tiden fornye seg og sørge for at «banken» med

stamrepertoar hele tiden utvides. Selv om Jon ikke har så mye undervisningserfaring ser han nytten av å opparbeide seg et stamrepertoar.

Jon: For min del så tenker jeg at hvis det skal være hensiktsmessig å ha et stamrepertoar, så må det jo være fordi du som lærer kjenner til repertoaret såpass godt at du vet om de utfordrende punktene i sangen. Dermed kan du gi en tilbakemelding på hva du mener er viktig, og hva eleven bør øve på.

Videre poengterer han at opparbeidelse av et stamrepertoar kan være tidsbesparende for læreren i en hektisk hverdag, og at det bør inneholde sanger som kan introdusere forskjellige sjangere for elevene. Sondre deler også noen av tankene til Jon, og sier han har flere sanger som går igjen når han velger repertoar. Disse kaller han for introduksjonssanger.

Sondre: Ja jeg tenker at de gjerne er fra en tid hvor det ikke var så store krav til styrke og volum, type Barokk og Wienerklassisk hvis det er innenfor klassisk sjanger, eller tidlig romantisk ... at det starter litt der. Jeg prøver å se litt på hvordan melodilinjene går. De kan gjerne ha litt ovenfra og ned bevegelser som stimulerer til miks og registerutjevning. Og så at det har et understøttende akkompagnement som har litt driv, og at det ikke blir for stillestående, men hjelper på «flowen».

Videre synes han at det er lett å velge sanger med iørefallende melodier som elevene har lett for å like.

Sondre: Kanskje man velger også de som ... altså som man står i fare for å kalle for klisjeer, men som er det for en grunn, og som har veldig iørefallende melodier som er lett å like fort, og som man kanskje har hørt vært brukt i andre sammenhenger.

Ingrid sier hun ikke har så mange bevisste tanker rundt opparbeidelsen av stamrepertoar, men at det likevel er sanger som går igjen oftere enn andre. Disse sangene kan ofte være nyttige i forbindelse med arbeidet med teknikk, at den er morsom å synge, eller at den svinger. I likhet med Sondre poengterer hun at hun ofte velger sanger fordi de har en vakker melodi.

Ingrid: Og det er klart at du skal jo høre på dette hver uke selv også, og det er jo fint hvis det er fint (latter).

Malene sin erfaring er at selv om hun hele tiden jobber med å fornye repertoaret, så har både hun selv og hennes kollegaer opparbeidet seg et stamrepertoar. Disse sangene mener hun rommer både tekniske og musikalske utfordringer, og at de derfor gir elevene en helhetlig utfordring.

5.3.1 Oppsummering og diskusjon

I denne delen har jeg presentert resultater knyttet til repertoarets egenskaper, og hvordan disse egenskapene kan være en regulerende faktor for valg av innhold. Denne vektleggingen av repertoarets egenskaper kan relateres til et *åndsvitenskapelig* syn på at undervisningsinnholdet kan ha en avgjørende faktor for elevenes danning. Troen på at undervisningsinnholdet i seg selv bærer med seg dannende kvaliteter er også en viktig faktor i *de materiale- og kategoriale danningsteoriene*.

Som det framkommer av kompetansemålene som er gjengitt i kapittel 1.2, er arbeidet med *sangteknikk* sentralt gjennom hele studieforløpet. Arbeid med teknikk framstår også ifølge Nielsen (2006) som en viktig del av undervisninga, og han plasserer arbeidet under *det faglige aktivitets- og metodefeltet*. Funnene i denne studien viser også at dette kompetansemålet er sterkt vektlagt i undervisninga, og at kunnskapen formidles til elevene både gjennom tekniske øvelser og det aktualiserte repertoaret. Alle informantene poengterte at arbeidet med sangteknikk var en viktig del av undervisninga, og at dette følgelig også var en regulerende faktor for valg av repertoar. Det mest oppsiktsvekkende funnet i denne sammenhengen er kanskje den store enigheten blant lærerne. Selv om lærernes bakgrunn varierer både i forhold til sjangertilhørighet, utdanning og alder, virker det som om alle er like opptatt av å videreformidle teknisk kompetanse til sine elever. Lærerne setter videre kravet om god sangteknikk i kompetansemålene i direkte sammenheng med hvilket repertoar elevene er i stand til å synge, og jobber med utgangspunkt i at teknikken både skal gi elevene et verktøy som gjør dem i stand til å velge det repertoaret de ønsker, og ikke minst forme det musikalske uttrykket som de ønsker. Det uttrykkes også stor enighet om at teknikk som tema bør ha en sentral plass i læreplanen.

Noen av lærerne sier de bevisst velger å jobbe med klassiske sanger når de jobber med teknikk, og dette gjelder både de klassisk og rytmisk skolerte lærerne. I denne sammenhengen er det likevel verdt å merke seg at sanger fra musikaler ofte blir kategorisert innenfor klassisk sjanger, noe som samsvarer med det som ble uttalt i kapittel 5.1.1. Dette utelukker imidlertid ikke at de arbeider med teknikk i det rytmiske repertoaret.

Ifølge Nielsen (2010) og Jørgensen (2001) har sangfaget i grunnskolen tidligere hatt et materielt klassisk danningsteoretisk syn. Tekstene spilte en sentral rolle i valget av repertoar, og danninga skulle i stor grad skje gjennom tekstenes innhold. Eksempler på dette er sanger med nasjonalt eller religiøst innhold (Jørgensen, 2001, s. 106). Videre peker Jørgensen på debatten som oppsto på 60-tallet, hvor «motsetningen lå mellom de som la vekt på sangtekstens oppdragende verdi, og de som var mer opptatt av at sangene først og fremst skulle vekke elevenes interesse» (Jørgensen, 2001, s. 106). Som vist tidligere (se kapittel 4.2) var det kun én av respondentene i spørreundersøkelsen som poengterte at *sangtekster* kunne være et kriterium for valg av repertoar. I intervjuundersøkelsen var det heller ingen som snakket uoppfordret om dette temaet. Det kan likevel være verdt å merke seg et tidligere utsagn. *Jon* forteller at han ofte velger sanger fra musikaler fordi innholdet inviterer til å jobbe med innlevelse (kapittel 5.1). En tolkning av dette kan være at teksten i seg selv spiller en vesentlig rolle i tillegg til den dramaturgiske. Det er også et tydelig uttrykt ønske fra flere av lærerne at elevene skal synge viser, og at de skal synge på morsmålet sitt. Disse argumentene kan indirekte sies å vektlegge teksten som en regulerende faktor for valg av repertoar.

Én av lærerne har erfart at heller ikke elevene ser ut til å velge sanger ut ifra innholdet i teksten. Dette samsvarer i stor grad med egne erfaringer, men jeg har også opplevd at elever synes teksten er viktigere enn melodien. Samtidig er det også en mulighet for at elevene er mer bevisst på teksten enn de kanskje ønsker å uttrykke ovenfor læreren. En årsak til dette er kanskje at teksten ligger for tett opp til elevenes følelser, og at de ikke ønsker å slippe læreren for langt inn i sin personlige sfære. Ungdommer kan identifisere seg med sanger og artister nettopp gjennom tekstene (se for eksempel Ruud, 2013, s. 33). Sangtekster kan også spille en terapeutisk rolle, og Gabriellsson

poengterer blant annet at det er tekstens innhold i kombinasjon med «bra och skön musik» som kan gi denne effekten (2008, s. 84).

Selv om tekst kanskje ikke er en vesentlig regulerende faktor for repertoarvalget, er det ingen tvil om at *formidling* av tekst framstår som en viktig del av undervisninga. Dette synliggjøres gjennom lærernes arbeid med diksjon og forståelse av innholdet i de valgte tekstene. Et spørsmål som likevel kan stilles i denne sammenhengen er om sanglærere bør bevisstgjøre elevene på hvilke tekster de ønsker å jobbe med. *Malenes* karikerte beskrivelse av det tekstlige innholdet i de forskjellige sjangerne har kanskje et snev av sannhet i seg, men samtidig har vel alle også mange eksempler på «den gode teksten».

Alle lærerne er i utgangspunktet kjent med begrepet *vanskelighetsgrad*, og de bekrefter at begrepet er i bruk på de aktuelle skolene. Når lærerne snakker om vanskelighetsgrad på repertoaret beskriver de samtidig deler av repertoarets egenskaper. En sang med høy vanskelighetsgrad karakteriseres blant annet som en sang som er med på å utvide stemmens omfang, og den gir mulighet til å jobbe med egaliteten mellom stemmens registre/funksjoner/kvaliteter. Den inneholder vanskelige løp og melodiske sprang, og den har utfordrende eller også skiftende rytmikk som må kombineres med god timing. Den inviterer videre til dynamiske forskjeller, skifte i uttrykk, en naturlig formidling, og mulighet for å skape nyanser i fraseringen. Den har helst ikke en standard formoppbygging, og er kompleks i harmonikken. De nevnte egenskapene kan videre deles inn i kategoriene teknikk, musikalsk forståelse, og musikalsk uttrykk. Det kan virke som om diskusjonene rundt om på skolene handler om hvordan de forskjellige lærerne vektlegger disse. Erfaringene til noen av lærerne i denne studien er at det for enkelte er det tekniske som vektlegges, mens det for andre er det musikalske. *Sondre* brukte en «gripende» framførelse av en enkel vise som eksempel på at det musikalske uttrykket var viktigere for han enn den tekniske vanskelighetsgraden. Det kan også virke som om de rytmiske lærerne mener det er de klassiske lærerne i kollegiet som er mest opptatt av at sangene skal være teknisk vanskelige, men i denne sammenhengen kan vel *Sondres* uttalelse være et eksempel på at dette ikke alltid stemmer. Siden det vil være forskjellig hva som «griper» de enkelte lærerne er det kanskje grunn til å tro at det vil være enklere for lærere å måle den tekniske vanskelighetsgraden enn det musikalske uttrykket hos elevene.

Selv om lærerne ikke er entydige i forhold til repertoar og vanskelighetsgrad, evner de likevel å reflektere over dette temaet når det bringes på bane. Det er derfor grunn til å tro at denne tenkningen kan være en del av en skjult læreplan hos flere lærere. Denne problemstillinga blir følgelig et tema lærere generelt bør ha et bevisst forhold til, og ikke minst bør elevene bli gjort kjent med lærernes tanker omkring temaet. Jeg har selv gjennom dette arbeidet blitt bevisst på at jeg ikke har konkretisert dette nok for egne elever, på tross av at den lokale læreplanen til en viss grad ivaretar denne informasjonen på min arbeidsplass.

Lærerne i denne studien er nokså enige i at det er noen sanger som velges oftere enn andre, og som dermed kan sies å inngå i lærerens *stamrepertoar*. Arbeidet med å opparbeide seg et stamrepertoar var bevisst og systematisk hos enkelte, mens andre beskriver det som mer tilfeldig. Det lærerne erfarer med disse sangene er at de er spesielt godt egnet til å overføre kunnskap innenfor det tekniske eller musikalske feltet. I tillegg sier noen at dette ofte er sanger som fungerer som en døråpner inn til nye sjangere, og som introduserer sjangeren på en god og tydelig måte for utøveren. Denne argumentasjonen finner vi igjen i Klafkis didaktiske analyse som beskriver hvordan innholdet bør ha en eksemplarisk betydning (se kapittel 2.2.3). Et annet argument som ble nevnt i intervjuene var at det også kan være tidsbesparende å bruke det samme repertoaret flere ganger. Det virker likevel ikke som om dette er et tungtveiende argument. I tillegg virker det som om behovet for å fornye repertoaret som brukes i undervisninga også vektlegges, og behovet for en kombinasjon med nytt og ukjent repertoar virker å være dominerende.

En annen framtrødende tanke hos lærerne er at de sangene de bruker flere ganger gjerne er sanger de synes har vakre melodier og at de har et godt forhold til dem. Selv om en sang kan fungere godt for elevene er det vel vanskelig å tro at den havner blant lærernes stamrepertoar dersom den ikke faller i smak hos andre enn elevene.

Opparbeidelse av et stamrepertoar kan også føre til at elevene får bedre utbytte av undervisninga fordi lærerne kjenner sangene, og dermed har erfaring med hvordan de best skal kunne lære dem bort.

5.4 Læreplanen som regulerende faktor

I dette kapittelet presenterer jeg resultater knyttet til *læreplanen* brukt som styringsdokument for lærernes repertoarvalg. Herunder kommer kompetansemål, lærernes forventninger til læreplanen, og lokalt utarbeidede læreplaner. Som nevnt i kapittel 1 er noen av kompetansemålene direkte styrende for repertoarvalget. Disse målene stiller blant annet krav til variasjon, og at repertoar skal hentes fra ulike sjangere og epoker. Kompetansemålene kan likevel tolkes på flere måter, og litteraturen (se for eksempel Goodlad m.fl. 1979; Hanken & Johansen, 2013) beskriver ulike måter å se *den formelle læreplanen* på. *Den oppfattede læreplanen* er læreres, foreldres, elevs og rektorers tolkning av den formelle læreplanen. *Den iverksatte læreplanen* beskriver det som foregår i virkeligheten, og *den erfarte læreplanen* beskriver hvordan elevene opplever undervisningen og derav den iverksatte læreplanen. Et annet begrep er *den skjulte læreplanen*, og i denne sammenhengen kan en blant annet se at det er andre typer kunnskap eller verdier som blir vektlagt enn det som står i den formelle læreplanen (Goodlad m.fl. 1979; Hanken & Johansen, 2013). Framstillingen av det som det er redegjort for over har også mange fellestrekk med Nielsens (2006) før-nå perspektiver som det ble redegjort for i kapittel 2.3.

Kompetansemål

Det er flere likhetstrekk i måten lærerne i min studie anvender læreplanen på i det daglige arbeidet. Alle informantene forteller at de tar utgangspunkt i at *elevene skal framføre et repertoar med musikk fra ulike sjangere og/eller epoker*, og at *elevene skal framføre et variert repertoar*. Disse kompetansemålene er ifølge lærerne viktige for elevenes utvikling, men lærerne er også oppmerksom på at det finnes ulike tolkninger av målene.

Anna sier hun tenker at det er viktig å introdusere elevene for ulike sjangere, slik at de får et innblikk i ulike typer musikk. Med dette mener hun at de skal få en bred sjangerforståelse, og at de kan knytte ulike uttrykksmåter til de ulike sjangerne. Elevene må med andre ord bevisstgjøres likheter og ulikheter med tanke på hvordan de musiserer i de forskjellige sjangrene. Herunder kommer også sjangerspesifikk sangteknikk og bruk av klanglige virkemiddel. Anna mener videre at faren ved å la elevene få spesialisere seg innenfor en sjanger fra Vg1 er at man lukker for mange dører

i for ung alder. Samtidig nevner hun også at hun er åpen for et elevene spisser kompetansen sin fram mot eksamen i Vg3. Med spissing mener hun ikke at elevene velger kun fra jazzsjangeren, men at eksamensprogrammet kan bestå av repertoar kun fra rytmisk sjanger.

Malene mener at læreplanen stiller lærere og elever fritt i forhold til valg av repertoar.

Malene: Nå står vi veldig fritt med den læreplanen som vi har i dag, så jeg tenker egentlig bare på det punktet hvor det står at vi må utvide elevens horisont i forhold til at de skal framføre et variert repertoar, og det er det jeg går etter. Utelukkende det.

Hun poengterer videre hvorfor hun mener dette målet er viktig.

Malene: Skal de overleve som sangere, så må de kunne så utrolig masse i dag, ellers så kan de bare glemme det egentlig.

Med dette mener hun at mange sangere er veldig allsidige, og at flere opererer innenfor forskjellige sjangere på et høyt nivå. Malene synes altså det er viktig å utfordre elevenes egen musikalske referanseramme, og som lærer kan hun være med på å utvikle deres musikalske horisont.

Malene: Jeg mener nå at elevene er så unge, at vi må åpne nye verdener for dem, ikke bare dyrke den verdenen som de er i allerede. For hva har vi bidratt med da? Ingenting! Nesten ingenting.

Hun forteller videre om en tidligere elev som nå har gjort karriere som klassisk sanger, men som til å begynne med på videregående skole bare sang sanger innenfor popsjangeren.

Malene: Ja, sånn kan det gå, hvis man plutselig treffer noe som er iboende inne i elevene, noe som de ikke har vært klar over selv, og som vi heller ikke var klar over når vi møter dem.

Både Anna og Sondre forteller lignende historier fra da de selv var elever ved musikklinja. Deres respektive sanglærere medvirket her til at de ble kjent med henholdsvis jazzrepertoaret og den klassiske sjangeren, noe som igjen la grunnlaget for deres utdannings- og yrkesvalg.

Jon mener også at det er viktig å variere i sjangere, og at lærerne ofte må introdusere enkelte sjangere fordi elevene ikke velger dette selv. Dette mener han først og fremst gjelder innenfor sjangere som klassisk, musikal og jazz. I noen tilfeller ønsker ikke elevene denne variasjonen, og i de tilfellene mener han det er bra å kunne henvisse til kompetansemålene i læreplanen. Sondre sier han ikke tenker bevisst på føringene i læreplanen, men han synes det er en verdi at elevene har kjennskap til flere sjangere. Han legger imidlertid til at variasjonen like godt kan være innenfor en sjanger. Han poengterer igjen at elevenes ønsker veier tyngst, og at dette er viktigere enn hvilket innhold som blir valgt i undervisninga. Han uttaler også at det er en fare for at han som lærer kan stå i veien for elevenes utvikling dersom han har en skjult agenda. Med dette mener han at læreren ønsker at elevene skal synge repertoar de ikke er interessert i eller har et forhold til. Samtidig ser han at han ubevisst velger ut ifra et kjernerepertoar innenfor hver sjanger som han ønsker at elevene skal ha kjennskap til.

Sondre: Men jeg synes det er viktig at de som ønsker å spesialisere seg, at de får muligheten til å utvikle det også, og spille på det de er gode på.

For Sondre er det altså i større grad hensynet til elevene som styrer valget av repertoar enn læreplanen. Ingrid sier også at hun bevisst tar mer utgangspunkt i elevene enn i læreplanen når hun velger repertoaret. Hun begrunner dette med at det er mange elever som sliter og har det vanskelig, og at det viktigste for denne elevgruppa er at de får repertoar som de mestrer. For de resterende elevene er det derimot viktig å plukke repertoar fra forskjellige epoker og jobbe med helheten i eksamensprogrammet.

Ingrid: Og så sier jeg til elevene at det kanskje også er viktig at du tenker på at dette er en konsert like mye som at det er en eksamen. Og at det er en konsert du ville ha hørt på selv, som du ville ha lyst til å høre. Og du gidder jo ikke å sitte å høre 6 ballader i samme tempo, i samme toneart, og med samme type uttrykk på en konsert ...

Videre poengterer hun på linje med Sondre at variasjon ikke nødvendigvis betyr variasjon i sjanger. Variasjonen kan også handle om sangenes form og struktur, og om hvilket akkompagnement som blir brukt. Ingrid poengterer videre at kravet til sjangerbredde hos elevene også fører til at kravene til lærerne blir mer omfattende.

Lærernes ønsker og forventninger til læreplanen

Lærernes felles oppfattelse av læreplanen er at den gir dem fleksibilitet og stort spillerom i valget av repertoar. Med dette som utgangspunkt var det også interessant å få vite om dette er ønskelig, eller om noen har ønsker om flere konkrete føringer for valg av repertoar. Med tanke på den pågående revisjonen av gjeldende læreplaner ble det ekstra interessant å høre hvilke tanker lærerne gjør seg om denne valgfriheten.

Både Jon og Anna svarer at de skulle ønske at læreplanen var litt mer konkret. Anna begrunner dette med at en konkretisering ville føre til at elevene på de forskjellige skolene i større grad ble behandlet etter like kriterier. Med tanke på begrepet *variasjon* viser hennes erfaringer at noen skoler tolker dette dithen at det handler om variasjon i sjanger, mens andre tolker det som variasjon i framførelsen av sanger innenfor samme sjanger. Dette fører til at elever noen steder føler seg tvunget til å synge et eksamensrepertoar med sanger fra sjangere de ikke ønsker å framføre, mens andre i større grad får velge repertoaret selv. Sondre og Ingrid tolker også *variasjon i sjanger* som variasjon *innenfor* en sjanger.

Jon har en annen innfallsvinkel til det samme temaet. Han mener det ville være fint om læreplanen la noen flere føringer og hadde litt strengere rammer. En slik konkretisering ser han på som en hjelp til å rettlede lærerne i valget av repertoar. Dette begrunner han som tidligere nevnt med at han synes han selv er lite kreativ i valg av repertoar. Men han sier også at dette behovet sannsynligvis er forskjellig fra lærer til lærer, og at han også ser verdien av at læreplanen gir fleksibilitet. Egne erfaringer som elev ved musikklinja taler også for fleksibilitet i læreplanen.

Jon: Jeg følte jo at jeg fikk jobbe med ting som jeg likte å jobbe med, og at jeg ikke under noen omstendigheter følte meg låst til en sjanger eller spesiell artist.

Ingrid ønsker ingen flere føringer for repertoarvalget, og er veldig glad for friheten som læreplanen gir til å velge selv. Dette synet deler hun med Sondre og Malene som heller ikke vil ha en detaljstyrt plan. Malene poengterer også at hun synes formuleringene er veldig gode, og at de legger til rette for å undervise elevene på deres premisser. Sondre deler også disse tankene, men han vektlegger samtidig hvor viktig det er med et stadig pågående arbeid innad i kollegiet hvor de diskuterer temaet, gjerne i forbindelse med felles vurderingssituasjoner.

Lokale læreplaner

LK06 er utformet på en slik måte at skoleeier skal kunne tilpasse læreplanene for hvert enkelt fag etter lokale forhold. Egne erfaringer fra dette arbeidet tilsier at lærerne på denne måten får muligheten til å formulere innholds- og arbeidsmåter under hvert kompetansemål. Et slikt styringsdokument kan på en god måte ivareta at lærerne på skolen jobber ut ifra de samme kriteriene. I tillegg gir dokumentet elevene en tydelig beskrivelse av hva det skal undervises i, og også en konkretisering av vurderingskriteriene. Den lokale læreplanen kan derfor også fungere som et lokalt styringsdokument for vurdering.

I denne sammenhengen var det interessant å spørre informantene om deres skole hadde utarbeidet en lokal læreplan, og om denne ga noen flere føringer for valg av repertoar i undervisninga. Gjennom samtalene kom det fram at bare to av skolene har utarbeidet en lokal læreplan i dokumentform. Én av disse sier ikke noe mer om valg av repertoar, mens den andre har definert at *De (elevene) skal utvikle seg i forskjellige sjangere, både den klassiske og den rytmiske*. Min tolkning av denne presiseringen er at det ikke er tilstrekkelig å introdusere elevene for forskjellige sjangere, men at de må arbeide mer målrettet innenfor både rytmisk og klassisk sjanger. De tre resterende skolene har ikke utarbeidet et skriftlig dokument. På disse skolene pågår det i stedet for en kontinuerlig muntlig dialog lærerne i mellom for å sikre at de har en lik oppfatning av læreplanen. Sondre poengterer også at dette er et arbeid som man aldri blir ferdig med, og at lærerne stadig vekker møter på utfordringer der de opplever at de er uenig. Dette knytter seg gjerne opp mot diskusjoner rundt vurdering.

5.4.1 Oppsummering og diskusjon

I dette kapitlet har jeg redegjort for hvordan lærerne bruker LK06 som en regulerende faktor i arbeidet med å velge repertoar til elevene. I det følgende vil jeg knytte resultatene opp mot kompetansemålene og de overordnede formålene som det redegjøres for i kapittel 1.2, og den anlagte teorien som ble presentert i kapittel 2.

I resultatene kommer det tydelig fram at lærerne synes det er viktig å introdusere elevene for forskjellige sjangere. Dette er også et kriterium for repertoarvalg som de setter i direkte sammenheng med læreplanen. Arbeidet med å sette seg inn i sjangere gir elevene teoretisk kunnskap som kan relateres til *realia- og kontekstfeltet* hos Nielsen (2006). Herunder kommer kunnskap om musikk sjangere sett i lys av musikkhistorie. I tillegg vil praktisk utøvingen av musikk i forskjellige sjangere gi kunnskap i det *personlige- og sosiale erfaringsfeltet*, både i undervisningssituasjoner, på øvingsrommet, og på konserter. Gjennom den praktiske utøvingen av forskjellige sjangere får elevene til slutt erfaring med *det faglige aktivitets- og metodefeltet*. Dette skjer for eksempel gjennom at elevene blir oppmerksomme på den fysiologiske forskjellen i sangteknikk som blir benyttet innenfor forskjellige sjangere. Samtidig som at variasjonen bør være til stede i repertoaret sier lærerne også at de lar elevene spisse sin kompetanse innenfor en sjanger dersom det er ønskelig. Dette kan knyttes opp mot det overordnede formålet i LK06 som sier at undervisninga også kan være en forberedelse til prøvespill for høyere musikkutdanning. Denne faktoren kan relateres til Klafkis didaktiske analyse hvor det blir påpekt at innholdet også skal ha en betydning for elevenes framtid (Hohr, 2011, s. 167).

I intervjusamtalene om læreplanen blir det nok en gang synlig at det er elevene som er utgangspunktet for repertoarvalg. Betonningen av elevperspektivet står i enkelte tilfeller så sterkt hos lærerne at det overgår oppfølgingen av læreplanmålene i gjennomføringen av undervisninga. Det som igjen preger lærernes fortellinger er vektleggingen av det menneskelige aspektet, og en oppfatning av at det nok en gang er elevene som står i sentrum. Dette samsvarer også med retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet om tilpassa opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Et spørsmål som noen av lærerne stiller seg er hva betegnelsen *varierte repertoar* står for, og det blir uttalt at dette er noe som kunne ha vært nærmere spesifisert. På den ene siden kan dette si noe om variasjon i sjanger, mens det i andre tilfeller kan dreie seg om variasjon innenfor en sjanger. Læreres tolkning av dette kan ha store innvirkninger på det valgte repertoaret, og dette er derfor et punkt en av lærerne i denne studien mener bør spesifiseres nærmere. Dette begrunner hun med at det bør sikres en lik praksis mellom lærerne på hver skole, og innenfor de forskjellige skolene i landet. Herunder kommer også behovet for å sikre en lik vurderingssituasjon i forbindelse med eksamen. Det er også usikkert om *musikalske valg* handler om valg av repertoar, eller om det sier noe om valg av musikalsk uttrykk i en sang.

En læreplan som i større grad regulerer repertoarvalget kunne bidratt til å samkjøre lærerne og skolene i undervisning- og vurderingsarbeidet. I tillegg ville det også være tidsbesparende for lærerne som da ville slippe å lete etter passende repertoar til hver enkelt elev. På tross av at disse argumentene så vidt nevnes, kommer det tydelig fram at lærerne i denne studien ikke ønsker en læreplan som regulerer valget av repertoar i større grad enn den gjør i dag. Alle trekker fram fleksibiliteten som et viktig argument for å kunne tilrettelegge undervisninga på best mulig måte for hver enkelt elev, og dette veier mye tyngre enn ønsket om et fastlagt repertoar i læreplanen.

I kompetansemålene for Vg2 heter det også at elevene skal *improvisere på hovedinstrumentet*. Dette arbeidet trenger ikke å være knyttet til et bestemt repertoar, men med utgangspunkt i egen erfaring er det nærliggende å tro at mange lærere jobber med improvisasjon innenfor jazzsjangeren. Det var ingen av lærerne i denne studien som snakket spesifikt om dette kompetansemålet, og problemstillinger rundt dette kompetansemålet kan følgelig være gjenstand for andre studier i forbindelse med *den iverksatte læreplanen* (Goodlad m.fl. 1979; Hanken & Johansen, 2013).

Det viste seg at ikke alle skolene hadde en lokalt utarbeidet læreplan i dokumentform. Samtidig er det tydelig at kompetansemålene ofte er gjenstand for muntlig diskusjon innad i de forskjellige kollegiene, og at lærerne arbeider kontinuerlig med å samkjøre sin forståelse av hvilken kunnskap elevene bør tilegne seg.

6. Konklusjon og avslutning

I kapittel 4 og 5 har jeg redegjort for resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene, og hvert underkapittel har vært etterfulgt av en oppsummering og diskusjon. I dette kapittelet vil jeg fokusere på tre aspekter jeg finner spesielt interessante, og diskutere disse funnene mer inngående i lys av mitt teorigrunnlag. I den avsluttende konklusjonen svarer jeg på problemstillinga, før jeg avslutter med noen forslag til videre forskning.

6.1 Danningsperspektivet

I et åndsvitenskapelig didaktisk perspektiv, står danningperspektivet sterkt. Valg av undervisningsinnhold har her et sentralt fokus. I lærernes valg, synspunkter og fortellinger, rapportert gjennom spørre- og intervjuundersøkelsene, er bruken av begrepet *danning* så godt som fraværende. Funnene fra kapittel 4 og 5 viser likevel at mange av lærernes tanker rundt hva som regulerer deres valg av repertoar kan relateres til Klafkis kategoriale danningstenkning, og didaktiske analyse (Hohr, 2011, s. 164-168).

Den klassisk materielle danningstanken (Nielsen, 2010, s. 61) er ikke den mest framtrædende hos deltagerne i studien. På direkte spørsmål har informantene ingen eksempler på sanger de mener har en dannende effekt i kraft av sin egenverdi. Følgelig har de ikke konkrete eksempler på sanger som de mener bør innlemmes i elevenes repertoar. *Sondre* mener likevel at det «sterke og viktige» repertoaret vil komme inn av seg selv i kraft av sin egenverdi, og at det derfor ikke trenger å ligge en bevisst utvelgelsestanke bak fra lærerens side. I denne uttalelsen ligger det en antydning til at noen sanger bærer med seg mer dannende kvaliteter enn andre. En annet kobling til material danningstenkning blir synlig ved at noen av lærerne oppfordrer elevene til å synge norske tekster. Begrunnelsen for dette er at elevene bør synge på morsmålet sitt, men de gir ikke noen nærmere forklaring på hvorfor. Funnene fra spørreundersøkelsen viser også at sanger av komponister som Mitchell, Mozart og Grieg går igjen hos flere av lærerne, og dette kan slik jeg ser det tolkes inn i en klassisk materiell danningstenkning.

De fleste deltagerne i studien mener at elevene bør synge et variert repertoar. Denne tenkningen kan relateres til Klafkis didaktiske analyse, hvor det vektlegges at det valgte

faglige innholdet skal være med på å utvide elevenes erfaringshorisont (Hohr, 2011, s. 167). Flere funn fra begge undersøkelsene framhever også verdien av å gi elevene kunnskap i musikkhistorie, musikkteori og forskjellige sjangere gjennom det aktualiserte repertoaret. Funnene kan følgelig relateres til Klafkis didaktiske analyse og det aktualiserte repertoarets *eksemplariske betydning* (Hohr, 2011, s. 167). Et eksempel på dette er når lærerne jobber metodisk med jazzimprovisasjon i en sang, og at arbeidsmetoden som brukes har overføringsverdi til innøving av andre sanger innenfor samme sjanger. Elevenes behov for sangteknisk kompetanse står også sentralt i valget av repertoar. Å opparbeide en god teknikk er tidkrevende, og for mange elever framstår øvingen som kjedelig og lite motiverende. Det er ikke alltid like lett for elevene å se nytteverdien i nåtiden, og det kan derfor i mange tilfeller være vanskelig for læreren å motivere elevene til å øve. Gjennom innøvingen av en sjangerrettet stemmeklang vil dette også ha en stor overføringsverdi, og følgelig vil innholdet også her ha eksemplarisk verdi (Hohr, 2011, s. 167; Nielsen, 2010, s. 82)

De formale danningsteoriene (Nielsen, 2010, s. 65) vektlegger forming, utvikling og modning av legemlige og åndelige krefter i mennesket (se også kapittel 2.2.4). Selv om lærerne sier en del om hvilke dannende egenskaper selve repertoaret kan ha, synes hensynet til elevene å være det viktigste. Å finne det repertoaret som elevene føler seg komfortabel med og er motivert til å jobbe med ser ut til å være det viktigste og mest dominerende argumentet. Det kan virke som om lærerne i utgangspunktet ønsker å vektlegge egenskaper i lærestoffet når de velger repertoar. De har likevel en overhengende tro på at det er den formale danninga som den mest grunnleggende faktoren.

En grunnleggende danningsteoretisk tanke er at repertoaret skal åpne verden for elevene (Hohr, 2011, s. 166). *Malene* uttaler tydelig at dette også er en grunnleggende tanke i hennes valg av repertoar (se kapittel 5.4). *Sondre* og *Anna* har også sett hvor viktig det var å bli introdusert for nye sjangere, og for dem ble dette avgjørende for yrkesvalg. Den åndsvitenskapelige tanken om at «elevene må få ta del i den beste og mest verdifulle kunnskapen som er representert i vår kulturarv» (Hiim & Hippe, 1998, s. 17), virker derimot å være nedtonet, og tanken om variasjon i sjanger ser altså ut til å være en mer dominerende faktor.

6.2 Elevperspektivet

I kapittel 2.3 redegjorde jeg for Nielsens (2006) smale og brede didaktikkenkning, og hans oppfatning om at didaktikkens interesse i de senere årene har flyttet seg bort fra innholdet og mot elevenes perspektiv. Denne formen for didaktisk tenkning ser også ut til å være dominerende for deltagerne i denne studien.

I lys av de tidligere omtalte *gjenstandsfeltene* (Nielsen, 2006, s. 252) er det også mulig å se hvilke sider av undervisninga som blir vektlagt gjennom det valgte repertoaret. *Fenomenfeltet* er ikke framtrødende i lærernes tanker rundt valg av repertoar. Tilgangen til notemateriell og annet nødvendig verktøy ser ikke ut til å være en avgjørende faktor, og det virker heller ikke som om tilgangen på nødvendig utstyr er til hinder for arbeidet. Dette samsvarer i stor grad med egne opplevelser av det praktiske i hverdagen som det ble vist til i innledninga (se kapittel 1). Lærerne i studien ønsker å introdusere elevene for flere sjangere. Gjennom dette arbeidet får elevene teoretisk og praktisk kunnskap som kan relateres til både *realia-* og *kontekstfeltet* og *det faglige aktivitets-* og *metodefeltet*. Arbeidet med å gi elevene teknisk kompetanse ligger også innenfor det faglige aktivitets- og metodefeltet, og her plasseres også framføringspraksis. Denne siden ved undervisninga kom tydeligst fram i forbindelse med valg av repertoar som skal føre til at elevene får en god opplevelse på eksamenskonserten i Vg3. Metoder for innøving av repertoar er også en side av det faglige aktivitets- og metodefeltet. Selv om dette sannsynligvis er en viktig side ved undervisninga, virker det ikke som om det er en faktor som i stor grad regulerer valg av repertoar. Studien viser derimot en tydelig vektlegging av lærernes ønske om å bygge opp under elevenes personlige og sosiale identitetsdannelse. Dette gjør de ved å ta utgangspunkt i elevenes kognitive og emosjonelle ståsted når de velger repertoar, og ikke minst gjennom den store friheten de gir elevene til å velge selv. Denne tenkningen viser klare linjer til *det personlige og sosiale erfaringsfeltet* hos Nielsen (2006). Innenfor dette gjenstandsfeltet finner vi også igjen formidlingen av tekst og musikk som også er vektlagt i forbindelse med repertoarvalg. I tillegg til at repertoaret skal være en hjelp for elevene til å oppleve og erfare seg selv er også det kroppslige en viktig faktor, noe som er grunnleggende for en sanger.

Videre blir det hos Nielsen (2006) redegjort for to overordnede kriterium for valg av innhold, det *basisfaglige* og *etno-didaktiske*. Et viktig funn i denne studien er lærernes tydelige vektlegging av den basisfaglige kunnskapen som synliggjøres gjennom det sangtekniske fokuset i undervisninga. Denne sterke vektlegginga gjør seg gjeldende uansett lærernes sjangertilhørighet og kompetanse. Studien viser også at denne vektleggingen av teknisk kompetanse er en regulerende faktor i arbeidet med å velge repertoar.

Det som likevel står igjen som det overordnede kriteriet for valg av repertoar er den etno-didaktiske vektleggingen. Lærerne i min studie poengterer gang på gang at elevene står i sentrum for utvelgelsen av repertoar, enten i kraft av at de gjør sine egne valg, eller et lærerne velger med utgangspunkt i elevene. Med dette sier de ikke at de kunstneriske og håndverksmessige aspektene i basisfaget (Nielsen, 2006, s. 264) blir utelatt, men at hensynet til elevene i stor grad er med på å regulere hvilke basisfaglige momenter som skal vektlegges. Dette vil videre være med på å regulere hvilket repertoar som blir benyttet i undervisninga.

6.3 Lærernes kompetanse

Det er tydelig at lærernes sangfaglige kompetanse, herunder fortrolighet med spesifikke sjangere, er en regulerende faktor for valg av repertoar. Det som er like tydelig er at elevenes ønsker og behov «trumfer» dette. Lærerne viser at de er åpen for at elevene skal få prøve ut sjangere de selv ikke er så trygg på, og setter utvilsomt elevenes ønsker og behov først. I spørreundersøkelsen finner vi likevel noen få unntak hos respondentene.

«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?» (Romme, 2009, s. 104). Disse spørsmålene stilte Romme for ti år siden, og hverken denne eller andre studier har så langt kunne gi noe entydig svar. Lærerne i denne studien mener derimot at det er en fordel at sjangerkompetansen innad i kollegiet er forskjellig, og ser verdien i å lære av hverandre. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er om skolene bør ansette sanglærere med spisskompetanse innenfor hver sine sjangere, eller om det beste er at alle lærere kan litt av alt.

Gjøstøl (2015) konkluderer med at pianolærernes kompetanse *kan* være en regulerende faktor for valg av repertoar, og etterlyser en kvantitativ studie som kan avdekke om dette er tilfelle. I min studie er det både brukt kvantitative og kvalitative metoder. Funnene fra spørreundersøkelsen viser at kompetansen er styrende for enkelte av lærerne. For de fleste lærerne påvirker kompetansen repertoarvalget bare til en viss grad, men til syvende og sist er det elevenes ønsker og behov som er avgjørende.

Sammenligningen mellom svarene fra denne studien og Rommes studie fra ti år tilbake viser en dreining fra klassisk til mer rytmisk repertoar. Mine egne erfaringer tilsier at elevene ikke nødvendigvis var mer opptatt av klassisk sang for 20-30 år siden, men at de fleste lærere hadde sin undervisningskompetanse innenfor klassisk sjanger. Denne dreiningen kan kanskje derfor sies å gjenspeile elevenes musikkinteresse, og viser derfor en naturlig utvikling. Jeg ser også at klassisk sang ikke er noe alle elever ønsker å drive med. Jeg er likevel ikke bekymret for at den klassiske sangen skal forsvinne, men dette krever at lærerne introduserer sjangeren for elevene på en god måte.

6.4 Avsluttende konklusjon

Denne studien har tatt for seg læreres valg av repertoar, og utgangspunktet var følgende todelte problemstilling:

Hva velger sanglærere på videregående skole som repertoar, og hva regulerer deres innholdsvalg.

Denne problemstillinga hadde til hensikt å skulle beskrive hva lærere velger som repertoar, og å forstå deres innholdsvalg. Spørsmålene er besvart gjennom en spørreundersøkelse og intervjuundersøkelse, og er teoretisk forankret i danningsteori og didaktisk teori. I det følgende vil jeg prøve å svare på problemstillinga.

Vedlegg nummer 6 gir en samlet skjematisk oversikt over det aktualiserte repertoaret. Repertoaret er hentet fra lærerne som deltok i spørreundersøkelsen, og er videre fordelt på musikkjangere. Denne fordelingen er også presentert i et kakediagram i kapittel 4.3. Ut ifra de premissene som er lagt til grunn i kapittel 4.3, gir repertoaroversikten og

kakediagrammet følgelig et svar på den første delen av forskningsspørsmålet. Funnene har videre blitt sammenlignet med funnene fra studien til Romme (2009). Denne sammenligninga viser en tendens til at det aktualiserte repertoaret har en mye klarere rytmisk profil nå enn for ti år siden.

I spørsmålet om hva det er som regulerer lærernes innholdsvalg har resultatene avdekket flere interessante funn. Disse funnene blir her sammenfattet i fem punkt som anses som de mest betydningsfulle i denne studien.

For det første er det mulig å slå fast at det å *møte elevene der de er*, er den overordnede regulerende faktoren i arbeidet med å velge repertoar. I den generelle delen av LK06 legges det vekt på at elevene skal få en tilpasset opplæring, og i denne sammenheng nevnes blant annet valg av undervisningsmateriale. I formålet og kompetansemålene for Musikk og IKS er ikke dette nevnt. I læreplanen for videregående skole fra 1979 står det derimot følgende under emneplanen til faget *Egenferdighet* (egenferdighet tilsvarer hovedinstrument, biinstrument og besifringsspill i LK06): «Da elevenes anlegg, bakgrunn og forutsetninger varierer sterkt, er det i dette faget spesielt viktig at lærer og elev til enhver tid samarbeider om valg av stoff og fordypning av dette» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 21). Videre står det under arbeidsmåter: «Det er av vesentlig betydning at elev og lærer samarbeider om gjennomføringen av faget, både når det gjelder stoffvalg og undervisningsopplegg. Denne nære kontakten skal danne grunnlaget for de ulike arbeidsoppgavene og vil få stor betydning for utfallet av undervisningen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 21). Det vektlegges også under punktet for vurdering at elevenes musikalske uttrykk bør vektlegges i større grad enn virtuose og rent tekniske ferdigheter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1979, s. 22). Ved gjennomlesing av denne læreplanen slo det meg at setningene jeg her refererer til beskriver flere av de mest framtreddende regulerende faktorene i lærernes innholdsvalg i min egen studie.

De fire andre faktorene vil jeg vurdere som likestilte kategorier. Alle disse forholder seg til elevperspektivet. *Elevenes behov for teknisk kompetanse* viste seg å være en viktig regulerende faktor. Det var også lærernes ønske at elevenes samlede repertoar skulle *varierte i sjanger*. Begge de nevnte faktorene er også forankret i læreplanen. *Lærernes*

kompetanse, forstått som både formal- og realkompetanse, viser seg også å være en regulerende faktor, og lærerne velger ofte sanger de selv har et forhold til. Til slutt er også *sangenes musikalske og strukturelle innhold* en viktig faktor. Dette kommer blant annet fram i lærernes beskrivelser av sangenes vanskelighetsgrad, og hvilke sanger som blir en del av lærernes stamrepertoar. De nevnte regulerende faktorene kan illustreres i modellen under.



Som nevnt i kapittel 2.4 var det forventet at lærerne i intervjusamtalene ville komme inn på utfordringer rundt de organisatoriske og praktiske rammene i undervisninga. Dette temaet ble ikke berørt, og det ser ikke ut til at rammefaktorene er en regulerende faktor for valg av repertoar. Fokuset har i stedet vært på hvordan lærerne på en best mulig måte kan veilede elevene, og tanken om *å møte elevene der de er* har vist seg å stå sterkere enn noe annet. Det er vanskelig å konkludere i spørsmålet om mine egne eller andre læreres valg av repertoar er en bevisst eller bevisstløs handling. En mulig konklusjon på dette kan likevel være at *det sannsynligvis er stor grad av bevissthet i det som for læreren føles bevisstløst ...*

6.4.1 Forslag til videre forskning

Denne studien hadde som mål å kunne beskrive hva lærere velger som repertoar, og å forstå deres innholdsvalg. Samtidig hadde jeg et ønske om å bevisstgjøre mine egne valg av repertoar, noe jeg å stor grad mener å ha klart. Samtidig er det flere spørsmål som har dukket opp gjennom arbeidet med studien, og jeg vil derfor avslutte med noen forslag til videre studier.

Et interessant spørsmål er om de overordnede kriteriene for valg av innhold, som denne studien har avdekket, er med på å oppfylle de overordnede formålene med fagene Musikk, IKS1 og IKS2. Det sentrale spørsmålet her blir om fokuset på elevene på bekostning av innholdet er med på å svekke eller styrke elevenes samlede kompetanse. Ivaretar undervisning gjennom det valgte repertoaret musikkens utøvende dimensjon på en god måte, og legger den samtidig til rette for videreutvikling, nyskapning og ivaretagelse lokalt, regionalt og internasjonalt? Er det valgte repertoaret med på å utvikle egenskaper som er viktige for personlig mestring, selvdisciplin, tålmodighet og kreativitet? Anna og Ingrid beskrev blant annet at elevenes basisfaglige kompetanse ikke strakk til med tanke på å jobbe med jazzimprovisasjon, og da kan det være nærliggende å stille spørsmål om hvorfor det er slik.

Et annet interessant spørsmål er hvorfor det melodiske aspektet ved sangene står så mye sterkere enn teksten i valget av repertoar. Funn fra denne studien viser at det jobbes målrettet med artikulering av teksten, men at tekstens budskap og innhold ikke er en regulerende faktor for hvilke sanger elevene synger. Det hadde derfor vært interessant med en studie som kunne si noe om hvordan både lærerne og elevene kan gå inn i arbeidet med sangtekster, og det hadde videre vært interessant å se på temaet både fra et lærer- og elevperspektiv.

Det siste forslaget til tema retter seg mot hvilken kompetanse sanglærerne i videregående skole (og eventuelt kulturskole) trenger. En årsak til at temaet nok en gang blir aktualisert kan være at sangrepertoaret skiller seg fra en del andre mer sjangerspesifikke instrument i form av det store mangfoldet.

Litteraturliste

- Alfsen, Tone Synnøve (2013). *Sanpedagogers vurderingspraksis. En kvalitativ undersøkelse av fem sangpedagoger ved videregående skole.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/38166>
- Arder, Nanna-Kristin (1996). *Sangeleven i fokus*, Ad Notam Gyldendal AS.
- Asp, Karl (2011). *Om att välja vad och hur. Musikklärares samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiets estetiska program.* (Mastergradsavhandling, Örebro universitet). Hentet fra <https://www.avhandlingar.se/avhandling/7d4db489fb/>
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Oslo: Abstrakt Forlag.
- Christy, Van A. (1981). *Foundations in singing. A basic Textbook in the Fundamentals of Technic and Song Interpretation.* Iowa: Wm. C. Brown Company Publisher.
- Dalen, Elisabeth (2016). *Gehørfaget i videregående skole. En kvalitativ studie av læreres undervisningspraksis i hovedområde Gehørtrening musikk fordypning 2.* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2411098>
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskalige forskningsprosjekt inom samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur.
- Estill, Jo (2005). *Estill Voice Training, Level One, Figures for Voice Control, Workbook.* Estill Voice Training International, LLC.
- Estill, Jo (2005). *Estill Voice Training, Level Two, Figure Combinations for Six Voice Qualities, Workbook.* Estill Voice Training International, LLC.
- Fostås, Olaug (2002). *Instrumentalundervisning.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gabrielsson, A (2008). *Starka musikopplevelser. Musik är mycket mer än bara musik.* Uppsala: Gidlunds förlag.
- Gjøstøl, Ove (2015). *Repertoarvalg i klaver biinstrument.* (Masteroppgave, Norges Musikkhøgskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2379563>
- Goodlad, J. et al. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice.* New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (2013). *Musikkundervisningens didaktikk (2. utg.).* Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

Hasund, Ingvild (2012). *Sangundervisning i rock med utgangspunkt i sjangerens estetikk*. (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172534>

Hiim, Hilde & Hippe, Else (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hohr, H.J. (2011): Kategorial danning og kritisk konstruktivisme. IK. Stenholt (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Johansen, Geir (2010). *Educational quality and the selection of content-the views and opinions of Musikdidaktik professors* (s. 87-102). I C. Ferm Thorgersen og S. Karlsen (red). Vänbok till Sture Brändström.

Jørgensen, Harald (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning, 1945-2000. *Studia Musicologica Norvegica*, vol. 27.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1979). *Læreplan for den videregående skole. Del 3b. Studieretning for husflids- og estetiske fag. Grunnkurs og videregående kurs 1*. Musikklinje. Oslo: Gyldendal. Hentet fra https://www.nb.no/nbsok/nb/cd96c42c98cb57779dcf747f5669bc33?index=33&fbclid=IwAR0rEnt7k9AOI_ILSjp8waeFYWiWg6DQS4lmA8WuGgVSoCyywCOdDdPKD7I#0

Kleiven, Silje Worquenes Østby (2016). *It's about time. Om sangere og øving på rytmiske områder*. (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2411176>

Kvale, Steinar & Brinkmann, Sverre (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lyngsnes, Kitt & Rismark, Marit (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Mickelsson, Sigurd (2015). *Er det sammenheng mellom metode og opplevd mestring i gehørtreningsfaget?* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2379114>

Myhre, Reidar (2009). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2.utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nielsen, Frede V. (2010). *Almen musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.

Nielsen, Frede V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I B. Gorm Hansen & A. Tams (Red.) *Alemen didaktik-Relationer mellom undervisning og læring*. København: Billeso & Baltzer.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2001), *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Romme, Ive Buch (2009). *Klassisk sanglærer vs. Rytmask repertoire. En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole.* (Masteroppgave, Norges Musikkhøgskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/172546>

Rui, Espen (2010). *Vurdering i hovedinstrument. Hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172474>

Rørbech, Lone & Høgel, Sten (1999). *Tal rigtigt-syng godt.* København: C.A. Reitzels Forlag A/S.

Sadolin, Cathrine (2000). *Komplet Sangteknik.* København: Shout Publishing.

Skovdahl, Jonas Frøystadvåg (2013). *Bandopplæring i praksis- - en studie av elevenes holdninger til og erfaringer fra bandensemble-undervisningen på MDD-linja.* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/222180>

Soli, Mats-Andrè (2016). *Lytting som undervisningsfag – en kvalitativ undersøkelse av lyttefagets undervisningspraksis på videregående skole.* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2410874>

SSB (2018, 8.6). *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole.* Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanseprofil-for-laerere-i-videregaende-skole>

Stavsøien, Geir F. (2014). *Å sette sammen det sammensatte. En undersøkelse av hvordan hovedområdet komponering i Musikk fordypning 1 forberedes og synliggjøres i videregående skolars lokale fagplaner.* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/279882>

Store Norske Leksikon (2018). Larsen. Hentet fra <https://snl.no/repertoar>

Svela, Gunnlaug Gilje (2013). *Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom klassisk sangopplæring og jazzopplæring, og hvordan kan de to opplæringstradisjonene dra nytte av gjensidig kompetanseutvikling?* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172550>

Thurén, Torsten (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i musikk-programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MDD5-01).* Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MDD5-01>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS5-01).* Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS5-01>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket. Generell del av læreplanen. Tilpassa opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#tilpassa-opplaring>.

Varkøy, Øivind (2017). *Musikk-dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vinje, Christian (2009). *Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst?* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172520>

Weisten, Madeleine Midtskogen (2017). *Sangundervisning på musikklinja: Elevenes opplevelse av implementeringen av kompetansemål i instrument, kor og samspill 1 og 2*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/56856>

Aannestad, Christer T. (2015). *Elevers motivasjon i et sangdidaktisk landskap*. (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2375765>

Vedlegg 1-6

Vedlegg nummer 1: Spørreskjema

1. Svar på følgende spørsmål:

Alder:

Utdanning:

Jobberfaring:

Sjangertilhørighet:

Utøverpraksis:

Antall hovedinstrumentelever:

2. Dine tanker rundt utvelgelsen av repertoar.

3. Hvilke sanger jobbet du og elevene dine med i inneværende periode (f.eks. uke 3-5). Noter ned titler og eventuelt komponist.

Skjemaet returneres til tove.midtboe.moe@molde.kommune.no

Tusen takk for din velvillighet!

Mvh

Tove Midtbø Moe

Vedlegg nummer 2: Intervjuguide

Åpningsspørsmål

Kan du si litt om deg selv? (alder, utdanning, musikalsk og pedagogiske bakgrunn)

Lærerens kompetanse

Hvordan mener du at din egen bakgrunn og kompetanse påvirker repertoarvalget?

Er det noe du *velger* med bakgrunn i egen kompetanse?

Er det noe du *velger bort* med bakgrunn i mangel på kompetanse?

Hva tenker du om at andre lærere underviser i sjangere de ikke har kompetanse i?

Elevmedvirkning

Hvem velger repertoaret, lærer eller elev?

Hvilket repertoar fungerer best? Det læreren velger, eller det eleven velger?

Kan du selv huske å ha hatt en opplevelse i studietida hvor repertoarvalget hadde en avgjørende positiv eller negativ betydning for din videre musikalske utvikling?

Læreplanen

Hvordan bruker du LK06 i arbeidet med å velge repertoar til elevene?

Synes du LK06 legger for mange eller for få føringer for repertoarvalget?

Legger din/deres lokale læreplan noen mer konkrete føringer for valg av innhold i undervisninga?

Hvor mye varierer dere i sjanger?

Stamrepertoar

Har du opparbeidet et stamrepertoar?

Hva er det dere kan jobbe med rent teknisk eller musikalsk som gjør at disse sangene egner seg godt til målgruppa? Har du eksempler?

Er det en innarbeidet tradisjon for et spesielt repertoar på din skole?

Danningsperspektivet

Velger du noen gang repertoar med tanke på hva som er viktig for elevens framtid, eller er du mest opptatt av «nuet»?

Hvilken eksemplarisk betydning kan et bestemt innhold ha i forhold til at eleven lærer seg metoder, prinsipp og teknikker som kan overføres til andre sanger?

Velger du repertoar eleven ønsker å jobbe med, eller velger du også annet repertoar ut ifra hva du mener er viktig for elevens utvikling?

Hvor viktig er innholdet i teksten for repertoarvalget?

Repertoarets vanskelighetsgrad

Hva mener du kjennetegner en sang med høy vanskelighetsgrad?

Hvor legger du lista i forhold til musikalsk vanskelighetsgrad på repertoaret?

Hvilket repertoar tror du gir eleven framgang både musikalsk og teknisk?

Hvor viktig er det å jobbe med repertoar eller funksjoner som eleven kanskje ikke er så komfortabel med?

Vedlegg nummer 3: Godkjenning fra NSD



John Vinge
Semdalsveien 11
0369 OSLO

Vår dato: 08.12.2017

Vår ref: 57411 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.11.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

57411	<i>Valg av repertoar i sangundervisninga. Et bevisst eller bevisstløst valg?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>John Vinge</i>
Student	<i>Tove Midtbø Moe</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Norges musikkhøgskole sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Norges musikkhøgskole er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

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

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.12.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg nummer 4: Informasjonsskriv spørreundersøkelsen

Henvendelse om å delta i spørreskjemaundersøkelse.

I forbindelse med mitt masterarbeid i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole har jeg valgt å gjøre en undersøkelse av kriteriene for valg av repertoar i sangundervisninga. Målgruppa for denne undersøkelsen er lærere som underviser i sang hovedinstrument ved alle videregående skoler i Norge.

Utgangspunktet for at jeg ønsker å forske på dette temaet er at jeg har undervist elever ved musikklinja i Molde siden oppstarten i 1994. Jeg har min sangutdanning fra Bergen musikkonservatorium, og min erfaring som utøver er som klassisk sanger. Det store gjennomgående spørsmålet for meg har i alle år vært hvilket repertoar elevene skal syngje, og hvilke kriterier som skal ligge til grunn for utvelgelsen av repertoaret. Jeg har også en formening om at dette er en aktuell problemstilling også for andre sanglærere i like stor grad som meg selv, uavhengig av utdanning og bakgrunn, og jeg tror av den grunn at dette er en interessant og aktuell problemstilling.

I denne første delen av undersøkelsen ønsker jeg å kartlegge hvilket repertoar som blir brukt, og derfor henvender jeg meg til alle sanglærere i landet som underviser i dette skoleslaget. Jeg kommer også til å be om svar på noen enkle spørsmål som omfatter kjønn, alder, utdanning, jobberfaring, sjangertilhørighet, og egen utøverpraksis hos lærerne. Dette er for å kunne se om det er noe som utmerker seg som typisk eller utypisk.

I tillegg ønsker jeg at du noterer ned titlene og eventuelt komponistene på alle sanger du bruker i undervisninga i uke 3-5. På denne måten får jeg «scannet» repertoaret som blir brukt, og det vil være mulig å se noen likheter / ulikheter i lærernes repertoarvalg.

Ditt samtykke til å delta vil være at du svarer på undersøkelsen. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være meg som student og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene.

I en slik populasjonsundersøkelse vil jeg kunne si noe om hva som er typisk i forhold til repertoarvalg, og det vil kunne danne grunnlag for den neste delen av undersøkelsen som er en intervjuundersøkelse. Intervjudelen vil gi undersøkelsen fyldigere og mer detaljerte svar, og vil være en viktig del av forskningsarbeidet. Utvelgelsen av informanter til intervjuene vil skje i løpet av 2018, og dersom det er noen av dere som også ønsker å delta på dette er det bare å gi meg beskjed.

Svarene på spørsmålene og repertoarlista for uke 3-5 returneres til tove.midtboe.moe@molde.kommune.no innen 2. februar.

Mvh

Tove Midtbø Moe
41210932

Vedlegg nummer 5: Informasjonsskriv intervjuundersøkelsen

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet **"Valg av repertoar i sangundervisninga"**.

Bakgrunn og formål Formålet med studien er å finne ut mer om læreres begrunnelser for valg av repertoar i sangundervisninga i videregående skole. Prosjektet er en del av mastergradsstudiet ved Norges musikkhøgskole.

Hva innebærer deltakelse i studien? Deltakelse i studien innebærer å delta i et intervju med varighet på ca. en time. Spørsmålene vil omhandle ditt syn på repertoarvalg. Temaene som tas opp i intervjuet er beskrevet i en intervjuguide som du gjøres kjent med på forhånd. Intervjuet blir tatt opp med en digital lydopptaker og mobiltelefon. Disse blir så transkribert og anonymisert. Transkripsjonene blir returnert til informantene til gjennomsyn og godkjenning.

Hva skjer med informasjonen om deg? Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som har tilgang til personopplysninger. Disse lagres slik at ingen andre har tilgang til dem.

Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes i desember 2019. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet

Frivillig deltakelse Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Tove Midtbø Moe 41210932

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg nummer 6: Aktualisert repertoar

Musikal/film 69/+16

My Romance (Jumbo)
Mack the knife (Tolvskillingsoperaen) +
I dreamed a dream (Les Miserables) +++++
Phantom of the opera (Operafantomet)
Surabaya Johnny (Weill)
Think of me (Lloyd Webber)
Å æ kjinne ein kar (Bør Børson jr.) +
Wishing you were (Operafantomet) +
Burn (Hamilton)
I'm the greatest star (Funny Girl)
One day I'll fly away (Moulin Rouge)
Love duet (Les Miserables)
Take me or leave me (Rent)
Holding out for a hero (Footloose)
Sal Tlay siti (Book of Mormon) +
Phantom of the opera (Operafantomet)
Stars (Scønberg)
Summertime (Porgy and Bess) +
Somewhere over the rainbow (Trollmannen fra Oz) +
Papa can you hear me (Yentl)
Johanna (Sweeney Todd)
Inte jag (Chess)
A summer in Ohio (Last 5 years)
On the street where you live (My fair lady)
Send in the clowns (A little night music) +
Du måste finnas (Kristina från Duvemåla) +
Anthem (Chess)
His eye is on the sparrow (Sister act)
Can't help lovin that man (Showboat) +
I'm a stranger here myself (One touch of Venus)
My favorite things (The sound of music)
Julius (Ungen)
Come what may (Moulin rouge)
There are Worse things I could do (Grease)
The sadder but wiser girl (The music man)
Don't rain on my Parade (Funny girl) +
Somewhere (West side story)
Stars and the moon (Songs for a new world)
One night only (Dreamgirls)
God help the outcast (Ringeren i Notre dame)
Tell me on a Sunday (Tell me on a sunday)
I could have danced all night (My fair lady)
I'm so pretty (West side story)
Never-land (Peter Pan)
Peter Peter (Peter Pan)
My house (Peter Pan)
Who am I (Peter Pan)
You could drive a person crazy (Company)
You can't get a man with a gun (Annie get your gun)
America (West side story)
A boy like that (West side story) +
Gee officer Krupke (West side story)

A bushel and a peck (Guys and dolls)
Adelaide's lament (Guys and dolls)
Gabiellas song (Så som i himmelen)
Reflection (Mulan)
I feel pretty (West side story) +
One hand one heart (West side story)
Where is love (Oliver)
In my life (Les miserables)
I got plenty of nothing (Porgy and Bess)
Luck be a lady (Guys and dolls)
If I were a rich man (Spellemann på taket)
Pilate's dream (Jesus Christ superstar)
I met a boy called Frank Mills (Hair)
Colors of the wind (Pochahontas)
Good morning Baltimore (Hairspray)
Defying gravity (Wicked)
Song of the sea (Song of the sea)

Klassisk 78/+16

Sally garden (Britten)
Vedrai carino (Mozart)
Le Violette (Scarlatti)
Das Verlassene Mägdlein (Wolf)
Kveldssang for Blakken (Grieg) +
Vond dag (Grieg)
Olympias arie (Offenbach)
E strano (Verdi)
Deh vieni (Mozart) ++
Ach ich fühl's (Mozart)
Nun beut die Flur (Hayden) +
Johnny (Britten)
L'ho Perdutta (Mozart) +++
Voi che sapete (Mozart)
An die Nachtigall (Schubert)
Solveigs sang (Grieg) +
Offertorium (Mozart)
Che faro senza Euridice (Gluck) +
O your eyes are dark and beautiful (Seiber)
Etter en sommerfugl (Backer Grøndahl)
Ich liebe Jesum alle stunde (Bach)
När jag för meg själv i mörka skogen går (Peterson-Berger)
Spurven (Hovland)
Mein herr Marqies (Lehar)
Sonntag (Brahms)
Ut i Verdi (Alnes)
Domine deus (Vivaldi)
Il tou ma mi (Pergolesi)
Lascia chío pianga (Händel) +++++
Das Veilchen (Mozart)
Vergin tutto amor (Durante)
Vilja lied (Lehár)
Liebesbotschaft (Schubert)
Ave Maria (Schubert)
Come again (Dowland) +

Stjärnöga (Rangström)
 Silent worship (Händel)
 Widmung (Schumann)
 Den første sommerfugl (Nordheim)
 Juvelarien (Gounod)
 A good child (Quilter)
 Natten (Bjørnstad)
 Veslemøy (Grieg)
 How beautiful (Händel)+
 Didos klage (Purcell)
 Habanera (Bizet)
 Ombra mai fu (Händel)
 Mi Mancherai (Il Postino filmen)
 Fair Phyllis (Farmer)
 Die Post (Schubert)
 Eit syn (Grieg)
 I attempt from love's sickness (Purcell)
 O cessate di piagarmi (Scarlatti)
 Se tu m'ami (Parisotti)
 Deh piu a me non v'ascondente (Bononcini)
 My dearest, my fearest (Purcell)
 I hate music (Bernstein)
 Pie jesu (Faure)
 Lachen und weinen (Schubert)
 Wohin (Schubert)
 Schliesse, mein Herze (Bach)
 Vocalise (Chenoweth)
 Lullaby (Menotti)
 Vieni, vieni (Vivaldi)
 Se Florindo e Fedele (Scarlatti)
 Nessun dorma (Verdi)
 Søvnlen (Kjærulf) +
 A simple song (Bernstein)
 Music for a while (Purcell)
 Kjell (Sommerfeldt)
 O though that tellest (Händel)
 Che puo si fare (Strozzi)
 In der fremde (Schumann)
 Si, tra I ceppi (Händel)
 In diesen heil'gen Hallen (Mozart)
 Die Bekehrte (Wolf)
 Med en vandlilje (Grieg)
 Flickan kom I från sin älsklings möte (Sibelius)

Jazz 43/+3

Dindi (Jobim)
 My one and only love (Wood/ Mellin)
 Monicas vals (Bill Evans)
 Someone to watch over me (Gershwin)
 A child is born (Jones)
 Saga of Harrison Crabfeathers (Kuhn)
 Fascinating Rhythm (Gershwin)
 Diamonds are a girl's best friend (Styne/Robin)
 Fall in (Spalding)
 Fly me to the moon
 Angel eyes (Brent/Dennis)
 Gloomy Sunday (Holliday)
 Georgia on my mind (Gorell/Carmichael)
 Desafinado (Jobim)

Take five
 Nature boy
 Stormy weather
 Do it the hard way (Baker versjon)
 A child is born
 Brother sister (The brand new heavies)
 The girl from Ipanema (Jobim)
 What are you doing the rest of your (Legrand)
 Lush life (Strayhorn)
 Something's got a hold on me (Etta James)
 Misty +
 I get a kick out of you (Porter)
 The moon's a hursh mistress (Webb) +
 I've got a feeling I'm falling (Link/Waller)
 A nightingale sang in Berkley square (Scherwin)
 A fine spring morning (Dearie)
 Every day I have the blues
 God bless the child +
 Black coffee (Webster/Burke)
 Don't worry 'bout me (Bloom/ Koehler)
 (The old man) from the old country
 (Adderly/Lewis)
 The dance (Gjære/Brooke)
 The Nearness of you (Carmichael, Washington)
 Borders of Canada (Huke)
 It could happen to you (Baker)
 I rather go blind (Etta James)
 A time goes by
 A shadow of your smile
 Almighty god (Ellington)

Pop/rock/country/soul 85/+6

Desperado (Eagles)
 Listen (Beyoncé)
 Tightrope (Monae)
 A case of you (Mitchell)++
 Because of you (Clarkson)
 Murder song (Aurora)
 Love on brain (Rhianna)
 Dangerous woman (Grande)
 Songbird (Cassidy) +
 Mercy (Duffy) +
 Over the rainbow (Cassidy)
 Man down (Rhianna)
 Stay with me (Sam Smith)
 Let it all go (Birdy)
 A living prayer (Alison Krauss)
 Hunting high and low (A-ha)
 Cavalier (McMorrow)
 Samurai Swords (Highasakite)
 Joline (Parton)
 Silent storm (Winther)
 My wish (Steele)
 Brothel (Sundfør)
 Slipping through my fingers (ABBA) +
 The Prayer (Foster)
 Skyfall (Adele)
 Crying in the rain (King) +
 Martha (Waits)

Closest thing to crazy (Batt)
 Life on Mars (Bowie)
 Som om himmelen revna (Kvammen, Vaular)
 Tenke på en venn (Hukkelberg)
 Oh no! (Marina and the diamonds)
 Warrior (Lovato)
 Talk (Coldplay)
 Your song (Elton John)
 Stop (Sam Brown)
 Back to black (Winehouse)
 Bare åtte år (Maria Mohn)
 Paris (Ooh lala (Potter)
 Not about angels (Birdy)
 Manhattan (Sarah Bareilles)
 Free me (Sia)
 Remedy (Adele)
 Isn't she lovely (Wonder)
 Fall apart (Mallone)
 Writings on the wall (Sam Smith)
 You should know where I'm coming from
 (Banks)
 RESPECT (Franklin)
 Alone (Heart)
 Since U been gone (Clarkson)
 Both sides now (Mitchell)
 Societys child (Janis Ian)
 Almost is never enough (Grande)
 Take it with me (Waits)
 Sweet baby (Franklin)
 And I love you so (Don MacClean)
 Time (Waits)
 Rainy days and Mondays (Carpenters)
 White foxes (Sundfør)
 Woodstock (Mitchell)
 Naked (James Arthur)
 Midnight (Jessie Ware)
 Second Chance (Shinedown)
 You raise me up (Løvland)
 Moon river (Mancini)
 To make you feel my love (Dylan)
 Thank you for the music (ABBA)
 Tears in heaven (Clapton)
 Honesty (Joel)
 Vienna (Joel)
 I feel the earth move (Carol King)
 Gravity (Sundfør)
 Amelia (Mitchell)
 You are the sunshine of my life (Wonder)
 Riverside (Obel)
 Not dark yet (Dylan)
 I will always love you (Houston)
 When we were young (Adele)
 Show me (Mars)
 Broken vow (Groban)
 Shackles (Mary Mary)
 Operator (The Manhattan transfer)
 Keep those letters safe (Highasakite)
 Lyar (Leon)
 Backyard party (Børup)

Folkemusikk 11

Nu solen går ned
 Greenleevs
 Jag vet en dejlig rosa
 The parting glass (irsk)
 Eg var liti
 Gamle Gunleik
 Courtyard lullaby (Skotsk)
 Vise i moll
 Maya Doschenga (Russisk)
 Saari, raari (Nyhus)
 Silpelibjh (Joik, Mortensson)

Annet/viser/norsk 13/+2

Peeling of the layers (Wildbirds & Peacedrums)
 Jeg reiser alene (Paus)
 Ich bin von Kopf bis Fuss (Dietrich)
 Våken drøm (Vamp)
 Vår beste dag (Bye)
 En farfar i livet (Nordstoga)
 En natt forbi (Eggum)
 Har du fyr (Bremnes) +
 Kärleksvals (Neumann)
 The lass from the low coundree (Niles)
 Fugl (Bratland)
 Trassvisa hennes Tora (Prøysen)
 Til alle tider (Eidsvåg)+

Musikal/film	69/+16
Klassisk	78/+16
Jazz	43/+3
Pop/rock/country/soul	85/+6
Folketoner	11
Annet/viser/norsk	13/+2

**299 titler og 43 gjentakelser av samme sang.
 Til sammen 342 innsamlede titler.**

