



NORGESMUSIKKHØGSKOLE
Norwegian Academy of Music



OPPTAK SOM VERKTY I SONGUNDERVISING

MASTEROPPGÅVE I MUSIKKPEDAGOGIKK, | Sara Pernille Dahlberg
NOREGS MUSIKKHØGSKOLE, 2012.

Abstract

Music technology is an important part of everyday life for most people, and offers a wide variety of possibilities for the teacher. Systematic use of recording equipment represents an interesting starting point for vocal teaching; through my master thesis I wish to gain knowledge about *how recording equipment is used in the singing studio, and how teachers and students experience the usage*. The study has been conducted through qualitative interviews and observation, with dialogic pedagogy and socio-cultural learning theories forming the theoretical foundation for the analysis. The study revealed that recording equipment is used when working with expression, time, pronunciation, and listening. Teaching methods included demonstration, editing, listening tasks, and detailed adjustments. The recording equipment had four functions in the vocal lessons; a tool for *student listening and evaluating, communication, process oriented work, and product making*. The participants in the study expressed that the lessons became more dialogic as a result of the technology use, that their singing skills improved, and that the equipment is a useful tool for singers. Both students and teachers experience that usage of the equipment gives rise to certain challenges and demands related to age and skill, willingness to change, the teacher role, and technical competence.

Samandrag

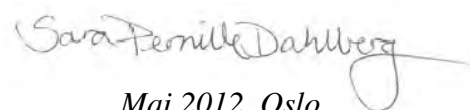
Masteroppgåva tek føre seg bruk av opptak som verkty i rytmisk songundervising. Utgangspunktet for undersøkinga er den aukande bruken av musikkteknologi i samfunnet generelt, og dei moglegheitene slik teknologi kan representere i instrumentalundervising. Oppgåva har som siktemål å seie noko om *korleis lærarar og studentar nyttar opptak som verkty i songundervising, og korleis dei opplever bruken av verktyet*. Problemstillinga vert utforska gjennom kvalitative intervju og observasjon, med teoretisk forankring i dialogpedagogikk og sosiokulturell læringsteori. Undersøkinga viste at opptak vert nytta til arbeid med uttrykk, *time*, uttale og lytting, gjennom arbeidsmåtar som demonstrasjon, editering, lyttelekser og detaljarbeid. Opptak viste seg å ha fire ulike funksjonar i dei studerte undervisningspraksisane; verkty for *studentlytting og –vurdering, kommunikasjonsverkty, prosessverkty og produktverkty*. Informantane gjev uttrykk for at undervisinga vert meir prega av dialog ved bruk av opptak, at bruken gjev stor fagleg utvikling og at det er eit nyttig verkty for songarar. Både studentar og lærarar opplevde likevel at dei måtte ta omsyn til ein del krav og utfordringar knytt til bruken, til dømes knytt til alder og nivå, vilje til utvikling, læraren si rolle, og teknisk kompetanse.

Forord

Det er både med glede og litt vemod eg no set punktum for masteroppgåva. Arbeidet med masteroppgåva har vore utfordrande, spanande, gjevande, og til tider frustrerande. I løpet av skriveprosessen har eg ikkje berre fått større kunnskap om *opptak som verkty i songundervising*, men også om det å skrive lengre akademiske tekstar og å disponere tida mi. Masteroppgåveskrivinga hadde vorte langt vanskelegare utan hjelp og støtte frå folk rundt meg, og eg vil difor nytte høvet til å takke dei som har gjort prosessen mogleg. Først og fremst vil eg takke rettleiareren min, Geir Johansen, som med utrøtteleg energi og interesse har lest og kommentert alle utkasta på vegen fram mot den ferdige oppgåva: Takk for kritisk lesing, oppmuntring, vanskelege spørsmål, og ikkje minst gode råd!

Takk til informantane som har delteke i undersøkinga; utan dykkar førstehandskjennskap og vilje til å bruke tid på prosjektet, ville denne oppgåva ikkje ha vore ein realitet. Det har vore ei glede å fordjupe seg i undervisingskvardagen dykkar, både gjennom å observere songtimar og gjennom dei intervjuar vi har hatt. Eg har lært veldig mykje gjennom denne prosessen, og er svært takknemleg for at de ville vere med å bidra i masterprosjektet mitt.

Takk til Malin Olivia for samvitsfull korrekturlesing av oppgåva; eg har lært mykje om språket mitt i løpet av denne prosessen! Takk også til vennar og familie for lesing, kommentarar, og forståing for mine asosiale tendensar i hektiske periodar. Bibliotekpersonalet på NMH fortener også ein stor takk; de har gjort kvardagen min veldig mykje enklare ved å skaffe stor sett alt ein masterstudent kan ønske seg av litteratur. Til slutt vil eg takke Silje, Astrid, Randi-Merete og Hanna, som har delt skjebne med meg på masterdatarommet; både faglege og usaklege diskusjonar, kaffidriking, og ikkje minst ein god dose tull og fjas, har bidrege til motivasjon og trivsel i innspurten – utan dykk ville livet som masterstudent ha vore langt meir keisamt!



Mai 2012, Oslo.

Innhald

Abstract	iii
Samandrag	iii
Forord	v
1 Innleiing	1
1.1 Tema for oppgåva	1
1.1.1 Bakgrunn for val av tematikk	1
1.1.2 Problemstilling	1
1.4 Avgrensingar og definisjonar	2
1.4.1 Opptak og opptaksutstyr	2
1.4.2 Verktøy	3
1.4.3 Å oppleve	3
1.4.4 Rytmask musikk	5
1.5 Tidlegare forskning	5
1.5.1 Instrumentalundervising i høgare musikkutdanning	5
1.5.2 Teknologi i songundervising	8
1.6 Strukturering av oppgåva	9
2 Teori	10
2.1 Sosiokulturell læringsteori	10
2.1.1 Situert læring, meisterlære og sosiale praksisar	10
2.1.2 Verktøyomgrepet	16
2.1.3 Utdfordingar ved det sosiokulturelle perspektivet	19
2.2 Dialog	20
2.2.1 Dialogen – eit kulturelt verktøy?	21

2.2.2 Dialog og meningsforhandling.....	23
2.2.3 Utfordringar ved det dialogpedagogiske perspektivet.....	24
3 Metode.....	25
3.1 Forskingsdesign.....	25
3.2 Informasjonsinnsamling	25
3.2.1 Intervju	25
3.2.2 Observasjon.....	28
3.2.3 Videoobservasjon	30
3.2.4 Val av informantar	31
3.2.5 Praktisk gjennomføring	34
3.3 Metodar for analyse.....	35
3.3.1 Intervjuanalyse	35
3.3.2 Observasjonsanalyse	36
4 Bruk av verktøyet.....	38
4.1 Praktisk bruk av verktøyet.....	38
4.1.1 Bruksområde	39
4.1.2 Arbeidsmåtar	41
4.2 Verktøyfunksjon i undervisinga	46
4.2.1 Verktøy for studentlytting og -vurdering	46
4.2.2 Produktverktøy	47
4.2.3 Prosessverktøy.....	48
4.2.4 Kommunikasjonsverktøy	49
4.3 Studentbruk av opptak.....	50
4.3.1 Framgangsmåtar	51
4.4 Diskusjon.....	52

4.4.1 Bruksområde – verktybestemt eller normstyrt?	52
4.4.2 Arbeidsmåtar og verktypåverknad	54
4.4.3 Opptaksverktøyet sine funksjonar	56
4.4.4 Studentbruk av opptaksverktøyt	57
5 Oppleving av verktybruken.....	60
5.1 Lytting og vurdering.....	60
5.1.1 Å lytte til seg sjølv	60
5.1.2 Å vurdere seg sjølv.....	62
5.1.3 Å ha meiningar om musikken	64
5.2 Forholdet mellom lærar og student	65
5.2.1 Dialog og kommunikasjon	65
5.2.2 Læraren som guide	67
5.2.3 Vokalprodusentrolla	68
5.3 Fagleg utvikling.....	70
5.3.1 Bevisstgjerjing knytt til uttrykk og musikalske parameter.....	70
5.3.2 Tryggleik og sjølvtilitt.....	71
5.3.3 Refleksjons- og vurderingsevne	72
5.4 Krav til verktybruken	73
5.4.1 Krav til alder og nivå.....	73
5.4.2 Krav til læraren.....	75
5.4.3 Teknisk kompetanse	76
5.5 Diskusjon.....	77
5.5.1 Lytting og vurdering.....	77
5.5.2 Dialog, meningsforhandling og kommunikasjon.....	79
5.5.3 Læraren – autoritet eller guide?.....	81
5.5.4 Sjølvtilitt og bruk av opptak.....	83

5.5.5 Krav til verktøybruken	84
6 Oppsummering og konklusjonar	86
6.1 Verktøybruk og -oppleving	86
6.1.1 Gjennomgåande tema.....	86
6.1.2 Bruksområde og fagleg utvikling.....	88
6.1.3 Verktøyfunksjonar og oppleving av verktøybruken.....	88
6.2 Avsluttande konklusjonar.....	89
6.2.1 Forslag til vidare forskning	90
Litteraturliste.....	91

Vedlegg:

Intervjuguide

Førespurnad om deltaking i intervju og observasjon

Godkjenningsbrev frå NSD

1 Innleiing

1.1 Tema for oppgåva

Tema for denne masteroppgåva er bruk av opptak som verkty i rytmisk songundervising. Musikkteknologi vert stadig meir dominerande og tilgjengeleg i samfunnet vårt, og er ein viktig del av dei fleste sin musikkvardag. Opplevinga vår av song vert difor i stor grad forma av formidling gjennom ulike former for musikkteknologi. Som songpedagog ønskjer eg å utvikle faget mitt i samsvar med utviklinga i samfunnet, og bruk av teknologi i undervisinga melder seg difor som eit naturleg fokusområde. Bevisst og systematisk bruk av opptak er eit spanande utgangspunkt for songundervising, då bruk av teknologiske hjelpemiddel vil kunne bidra til fornying av strategiar, framgangsmåtar og fokusområde. Eg ønskjer difor å sjå nærare på korleis opptak kan fungere som verkty og ressurs i songundervising.

1.1.1 Bakgrunn for val av tematikk

Bakgrunnen for val av tematikk er todelt; den er dels basert på nyfikne knytt til korleis bruk av opptaksverkty påverkar og formar undervisinga, og i tillegg byggjer den på eit ønske om å utvide mi eiga forståing og refleksjon rundt songpedagogisk arbeid generelt. Interesse for opptak som pedagogisk verkty har sitt utspring i at eg som student på bachelornivå opplevde at læraren nytta opptak som ein del av songundervisinga. Dette var for meg ein heilt ny arbeidsmåte, noko eg opplevde som både spanande, skremmande og lærerikt på same tid. Eg fatta stor interesse for dei moglegheitene som opptak kan gje i arbeid med songleg utvikling, og eg har i ettertid nytta opptak både i eigenøving og med songelevar. Gjennom denne bruken har eg fått innblikk i både moglegheiter og utfordringar som eit slikt verkty gjev, noko som har gjort meg nyfiken på korleis andre lærarar nyttar verktøyet, og ikkje minst kva utbytte lærar og student har av bruken. I denne oppgåva ønskjer eg difor å sjå nærare på bruk av opptak frå ein vitenskapleg ståstad.

1.1.2 Problemstilling

Prosjektet baserer seg på ei todelt problemstilling, der eg kan få fram både konkrete opplysingar om bruk av opptak, og dei opplevingane og erfaringane brukarane sit att med:

Korleis nyttar lærarar og studentar opptak som verkty i songundervising, og korleis opplever dei bruken av verktyet?

Gjennom undersøkinga ønskjer eg å finne ut korleis opptak praktisk vert nytta i songundervising. Kva metodar og strategiar nyttar læraren, og korleis vert undervisinga lagt opp? Korleis involverer studentane seg i bruken? Funksjonen og omfanget opptak har i undervisinga er også interessant; har opptaka status som hjelpemiddel eller innhald i undervisinga? I tilknytning til dette vil eg også sjå på kva ein brukar opptaka til, om det er arbeid med til dømes teknikk, interpretasjon, uttale, kreativitet eller liknande.

Eg ønskjer, som problemstillinga viser, også å sjå nærare på korleis studentar og lærarar opplever det å nytte opptak i undervisinga, og eit viktig fokuspunkt vil vere kva dei opplever som positivt og negativt ved bruken. Opplever dei at verktyet legg føringar for undervising og læring? Korleis opplever studenten møtet med si eiga stemme, og korleis påverkar opptak utviklinga til studenten? Eg ønskjer å sjå bruken av verktyet frå ståstaden til både lærarar og studentar, og eg vil også sjå på korleis verktyet påverkar rollene og forholdet mellom lærar og student¹.

1.4 Avgrensingar og definisjonar

1.4.1 Opptak og opptaksutstyr

Omgrepet *opptak* er sentralt i denne oppgåva, og eg vil difor definere kva eg legg i omgrepet. Ordet opptak har fleire ulike tydingar i det norske språket, men den tydinga omgrepet viser til i denne oppgåva er knytt til *innspeling av lyd*. Eg har difor valt å bruke opptaksomgrepet på same måte som ein brukar ordet innspeling:

innspeling

1 det å spele inn *i-* av *grammofonplater*, av *film*

2 noko som er innspela *i-a han hadde*, var *ypparleg reint teknisk* (Nynorskordboka 2012)

Som definisjonen over viser kan ein nytte omgrepet innspeling både om det å spele inn musikk og om ei ferdig innspeling. Opptaksomgrepet vert difor i denne oppgåva brukt både om sjølve opptaksprosessen og resultatet. Det finst mange ulike former for opptaksutstyr, frå enkle handopptakarar til avanserte lydstudio. Det er stor skilnad på moglegheitene ein får ved bruk av ulikt opptaksutstyr; det enklaste utstyret har færre funksjonar knytt til det å leggje på effektar og klang, klippe og mikse det innspelte materialet (Huber og Runstein 2009). Lyd-

¹ Eg nyttar termen “student” i oppgåva, då undersøkinga er gjennomført i høgare utdanning.

kvaliteten på opptaket vil også kunne variere ganske mykje, og spesielt avgjerande vil det vere om ein har nytta innebygde eller separate mikrofonar under innspelinga. Når eg likevel har valt å nytte opptak og opptaksutstyr uavhengig av kor avansert teknologien er, så er dette for å unngå å trekkje inn fleire omgrep enn naudsynt. Fokuset for oppgåva er ikkje først og fremst på skilnadene mellom ulike typar opptaksutstyr, men på korleis bruk av opptak påverkar og formar undervisinga, og eg meiner difor at det er mindre relevant akkurat kva utstyr som vert nytta. Eg har valt å presisere skilnad i utstyr i dei delane av resultatutviklinga der dette kan ha hatt ein direkte påverknad på bruken, men utover dette har eg valt å ikkje gå nærare inn på tekniske spesifikasjonar.

1.4.2 Verkty

Eit sentralt omgrep både i problemstillinga og i oppgåva generelt er omgrepet *verkty*. Eit verkty er ifølgje ein ålmenn definisjon av ordet ein meir eller mindre spesialisert reiskap, som ein nyttar for å utføre eit arbeid (*Nynorskordboka* 2012). Denne oppgåva har eit sosiokulturelt teorigrunnlag, og eg baserer difor verktyomgrepet på sosiokulturelle definisjonar og teoriar. Den ålmenne definisjonen av omgrepet står ikkje i eit motsetnadsforhold til denne teorien, men meiningsinnhaldet vil verte utvida i tråd med rådande definisjonar: Verktyomgrepet famnar om både fysiske og intellektuelle aspekt, og verktyet sin påverknad på tankesett og handlingsmønster. Eg vil gå nærare inn på definisjonen av verktyomgrepet i kapittel 2.1.2.

1.4.3 Å oppleve

Eg har valt å nytte omgrepet *å oppleve* i problemstillinga, eit omgrep som i første omgang kan virke noko diffust. Omgrepet er mykje brukt i daglegtale, og har difor etter kvart fått mange ulike tydingar og konnotasjonar knytt til seg. Innanfor vitskapsteorien vert særleg *fenomenologien* assosiert med omgrepet, då ein innanfor denne retninga er oppteken av menneske sine opplevingar av ulike fenomen. Eit fenomen er noko ein ikkje har ei teoretisert forståing av på førehand, og ifølgje fenomenologien kjenner ein det difor berre gjennom sansing (Denscombe 2009). Eg ønskjer likevel ikkje å rette eit fenomenologisk blick på lærar og student sine opplevingar knytt til bruk av opptak, og omgrepet er difor ikkje brukt i fenomenologisk forstand. Eg nyttar i staden omgrepet ut ifrå ein ålmenngyldig definisjon av ordet:

oppleve

1 vere med på; røyne, sjå *ikkje få o- det store skiftet / vi opplevde mykje på turen*

Det vert i denne definisjonen skilt mellom to hovudtydingar; det å *vere med på*, eller røyne, noko, og det å *føle og oppfatte* noko. Eg vil i det følgjande gå litt inn på dei to tydingane, då begge har relevans for mi problemstilling.

Vere med på

Det å *vere med på* noko er kanskje den tydinga dei fleste knyter til omgrepet å oppleve. Ut ifrå denne definisjonen er ei oppleving ei hending eller ein aktivitet som ein tek del i. Songundervising vil såleis kunne definerast som ei oppleving i seg sjølv, då det er ein aktivitet som både lærar og student deltek i. Eg vel likevel å nytte omgrepet oppleving også om svært korte tidsperiodar; dei fleste songtimar inneheld eit uttal ulike aktivitetar eller situasjonar, og studentar og lærarar sine opplevingar kan difor like gjerne vere knytt til små episodar og hendingar i timen.

Ordbokdefinisjonen viser også til ordet *røyne* for å forklare kva det vil seie å oppleve noko. Å røyne tyder ifølgje ordboka (ibid.); *å gjennomgå, bli utsett for, måtte tole, få vite gjennom eiga oppleving*. Denne definisjonen mogleggjer to ulike tolkingar av omgrepet å røyne; det å erfare og det å verte utsett for noko. Tolkinga av det å røyne som å erfare er knytt til tydinga *å få vite gjennom eiga oppleving*. Den andre tydinga av det å røyne er knytt til det *å gjennomgå, bli utsett for, måtte tole*, og er tilsynelatande meir negativt lada. Skildringane peikar også på at opplevinga kan vere noko ein ikkje har valt sjølv. Dette er svært relevant for oppgåva, då det truleg er lærarane som avgjer om opptak skal nyttast, ikkje studentane. Det vil såleis vere mogleg å sjå føre seg at ein del studentar vil oppleve at dei vert ”utsett for” opptak, eller at dei ”må tole” at undervisinga baserer seg på bruk av opptak.

Føle og oppfatte

Den andre hovudtydinga av oppleve er knytt til det å føle og oppfatte. Å *føle* omfattar det å granske ved å ta på, å sanse noko fysisk, og å kjenne noko i hugen sin – kjensler (ibid.). Truleg vil songstudentane og lærarane ha ein god del kjensler knytt til bruk av opptak, anten dei er negative eller positive. Det er også truleg at ein del av det dei føler er knytt til fysiske reaksjonar i møte med opptaksutstyr og -situasjon, som til dømes at ein kjenner seg uvel, oppspelt, eller får ”sommarfuglar i magen”. Dei ulike aspekta ved det å føle er interessante for undersøkinga fordi dei seier mykje om den individuelle opplevinga av bruken, utan at denne naudsynleg er farga av fagleg refleksjon. Det å *oppfatte* er i langt større grad knytt til nettopp ein slik refleksjon, då det refererer til forståing og tolking av noko (ibid.), i dette tilfellet av

bruken av opptak. Studentar og lærarar sine oppfatningar om bruken vil difor kunne teikne eit meir nyansert bilete av bruken, enn det kjenslemessige opplevingar åleine vil gje.

1.4.4 Rytmask musikk

Tematikken i denne oppgåva er knytt til bruk av opptaksverktøy i *rytmisk songundervising*. Omgrepet *rytmisk songundervising* er i denne oppgåva forstått som songundervising i stilartar som kan definerast som *rytmisk musikk*. Rytmask musikk er eit sjangeromgrep som vert brukt på mange ulike måtar. Ifølgje Christophersen (2009) viser ikkje omgrepet til ein bestemt sjanger, men til ulike musikkjangrar som har opphav eller røter i den afrikanske diasporaen:

Betegnelsen "rytmisk" brukes til en viss grad også i Norge, og har etter hvert blitt en samlebetegnelse på en rekke ulike former for groovebasert musikk f. eks. jazz, pop, rock, reggae, funk, latin, blues, hiphop, samba osv. (ibid:25)

Omgrepet vert altså nytta som eit samleomgrep for ei rekkje sjangrar, men har i tillegg ein avgrensande funksjon i forhold til klassisk musikk og folkemusikk. Merkelappen *rytmisk musikk* markerer ein tydeleg avstand til desse sjangrane, og dikotomien *rytmisk – klassisk* har spelt ei viktig rolle i til dømes legitimering av høgare utdanning innanfor *rytmisk musikk* (ibid.). Når eg nyttar omgrepet *rytmisk musikk* i denne oppgåva vil det difor fungere som eit samleomgrep for musikk som ikkje vert omfatta av sjangrane *klassisk* og *folkemusikk*. Eg har valt å nytte omgrepet fordi det vert brukt både på institusjonane og av informantar i studien.

1.5 Tidlegare forskning

Instrumentalundervising og høgare musikkutdanning er eit fagfelt som det tradisjonelt sett har vore forska relativt lite på (Jørgensen 2009). Det eksisterer likevel ein del interessante studiar, og eg vil i dette avsnittet gå nærare inn på forskning knytt til instrumentalundervising i høgare musikkutdanning, og studiar knytt til bruk av teknologi i songundervising. Dette er ikkje ei uttømande oversikt over forskning innanfor feltet, men eit utval undersøkingar og studiar som er relevante for forskingsprosjektet mitt.

1.5.1 Instrumentalundervising i høgare musikkutdanning

Instrumentalundervising som generelt omgrep famnar instrumentalundervising i kulturskule, vidaregåande skule, folkehøgskular og i høgare musikkutdanning. Den empiriske undersø-

kinga er gjort innanfor høgare musikkutdanning, og eg har difor valt å konsentrere meg om forskning knytt til instrumentalundervising på dette utdanningsnivået.

Utforming av instrumentalundervising i høgare musikkutdanning i Noreg er eit område det er forska nokså lite på, men det finst etter kvart ein del masteroppgåver som tek for seg tematikk knytt til instrumentalundervising på høgare nivå. Emne som vert diskutert er til dømes studentsjølvstende (Johannesen 1997), prestasjonsangst og -motivasjon (Lyngstad 1996; Quenild 2005), ekspressivitet i instrumentalundervising (Godøy 2006), og meisterlæretradisjonen (Bru 2007; Stabell 2010), men det ser ikkje ut til å finnast nokon oppgåver på masternivå som tek føre seg bruk av opptak i høgare musikkutdanning.

Christophersen (2009) si doktoravhandling *Rytmaskundervising som estetisk praksis*, er interessant for studien min fordi den peikar på prosessar knytt til estetisk vurdering i musikkundervising, i tillegg til at undersøkinga er gjort innanfor feltet rytmisk musikk. Christophersen fann at musikkundervising som estetisk praksis bidreg til å forme både studentar og lærarar sine meiningar og handlingar, då dei estetiske verdiane vert kroppsleggjort i deltakarane. Dette får ifølgje Christophersen nokre musikalske og musikkpedagogiske val og handlingar til å fortone seg som naturlege, medan andre handlingar vil vere utenkjelege for deltakarane i praksisen (ibid.). Musikkundervisinga kan såleis forståast som del av ein innlemmingsprosess, der deltakarane gradvis tileignar seg dei rådande estetiske verdiane i praksisen. Nielsen (1998) peikar på liknande tendensar i avhandlinga om *Musical Apprenticeship*, då han fann at studentane gjennom ulike deltakarbaner ved musikkonservatoriet tileignar seg musikkfagleg identitet og ei kjensle av tilhøyrse.

Nerland (2003) si doktoravhandling *Instrumentalundervising som kulturell praksis* presenterer interessante funn knytt til student-lærer-relasjon, undervisingsstrategiar og kunnskapssyn i høgare musikkutdanning. Studien tek føre seg spørsmål knytt til kva kunnskap, læringsrom og subjektposisjonar studentar får tilgang til gjennom instrumentalundervising. Nerland fann at det er store variasjonar i korleis faget er konstruert, og at møtet mellom diskursar som har *musikaryrket* og *fagstoffet* i sentrum, og diskursar knytt til konstruksjonen av *mennesket* og *det individuelt unike*, står sentralt (ibid.). Ein annan interessant studie om studentar sine opplevingar av instrumentalundervising er Gaunt (2010) sin studie om ein-til-ein-undervising på konservatorienivå. Gaunt fann at studentane var svært nøgde med forholdet til lærarane og den personlege oppfølginga som ein-til-ein-undervising tilbyr, men at maktfordelinga i forholdet i nokre tilfelle hindra studentane i å utvikle seg maksimalt. Gaunt fann også at utvikling og innarbeiding av strategiar knytt til læringsprosess eller karriere sjeldan vart prioritert, trass i at studentane hadde høge musikalske og yrkesretta ambisjonar

(ibid.). Funna er interessante for min studie fordi dei peikar på typiske trekk og utfordringar knytt til forholdet mellom lærar og student i instrumentalundervising.

Undervisingsstrategiar i instrumentalundervising

Bruk av opptak i songundervising kan forståast som ein bevisst undervisingsstrategi, til dømes med auka undervisningseffektivitet som målsetjing. Det er gjort ein heil del studiar knytt til undervisingsstrategiar i instrumentalundervising, til dømes gjorde Rosenthal (1984) ein studie av effekten av fire ulike undervisingsstrategiar; 1) *demonstrasjon og verbal instruksjon*, 2) *demonstrasjon*, 3) *verbal instruksjon*, og 4) *øving*. Rosenthal fann at studentane som hadde fått undervising beståande av rein musikalsk demonstrasjon presterte mykje betre i slutten av perioden enn dei andre gruppene. Undervising med ein kombinasjon av demonstrasjon og verbal instruksjon viste seg å vere det nest mest effektive i studien (ibid.). Denne studien peikar på verdien av å imitere og kopiere ein betre utøvar, og stiller samstundes spørsmål ved effekten av verbale forklaringar.

Undervisingsstrategiar knytt til musikkfaglege område er ei anna interessant side ved instrumentalundervising. Young et al. (2003) gjorde ein studie der ein både såg nærare på dei musikkfaglege arbeidsområda og den valde undervisingsstilen. Undersøkinga viste at fleirtalet hadde ei *instrumentalteknisk* tilnærming til instrumentalopplæring, der hovudvekta låg på arbeid med tekniske aspekt og bruk av "kommando". *Praktisk-empirisk* tilnærming til stoffet var lite representert; lærarane nytta berre unntaksvis strategiar som oppfordra til studentaktivitet, og då i arbeid med til dømes uttrykk og interpretasjon (ibid.). Liknande funn vart gjort av Karlsson og Juslin (2008), i studien deira av undervising i ekspressivitet og uttrykk. Resultata indikerte at ein hovudsakleg fokuserte på tekniske aspekt ved studentane sitt spel, medan det vart jobba svært lite direkte med utvikling av ekspressivt spel (ibid.). Funna frå desse undersøkingane er interessante for studien min, då dei peikar på trekk ved arbeidsmåtar og musikkfaglege arbeidsområde i tradisjonell instrumentalundervising. Erfaring med tradisjonell instrumentalundervising utgjer truleg eit viktig grunnlag for studentar og lærarar når dei vurderer bruken av opptak, og kjennskap til tendensar innanfor dette feltet er difor viktig for å forstå utsegner og argumentasjon.

Holgersson (2011) tek føre seg kunnskapsutvikling i høgare musikkutdanning, gjennom å studere studentar sine måtar å tilnærme seg instrumentalundervising. Holgersson fann tre ulike strategiar hjå studentane; *tilpassing*, *reflekterande navigering*, og *indifferens*. I likskap med studiane over fann han at undervisinga i klassisk gitar og fiolin var svært prega av instrumentalteknisk arbeid. Men Holgersson fann også tydelege kulturelle skilnader mellom

ulike instrumentgrupper: Undervisinga i saksofon og el-gitar fokuserte langt mindre på teknikk, og meir på harmonisk utforsking. Holgersson meiner difor det vil vere interessant å reflektere over korleis musikalsk kunnskapsutvikling vert påverka av dei kulturelle verktya som er knytt til ulike kulturelle situasjonar (ibid.).

1.5.2 Teknologi i songundervising

Trass i at teknologi er ein stadig viktigare del av musikkskaping, læring og framføring, er det ifølgje Jørgensen (2009) gjort lite forskning på teknologibruk i musikkundervising. Jørgensen omtalar mangelen på forskning knytt til musikkteknologi i høgare musikkutdanning som overraskande, og etterlyser fleire studiar på området (ibid.). Internasjonale forskingsstudiar om bruk av musikkteknologi i skulen, er gjort av til dømes Finney og Burnard (2007), Green (2008), og Savage (2005). I Noreg er forskning og litteratur knytt til teknologibruk og musikk i hovudsak sentrert kring grunnskuleundervising, med tema som komposisjon, kreativitet og datateknologi (Dyndahl 2002 og 2004, Johnsen 1998, Kvidal 2009).

Bruk av opptak i songundervising er ifølgje Nair (1999) ein akseptert og etablert praksis hjå songpedagogar verda over. Det er likevel relativt få studiar knytt til bruk av teknologi i songundervising, og studiar om opptak og opptaksutstyr er meir eller mindre fråverande. Det eksisterer nokre undersøkingar som fokuserer på bruk av meir generelle digitale verkty i songundervising, som Cingula (2011), sin studie av musikkstudentar sin bruk av YouTube. Ho fann at det er svært viktig at songlærarar lærer songstudentane sine å navigere i det store utvalet av videoar, råd og øvingar, slik at dei kan finne fram til dei videoane som har høg vokalteknisk og musikalsk kvalitet. Cingula meiner at teknologibruk ikkje kan erstatte den gode songlæraren, men etterlyser ei haldningsendring hjå songpedagogar, slik at ny teknologi kan nyttast som ressursar i undervisinga (ibid.). Bielicke (2011) gjorde ein meir vidfemnande studie, der han tok føre seg studentar sine læringsstilar, læringsstrategiar og bruk av digitale ressursar i songundervising: Real-Time Feedback, lydopptak på time og i øving, digitale musikkleksikon, ”karaokekomp”, og lytting til ulike versjonar av låtar på nettstader som YouTube, er døme på dei digitale ressursane som vart tekne i bruk. Bielicke konkluderer med at bruk av digitale ressursar vil kunne gjere undervisinga meir attraktiv for unge elevar, og at ein slik bruk vil opne opp for meir varierte læringsstrategiar (ibid.). Mellet (1998) presenterer eit liknande syn, då han meiner at songundervising i for stor grad er basert berre på erfaring, og at teknologi som lyd- og videoopptak, og spektralanalyse, kan bidra til å komplettere og utfylle songundervisinga (ibid.).

Callaghan, Thorpe og van Doorn (2004) har gjort ein studie av korleis *Visual Feedback Technology* (VFT) kan fungere i songundervising. VFT vart i denne studien forstått som program som visualiserer skilnader og kjenneteikn ved intonasjon, vokalidentitet, og klangfarge. Reaksjonane frå både studentar og lærarar var positive; studentane framheva spesielt den direkte tilbakemeldinga, og opplevde stor songleg framgang. Callaghan, Thorpe og van Doorn konkluderer med at VFT kan utgjere eit nyttig verkty for songlærarar, spesielt med tanke på sider ved vokalutøving som det er vanskeleg å forklare verbalt (ibid.). Liknande studiar og funn er gjort av til dømes Welch et al. og Juslin et al: Bruk av Real-Time Feedback i songundervising var tema for Welch et al. (2005) sin studie. Dette verktyet er spesielt utvikla for lydanalyse og presenterer analysen fortløpande i elektroniske diagram, slik at lærar og elev kan analysere ulike aspekt ved den songtekniske utføringa. Juslin et al. (2004) har gjort ein studie som involverer analyse av opptak i læring av ekspressivitet. Også denne analysen vert utført av eit dataverkty, Cognitive Feedback, og vert presentert i diagramform, utan at elev og lærar lyttar til ein tilbakespelt versjon (ibid.). Alle undersøkingane rapporterer at studentar og lærarar opplever verktya som nyttige på eitt eller fleire plan, men kjem også med merknader til korleis verktya kan forbeistrast. Desse studiane tek føre seg visuelle og automatiserte hjelpemiddel i songundervisinga, til skilnad frå det opptaksutstyret som eg vil fokusere på i denne undersøkinga. Funna frå studiane er likevel interessante, då dei peikar på at studentar og lærarar opplever den direkte tilbakemeldinga som slike teknologiske verkty kan gje, som eit positivt element i undervisinga.

1.6 Strukturering av oppgåva

Oppgåva tek til med eit *teorikapittel*, der eg vil greie ut om dei teoretiske perspektiva som ligg til grunn for oppgåva. Deretter vil eg i kapittel 3 grunngje val av *metodar* og forskingsdesign, og gje eit innblikk i den praktiske gjennomføringa av studien. På grunn av den todelte problemstillinga har eg valt å presentere resultatane mine i to kapittel: I kapittel 4 vil eg ta føre meg resultatane knytt til *bruk av verktyet*, medan eg i kapittel 5 vil leggje fram resultatane knytt til *opplevingane av bruken*. Begge resultatkapitla vert avslutta med ein diskusjonsdel, der eg vil diskutere sentrale spørsmål og problemstillingar på bakgrunn av teorigrunnlaget for studien. Det siste kapitlet er via til *oppsumming og konklusjonar*, der eg vil samle trådane frå dei to resultatkapitla og –diskusjonane, og gjere greie for mine konklusjonar med omsyn til problemstillinga. Avslutningsvis vil eg også seie noko om implikasjonane til oppgåva, og kome med forslag til vidare forskning.

2 Teori

2.1 Sosiokulturell læringsteori

I problemstillinga har eg valt å nytte omgrepet *verktøy* om opptak og opptaksutstyr. Dette omgrepet er nær knytt til sosiokulturell læringsteori, og eg har difor valt dette som teoretisk referanseramme for oppgåva. I det følgjande vil eg ta føre meg sentrale trekk ved sosiokulturell læringsteori, og kva det inneber å sjå på songundervising i eit sosiokulturelt perspektiv. Eg vil først gå inn på omgrepa *situert læring*, *meisterlære* og *sosiale praksisar*, og korleis songundervising er relatert til desse. Deretter vil eg sjå nærare på *verktøyomgrepet* slik det er definert innanfor sosiokulturell læringsteori, og korleis opptak kan forståast som eit sosiokulturelt verktøy. Til slutt vil eg reflektere rundt kva moglegheiter og utfordringar eit slikt teorigrunnlag representerer for forskinga mi.

2.1.1 Situert læring, meisterlære og sosiale praksisar

Alle situasjonar som omgjev oss i dagleglivet har sosiale rammer, som påverkar vala og handlingane våre: Vi handlar ut ifrå kunnskapar og erfaringar, og tilpassar oss dei krava den einskilde situasjonen stiller. Desse handlingsrammene er med på å forme ulike *sosiale praksisar*: Kunnskapar og ferdigheiter har ulik verdi avhengig av kontekst, og ein viktig del av sosialiseringa er å lære seg å vurdere rammene for ulike praksisar (Säljö 2001). Dei sosiale spelereglane kan vere ulike i heimen, på arbeidsplassen, skulen eller i vennegjengen, og såleis vil kvart enkelt individ vere del av mange ulike sosiale praksisar.

Eit viktig omgrep innanfor sosiokulturell læringsteori er *situert læring*. Situert læring er eit omgrep som viser til at læring ikkje er ein isolert prosess, men tvert imot er forankra og innvoven i sosial praksis (Nielsen og Kvale 1999). Læring går føre seg i eit praksisfellesskap, og kunnskapar og ferdigheiter er nær knytt til denne konkrete sosiale praksisen. Dette medfører at kunnskapen ikkje utan vidare kan overførast frå ein situasjon til ein annan; i nokre tilfelle kan kunnskapar og ferdigheiter vere så knytt til situasjonen det er lært i at individet ikkje klarer å overføre dei til andre situasjonar (Lave og Wenger 1991). Den naturlege basisen og funksjonen til kunnskapen ligg i den situasjonen der han er lært, men kan nyttast i andre høve og situasjonar dersom individet er i stand til å sjå koplinga og tilpasse kunnskapen til den aktuelle situasjonen. Det er i denne tilpassings- og overføringsprosessen at feila ofte opp-

står; ein klarer ikkje å sjå koplinga mellom den situasjonen der kunnskapen er lært, og andre situasjonar der dei same prinsippa kan takast i bruk (ibid.).

Meisterlære er eit typisk døme på situert læring, ved at lærlingen gradvis vert innlema i det praksisfellesskapet som meisteren er ein del av (Nielsen og Kvale 1999). Meisterlære er kjenneteikna av fire hovudmoment; læring gjennom handling, tileigning av fagidentitet, evaluering gjennom praksis og læring i eit praksisfellesskap. Imitasjon og observasjon er viktige element i læringsprosessen, og læringa er knytt direkte opp imot den praktiske utøvinga av yrket (ibid.). Ein skil gjerne mellom desentrert og personsentrert meisterlære; personsentrert meisterlære har eit sterkt fokus på forholdet mellom meister og svein, medan desentrert meisterlære fokuserer på læringsmoglegheitene som praksisfellesskapet i heilskap gjev. Lave og Wenger (1991) nyttar omgrepet *legitim perifer deltaking* om den rolla lærlingar har i det innleiande møtet med den sosiale praksisen. Som legitim perifer deltakar er ein godteken som deltakar i den sosiale praksisen, men er ikkje ein fullverdig medlem. Gjennom denne innleiande perioden får lærlingen kjennskap til normer og rammer for praksisen, og får tilgang til fagkunnskap både gjennom eiga deltaking i arbeidsoppgåver og observasjon av andre medlemmer i praksisfellesskapet. Stadig aukande vanskegrad på oppgåvene og rettleiing frå andre er med på å heve lærlingen sin kompetanse, inntil lærlingen er på eit slikt nivå at han vert rekna som ein fullverdig medlem. Ifølgje Lave og Wenger vil denne termen kunne nyttast om læring i alle delar av samfunnet, ikkje berre i meister- lærlingforhold, då dei meiner at all læring er situert i sosial praksis (ibid.).

Songundervising som sosiokulturell praksis

Ut ifrå Lave og Wenger sitt syn på all læring som situert i sosial praksis, kan songundervising forståast som ein sosiokulturell praksis. Omgrepet *praksisfellesskap* kan derimot lett forståast som ei større gruppe menneske, der det utkrystalliserer seg tydelege mønster for kva som er godteke, og der det eksisterer fleire ulike nivå av deltaking. Eit slikt syn på praksisfellesskapet kan stille songundervising utanfor omgrepet, då undervisingstimane ofte berre består av to aktive deltakarar. Lave og Wenger (1991) skildrar praksisfellesskapet gjennom å leggje vekt på deltakarane si felles forståing av aktiviteten:

It does imply participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities. (ibid:98)

Felles forståing som grunnlag for praksisfellesskapet er også tydeleg i Nielsen (1998) si vektlegging av gjensidig forplikting:

Firstly, the participants find meaning through *mutual commitment* in the sense that the participants in a community of practice are committed to each other in negotiating meaning. (..) Secondly, the participants in a community of practice are mutually involved in one or more *joint enterprises* (Wenger, 1997, p.82). Thirdly, in a community of practice there are a number of artifacts, such as tools, stories, gestures, symbols, actions, concepts, etc which become a *shared repertoire*. (ibid:30)

Definisjonane over gjev ingen indikasjonar om at talet på deltakarar er avgjerande for statusen som praksisfellesskap, det er i staden felleskjensla som vert vektlagt. Denne tankegangen gjev gode moglegheiter for å sjå på songundervising som eit praksisfellesskap: Velfungerande songundervising er gjerne prega av gjensidig forståing og forplikting knytt til prosjektet om å utvikle studenten sine ferdigheiter. Det songlege arbeidet gjev studenten innblikk i teknikkar, konsept, uttrykk, symbol osv., og det utviklar seg gjennom dette eit felles handlingsrepertoar mellom lærar og student. Samstundes kan ein forstå songundervisinga som del av eit større praksisfellesskap; læraren fungerer som ein representant for eit fagleg fellesskap som studenten gjennom undervisinga gradvis vert innlemma i.

Songundervising er i våre dagar gjerne institusjonalisert gjennom til dømes kulturskular, vidaregåande opplæring og høgare musikkutdanning, ei organisering som er forholdsvis ny innanfor musikkopplæring. Tradisjonelt sett har musikkopplæring funne stad gjennom både formelle og uformelle settingar, som til dømes privatundervising, lytting til og imitasjon av artistar, og deltaking i musikkgrupper av meir eller mindre organisert art. Musikalsk meisterlære har hatt, og har framleis, ein sterk posisjon i instrumentalundervising i og utanfor undervisningsinstitusjonane. Den musikalske meisterlæra har i stor grad vore *personsentrert*: Meisteren fungerer som rollemodell for eleven, og læringa byggjer såleis på læraren sitt forhold til og refleksjonar rundt faglege spørsmål (Nielsen og Kvale 1999). Denne forma for meisterlære har framleis ein sentral posisjon innanfor songundervising, då undervising i hovudinstrument innanfor dei formelle utdanningsinstitusjonane vanlegvis skjer i form av ein-til-ein-undervising. Slik individuell rettleiing frå lærar til student trekkjer vekslar på meisterlæretadisjonon: Gjennom rettleia deltaking i musikalske praksisar og moglegheit til å observere lærar og medstudentar sin praksis, vert god yrkesutøving gjort synleg og tilgjengeleg for studenten (Nerland 2003).

Deltakinga i ulike musikalske praksisar bidreg til at også *desentrert* meisterlære er ei aktiv læringsform ved dei fleste musikkutdanningar: Fagkunnskapen er bygd inn i det fellesskapet som meisteren er ein del av, og læring skjer difor gjennom involvering i praksisen. Å observere og utveksle kunnskap med andre, meir likestilte deltakarar i praksisen vert sentralt, medan meisteren får ei mindre framtrèdande rolle (Nielsen og Kvale 1999). Samspelsgrupper,

kor og meisterklasser kan vere døme på musikalske praksisar i regi av lærestaden, der studentane får moglegheit til å lære av kvarandre. I tillegg vil det vanlegvis eksistere ei rekkje uformelle praksisfellesskap, knytt til samarbeid og samhandling med medstudentar, som vil kunne tene som læringsressursar for studentane (Nerland 2003). Døme på slike praksisfellesskap kan vere grupperingar av studentar som deler musikalsk smak, har liknande musikalske mål, spelar i band saman, eller tilhøyrer same instrumentgruppe. For songstudentane på eit studium vil eit slikt fellesskap kunne ha ein litt anna funksjon enn songundervisinga, då det truleg vil kunne fungere som ei form for etterarbeid og meiningsskaping knytt til innhaldet i songtimane. Diskusjonar kring teknikkar, repertoar, songlege problem, erfaringar, og korleis ein opplever undervisinga, vil kunne bidra til at medstudentane fungerer som ressursar i utviklingsprosessen. Slike uformelle praksisfellesskap kan kanskje forståast som ei form for *uformell, desentrert* meistarlære: Meistren er ikkje fysisk til stades i arbeidet, men kan likevel utgjere eit viktig referansepunkt for deltakarane. Studentar vil truleg ta hovudinstrumentlæraren sine utsegner og meiningar med seg inn i ein slik situasjon, og i tillegg vil musikalske idol kunne spele ei viktig rolle med omsyn til inspirasjon, stilforståing og målsetjingar. I ein bandsetting vil det såleis kunne vere fleire ”avstandsmeistrar” som påverkar det musikalske arbeidet, alt etter kor mange meistrar dei ulike deltakarane støttar seg til.

Praksisfellesskap vert gjerne til gjennom ei felles forståing av kva ein *ikkje* er, og fleire praksisfellesskap vil kunne vere tilknytte og ”støyt inn i” andre praksisfellesskap. Ifølgje Wenger (2006) er slike læringsnettverk sentrale for identitetskonstruksjon:

In complex situations where everyone belongs to very large numbers of different communities over the course of their lives and at any given time, the parallelism disappears because each person is a unique intersection of multimembership. The project of identity is at once more fragmented and more individual. Theorizing learning in these terms requires a dual focus on identity and complex social learning systems (..) (ibid: 14)

Multimembership er truleg dominerande også i songstudentane sin kvardag: Medlemsskap i mange ulike praksisfellesskap, knytt til både musikk og andre sider ved livet, utgjer til saman eit læringssystem for den einskilde. Songundervisinga vil såleis vere eitt av mange praksisfellesskap som påverkar studenten sine lærings- og utviklingsmoglegheiter, og individet si vektning av dei ulike praksisane vil i stor grad avgjere påverknadsgrad. I tillegg vil *meiningsforhandlingar* eller ”negotiation of meaning” (Wenger 2004) internt i praksisfellesskapet ha mykje å seie:

Begrepet forhandling betyr ofte opnåelse af enighed mellem mennesker, som når man taler om at ”forhandle sig frem til en pris”, men det er ikke begrænset til den anvendelse. Det bruges også (især på

engelsk: negotiation) som betegnelse for en præstation, der kræver langvarig opmærksomhed og tilpasning, som når man (på dansk) taler om at ”klare en skarp kurve”. (..) Ordet forhandling skal for mig udtrykke et anstrøg af kontinuerlig sam-spil, gradvis udførelse og udveksling. (ibid:67)

Meiningsforhandling er såleis eit omgrep som viser til meiningssskaping gjennom samarbeid og utveksling av erfaring. Ifølgje Wenger (ibid.) er meiningsforhandling eit fundamentalt trekk ved menneskeleg læring, og ein viktig prosess i alle praksisfellesskap. Det er difor sannsynleg at songstudentane sitt praksisfellesskap vil vere prega av meiningsforhandlingar. Praksisfellesskapet vil dermed både byggje på songstudentane sine tidlegare erfaringar frå songfaglege praksisar, samstundes som haldningar som vert formidla gjennom den pågåande undervisinga vil gjere seg gjeldande i forhandlingane. Tankesett og arbeidsmetodar som vert vektlagt i timane vil såleis kunne påverke kva studentane opplever som gyldige kunnskapar og ferdigheiter. Det er difor ikkje usannsynleg at normene i eit praksisfellesskap der deltakarane arbeider med opptak, vil kunne skilje seg frå dominerande normer i andre songstudentar sine praksisfellesskap.

Songundervising som estetisk praksis

Songundervising kan, som vi har sett, forståast som ein sosiokulturell praksis både ut ifrå det praksisfellesskapet som oppstår mellom lærar og student, og dei praksisfellesskapa som oppstår i nær tilknytning til songundervisinga. Slike musikalske praksisfellesskap vil vere nær knytt til oppfatningar om estetikk, og det er difor interessant å sjå songundervising i lys av omgrepet *estetisk praksis*.

Ein estetisk praksis innanfor musikkundervisingsfeltet kan ifølgje Christophersen (2009) forståast som ”(..) sosialt instituerte handlemåter knyttet til verdsetting, utøving og undervisning av musikk.” (ibid:58) Den estetiske praksisen er såleis knytt til det å handle ut ifrå kulturelt konstituerte kodar og verdiar, og ein viktig føresetnad i den samanhengen er å tileigne seg gyldig kulturell kompetanse. Innanfor ein estetisk praksis vil særleg *smak* vere eit sentralt omgrep, fordi det er svært avgjerande i estetiske vurderingar. Smak er i utgangspunktet ikkje noko medfødd, det er ein tileigna eigenskap (ibid.). Individet tileignar og lærer seg smak i det sosiale rommet, og utviklinga av smak er såleis nær knytt til eksisterande normer. Smaken innanfor ein estetisk praksis fungerer som eit system for inkludering og ekskludering, og er ein viktig reiskap i prosessen med å definere kva praksisfellesskapet *ikkje* er. Gjennom deltakinga i den estetiske praksisen utviklar såleis individet ei forståing av kva som er ”god” musikk, ”god” musikkutøving og ”god” musikkundervising (ibid.). Deltaking i musikalske praksisfellesskap og estetiske praksisar vil såleis kunne bidra til å skape ei kjensle

av tilhøyrsløse, men dei vil samstundes vere med på å forme deltakarane gjennom dei rådande estetiske normene. Christophersen (2009) hevdar at sosiale praksisar tenderer mot å reproducere seg sjølve, i det dei er svært prega av gjentakning og regularitet:

Praksis, handlemåtene, vil dermed også inneholde implisitte referansar til et helt meningsunivers som er med på å styre persepsjon, orienteringar og verdsettingar, der bestemte handlingar og omgangsformer blir naturlige og selvfølgelige, mens andre ekskluderes som utenkelige. (ibid:58)

Ekskluderinga av ein del tenkje- og handlingsmåtar gjer at ein som deltakar i praksisen har eit avgrensa handlingsrom, med dertil tilhøyrande subjektposisjonar: "Subjektposisjonar fungerer som identiteter som individer blir tilbudt, og bærer i seg regelsystemer og forventningar knytt til handling" (Nerland 2004:51). Forventingane som ligg implisitt i subjektposisjonane er knytt til distinksjonar, verdiar og smak, og subjektposisjonane som studentane får tilgang til kan difor vere svært farga av normene i den estetiske praksisen – i dette tilfellet songundervisinga. Eit sentralt spørsmål vert då kven som har definisjonsmakt innanfor den estetiske praksisen som songundervising utgjer: Er det læraren sine normer og smak som legg grunnlaget for praksisen, eller har studenten påverknad? Kva rolle spelar dei andre praksisfellesskapa som lærar og student er deltakarar i? I tråd med ein slik tankegang kan det også vere interessant å stille spørsmål ved om songundervising fungerer som ein nyskapande eller reproduserande estetisk praksis.

Spørsmål kring definisjonsmakt, normer, og reproduserande handlingar innanfor ein sosial struktur, kan også sjåast i samanheng med *agency*-omgrepet. Agentskap kan definerast som indre krefter og evner som gjer det mogleg å påverke hendingar og omgjevnader:

For an individual to possess agency is for her to possess internal powers and capacities, which, through their exercise, make her an active entity constantly intervening in the course of events ongoing around her. (Barnes 2000:25)

Giddens (Barnes 2000) set agentskap i samanheng med sosiale system ved å hevde at strukturanne både kan forhindre og leggje til rette for handlingar, men at handlingar ikkje kan determinerast av strukturen. Også Wenger (2006) meiner det er nære koplingar mellom sosiale strukturar og agentskap, og hevdar at dei møtest gjennom læring:

From this perspective, communities of practice are a context in which structure and agency meet through learning. The community and its practice represent a social structure; membership and engagement in practice represent agency. (ibid.)

Songundervisinga, eller den estetiske praksisen, vil ut ifrå denne tankegangen utgjere ein stad der struktur og agentskap møtest. Det vil truleg vere fleire moglege utfall av ein slik prosess, men ein kan tenkje seg eitt hovudskilje mellom agentar som vel å underordne seg normene i

praksisfellesskapet og agentar som vel å utfordre rutinane. Den estetiske praksisen vil såleis kunne fungere svært ulikt, og haldningar til nyskaping er truleg avgjerande for i kva grad praksisen får eit normstyrt og reproduserande fokus.

2.1.2 Verkyomgrepet

Sosiokulturell læringsteori er i stor grad knytt til psykologen Lev Vygotskij sine perspektiv på utvikling og læring. Vygotskij var oppteken av at mennesket må forståast ut ifrå det miljøet som omgjev det: Mennesket utviklar seg i takt med kulturelle og historiske prosessar i samfunnet, og kan difor ikkje studerast isolert frå den kulturelle samanhengen (Daniels et al. 2007). Ifølgje sosiokulturell læringsteori er eit av dei viktigaste særtrekka ved mennesket at vi utviklar og nyttar fysiske og språklege reiskapar (Säljö 2001). Samspelet mellom menneske og verky er sentralt i eit sosiokulturelt lærings- og utviklingsperspektiv. Originalt delte Vygotskij dei kulturelle verktya i to kategoriar; fysiske og psykologiske verky. *Fysiske verky*, også omtalt som artefaktar, er gjenstandar som mennesket har produsert, og kan vere alt frå enkle hjelpemiddel til avansert teknologisk utstyr. *Psykologiske verky*, ofte omtalt som intellektuelle eller språklege verky, er mellom anna knytt til kommunikasjon og det mentale (Säljö 2006).

Omgrepa reiskap, verky og instrument vert i sosiokulturell litteratur sidestilte, og inneber ifølgje Säljö (2002) ei synleggjering av forholdet mellom menneske og artefaktar: ”Termen redskap peker på det forholdet at menneskelig tenkning, kommunikasjon og handling bygger på bruk av hjelpemidler av ulike slag.” (ibid:35) Desse reiskapane, eller verktya, har ifølgje sosiokulturell læringsteori ein *medierande* effekt. Mediering er eit omgrep som antyder at mennesket ikkje møter omverda gjennom direkte og ufortolka kontakt, men at forståinga og handteringa vår av livet byggjer på dei fysiske og intellektuelle verktya som er integrert i dei sosiale praksisane. Tankesett, oppfatningar, og handlemåtar er ifølgje sosiokulturell læringsteori noko som veks fram av kulturen og dei tilhøyrande reiskapane, og vil såleis vere farga av denne. (Säljö 2001). Dei medierande reiskapane gjer det mogleg for individet å tolke og ta stilling til omverda, og bidreg til å sette verda i perspektiv. Ved hjelp av medierande verky kan ein såleis skape meining og strukturere inntrykk i relasjon til den kulturelle konteksten (Säljö 2006).

Fysiske verky, eller artefaktar, er ein viktig del av kvardagen til det moderne mennesket (Säljö 2006). Vi nyttar artefaktar i nær sagt alle daglegdagse gjeremål, anten vi skal lage mat, vaske klede eller kommunisere på tvers av avstandar. Dei fysiske verktya er utforma med

tanke på eit bestemt bruksområde, og dei vert stadig meir spesialiserte og avanserte. Brukaren av eit fysisk verkty kjenner ofte ikkje detaljane i korleis verktøyet er konstruert, men kan likevel nyte godt av skaparen sin kompetanse på området. På denne måten gjer samspelet med ulike artefaktar det mogleg å dra nytte av dei kollektive erfaringane i samfunnet (ibid.).

Språket står sentralt i sosiokulturell læringsteori fordi språket utgjer eit bindeledd mellom individet og omgjevnadene. Gjennom språklege kodar og uttrykk får ein tilgang til kulturen og samfunnet. Desse språklege uttrykka vert intellektuelle verkty som individet tenker *med* og *gjennom*, og som gjer det mogleg å kommunisere og samhandle med andre (Säljö 2001). Fokuset på språket som formande for individet si tenking ligg nært opp imot ein diskursanalytisk tankegang, der ein ser på språket som verdiladd og konstituerande for deltakarane i den sosiale praksisen (Neumann 2001). Sosiokulturell læringsteori og diskursanalyse kan såleis koplust til kvarandre gjennom forståinga av språket som eit viktig formande element. Eg ønskjer likevel ikkje å rette eit diskursanalytisk blick mot bruken av opptak, og har difor valt å ikkje gå nærare inn på den diskursteoretiske sida ved intellektuelle verkty.

Kulturelle verkty og musikalsk læring

Verktyinndelinga til Vygotskij, med eit tydeleg skilje mellom fysiske og språklege verkty vert mellom anna kritisert av Säljö (2006):

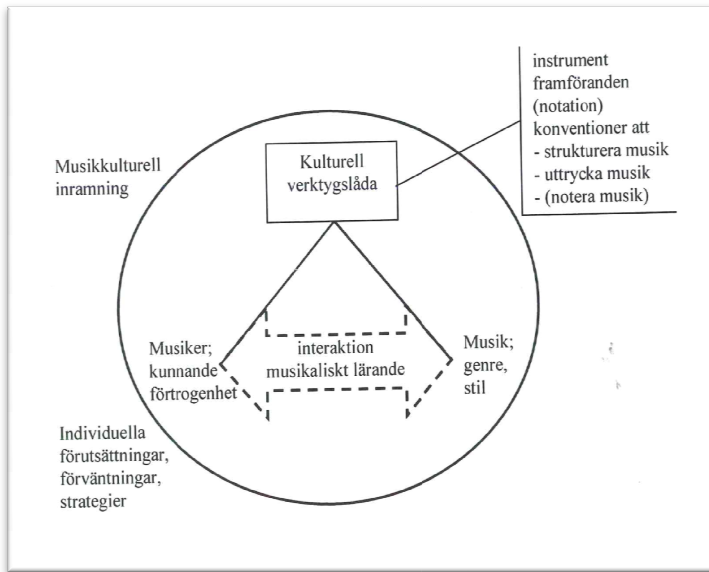
Forskjellen må forstås som analytisk. I menneskelig praksis er de ulike aspektene uløselig knyttet til hverandre. Når en bruker en tommestokk for å måle lengden på en planke eller et kart for å finne veien når en kjører, så bruker en fysiske artefakter. Men de fysiske artefaktene forutsetter måleenheter, tegn og konvensjoner som er språklige og symbolske. Artefaktens fysiske og språklige aspekter går hånd i hånd og forutsetter hverandre; de utgjør kulturelle redskaper. (ibid:33)

Säljö argumenterer såleis for at intellektuelle og fysiske verkty er så tett samanhengte og gjensidig avhengig av kvarandre, at det vil vere umogleg å skilje dei frå kvarandre i praktisk bruk. Eit liknande syn finn vi hjå Bruner (1997), som opererer med det han kallar ei kulturell reiskapskasse:

Hvordan mennesket fungerer i kulturen formes av kulturens redskapskasse av "prostetiske hjelpemidler" ("prosthetic devices"). Vi er fremfor alt en redskaps- brukende, redskaps- lagende art, og vi støtter oss like mye på "myke redskaper" som på trestokker og steinøkser – kulturelt skapte måter å tenke, lete og planlegge på. (ibid:183)

Bruner sin kulturpsykologiske tankegang tek utgangspunkt i at ulike måtar å bruke bevisstheit på vert gjort verksame gjennom den kulturelle verktykassa, og at verktya definerer mennesket sine handlingar på førehand. Bruner ser det som pedagogikken si oppgåve å vida-

reformidle dei verktya kulturen har utvikla, slik at vi kan ”stå på skuldrene til dei kjempene som har gått før oss” (ibid.). Den kulturelle verktøykassa som Bruner introduserer inneheld



ifølgje Hultberg (2009) komplekse oppstillingar av reiskapar som må relaterast til kvarandre, og ho har med utgangspunkt i denne tankegangen laga ein modell for musikalsk læring. Hultberg sin modell har tre hovudparameter; *verktøykassa*, *musikk-kulturell kontekst* og *interaksjon mellom musikk og musikk* (ibid.). Verktøykassa inneheld til dømes instrument, framføringar, innspelningar og eventuelle

notar. I tillegg meiner Hultberg at musikkulturelle konvensjonar knytt til det å strukturere, uttrykkje og notere musikk er essensielle:

Sammantaget innebär detta att konventioner har en central plats i lärande genom instrumentalt musicerande: utan dem är *musikkulturellt* lärande inte möjligt, det vill säga lärande i relation till en viss musiktradition, -stil eller -genr. (Hultberg 2009:57)

Hultberg plasserer konvensjonane i den kulturelle verktøykassa, og gjev dei såleis ei rolle der dei er med på å førehandsdefinere interaksjonen mellom musikk og musikk. Interaksjonen og verktøybruken vert ifølgje Hultberg ramma inn av den musikkulturelle konteksten, som i sin tur også påverkar det tilgjengelege handlingsrommet for musikaren og læringsprosessen.

Opptak som sosiokulturelt verkty

Eg har valt å nytte verktøyomgrepet om opptak og opptaksutstyr, fordi eit sosiokulturelt perspektiv vil kunne vere eit interessant utgangspunkt for å studere opptak som hjelpemiddel i læringssituasjonar. Sosiokulturell læringsteori tek utgangspunkt i at alle apparat og hjelpemiddel har ein medierande effekt for brukaren, og eit viktig prinsipp vert difor at ein ikkje kan studere læring isolert frå verktya som vert brukt:

Hvis vi skal forstå læring som en del av sosiale praksiser, der mennesker benytter for eksempel mikroskop, kassaapparater eller elektriske spenningsmålere, kan vi ikke analysere disse apparatene for seg og deretter studere den ”rene” menneskelige tenkingen. Vi må se og forstå hvordan tenkingen utøves av mennesker som handler i sosiale praksiser ved hjelp av artefakter. Når vi tar bort redskapene og den so-

siale praksisen og studerer tenking eller læring ”i seg selv”, har vi mistet vårt fenomen og hengir oss til studier av temmelig hjelpeløse individer som er berøvet sine sosiokulturelle ressurser. (Säljö 2002:83)

Ut ifrå denne tankegangen kan ikkje studiar av artefaktar og pedagogiske hjelpemiddel gjerast teoretisk, men bør knytast opp mot ein praksis. I tråd med dette ønskjer eg å gjere ein studie der eg studerer bruken av opptak i autentiske læringssituasjonar, for på denne måten å få eit betre innblikk i dei prosessane som bruken av eit slikt verkty set i gang.

I studiane av korleis opptak vert brukt og opplevd i songundervising vil også dei intellektuelle reiskapane spele ei viktig rolle: Det sosiokulturelle perspektivet vil kunne bidra til fokus på språkbruk og språkstrategiar, samstundes som det er med på å tydeleggjere den sentrale rolla omgrepsutvikling og språklege kodar spelar i kommunikasjon, læring og utvikling. Hultberg sin modell for musikalsk læring ved hjelp av kulturelle verkty bidreg også med interessante perspektiv knytt til verktybruken i songundervising. Modellen synleggjer faktorar som spelar inn i musikalske læringsprosessar, og set samstundes fokus på naudsynet for å relatere fysiske og intellektuelle sider ved både verkty og læringsprosess til kvarandre. Å sjå opptak som eit sosiokulturelt verkty vil såleis kunne bidra til eit auka fokus på korleis dei komplekse prosessane som finn stad i undervisningssituasjonen er kulturelt forankra.

2.1.3 Utfordingar ved det sosiokulturelle perspektivet

Å studere songundervising med utgangspunkt i eit sosiokulturelt rammeverk vil kunne påvirke kva eg som forskar går glipp av, og kva som vert løfta fram. Det sosiokulturelle perspektivet på læring er til dømes svært nær knytt til det Anna Sfard (1998) kallar deltakingsmetaforen. Sfard tek utgangspunkt i at det eksisterer to dominerande metaforar om læring og kunnskap; *tileigningsmetaforen* og *deltakingsmetaforen*. Tileigningsmetaforen presenterer kunnskap som noko ein ”tek til seg”, internaliserer, og som ein kan overføre frå ein situasjon til ein annan. Deltakingsmetaforen byggjer derimot på teoriar om at kunnskap ikkje er ei eining ein kan isolere frå kontekst, og det vil såleis vere vanskeleg å overføre kunnskap mellom ulike situasjonar. Sfard (ibid.) åtvarar mot å berre støtte seg til ein av dei to metaforane, og hevdar at dei heller burde ha ein utfyllande funksjon i forhold til kvarandre. Å støtte seg ukritisk til deltakingsmetaforen vil såleis kunne føre til eit snevert syn på kva læring og kunnskap er. Lave og Wenger (1991) tek på mange måtar tak i denne problematikken då dei hevdar at situert læring kan sjåast som ei bru mellom forståinga av læring som kognitive prosessar og læring som hovudsakleg sosiale prosessar: Teorien om situert læring viser ifølgje Lave og Wenger at kognitive prosessar ikkje finn stad i eit vakuum, men er del av spesifikke

situasjonar og sosiale praksisar. Dei meiner såleis at læringa sin situerte natur kan vere ein viktig årsak til at overføring mellom situasjonar kan vere vanskeleg, men avviser likevel ikkje at slik overføring er mogleg. Ei slik forståing av kunnskap og læring kan forståast som ein slags mellomposisjon, og det er med dette som utgangspunkt eg vil nytte sosiokulturelle teoriar som grunnlag for studien min av songundervising.

Eg har valt å nytte verktøyomgrepet slik det er skildra innanfor sosiokulturell teori, noko som løftar fram tolkingar knytt til verktya sine intellektuelle og fysiske sider, og framhevar verktøyet sin posisjon i læringa. Lahn og Jensen (2008) hevdar til dømes at det dei kallar *epistemiske reiskapar* er sentralt for utvikling av ekspertkompetanse.

(..) epistemiske redskaper slik de her er definert, har innebygd en vitenskapelig eller systematisk struktur som muliggjør en rasjonell og kritisk gjennomgang av anvendelse, produksjonsresultat og alternative utforminger.”(ibid:301)

Definisjonen av epistemiske reiskapar stiller krav til verktøyet sin struktur og potensial for rasjonell og kritisk bruk, og i tillegg hevdar Lahn og Jensen (ibid.) at epistemiske reiskapar er kunnskapsobjekt som ein må lære å bruke. Forfattarane poengterer at bruken av epistemiske reiskapar er heilt sentralt i utvikling av profesjonskompetanse, men presiserer i liten grad kjenneteikn og konsekvensar ved verktøybruken. Dyndahl og Nielsen (2011) meiner at Lahn og Jensen gjennom omgrepet lanserer *verktøymetaforen* som ein tredje læringsmetafor:

(..) human cognition loses its privileged status to explain professional expertise, as all elements of a professional practice stand in mutual relations to each other. In this way the network is understood as close links between social phenomena and material objects, such as technology. (ibid:5)

Verktøyet får såleis ei svært sentral plassering i læringsprosessen, medan kognitive prosessar med denne tankegangen vert mindre sentralt i utvikling av ekspertkompetanse. Alle elementa i ein profesjonell praksis vert sidestilt, og verktøybruken vert framheva. Verktøymetaforen kan såleis i yttarste konsekvens føre til eit redusert fokus på kognitive og mellommenneskelege forhold sin funksjon i undervisinga, noko som vil kunne gje eit urealistisk bilete av korleis songundervising fungerer i praksis. Det er difor viktig at også dei andre elementa i praksisen vert tekne med i analysen, slik at ein unngår ei einseitig vektlegging av verktøyfunksjonen.

2.2 Dialog

Eg har valt å nytte dialogpedagogiske tankar om undervising som ein del av det teoretiske grunnlaget mitt, fordi dialog har peika seg ut som eit sentralt tema knytt til bruk av opptak i songundervising. Teoriar om dialogbasert undervising har også ein del interessante koplingar

til sosiokulturell læringsteori som eg ønskjer å sjå nærare på. I det følgjande vil eg difor gå inn på relasjonar mellom dialogpedagogiske grunntankar og sosiokulturell teori, gjennom omgrep som *kulturelle verkty* og *meningsforhandling*, og gjere greie for *utfordringar ved det dialogpedagogiske perspektivet*.

2.2.1 Dialogen – eit kulturelt verkty?

Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssona vert av mange oppfatta som ein viktig bidragsytar til fokuset på dialogbasert undervising (Wegerif 2010), då dialogen mellom lærar og elev vert sterkt vektlagt. Dialogen skal fungere som eit stillas eller eit verkty i læringsprosessen, og den gode læringsdialogen er knytt til kva type spørsmål ein stiller, og korleis dette kan føre eleven i rett retning. Wegerif (ibid.) har saman med til dømes Mercer, Dawes og Littleton vore med på å utvikle sosiokulturell teori kring dialog som kulturelt verkty: Gjennom å lære studentar å beherske dialog som verkty meiner ein at ein samstundes vil utvikle tankeevnene deira. Dialogen vert her, i tråd med Bakhtin (1998) sin tankegang, forstått som ein munnleg sjanger der det eksisterer ein del grunnreglar knytt til spørsmålsstilling og -typar, svarformer, argumentasjon osv. Wegerif (2010) hevdar derimot at tenking gjennom dette vert redusert til berre å lære seg spesifikk verktybruk:

Learning to think then, on the cultural tool use metaphor, is not to be understood as a general ‘cognitive development’ but as always about learning to use specific tools in specific contexts. (...) Technology, here, has the role of mediating thinking to make new and better kinds of thinking possible.(ibid:307)

Med dette som utgangspunkt vil det å nytte teknologi i undervisinga tene same funksjon som det å lære seg dialogforma; det er verkty som opnar opp for at ein kan tenkje på nye, spesifikke måtar. Wegerif har i seinare tid kome fram til at ei slik forståing av dialog, tenking og teknologibruk ikkje er dekkjande, og ønskjer i staden ein metafor for tenking som set Sokrates sine tankar om dialogen i samband med den rolla teknologi har i mediering av dialog (ibid.). Wegerif sin skepsis til synet på dialogen som eit kulturelt verkty kan også sjåast i samanheng med Matusov (2009) si inndeling i *ontologisk* og *instrumentell* dialog. Forståinga av dialog som verkty er sterkt knytt til ein instrumentell tankegang; dialogen fungerer som ein pedagogisk metode eller teknikk for å effektivisere læring. Den ontologiske tilnærminga til dialog står i skarp kontrast til dette, då den legg vekt på dialogen som eit grunnleggjande prinsipp for all læring (ibid.) Det er nettopp eit skifte frå ein instrumentell til ein ontologisk tankegang Wegerif (2010) etterlyser, då han meiner at poenget med utdanning ikkje er å bruke dialog for å oppnå noko anna, men at poenget er å gå djupare inn i dialogen. Matusov meiner på si side

at utdanning i utgangspunktet alltid er dialogisk, men at skulesystemet ofte forstyrrar læringsdialogen gjennom det han kallar "anti-dialogiske" retningslinjer: Dei spesifiserte læringsmåla som er vanlege i skulesystemet står ifølgje Matusov (ibid.) i vegen for ein genuin dialog, då dei fører til at ein av deltakarane kjenner dialogen sitt endemål. Andre svakheiter ved konvensjonell undervising er at formålet med utdanninga er å gjere studentane meir intellektuelt like læraren, at læraren skal kunne "alt" om emnet på førehand, og at læringa ikkje skjer gjennom genuine spørsmål frå lærar og elev. Resultatet av desse retningslinjene er ifølgje Matusov at den dialogen og meningsskapinga som finn stad i skulen er forvrengt, inhuman og til tider manipulerande (ibid.).

Sett i samanheng med songpedagogisk praksis, vil eit ontologisk eller eit instrumentelt syn på dialog kunne gje relativt ulike undervisingsstilar: I ein songpedagogisk praksis med eit *ontologisk* utgangspunkt vil diskusjonar kring ulike måtar å gjere ting på ta mykje plass, og målet vil vere å saman kome fram til ny kunnskap og innsikt kring songteknikk, uttrykk, stil osv. Det vil vere lite rom for læraren som autoritet og fagperson; i tråd med ein ontologisk tankegang vil læraren verte nøydd til å leggje vekk tanken om "sikker fagkunnskap", og teste kunnskapar og etablerte sanningar på nytt saman med studentane (Matusov 2009). Eit *instrumentelt* utgangspunkt vil sidestille dialogen med andre pedagogiske metodar og teknikkar, og ein kan difor sjå føre seg at instruksjon, lytting og imitasjon vert minst like dominerande i undervisinga. Dialogen vil då verte ein metode for å formidle kunnskap og meningar, og såleis fungere som eit stillas på vegen mot eit bestemt mål. Truleg vil begge innfallsvinklane kunne støyte på utfordringar i songpedagogisk praksis, då det som skal lærast i stor grad er knytt til praktisk utføring. På mange måtar vil kroppen fungere som eit verkty for songaren og ein kan stille spørsmål ved om det å gå djupt inn i dialogen er det som utviklar praktiske songferdigheiter best. Kva rolle spelar dialogen i ferdigheitsutvikling dersom den ikkje skal ha eit songfagleg mål? Samstundes er songstemma eit instrument som ikkje er synleg, noko som gjer formidling av sanseinstrykk og kroppsleg oppleving til viktige informasjonskjelder. For læraren vil det vere viktig at studenten kommuniserer korleis det kjennest til dømes i arbeid med spesifikke teknikkar, og for studenten vil læraren sine skildringar av korleis og kvar det skal kjennast vere viktige referansar. Ein kan difor spørje seg om det vil vere mogleg å lære noko frå ein songpedagog utan at ein dialog ligg til grunn? Eit tredje moment er knytt til i kva grad ein reknar vokal utføring som innspel i ein pågåande dialog; kan ein til dømes sjå ein imitasjonssekvens som ein vokalteknisk dialog utan bruk av ord?

2.2.2 Dialog og meningsforhandling

Dialogomgrepet er også nær knytt til meningsskaping og –forhandling, fordi samtalar representerer ein viktig arena for meningsutveksling og tolking:

Although dialogues are always situated in history and culture it is also true that it is within dialogues that we interpret and give meaning to our history and our culture. (...) Viewed externally each dialogic space is situated and is different from all the others, experienced internally each dialogic space opens onto the same infinite potential for new meaning. (Wegerif 2010:311)

Wegerif hevdar altså at vi gjennom dialog tolkar den verda vi er del av, og at vi på denne måten konstruerer ny mening (ibid.). Matusov (2009) framhevar også dialogen som sentral i meningsskapande prosessar, og hevdar at det finst tre viktige kjenneteikn: Meningsskaping er ein *kreativ prosess* der ein aldri kan vite utfallet på førehand, prosessen oppstår mellom minst to *distinkte bevisstheiter*, og meningsskaping er mediert av eitt eller fleire *spørsmål* (ibid.). Ut ifrå denne forståinga vert genuin dialog ein føresetnad for at meningsskaping skal kunne finne stad, og det vert essensielt å skape rom for dialog i læringssituasjonar. Medan Matusov nyttar termen meningsskaping om prosessar knytt til meningskonstruksjon, nyttar Wenger (2004) omgrepet *meningsforhandling* om slike prosessar. Ifølgje Wenger har dialogen ei litt anna rolle i meningsforhandling; han hevdar at meningsforhandling ofte impliserer språk, men at den ikkje er avgrensa til språkleg formulering. Meningsforhandlinga er ifølgje Wenger alltid knytt til sosiale relasjonar, men treng ikkje å skje gjennom samtale eller direkte samspel (ibid.). Eit slikt syn på meningsforhandling og -skaping opnar opp for at også tause og tilsynelatande individuelle prosessar kan forståast som meningsforhandlingar. For songundervising inneber dette at meningsforhandling også kan skje meir i det løynde; studenten kan vurdere, og eventuelt godta, læraren sine meningar utan at dette naudsynleg kjem til uttrykk i form av verbale ytringar. Val studenten gjer i øvingssituasjonar mellom timane, kan såleis også forståast som ledd i ei pågåande meningsforhandling.

Meningsforhandling er ifølgje Wenger (ibid.) ein prosess som omfattar produksjon av forslag til mening, og godkjenning av forslaga. For at slike prosessar skal fungere optimalt er det viktig at ein unngår ei inndeling i praksisfellesskapet der nokon alltid produserer mening, og nokre alltid godkjenner. Dersom dette skulle skje vil ein få eit ueinsarta eigarforhold til dei meningane som er godkjende i fellesskapet, og nokre få deltakarar sine meningar vil kunne verte svært dominerande (ibid.). Det er lett å tenkje seg at songundervising kan stå i fare for å utvikle slike ujamne meningseigarskap, då læraren på grunn av lærarrolla vil vere i ein maktposisjon i forhold til studenten. Ein autoritær lærar vil difor kunne ha svært stor påverknad på kva for nokre meningar som vert godkjende i praksisen. Ein risikerer då at studentrolla vert

reduisert til produksjon av forslag til meining, medan den godkjennande makta ligg hjå læraren. Eit viktig spørsmål vert difor i kva grad det går føre seg ei reel meiningsforhandling i timen, der begge deltakarar har makt til både å kome med forslag og å godkjenne, eller om meiningsforhandlinga er kontrollert av læraren.

2.2.3 Utfordringar ved det dialogpedagogiske perspektivet

Dialogen som pedagogisk prinsipp har fleire utfordringar, og det å ta utgangspunkt i dialektisk pedagogikk kan difor vere problematisk. Ein kritisk merknad til dialogpedagogikk er ifølgje Matusov (2009) at dialogen kan forståast som ein fordomsfull, kulturell konstruksjon:

There have been growing concerns that the notions of dialogue, dialogic pedagogy, internally persuasive discourse are culturally biased. There are claims made that dialogue is biased against shy people, males, working class people, non-Western cultures, non-verbal communication, action, antagonistic relations demanding violence and/or coercion and non-truth seeking activities.” (ibid: 415)

I likskap med dette hevdar til dømes Casey (2005) at studentar med arbeidarklassebakgrunn ofte ikkje ser verdien av dialog som læringsform, fordi dei ser på utdanning som eit middel til noko. Dialog vert oppfatta som ein prosess utan noko spesifikt slutt punkt, og vert difor opplevd som mindre relevant. Resultatet er at mange studentar med arbeidarklassebakgrunn er relativt passive deltakarar i akademiske dialogar (ibid.). I likskap med dette hevdar Delpit (1988) at det er vanskeleg for studentar som ikkje har vakse opp i kvite middelklasseheimar å lære seg dei sosiale og akademiske spelereglane; prosessorientert undervising tydeleggjer ikkje alltid reglar og krav, og indirekte kommunikasjon fungerer gjerne dårleg på tvers av kulturar (ibid.). Om desse tendensane er gyldige også i det norske samfunnet er usikkert, men innvendingane indikerer uansett at dialog ikkje er uproblematisk som undervisingsprinsipp.

Å trekkje inn teori om dialogbasert undervising i studien, vil truleg løfte fram problemstillingar knytt til dialogbruk i empirien. Det vil såleis lett kunne føre til stort fokus på dialogen sin kvalitet og plass i undervisinga, noko som ikkje er hovudformålet med denne undersøkinga. Eg skal ikkje i første hand analysere i kva grad undervisinga oppfyller dialogpedagogiske krav, men ønskjer å nytte teori om dialog og pedagogikk som eit grunnlag for å forstå den rolla dialogen spelar for gjennomføringa og opplevinga av undervisinga.

3 Metode

3.1 Forskingsdesign

Forskingsdesignen som er valt for undersøkinga er ein kvalitativ studie i liten skala, med intervju og observasjon som metodar for informasjonsinnsamling. *Kvalitative* studiar vert kjenneteikna av verbale analysemetodar, og står i motsetnadsforhold til *kvantitative* studiar som i større grad fokuserer på statistisk analyse. Kvalitative studiar vert ofte assosiert med meir opne forskingsdesign, holistisk tankegang, ein skildrande funksjon, forskning i liten skala, og analysar av ord heller enn tal (Denscombe 2009). Mange av desse kjenneteikna stemmer godt overeins med forskingsinteressa mi, då eg ønskjer å gjere ein heilskapleg studie av elevar og lærarar sine *opplevingar* og *bruk* av opptak i songundervising. Kvalitative studiar opnar også for at metodar og analyseverktøy kan oppstå undervegs, som eit resultat av materialet ein arbeider med, og ein kan såleis gå inn i arbeidet med eit relativt oppe utgangspunkt (ibid.). Dette opplever eg som ein stor styrke for prosjektet mitt, då eg skal studere eit felt der det eksisterer relativt lite teori. Mangelen på etablerte teoriar på feltet aukar behovet for utforskande og skildrande forskning, noko som gjer kvalitative metodar til eit naturleg val.

3.2 Informasjonsinnsamling

Informasjonsinnsamlinga i denne undersøkinga er basert på to forskingsmetodar; intervju og observasjon. Eg vil i det følgjande greie ut om bakgrunnen for metodevalet, styrkjer og veikskapar ved metodane, og korleis metodane relaterer til forskningsspørsmålet. Deretter vil eg gå inn på val av informantar, føringar forskingsinteresse og metodeval har lagt for utforming av utvalskriterium, og korleis det endelege utvalet korresponderer med desse. Til slutt vil eg ta føre meg den praktiske gjennomføringa av undersøkinga.

3.2.1 Intervju

Intervju som forskingsmetode byggjer på *samtalen* som arena for kunnskapstileigning (Kvale og Brinkmann 2009). Forskingsintervjuet skil seg frå kvardaglege samtalar på fleire punkt: Intervju er ikkje ein samtale mellom likeverdige deltakarar, då intervjuaren i stor grad kontrollerer og definerer samtalen gjennom å setje tema og å stille oppfølgingsspørsmål. Samtalen vert også gjennomført med kunnskapsproduksjon som eit underliggjande føremål (ibid.). In-

tervju er ein forskingsmetode som i stor grad tillèt informantane å utvikle og gå i djupna på egne idear og resonnement, og er ifølgje Denscombe (2009) spesielt eigna som forskingsmetode når forskaren ønskjer innsikt i oppfatningane, kjenslene, opplevingane og erfaringane til enkeltmenneske. Intervju gjev gode moglegheiter til å utforske komplekse fenomen, fordi det gjev rom for detaljerte og djuptgåande skildringar (ibid.).

Kvalitative forskingsintervju

Når eg har valt å nytte kvalitative forskingsintervju i denne undersøkinga, er det nettopp med basis i interessa for menneske sine opplevingar og erfaringar. Gjennom undersøkinga ønskjer eg å kaste lys over korleis lærarar og elevar *opplever* bruk av opptak i songundervising, noko som gjer kvalitative forskingsintervju til eit naturleg utgangspunkt. Forskingsspørsmålet for undersøkinga tek også føre seg dei konkrete undervisingsmetodane. Kvalitative forskingsintervju kan verte viktig her, då intervjuforma oppfordrar til detaljerte og nyanserte skildringar av spesifikke situasjonar, opplevingar og handlingar. Kvalitative intervju høver såleis godt som utgangspunkt for undersøkinga.

Intervju kan gjennomførast med ulik grad av strukturering: Struktureerte intervju baserer seg på fastsette spørsmål i ei gjeven rekkjefølgje og har mykje til felles med spørjeskjema som metode (Denscombe 2009). Ustruktureerte intervju fokuserer på at informanten skal få utvikle idear, fullføre tankegangar og bruke sine egne ord, og ein nyttar difor gjerne samtaletema i staden for konkrete spørsmål. I spennet mellom desse to finn ein dei semistruktureerte intervju: Semistruktureerte intervju er kjenneteikna av at intervjuaren opererer med ei liste med tema og opne spørsmål, men at rekkjefølgja er fleksibel og at informanten får rom til å svare utfyllande og til å utvikle egne idear og resonnement (ibid). Ifølgje Kvale og Brinkmann (2009) kan semistruktureering sjåast som eit naturleg utgangspunkt i arbeid med kvalitative forskingsintervju, og det er ei slik tilnærming som er valt i denne undersøkinga.

Semistruktureering av intervju inneber at intervjuguiden (sjå vedlegg) er relativt open; intervjuguiden som er nytta i denne undersøkinga er sentrert rundt nokre hovudspørsmål, med tilhøyrande delspørsmål og -tema. Dette gjer det mogleg å tilpasse rekkjefølgja på temaa ut ifrå informantens sin respons, samstundes som det gjev ei fokusering av intervjuet.

Utfordringar ved kvalitative forskingsintervju som metode

Intervju er ein omdiskutert forskingsmetode, og mykje av kritikken er retta mot at intervjudata i stor grad er avhengig av mellommenneskelege forhold og samtaleferdigheiter (Denscombe 2009). I dette prosjektet har det vore spesielt viktig å fokusere på språkbruk, då utvalet består

både av lærarar og elevar. Det medfører ein del skilnader med omsyn til bruk av, og kjennskap til, ulike faguttrykk og det har difor vore viktig å nytte omgrep som informantane er komfortable med. Språkbruken har difor i utgangspunktet vore enkel, med vanlege omgrep og uttrykk, med moglegheit til å bringe inn faguttrykk som informantane er trygge på etter kvart.

Intervju vert gjerne omtalt som eit handverk (Kvale og Brinkmann 2009), og dette inneber at intervjuaren må ha visse ferdigheiter. Dersom eit intervju skal verte vellukka må intervjuaren meistre samtaleforma, noko som krev evne til å lytte, tolke, og stille gode spørsmål. Såleis kan ein hevde at intervjuet er prisgjeven intervjuaren sine evner, og at resultatet vil vere farga av dette. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2009) treng ikkje dette vere udelt negativt:

Fremfor å forsøke og [sic.] eliminere virkningen av det personlige samspillet mellom intervjueren og den intervjuede, kan vi betrakte intervjuerens person som det primære forskningsredskapet til innhenting av kunnskap, noe som stiller store krav til kvaliteten på intervjuerens håndverksmessige dyktighet (..). (ibid:180)

Dersom intervjuaren har gode ferdigheiter vil ein gjennom intervju kunne få fram informasjon som lett ville ha vorte oversett med andre metodar, fordi det kvalitative forskingsintervjuet gjev gode moglegheiter til å følgje opp innspel frå informanten (ibid.). For å sikre intervju-kvaliteten i dette prosjektet har eg gjennomført prøveintervju og pilotstudie, noko som gjev moglegheit til å utvikle eigne intervjuferdigheiter. Dette har også vore viktig med tanke på å ferdigstille intervjuguiden; dei praktiske erfaringane med bruk av guiden har vore viktig i evaluering og redigering av den opphavlege intervjuguiden.

Kvalitative forskingsintervju har språklege data som informasjonskjelder, noko som medfører ein del praktiske utfordringar. Informasjonsmengda i eit intervju kan vere svært stor, og det kan difor vere naudsynt å nytte hjelpemiddel for å dokumentere intervjuet for den framtidige analysen. Dette har eg valt å gjere både gjennom å ta notat undervegs i intervjuet, i tillegg til å ta lydopptak av intervjuet. Transkripsjon av lydopptak er ein omfattande prosess, og ifølgje Denscombe (2009) er det spesielt tre problematiske område knytt til transkripsjon av intervju: *Vanskar med å høyre kva som vert sagt* grunna utydeleg uttale eller lav lyd kvalitet kan gjere det vanskeleg å transkribere korrekt. *Ufullstendige og uavslutta setningar* er svært vanlege i munnleg tale, og det kan difor vere behov for å redigere rå-data på ein slik måte at det vert forståeleg for lesaren. *Intonasjon, aksentuering og uttale* vil vere vanskeleg å gje att på ein god måte i skriftleg form, noko som i yttarste konsekvens kan påverke tolking av meningsinnhaldet (ibid.). Transkriberte intervjuer utgjer ein viktig del av undersøkinga, og det har difor vore viktig å gjere detaljerte transkripsjonar. Dei konkrete framgangsmåtane vil eg kome tilbake til i avsnittet om intervjuanalyse (sjå 3.3.1).

3.2.2 Observasjon

Observasjon som forskingsmetode er kjenneteikna av at forskaren gjer direkte observasjonar av situasjonar og hendingar, i deira naturlege miljø (Denscombe 2009). Dette er situasjonar som finn stad uavhengig av forskingsarbeidet, og materialet vil såleis kunne vere ei god kjelde til kunnskap om kva som faktisk skjer på feltet: Gjennom observasjon kan forskaren få direkte innsikt i kva informantar *gjer* i praksis, ikkje berre informantane sine *utsegner* om kva dei tenkjer og gjer (ibid.). I dette prosjektet er formålet med observasjonane å kunne få tilgang til informasjon og arbeidsmåtar som kanskje ikkje er bevisste eller artikulerte hjå lærarar og elevar, og som difor ikkje vil kome fram i ein intervjusituasjon.

Observasjon kan utførast på mange ulike måtar og med ulike innfallsvinklar, noko som har ført til at det også eksisterer fleire ulike måtar å gruppere observasjonsmetodar på. Eg vel å støtte meg til Patel og Davidson (2001) sin inndeling i *strukturert* og *ustrukturert* observasjon, der forskaren si *deltaking* i miljøet vert behandla som eit eige, uavhengig punkt.

Strukturering av observasjonane

Observasjon kan gjerast med ulik grad av strukturering ut ifrå kva det er ein ønsker å studere, og korleis ein ønsker å *registrere* desse observasjonane. Utforminga av observasjonsskjemaet avgjer på mange måtar strukturingsgraden: Detaljerte skjema gjev ein strukturert observasjon, medan ustrukturerte observasjonar i mindre grad er detaljplanlagde (Patel og Davidson 2001). Ustrukturerte observasjonar har gjerne som formål å innhente så mykje informasjon som råd om eit emne, og det er med dette utgangspunktet at eg vil gjere observasjonane mine.

Observasjonane av songundervising skal i dette prosjektet fyller to funksjonar; på den eine sida skal dei ha ein støttefunksjon i forhold til intervjuet, med tanke på å byggje opp under utsegner og opplysingar. På den andre sida skal observasjonane også ha ein utfyllande funksjon, i form av å bidra med nye perspektiv og vinklingar. Desse målsetjingane gjer det viktig å innhente detaljert og omfattande informasjon under observasjonane, eit forhold som vert ytterlegare forsterka av at observasjonane skal finne stad i forkant av intervjuet. Dette medfører at det vil vere svært vanskeleg å utvikle eit observasjonsskjema som både har tydelege, definerte kategoriar og som dekkjer heile interessefeltet, og eg har difor valt å jobbe ut ifrå ei ustrukturert tilnærming til observasjon: Observasjonane tek utgangspunkt i nokre definerte interesseområde, men desse er ikkje knytt til førehandsbestemte kategoriar for åtferd. Registreringa vil skje i form av notat undervegs i observasjonane.

Observatørdeltaking

Observatøren si rolle i observasjonssituasjonen vert definert ut ifrå om observatøren er deltakande eller ikkje, og om forskarrolla er kjend for deltakarane (ibid.). Ein deltakande observatør tek del i dei aktivitetane som situasjonen inneber, medan ein ikkje- deltakande observatør står utanfor handlingane i situasjonen, og dette gjev svært ulike handlingsrom for forskaren. Observasjonane i dette prosjektet er gjorde i undervisningssituasjonar, der det alle-reie er etablerte roller i form av lærar og elev, og det vil difor vere vanskeleg å gå inn som ein deltakande observatør utan at dette endrar situasjonen i stor grad. Eg har difor valt å gå inn i prosjektet som ein ikkje-deltakande observatør, og gjort deltakarane merksame på mi observa-tørrolle. Det er fleire faktorar som spelar inn i valet om å fungere som kjend observatør. Ved å velje å gjere kjend observatørrolla står ein i fare for å påverke korleis deltakarane i situasjonen oppfører seg i større grad enn ved bruk av ei ukjend observatørrolle. Det er likevel slik at det vil vere vanskeleg å fungere som ukjend, ikkje- deltakande observatør i ein situasjon der det berre er to andre deltakarar til stades, og den ukjende observasjonen fører også med seg ein del etiske problemstillingar. Den kjende observatørrolla vil difor vere å føretrekkje i denne situasjonen, då den gjev moglegheit til å stille spørsmål i etterkant av observasjonane, sam-stundes som ein kan ta notat og dokumentere observasjonane undervegs i prosessen (ibid.).

Utfordringar ved observasjon som metode

Observasjon som forskingsmetode har ein del veikskapar knytt til forskaren sin persepsjon og minnekapasitet (Denscombe 2009). Sanseintrykka i ein kvar daglegdags situasjon er så om-fattande at vi er avhengige av å "sile" informasjonen, noko som gjer at vi berre bevisst observerer ein brøkdel av dei totale sanseintrykka (Bjørndal 2002). Dette får konsekvensar for observasjon som forskingsmetode, då det er tydeleg at det vil vere umogleg for forskaren å observere absolutt alt som skjer i situasjonen. Det er fleire faktorar som spelar inn i silings-prosessen (ibid.), og fleire av dei gjeld observatøren sin fysiske og psykiske tilstand, sanseevne og personlege forhold som alder, kjønn, bakgrunn og motivasjon. I tillegg til dette vil ein del menneskelege tendensar spele inn: *Førsteintrykket* har ein tendens til å verte sty-rande for vidare observasjon, ved at observatøren leitar etter stadfesting av det opphavlege førsteintrykket. Dette kan også føre til at fleire sider ved ein person vert tolka i positiv ret-ning dersom denne har gjeve eit godt inntrykk, den såkalla *glorie- effekten*. Ein slik *opp- eller nedvurderingstendens* kan ein også finne på eit meir generelt plan, gjennom at observatøren framhevar anten positive eller negative sider og neglisjerer motsetnaden. *Sisteintrykket* får også stor påverknad på heilskapsintrykket, då vi hugsar dette best (ibid.).

Mange sider ved mennesket som observatør kan altså bidra til feilkjelder i observasjonsundersøkingar, noko som kan gjere det vanskeleg å setje lit til resultatane. Det har difor vore viktig for meg å vere bevisst på moglege feilkjelder, og å prøve å finne løysingar på noko av problematikken. Ei av dei største utfordringane er knytt til minnekapasitet, og i arbeidet med denne undersøkinga har eg difor valt å nytte videoopptak i observasjonane.

3.2.3 Videoobservasjon

Samanlikna med etablerte, tradisjonelle forskingsmetodar, er videoobservasjon ein relativt ny metode, og representerer difor ein del nye moglegheiter i forskingssamanheng. Videoobservasjon vil i dette prosjektet fungere som ein reiskap for å få gjort gode og detaljerte observasjonar, og som eit hjelpemiddel i analysearbeidet. Ifølgje Rønholt (2003) har videoopptak av observasjonssituasjonar nokre klare fordelar med tanke på detaljrikdom og analysearbeid: Arbeid med video som forskingsreiskap gjer det mogleg å sjå og arbeide med materialet over lengre tid, ved hjelp av gjenteken avspeling. Dette tillèt forskaren å feste fokus på ulike sider av situasjonen etter tur, noko som gjer det mogleg å studere reaksjonar, fenomen og kroppsspråk meir detaljert enn dersom analysearbeidet baserer seg på forskaren sitt minne og feltnotat frå situasjonen åleine (ibid.). Gjentekne avspelingar og analyse kan bidra til å redusere nokre av dei feilkjeldene som gjer seg gjeldande i tradisjonell observasjon, då ein i større grad kan forvise seg om at ein har forstått og oppfatta handlingar og utsegner korrekt (Patel og Davidson 2001). Dette kan vere med på å redusere effekten av til dømes sinnsstemning og dagsform hjå observatøren. Likeeins vil analyse av videoopptak kunne gjere det lettare å få med seg aspekt som ein ikkje la merke til i den opphavlege situasjonen.

I dette prosjektet spelar videoopptak ei viktig rolle på grunn av den funksjonen observasjonane er meint å ha i forhold til intervju. Observasjonane skal ha ein utfyllande og støttande funksjon for intervju, og vert gjort i forkant av intervjusituasjonane. Videoopptaka vert viktige fordi dei gjer det mogleg å tolke biletmaterialet også i etterkant av intervjuet. På denne måten vil intervjuet også kunne bidra til å kaste lys over det som kjem til synes på videoopptaka, og ein oppnår ein vekselverknad mellom dei metodiske tilnærmingane.

Utfordringar ved videoobservasjon som metode

Videoopptak vil kunne bidra til meir detaljerte observasjonar og lette analysearbeidet, men det å nytte video i observasjon av undervising er ikkje uproblematisk. Ved å nytte videokamera i situasjonar der dette ikkje er ein naturleg del av arbeidsmiljøet, står ein i fare for å påverke

deltakarane og situasjonen ein observerer. Dersom interaksjonen i stor grad er sensitiv og personleg er det truleg at deltakarane vil kunne verte forstyrra og hemma av tanken på at ein vert filma, noko som kan gje utslag i meir overflattisk interaksjon, eller at informantane «pyntar» på språklege uttrykk og veremåte (Bjørndal 2002). Trass i at bruk av videokamera kan føre til at informantar rettar merksemda mot observasjonssituasjonen, tydar forskning (ibid.) på at dei aller fleste menneske venner seg til kameraet relativt raskt, for deretter å gå tilbake til normal aktivitet. Dette skjer gjerne hurtigare i situasjonar der informantane er opptekne med ein aktivitet som krev deira merksemd, då deltakarane gjerne vert så oppslukt og engasjert i aktiviteten at dei «gløymer» kameraet (ibid.). Videoobservasjon skal i dette prosjektet nyttast i undervisningssituasjonar der den eksisterande aktiviteten krev stor merksemd, noko eg vonar vil bidra til at relativt lite merksemd vert retta mot opptakssituasjonen. Ein må likevel rekne med at starten av dei observerte songtimane vil kunne vere prega av at det er ein observatør og eit kamera til stades, og dette må ein sjølvsgat ta høgde for i analyseprosessen.

Videoopptak gjev ikkje noko nøyaktig spegelbilette av røynda, og inntrykket ein får er i stor grad avhengig av ein viss opptakskvalitet. Dersom videoopptaka er av lav bilet- eller lydskvalitet vil det vere vanskelegare å oppfatte nyansar i tonefall, andletsuttrykk og utsegner, noko som gjer videoobservasjonane mindre presise (ibid.). Andre utfordringar kan vere at handlinga flyttar seg utanfor synsfeltet, eller at det oppstår tekniske problem med kameraet. Eg har valt å vere til stades under observasjonane i håp om å redusere ein del slike feilkjelder.

3.2.4 Val av informantar

I kvalitative undersøkingar er det vanleg med ei relativt lita gruppe informantar, og utvala vert difor ofte basert på metodar for strategisk ikkje-sannsynsutval som til dømes *snøballsutval*, *subjektivt* eller *teoretisk* utval (Denscombe 2009).

Utvalsmetode

Eg har valt å nytte to metodar for informasjonsinnsamling, intervju og observasjon, og dette legg ein del føringar for val av informantar. Når ein skal gjere eit utval av informantar, er det ifølgje Lindlof (1995) naturleg å først avgjere kva samplingseiningar ein ønskjer å studere: Slike einingar kan vere *tid*, *personar*, *settingar*, *hendingar* eller *aktivitetar*, og dei har stor påverknad på kva utvalskriterium og samplingstrategiar som er formålstenlege (ibid.).

Aktivitetar som samplingseining referer til aktivitet som er knytt til personar, grupper eller organisasjonar, og som finn stad i bestemte situasjonar og tidsperiodar (Lindlof 1995).

Denne samplingseininga samsvarer med ønsket mitt om å studere undervisningsaktivitet knytt til opptak, og dannar utgangspunktet for val av strategiar. Ved studiar av aktivitetar er observasjon sentralt, og det er viktig å finne fram til "information-rich cases" (ibid:126). Eg har difor valt *case sampling* som samplingsstrategi: Case sampling kan anten gjerast med tanke på ein case som representerer essensen av det studerte fenomenet, ein *typisk case*, eller ved å presentere ein *kritisk case*; eit ekstremtilfelle som gjev moglegheit til å utforske teoretiske eller praktiske problem (ibid.). I dette tilfellet ønskjer eg å sjå nærare på typiske casar, noko som medfører ein del krav knytt til representativitet: For at ein typisk case skal vere gyldig er det avgjerande at den representerer normale handlings- og tolkingsmønster for den aktuelle situasjonen. Talet på casar er såleis ikkje den viktigaste faktoren; hovudmomentet er at den typiske casen skal studerast djuptgåande (ibid.).

Personar som samplingseining er tett knytt til intervjustudiar, og samplinga skjer gjerne på bakgrunn av forskaren sin kjennskap til individet sine kunnskapar, ferdigheiter og erfaringar med det aktuelle temaet (ibid.). Informantane kan veljast med to ulike utgangspunkt; anten ønskjer ein å gjere eit representativt utval slik at resultata kan generaliserast, eller ein ønskjer å studere ein spesiell situasjon meir djuptgåande og vel informantar som er nøkkelpersonar på feltet (Denscombe 2009). Intervjua i denne undersøkinga skal vere med på å utdjupe og gje auka kunnskap om dei observasjonane som vert gjorde, i tillegg til å bidra til å synleggjere tankar og refleksjonar hjå brukarane. Informantvalet er difor retta mot djuptgåande studiar av ein situasjon, der nøkkelpersonane vil vere deltakarane i observasjonsstudien. Valet av nøkkelpersonar som samplingseining gjer det mogleg å nytte færre informantar enn eit representativt utval ville ha kravd, noko som passar omfanget på denne undersøkinga godt.

Utvalskriterium

På bakgrunn av valet om å nytte typiske casar som samplingseining har eg valt å studere berre to praksisar i denne studien. Ved å berre studere to praksisar har det vore mogleg for meg å studere praksisane i djupna, dersom eg skulle ha nytta eit større utval ville djuptgåande studiar av praksisane ha vorte for omfattande for denne masteroppgåva. Valet av praksisar har difor vore heilt sentralt i arbeidet med å gjere eit utval til denne studien; det har vore viktig å finne praksisar som eg meiner er representative, gode praksisar. Opptak er ikkje ein vanleg del av all songundervising, og det viktigaste kriteriet har difor vore at bruk av opptak må vere ein naturleg og integrert del av praksisen eg skal studere. Dette er viktig fordi eg ikkje ønskjer å gjere ein studie der eg introduserer eit nytt hjelpemiddel, men ein studie av ein eksisterande bruk. Praksisane som eg har vurdert har vore knytt til høgare utdanning, og då først og fremst

knytt til lærarar innanfor jazz- /rytmisk song. Eg har valt å studere elevar i høgare utdanning av to årsaker: dels trur eg at det er større sannsyn for å finne denne typen verkty brukt i undervising av eldre elevar, og dels trur eg at studentar i høgare utdanning i større grad vil ha reflektert rundt bruken av eit slikt verkty. Utgangspunktet for å studere praksisar innanfor rytmisk musikk, var at det innanfor desse stilane er større fokus på bruk av mikrofon, elektroniske instrument og effektar; teknikken har ein naturleg plass i lydbiletet innanfor mange rytmiske sjangrar, noko som gjer det rimeleg å anta at opptaksteknologien kan ha fått innpass.

På grunn av at dette er ei undersøking der observasjon og intervju er knytt til kvarandre, har valet av deltakarar i stor grad vore direkte knytt til val av praksis. Eg har difor prøvd å finne praksisar der deltakarane oppfyller ein del kriterium: I utgangspunktet ønska eg å studere to lærarar med ulik bakgrunn, og gjerne ein av kvart kjønn. Gjennom dei to praksisane ønskjer eg å få eit breitt innblikk i korleis opptak *kan* brukast i songundervising, og det er difor interessant å sjå korleis lærarar med ulike utgangspunkt nyttar verktyet. Gjennom å velje lærarar med ulik musikalsk bakgrunn og utdanning var håpet å kunne observere ulike innfallsvinklar til arbeid med opptak, og på denne måten få betre innblikk i feltet. Ønsket om å observere ein lærar av kvart kjønn byggjer på ein tanke om at menn og kvinner moglegvis nyttar teknologi på ulike måtar. Undersøkingar har til dømes vist at menn og kvinner har ulike forventingar til å meistre dataverkty (Bauer 2003), og at bruk av musikkteknologi som felt er maskulint dominert (Simoni 2009). Eg ønskjer ikkje å gå inn på kjønnskilnader med omsyn til undervisingsstil i denne oppgåva, men å unngå at resultatet vert farga av skeiv kjønnsfordeling. Studentane som deltek var allereie i forkant av prosjektet studentar hjå dei to lærarane, og har fått førespurnad om deltaking via sine lærarar. Eg ønska i utgangspunktet ein informant av kvart kjønn, og elevar med litt ulik røynsle med opptak som verkty, for å synleggjere eventuelle skilnader knytt til fortrulegheit til verkty og arbeidsmåtar.

Endeleg utval

Det endelege utvalet av informantar er ikkje identisk med det eg på førehand hadde ønska meg. Begge lærarane som deltek er menn, medan eg i utgangspunktet ønskja ein lærar av kvart kjønn. Når eg likevel har enda opp med to mannlege lærarar er dette eit resultat av at dei kvinnelege lærarane eg har vore i kontakt med ikkje nyttar opptak som verkty. Dei to lærarane har begge bakgrunn som utøvande musikarar; den eine læraren har høgare utdanning innanfor filosofi, men har i tillegg arbeidd som songlærar, og innanfor plateproduksjon; den andre læ-

raren er utdanna frå jazzlinja ved NTNU og har seinare arbeidd som musikkprodusent, låtskrivar og lærar².

Valet av studentar til undersøkinga har i stor grad vore styrt av dei to songpedagogane, då dei har gjeve min førespurnad vidare til studentar som kunne vere aktuelle kandidatar til ein slik studie³. Ein risiko ved å velje ut deltakarar på denne måten er at lærarane truleg ikkje vil velje ut elevar som har store motførestellingar mot å arbeide med opptak. Det er såleis mogleg at studentane i undersøkinga ikkje er representative for majoriteten av studentgruppa. Ei anna utfordring ved utvalet er at alle studentane som deltek i undersøkinga er kvinner, noko som til dels kan skuldast ei overvekt av kvinnelege songstudentar ved dei studiestadane eg observerer. Studentane sin alder er derimot varierende, dei er på ulike utdanningstrinn, og har litt ulik erfaringsbakgrunn frå arbeid med opptak som verkty, så utvalet tek likevel i vare ein del av krava mine. Trass i at kjønnsbalansen ikkje vart som ønska, trur eg likevel at utvalet vil kunne spegle realitetane på ein god måte, då til dømes overvekt av kvinnelege songstudentar er eit kjend fenomen innanfor musikkutdanning (Aksdal 2008, Kjøk 2008).

3.2.5 Praktisk gjennomføring

Den praktiske gjennomføringa av undersøkinga omfatta innhenting av løyve frå Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD), utsending av informasjonsskriv og samtykkeerklæring (sjå vedlegg), gjennomføring av observasjonar og intervju, og transkripsjon. Undersøkinga vart gjennomført i tidsrommet april – august 2011, og kunne i stor grad gjennomførast ut ifrå dei kriteria og ønska eg hadde på førehand: Eg gjennomførte to observasjonstimar pr. elev, med om lag ein månad mellom observasjonane. Observasjonstimane var på om lag 45min, og vart dokumenterte med videoopptak og notat. Intervjua vart gjort i etterkant av andre observasjon; nokre av intervjua vart gjort same dag som observasjonstimen, medan andre intervju vart gjort ved eit seinare høve grunna praktiske forhold. Intervjua hadde ei gjennomsnittleg lengd på 1 time, og vart dokumenterte med lydopptak. Dei ferdige intervjutranskripsjonane vart sendt tilbake til informantane for godkjenning, med moglegheit til å kommentere, endre og leggje til. Alle informantane godkjende transkripsjonane, med svært få kommentarar.

I forkant av undersøkinga gjennomførte eg ei pilotundersøking for å øve opp mine intervjuferdigheiter, i tillegg til at det mogleggjorde testing og revidering av intervju- og observasjonsguide. Pilotundersøkinga gjorde det også mogleg å få eit innblikk i ein praksis som

² Lærarane vert i oppgåva omtalt som *lærer 1* og *lærer 2*.

³ Studentane tilknytt *lærer 1* vert i oppgåva omtalt som *student 1* og *student 2*, medan studentane tilknytt *lærer 2* vert omtalt som *student 3* og *student 4*.

var interessant for undersøkinga, men som berre var tilgjengeleg på eit svært tidleg stadium i arbeidsprosessen. Gjennom pilotundersøkinga vart nokre interessante område og emne løfta fram, til dømes knytt til studentane sin verktøybruk i eigenøving, og forholdet mellom student og lærar sin smak. Desse emna har eg teke med vidare inn i intervjusituasjonen i hovudundersøkinga, og har gjennom det fått rikeleg med materiale knytt til desse områda. Funna eg gjorde i pilotundersøkinga bidrog såleis til å utvide og endre forforståinga mi av feltet.

3.3 Metodar for analyse

3.3.1 Intervjuanalyse

Intervjuanalysen har bestått av to hovuddelar; *meningskondensering* og *kategorisering* (Kvale og Brinkmann 2009). Kva desse metodane inneber vil eg ta føre meg i det følgjande, men først vil eg gå nærare inn på kva som ligg til grunn for *transkripsjonen av intervju*.

Transkripsjon av intervju

Transkripsjon av intervju er, som vi har sett tidlegare, ein prosess der til dømes problem med å høyre det som vert sagt, ufullstendige setningar, aksentuering og uttale, er element som kan skape utfordringar undervegs (Denscombe 2009). Eg har valt å transkribere alle intervju på nynorsk: Fleire av informantane hadde dialektar som truleg låg nærare bokmål, men for å gjere intervju så like i forma som mogleg valde eg likevel å transkribere alle i same målform. Dette er med på å styrke anonymiteten til informantane, samstundes som det gjev ein meir heilskapleg bruk av ord og omgrep. Denne avgjerda har ført til ein del endringar i ordval, men stort sett har dette vore enkle omsetjingar frå bokmåls- eller dialektord til nynorsk. Dersom informanten har nytta ord som eg ikkje har funne fullgode erstatningar for, har det opphavlege ordet fått stå. Transkripsjonane er gjort relativt direkte frå lydopptaket, men det er gjort litt omskrivingar for å lette overgangen frå munnleg til skriftleg språk. Døme på dette er at pausar og gjentakingar av ord er sila vekk der dette kjem i vegen for flyten i språket. Ufullstendige setningar har stort sett fått stå, då dei er ein del av det munnlege språket som det er vanskeleg å endre utan samstundes å endre meningsinnhaldet. Utfordringa med aksentuering har eg prøvd å løyse ved å sette ord informanten har lagt spesielt sterkt trykk på i kursiv, men dette er sjølv sagt mykje meir unyansert enn trykkskilnader i munnleg språk. Då eg ikkje først og fremst skal gjere ei analyse av språkføringa til deltakarane, men ei analyse av meningane deira, meiner eg likevel at transkripsjonane er detaljerte nok.

Meiningskondensering og kategorisering

Meiningskondensering, eller meiningsfortetting, er ein analysemetode som inneber at forskaren forkortar informanten sine utsegner til korte, presise formuleringar (Kvale og Brinkmann 2009). Prosessen fordrar ei så fordomsfri lesing av teksten som mogleg, og at forskaren klarer å forkorte meiningsinnhaldet på ein måte som er tru mot informanten sine utsegner. I arbeidet med å gjere ei meiningskondensering av intervjuet har eg valt å ta føre meg det som opptrer som naturlege avsnitt eller inndelingar i intervjueteksten, og prøvd å formulere desse utsegnene meir presist. Eg har deretter valt å gå gjennom den nye, meiningskondenserte teksten med to formål; å luke vekk emne som er irrelevante for problemstillinga, og å samle utsegner med same tematikk. Ein sit då igjen med ein meiningsfortetta tekst der utsegnene er grupperte ut ifrå relevante tema.

Koding og kategorisering er måtar å strukturere intervjumateriale på, og gjer det lettare å få oversyn over store mengder med informasjon (ibid.). Eg har valt å nytte ei form for *open koding*, som kan definerast som ”analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data”(ibid:209). Dette inneber at kodande kan utviklast direkte frå materialet og at dei ikkje treng å vere kvantifiserte. Eg har valt å kode materialet med utgangspunkt i meiningsfortettinga, og har koda informantane sine utsegner ved å referere til, og dermed plassere, utsegnene i kategoriar. Ein del av kategoriane er utvikla på førehand og er basert på teori og forforståing, medan andre kategoriar er utvikla direkte frå materialet. Etter ei første koding og plassering av utsegnene har kategoriane vorte gjenstand for kritisk gransking, og har gjennom dette endra seg; kategoriar har kome til, og ein del har falle bort, som eit resultat av at tematikken i materialet har vorte klarare, og tilpassing til problemstillinga. Dei endelege kategoriane er såleis resultat av både induktive og deduktive prosessar.

3.3.2 Observasjonsanalyse

Analyse av observasjonane har i all hovudsak vore sentrert rundt analyse av videoane frå observasjonstimane, i tillegg til at notata mine frå timane har fungert som rettesnor i forhold til interessante moment. Videoobservasjon gjev rik tilgang på informasjon i analysearbeidet, og det har difor vore viktig å avgrense kva ein skal studere og kor detaljert filmen skal analysere. Eg har valt å innleie analyseprosessen med å sjå gjennom observasjonstimen i sin heilskap, og ut ifrå dette danne meg eit bilete av generelle tendensar i timen. Fokuset har i denne delen av analysen vore todelt; dels har det vore viktig å notere ned ulike metodar, framgangsmåtar, og bruksområde knytt til verktøyet, og dels har det vore viktig å merke seg

fordeling i elev- og lærarinitiativ gjennom timen. Etter å ha notert ned dette i forhold til ein tidsakse, har eg valt å gå gjennom notatane for å finne det som peikar seg ut som generelle trekk eller tendensar i undervisinga. Ut ifrå desse generelle funna har eg skrive ut ei meiningsfortetting av timen. I tillegg til dette valde eg å notere ned tidspunkt for situasjonar og hendingar som eg under første gjennomsjåing opplevde som spesielt interessante. Den generelle analysen eg har gjort av videoobservasjonane kan relaterast til det Erickson (2006) kallar analyse av ”molar chunks”; analysen tek for seg større bitar med videomateriale, og presenterer viktige emne, aktivitetar, hendingar og fokusskifte. Ifølgje Erickson kan ein ved bruk av denne typen analyse stå i fare for å miste ein del av djupna i interaksjonen og samspelet (ibid.), og eg har difor valt å gjere ei detaljanalyse av ein del situasjonar i tillegg.

Detaljanalyse

Dei delane av filmen som skil seg spesielt ut, eller demonstrerer svært tydeleg nokon av dei generelle tendensane, har eg sett nærare på gjennom ein detaljanalyse. Denne analysen har hatt ein deskriptiv funksjon; målet har vore å skildre handlingsmønster, metodar og den konkrete bruken av verktøyet. Første ledd i analysen har vore å gjere ein detaljert transkripsjon av situasjonen, der både tale, handlingar og tydelege reaksjonar har vorte transkribert. Deretter har eg samanlikna det som trer fram som mønster i situasjonen, med dei generelle tendensane for timen. På denne måten har det vore mogleg å sjå om den transkriberte situasjonen er typisk eller ei for den undervisinga som går føre seg. Dette er ein framgangsmåte som er i tråd med Erickson (2006) sine tilrådingar knytt til ”molecular” analyse:

Transcribe the talk and the nonverbal behavior of the various speakers in that strip. Transcribe the verbal and nonverbal reactions of listeners. (...) If necessary, transcribe all such strips within the event of interest, or transcribe only those strips that contain phenomena of research interest. (...) Determine the typicality or atypicality of the instances you have transcribed and analyzed in detail – by more general coding, returning to the initial viewing notes as an index to the whole event, or to constituent sections within it. (ibid:84)

Gjennom detaljanalysen har det vore mogleg å eksemplifisere både dei typiske tendensane i timane og å kople informantane sine intervjuutsegner til den konkrete praksisen. Den spesifikke analysen har såleis vore knytt både til tendensar som trer fram gjennom observasjonane, og til dei resultatane som intervjuanalysen har gjeve.

4 Bruk av verktøyet

I det følgjande kapitlet vil eg ta føre meg bruken av opptak i rytmisk songundervising slik den kjem til syne gjennom intervjuet og observasjonane mine. Gjennom denne framstillinga ønskjer eg å svare på første del av problemstillinga mi: *Korleis nyttar studentar og lærarar opptak som verktøy i songundervising?* Eg vil først sjå på den praktiske bruken av verktøyet gjennom å sjå på arbeidsmåtar og bruksområde. Deretter vil eg gå nærare inn på verktøyet sin funksjon i undervisinga, og studentane sin bruk av opptak i eigenøving. Avslutningsvis vil eg diskutere sentrale tema og problemstillingar knytt til lærarar og studentar sin bruk av opptak som verktøy, og setje resultatane mine i samband med relevant teori.

4.1 Praktisk bruk av verktøyet

Studien tek føre seg to songundervisingspraksisar med ganske ulikt utgangspunkt, og før eg går inn på bruksområde og arbeidsmåtar vil eg difor seie litt om dei to praksisane gjennom å skildre opptakssetting og vanleg framgangsmåte ved opptak.

Lærer 1 nyttar opptak som ein del av ein vanleg songpedagogisk setting; han nyttar eit enkelt dataprogram, og tek opp studentane i eit vanleg undervisingsrom. Dei nyttar den innebygde mikrofonen under opptaka, men spelar av lyden gjennom eksterne høgtalarar. Studentane syng vanlegvis låtane utan akkompagnement. Lærer og student lyttar først gjennom heile låten for å få eit heilskapsinntrykk. Dersom studenten er svært misnøgd tek dei umiddelbart eit nytt opptak, men dersom studenten er nøgd lyttar dei til opptaket igjen. Andre lytterunde er prega av mykje stopp og start; dei lyttar til nokre strofer, diskuterer strofene, syng litt, og lyttar vidare. Etter å ha arbeidd seg gjennom låten syng gjerne studentane låten igjen, og dei konsentrerer seg då om mindre delar av låten, til dømes eit vers eller eit refreng.

Lærer 2 gjer opptaka av studentane i studio, med profesjonelt utstyr. Læraren legg vekt på at studentane skal syngje til eit godt komp; kompet er vanlegvis spela inn av medstudentar i ein tidlegare time, og kan vere henta frå samspelsrepertoar eller studentane sitt eige låtmateriale. Arbeidet er delt inn i to prosessar: Første time er vidd til å ta opp vokal, medan neste time er via til editering⁴ av opptaka. Opptaksfasen er prega av at studentane syng mange *takes*; det vert lytta forholdsvis lite til opptaka undervegs i opptaksprosessen. Editeringsarbei-

⁴ *Editering* referer til det engelske omgrepet *edit*, som tyder å redigere eller korrigere. I musikkteknologisk samanheng vert omgrepet brukt om digital etterbehandling av eit lydopptak. Prosessen inkluderer mellom anna det å klippe saman ulike *takes*, justere frekvensområde, balanse og volum, og å legge til effektar som klang, auto-tune osv.

det er prega av detaljert lytting og diskusjon; student og lærar lyttar til strofe for strofe, samanliknar dei ulike opptaka (takes), og vel ut kva som skal brukast i den endelege versjonen av låten.

4.1.1 Bruksområde

Lærarar og studentar brukar opptak til å fokusere på og arbeide med ulike songfaglege område i undervisinga. I det følgjande vil eg ta føre meg det som ut ifrå intervju og observasjonar ser ut til å vere dei mest sentrale bruksområda.

Uttrykk og time

Alle informantane nemner *uttrykk* som eit viktig fokus i undervisinga, og noko som også er tydeleg i observasjonstimane. For *lærar 2* er arbeid med uttrykk noko av det viktigaste i songundervising, og opptak er ein naturleg del av dette arbeidet:

L: Men det eg kan gjere er å gå inn og høyre på, eller gjere opptak med dei, der ein høyre på det undervegs og prøver å få dei til å strekkje seg litt i forhold til kva uttrykk dei har. Og det er veldig ofte knytt til det formidlingsmessige, det dramatiske, det teatraliske i det – at dei kan lære seg å få meir ut, rett og slett få eit sterkare uttrykk. (Lær. 2, 00:03:00)⁵

Også *lærar 1* fokuserer mykje på uttrykk, og han tek ofte tak i spesifikke element knytt til uttrykket, som til dømes frasering og klang. Han er i likskap med *lærar 2* oppteken av at studentane skal finne fram til eit eige uttrykk, og oppfordrar studentane til å halde fast på element som gjev uttrykket deira særpreg:

Observasjonsnotat: "Det var ein ting til – eg er berre så livredd for at dei skal forsvinne, desse tinga her:", seier læraren og spelar av ei strofe. "Kva er det du gjer der? Det er veldig kult, altså!" "Gjorde eg det no, eigentleg?" spør studenten. "Nei, du gjorde ikkje det" seier læraren. Studenten nynnar strofa for seg sjølv og spør "Er det klangen, eller?" "Ja, det er klangen og måten du plasserer det på. Det er kult det der – det læt fritt, då." seier læraren. (Stud. 2, obs. 2)

Læraren uttrykkjer også i intervjuet at det er viktig å syte for at studentane tek vare på intuitive måtar å bruke stemma på, då det er ein viktig del av vokalt særpreg. Opptaket spelar ifølgje

⁵ Forkortingar i intervjustat: S= student, L= lærar, I= intervjuar.

læraren ei viktig rolle i det å kunne bevisstgjere studentane på slike element, då opptaket gjev eit meir presist inntrykk enn ei verbal forklaring.

*Time*⁶ er eit område som begge lærarane jobbar ganske mykje med, og der opptaket vert framstilt som ein viktig ressurs. Også fleire av studentane framhevar opptak som eit viktig hjelpemiddel i arbeid med *time*. *Lærar 1* har det som eit uttalt mål å arbeide med *time*, fordi han meiner at dette er ein del av songfaget som ofte vert neglisjert, og som studentane ofte slit med:

L: Det som dei ofte ikkje høyrer er timen. (...) Folk forskyv takta utan å merke det fordi dei er så vant til å ha komp. Så støttar dei seg så tungt på trommis og rytmeseksjonen at dei får ikkje noko kontakt med swingen. Så dei er i mål når dei klarer å få det til å swinge åleine, utan å klappe eller knipse eller noko. Eg har hatt to elevar som har kome dit. Men det er mange som lærer mykje av det, trur eg. (Lær. 1, 00:21:03)

Læraren meiner at studentane gjennom opptaka kan få eit meir reelt inntrykk av korleis *timen* deira eigentleg er. Dette fører ifølgje læraren til ei bratt læringskurve for mange. *Student 2* uttrykkjer til dømes at eitt av dei felte som ho har utvikla seg mest på gjennom å jobbe med opptak er nettopp *time*:

S: Timemessig, det har blitt mykje betre – det er jo det vi har jobba mest med no. Men absolutt – for ein høyrer det så tydeleg at ein er heilt ute, eller ein vert i alle fall obs på det. Når han står der i tillegg og seier at her kan du vere litt meir bakpå eller frampå, sånne ting – då hjelper det mykje. (Stud. 2, 00:11:35)

Studenten meiner altså at det ikkje berre er opptaket i seg sjølv, men også kommentarane frå læraren som betrar forståinga av *time* som musikalsk parameter. Editeringstimane til *lærar 2* viser ein liknande opptaksbruk i arbeid med *time*: Student og lærar leitar etter strofer med god *time*, diskuterer korleis strofene fungerer, og flyttar i nokre tilfelle strofene for å betre *timen*.

Uttale og lytting

Opptak ser ut til å vere viktig i arbeid med uttale, spesielt i arbeid med å luke vekk dårleg og slurvete engelskuttale; dette er noko både studentar og lærarar trekkjer fram som eit viktig bruksområde for verktøyet. Begge lærarane nyttar verktøyet til å spele av ord, lydar eller fraser som dei meiner er problematiske, for deretter å diskutere uttalen med studenten.

⁶ *Time* refererer til det engelske omgrepet *time*, som knytt til musikk omhandlar det å følgje eller oppretthalde rett rytmikk; å ha god musikalsk *timing*. Innanfor ein rytmisk musikktradisjon er god *time* gjerne knytt til det å kunne syngje eller spele ein melodi “akkurat passeleg bakpå”. Dette kan forklarast med å tolke rytmikken i melodien relativt fritt i forhold til akkompagnementet, men å likevel halde seg innanfor dei musikalske rammene.

Observasjonsnotat: Læraren spelar av strofa igjen og seier "Det er ikkje nokon big deal, altså, men t-ane dine; dei er ikkje norske, og det er kjempebra, men dei er litt tjukke no". "Tjukke? Ok", seier studenten og prøvar seg fram med nokre ord. "Berre lite grann tynnare" seier læraren og demonstrerer. Studenten prøvar seg fram, verkar usikker. "Du må berre leite – eg veit ikkje. Er du einig, eller?", spør læraren. "Eg må høyre det igjen", svarer studenten. "Ja", seier læraren og spelar det av igjen. "Ja, den er litt tung", seier studenten når ho har høyrte det. (Stud. 2, obs. 1)

Dømet over er henta frå ein av *lærer 1* sine timar, og viser korleis opptaket spelar ei viktig rolle i det å tydeleggjere kva som er problemet; studenten verkar i utgangspunktet usikker på læraren sin kommentar, men etter å ha lytta til opptaket er ho samd i at uttalen bør endrast litt.

Det siste songfaglege området som lærarane aktivt brukar opptaket til, er det som ein innanfor songmetodikk kallar skilnad i indre og ytre lytting eller klang: Lyden som vokalisten høyrer når han syng, er dels eit resultat av lydbølgjene som når øyret, og dels av dei vibrasjonane som den produserte lyden skaper i utøvaren sin eigen kropp. Dette gjer at stemma høyrer annleis ut for den som syng enn den gjer for dei rundt (Nair 1999) *Lærer 1* omtalar denne skilnaden som eit "gap", og meiner at dette er eitt område der studentane utviklar seg spesielt mykje ved bruk av opptak. Læraren trur at det å få røynda tydeleg presentert gjer at gapet mellom korleis studentane *trur* det høyrer ut, og korleis det *faktisk* høyrer ut, raskt vert mindre. Fleire av studentane knyter dette opp imot det å vite kva ein eigentleg presenterer for folk, og å kunne gjere så rette vurderingar som mogleg også når ein ikkje kan lytte til eit opptak. Studentane framhevar dette som eit viktig formål med opptak:

S: Det er vel for at folk skal bli bevisst på si eiga stemme (..) Som songar – du må jo vite korleis du høyrer ut, korleis eg eigentleg høyrer ut når eg gjer det og det. (Stud. 4, 00:12:07)

Det kan synast som om dette er eit bruksområde som studentane opplever som minst like viktig som lærarane, då studentane omtaler nettopp denne bruken i utstrekt grad.

4.1.2 Arbeidsmåtar

Arbeidsmåtene som er tekne i bruk i undervisinga er i varierende grad verktyspesifikke; arbeidsmåtene og -metodane er sterkt farga av verktøyet og opptakssituasjonen, men dei aller fleste av dei vil ein kunne finne igjen i songundervising utan opptak. Editering kjem likevel inn som ein heilt verktyspesifikk arbeidsmetode.

Detaljarbeid

Begge lærarane legg vekt på arbeid på detaljnivå, noko som pregar undervisinga i stor grad. Ein del av studentane trekkjer fram nettopp fokuset på detaljar som det som særmerkjer arbeid med opptak i songundervising. Observasjonane eg har gjort tyder også på at nettopp detaljarbeid er svært dominerande; student og lærar jobbar gjerne med svært små musikalske bitar, ofte mindre enn dei naturlege frase-inndelingane. Dei lyttar til og diskuterer einskildord og små detaljar, som til dømes klangen på eitt enkelt ord, innpustar, knirk og effektar. Dei brukar også mykje tid på å leite etter "rett" uttale på eit ord, eller perfekt timing for ei staving. *Lærar 2* spelar gjerne av slike detaljar i loop, slik at dei vert framheva for studenten. *Lærar 1* let ofte studenten ta eit nytt opptak i etterkant av diskusjonar og terping; studenten får dermed prøvd ut detaljen i samanheng, og det vert mogleg å vurdere resultatet av jobbinga. Ifølgje *student 1* vert det lettare å jobbe med detaljar fordi opptaka viser alle uvanar:

S: Eg trur ein fokuserer meir på finessar – kanskje du kan jobbe med tre tonar, eller ein rytmefigur, meir når du har opptak. Mens når du ikkje brukar opptak vert det meir den generelle opplevinga av verset, kva kjensler du har lyst til å formidle, då. For det er vanskeleg – opptaka er gjennomsiktige, og viser alle uvanar og utydelegheiter du gjer, mens utan opptak så blir det meir konsertfeeling, at du skal levere noko musikalsk. (Stud. 1, 00:33:09)

Studenten påpeikar at opptaka synleggjer kva lyttaren eigentleg høyrer, og at det vert mogleg å lytte til den same detaljen fleire gonger.

Editering

I *lærar 2* si undervising er editering ein viktig arbeidsmåte. Editeringa går føre seg i etterkant av at studentane har vore i studio og gjort opptak av vokal, og det er desse opptaka dei arbeider vidare med. Lærar og student sit saman framfor skjermen og arbeider seg gjennom låten strofe for strofe: Dei lyttar til alle opptaka av frasene dei arbeider med, og læraren spelar vanlegvis av frasene i loop. Det er i hovudsak læraren som sit med den praktiske kontrollen, då det er han som spelar av opptaket, stoppar det, og utfører editeringa. Studentane kommenterer opptaka dei lyttar til i varierende grad.

Observasjonsnotat: Lærar og student har lytta lenge til ulike versjonar av ein frase, og kome fram til ein dei likar, men læraren er ikkje heilt nøgd med ein innslenkt "now" fordi han meiner den ikkje svarer heilt til det som kjem før. Han uttalar at "Akkurat dei "now"-ane som kjem berre som tilrop, dei er vanskelege." Studenten er samd i

det. Dei lyttar til frasen igjen, men læraren ber no studenten om å lytte spesielt til "now", for å prøve å finne ein bra versjon. Studenten kommenterer at det er stor skilnad i uttrykk, medan dei lyttar. (...) Læraren foreslår at dei kan leite etter ein "now" andre stader i låten dersom det er andre stader ho legg det inn. Studenten svarer: "Nei – eller, eg veit ikkje heilt om eg gjer det bevisst når eg legg inn dei der "now" og "eh"-ane. Han har jo ikkje dei på originalen, så det må jo ikkje vere med i det heile og det store...". Læraren er samd i det, og dei prøver å klippe bort "now"-en, for å lytte til korleis energien vert då. (Stud. 4, obs. 2)

Arbeidet er, som vi ser i utdraget, prega av utstrekt lytting, og i dette tilfellet lyttar dei til den same strofa i tre omgongar: Først har dei lytta til alle opptaka for å finne ei strofe dei vil nytte, deretter lyttar dei til alle opptaka for å finne ein "now" som er betre, og til slutt lyttar dei til korleis strofa vil verte dersom dei klipper vekk "now". Editeringa er i stor grad knytt til det å leite etter dei opptaka der studenten syng verkeleg bra, og å klippe desse opptaka til ein god musikalsk heilskap. I etterkant av timen med felles editering er det meininga at studentane skal arbeide med å editere låten ferdig på eiga hand. Læraren seier at han ikkje gjev studentane så mange tips om kva dei skal lytte etter når dei editerer, berre at dei skal lytte etter stader der uttrykket ikkje er så polert. Læraren trur at fokuset dei har i editeringstimen fungerer som ein førehandsdefinisjon av kva studentane skal sjå etter når dei editerer på eiga hand:

L: Dei andre tinga definerer vi kanskje litt på førehand, ved at vi gjer ein del editering, slik at dei ser kva eg er ute etter. Så det som automatisk skjer, trur eg, er at dei prøver å tilfredsstille meg til neste time. Fordi det var det vi fann ut – men det er jo ei felles semje om det, når vi sit der. (Lær. 2, 00:21:00)

Læraren understrekar at han synest det er spanande dersom studentane har teke heilt andre val enn det han ville ha gjort; han ser på studenten si editering som uttrykk for musikalske preferansar og smak. Editering ser såleis ut til å vere ein arbeidsmåte som er forholdsvis lærarstyrt i songtimen, men som opnar opp for at studenten kan ta sjølvstendige val heime.

Demonstrasjon

Demonstrasjon frå læraren si side er ein framgangsmåte som finst i begge lærarane si undervisning, men studentane opplever mengda nokså ulikt. *Lærar 1* sine studentar har til dømes motstridande syn på kor mykje læraren demonstrerer:

S: Læraren demonstrerer nesten aldri, han seier «Det fungerer ikkje», og då veit eg kvifor det ikkje fungerer. Så prøver eg på nytt, og så seier han at «no fungerer det». Så han demonstrerer nesten aldri. (Stud. 1, 00:34:40)

S: Viser, liksom? Eg føler at han gjer mykje meir enn eg har opplevd før. Eg veit ikkje korleis andre folk har det, men det fungerer i alle fall veldig bra for meg at han viser ting, ikkje berre pratar om det, men at han faktisk viser det. (Stud. 2, 00:25:17)

Observasjonane eg har gjort indikerer at læraren demonstrerer om lag like mykje i både *student 1* og *student 2* sine timar, noko som tydar på at studentane har svært ulike opplevingar av demonstrasjonen. Ei mogleg forklaring er at dei har litt ulike oppfatningar om kva som kjenneteiknar demonstrasjon, og at dette påverkar mengdeopplevinga. *Lærer 2* sine studentar er derimot veldig samkøyrt i sine skildringar av demonstrasjon i timen; begge to meiner at læraren gjev mange kommentarar, men er sparsam med songleg demonstrasjon.

Lærer 1 seier sjølv at han demonstrerer ein del gjennom å ”herme elevane”; han syng den aktuelle strofa og overdriv det som er problemet. Læraren har ei opplevinga av at problema kan verte tydelegare for elevane når opptaket vert kombinert med demonstrasjon:

L: Med dei elevane som toler det, så hermar eg litt, faktisk. Kombinasjonen av at eg, fysisk i rommet, gjer det dei gjer «feil» og det at dei høyrer, det fungerer faktisk, det blir klarare. Det blir også litt tettare – det går veldig mykje på klangting, når nokon for eksempel på ein -o eller ein -a skyt vokalen veldig opp i biholene, då er det ein ting eg kan herme. Og då skjønar dei det nesten betre enn å høyre det på opptak, for då kan det bli litt sånn indirekte. (Lær. 1, 01:00:13)

Læraren demonstrerer altså ein del i arbeid med klang, og ut ifrå observasjonane ser det ut til at han også demonstrerer ein del i arbeid med uttrykk, *time* og uttale:

Observasjonsnotat: ”Eg tenkte sånn time-messig, på refrenget, der kunne du ha vore endå seinare.”, seier læraren. ”Endå seinare”, konstaterer studenten i det læraren set i gang avspeling. Læraren klappar grooven til opptaket, noko som gjer det tydeleg kvar studenten avvik frå grooven. ”Åja - ja”, seier studenten nesten umiddelbart og noterer. Læraren stoppar avspelinga, og syng refrenget medan han held grooven. Studenten held takta tydeleg med heile kroppen. ”Slik er det”, seier læraren. (..) Læraren spelar av opptaket på nytt, og demonstrerer ved å syng svært bakpå til opptaket. Studenten held takta svært tydeleg med kroppen, og syng etterkvart med. ”Ikkje sant – der er du litt tidlegare”, seier læraren om opptaket medan dei lyttar til refrenget. (..) Lær-

rar og student syng refrenget saman; læraren fortset å halde grooven, men sluttar å syngje. Studenten syng vidare, stoppar seg sjølv når ho gjer feil, og repeterer den staden ein gong til. (Stud. 2, obs. 1)

I dømet over demonstrerer læraren på fleire ulike måtar, og han tek opptaket aktivt i bruk i demonstrasjonen. Dette viser tydeleg korleis *lærar 1* nyttar opptaket som ein del av demonstrasjonane sine, noko som gjer opptaket til ein svært integrert del av undervisinga.

Lyttelekser

Begge lærarane ser ut til å meine at det å lytte til både seg sjølv og andre musikarar er ein god måte å utvikle musikalitet, smak og sjangerforståing på, og nyttar difor lytting som arbeidsmåte. *Lærar 1* gjev gjerne studentane lyttelekser for å trene opp lytteferdigheiter:

L: Ja, eller – ein til to, av ti, har eit sånt voldsamt gap, at eg spelar av og så ser eg at dei synest at alt er heilt flott. Og det er litt vanskeleg, for då er det musikaliteten deira som må trenast opp. Dei gir eg ofte masse lyttelekser for å få dei til å høyre på masse forskjellig, og å høyre ordentleg, ikkje berre bruke musikk som bakgrunn. Dei syng bra, men har ikkje noko forhold til korleis det eigentleg høyrer ut. (...) Men då gir eg dei masse musikk som dei skal høyre ordentleg på, eg ber dei setje seg ned og høyre. Og så tar eg dei opp, og så delar eg opp, spelar små strekk, og spør «kva synest du om det». (Lær. 1, 00:26:40)

Ifølgje læraren er det svært få av dei studentane han underviser som har behov for denne typen musikalitetstrening; dei aller fleste har allereie ein godt utvikla musikalitet. Trass i at studentane sin musikalitet er god, er det kanskje grunn til å tru at det bevisste forholdet til lytting er noko som utviklar seg over tid, som eit resultat av fokus i øving og undervising. *Student 2* trekkjer til dømes fram lyttelekser som ein viktig del av det å lære seg kva ein skal leite etter og kvifor ting ikkje fungerer:

S: Så det er det å vere veldig kritisk til seg sjølv, og det å vite kva ein skal leite etter. Det er jo mykje det læraren har lært meg – lært meg kvifor ting ikkje fungerer. Og så trekkjer han gjerne fram ein song av ein eller annan annan person, «høyr her; ho spytta orda», for eksempel, og du høyrer kva effekt det har. Og då er det ofte at eg får med nokon artistar heim, som eg bør høyre på, og høyre kva det er dei gjer for å få det til å fungere. (Stud. 2, 00:46:03)

Ut ifrå det *student 2* seier kan det sjå ut til at læraren også gjev lyttelekser som fungerer som døme på korleis ein kan løyse ein spesiell problematikk, eller som døme på variasjonsmoglegheiter. Samstundes som læraren gjev døme på artistar som studenten bør lytte til i ein bestemt samanheng, ser det ut til at han let studenten få ein del ansvar for å vurdere kva det er som gjer at det fungerer musikalsk. Lytteleksene kan såleis fungere som ein metode for å utvikle studentane sin kritiske sans, slik at studentane i større grad kan bruke lytting som eit hjelpemiddel. *Lærar 2* gjev ikkje uttrykk for at han gjev lyttelekser av dette slaget; det er sjølvstøtt mogleg at det berre ikkje vert nemnt i intervjuet, men det er også mogleg at han fokuserer litt mindre på dette enn *lærar 1*. Ein kan likevel forstå det slik at *lærar 2* gjev studentane lyttelekser i form av editering av låtane; ein viktig del av editeringa er å lytte kritisk til alle opptaka, og å velje ut kva ein synest er best. Læraren framhevar denne lyttinga som ei svært verdifull heimelekse, då den tvingar studentane til å ta stilling til eigen prestasjon, og til å gjere eit utval av eigen vokal.

4.2 Verktøyfunksjon i undervisinga

Ut ifrå dei ulike bruksområda og arbeidsmåtene som eg har identifisert gjennom observasjonar og intervjuanalyse, har eg funne fram til fire hovudfunksjonar som verktøyet ser ut til å ha i undervisinga: Opptak kan vere eit verktøy for *studentlytting og –vurdering*, *produktverktøy*, *prosessverktøy*, eller eit verktøy for *kommunikasjon*. I det følgjande vil eg gå litt nærare inn på kva som kjenneteiknar desse ulike verktøyfunksjonane, korleis det kjem til uttrykk gjennom undervisinga, og kva studentar og lærarar meiner om dei ulike funksjonane.

4.2.1 Verktøy for studentlytting og -vurdering

Eg har tidlegare kommentert lytting og vurdering i tilknytning til bruksområde og arbeidsmåtar, fordi lærarane framhevar lytting og vurdering som eit hovudformål med å nytte opptak. Opptak kan også forståast som eit verktøy for studentlytting og –vurdering, og det er denne verktøyfunksjonen eg no vil gå nærare inn på.

Lærar 1 uttalar at han brukar opptak for å gje studentane eit betre bilete av korleis det egentleg høyrer ut:

L: Ja, eller det er aller mest for deira eigen del, at dei skal få eit ekte bilete. For dei har som regel betre øyrer i lyttemodus enn i framføringsmodus, kan ein seie. Der er det alltid eit gap, så å seie. Så det er mest for deira eigen del – viss det er noko eg

prøver å forklare, som dei ikkje forstår, så er det også fantastisk å kunne spele av akkurat det eg meiner. (Lær. 1, 00:04:00)

Opptak vert såleis eit verkty som gjer det mogleg for studentane å vurdere prestasjonen ikkje berre som utøvarar, men også som lyttarar. Læraren meiner at det å kunne spele av konkrete døme er svært viktig fordi det gjev studentane moglegheit til å forstå ting det er vanskeleg å forklare med ord. På spørsmål om han ser på denne bruken av opptak som ei form for konkretisering, uttrykkjer læraren at han snarare ser det som ei openberring: Opptaket opnar opp for ei musikalsk erkjenning som verbal forklaring ikkje vil kunne gje, og studentane kan ifølgje læraren høyre noko dei ikkje visste tidlegare. Studentane legg også svært stor vekt på lytte- og vurderingsfunksjonen ved opptak: Dei meiner at dette truleg er ein viktig grunn til at opptak vert nytta i undervisinga, og fleire trekkjer fram fokuset på studentlytting og -vurdering som ein av dei største skilnadene samanlikna med tidlegare songundervising. Fleire av studentane meiner det ville ha vore vanskeleg å få til denne typen arbeid utan å nytte opptak.

4.2.2 Produktverkty

Opptak kan nyttast til å skape musikalske produkt av meir eller mindre profesjonell art. For *lærer 2* er det å kunne gjennomføre musikalske produksjonar eit viktig formål med bruken av opptak i songundervisinga:

L: Eitt formål er jo reint produktivt, at ein får ein produksjon. At når ein jobbar, så jobbar ein faktisk med eit produkt i tankane, ein ferdig produksjon. Så vi gir oss ikkje, det er ikkje noka skuleoppgåve der du kan tenkje at «ingen andre skal høyre dette», og der ein kan føle seg fri til å utforske fordi ein har fallskjerm, på ein måte. (Lær. 2, 00:23:08)

Læraren meiner det er viktig at ein slik produksjon vert ”blodig alvor”, ikkje berre ei skuleoppgåve. Han ønskjer at studentane skal gå inn i arbeidet med ein tanke om at dei skal skape eit bra produkt, at dei gjennom prosessen skal ta seg sjølv på alvor som musikarar, og at dei skal gå ut av studioet med sjølvrespekt. For å oppnå dette meiner han det er viktig at studentane får sjansen til å arbeide i eit profesjonelt studio, med ein reel innspelingsprosess. *Lærer 2* meiner også at dette kan vere med på å sette hovudinstrumentundervisinga inn i ein større samanheng ved at studentane kan ta med eigne band eller samspelsprosjekt i studio.

Student 4 trekkjer fram denne verktyfunksjonen som grunngeving for å tilrå andre å nytte opptak i songundervising. Det å ha eit produkt som ein kan vise til andre, og som ein er

nøgd med, kan ifølgje studenten ha mykje å seie for sjølvtiliten:

S: Men det er det at når du har moglegheita til å få til eit produkt du kan vise andre, du kan få tilbakemelding frå andre på korleis du høyrer ut. Og du kan vise det fram berre fordi du er stolt av det, ikkje nødvendigvis bruke det for å forbetre deg heile tida. (Stud. 4, 00:45:10)

Det kan såleis sjå ut til at ferdigstilte produkt kan fungere som ein motsats til forståinga av opptak som eit middel til kontinuerleg forbetring av eigne songprestasjonar. *Student 3* meiner også at det er svært viktig å gjere ferdig nokre produkt som ein kan vere stolt av; det kan vere demotiverande dersom ein byrjar på fleire prosjekt utan å få gjort dei ferdige:

S: Det er jo artig, men det er jo det med å kunne få ferdig eit produkt. For det å berre byrje på eit produkt, og så gjere det sånn halvvegs, det kan gjere noko med sjølvtiliten og verdien på det du gjer. Den kan bli litt nedsett viss du berre byrjar på noko og så blir det aldri gjort ferdig. (Stud. 3, 00:53:40)

Dersom ein går inn i ein prosess med musikalsk produksjon som mål, ser det ut til å vere viktig å fullføre produktet. Korleis *student 3* stiller seg til opptak som eit reint prosessverktøy er uvisst, men det er tydeleg at ho meiner det er viktig at intensjonane med bruken vert følgt opp.

Lærer 1 tek ikkje ”produktopptak” sjølv, men inkluderer gjerne studentane sine opptak frå konsertar og liknande i undervisinga. Dei jobbar då med opptaka på ein liknande måte som dei gjer med vanlege øvingsopptak, men læraren gjev uttrykk for at han gjerne fokuserer mest på utfordringar eller problem som er knytt til sjølve konsertsituasjonen. Dersom musikalske produkt vert inkludert i *lærer 1* si undervising ser det altså ut til at han ønskjer å nytte produktet som eit ledd i å gjere studentane merksame på ting dei kan gjere enno betre i denne typen prestasjonssituasjonar.

4.2.3 Prosessverktøy

Opptak kan også fungere som eit prosessverktøy, noko som er svært tydeleg i *lærer 1* si undervising. Han meiner at songtimane skal vere ein øvingsarena for studentane, og fortel at han plar seie til studentane sine at songundervising er ein kunstig musikalsk situasjon, og at det er på scena dei skal prestere. Som eit resultat av dette jobbar han med opptak ut ifrå ein prosessorientert tankegang, der fokuset ligg på at studentane skal nytte opptaket for å utvikle seg som songarar. Også studentane hans ser ut til å ha plukka opp denne tankegangen, *student 1* skil til dømes mellom øvingsopptak og studioopptak:

S: Når ein øver og tek opp, så er det meininga at du skal synge feil og lære av feila dine. I staden for – i eit studioopptak må det vere perfekt, alle opptaka. Så på dei øvingsopptaka er det meininga at du skal synge melodiar og songar som du synest er vanskelege for å bli flinkare, mens det kan du ikkje gjere på studioopptak. Då må du synge dei songane du klarer å synge dritbra. (Stud. 1, 00:23:42)

Studenten ser ut til å kategorisere aktiviteten i timane som øvingsopptak; i timane tek ho med låtar som ho ønskjer å jobbe med fordi dei inneheld konkrete problem, eller fordi ho ønskjer tips til korleis dei kan syngjast. Student og lærar identifiserer i fellesskap musikalske problem, og læraren meiner at opptaket spelar ei viktig rolle her:

L: Når dei høyrer noko som dei vil forandre, og er einig i at det ikkje er så fint, så prøver eg å formidle korleis dei skal få det til – den trekantprosessen der er kjempebra, den hadde eg ikkje hatt på same måte utan opptak. (Lær. 1, 01:00:13)

Læraren meiner tilsynelatande at opptak legg til rette for prosessarbeid, og oppgjev det som viktig årsak til opptaksbruken. Fokuset på prosess framfor produkt er også synleg gjennom at læraren aldri tek vare på dei opptaka dei gjer i timane; opptaka er berre ledd i den pågåande undervisingsøkta, og studentane forventar at desse øvingsopptaka vert sletta.

4.2.4 Kommunikasjonsverkty

Opptak ser også ut til å ha ein funksjon som kommunikasjonsverkty i undervisinga; lærarane meiner at det å bruke opptak kan betre kommunikasjonen og dialogen med studentane:

L: Det som er det morosame med opptak er at ein får denne veldig gode kommunikasjonen mellom seg sjølv og studenten. I det her skjermbiletet, for å seie det slik, eller i dei høgtalarane som ein sit og høyrer på saman. Det er ein slik prosess som er heilt uvurderleg, synest eg. (Lær. 2, 01:00:28)

Også lærar 1 meiner at lyttmoglegheitene påverkar kommunikasjonen positivt, og uttalar at han opplevde opptak som eit svært naturleg val for gjere kommunikasjonen tydelegare:

L: Men for meg, då eg byrja, så var det «korleis i all verda skal eg få dei til å forstå?». Opptak gjer jo at du slepp omsetjinga frå ord til musikk hjå eleven, og det trur eg er det smartaste med det. Dei kan høyre det dei har gjort, og forholde seg lyttande, intuitivt, analytisk og bevisst til akkurat det dei sjølve har gjort – sleppe å forstå mine skildringar, bilete og analogiar. Det er veldig positivt, trur eg. (Lær. 1, 00:38:40)

Også fleire av studentane meiner at opptaket har ein positivt effekt på kommunikasjonen fordi ein vert mindre avhengig av lærarkommentarar⁷. *Lærer 1* meiner at den intersubjektiviteten som oppstår er ein av dei viktigaste grunnane til å nytte opptak, og det vert med dette tydeleg at opptaket sin funksjon som kommunikasjonsverktøy har ei viktig rolle i undervisinga.

4.3 Studentbruk av opptak

Tre av dei fire studentane nyttar opptak aktivt utanom timane og i eigenøving. Studentane brukar opptak til å jobbe med ulike ting, men det er tre hovudtrekk som er felles for bruken; studentane brukar opptaka til å foreta ei form for *realitetssjekk*, til å verte *betre kjend med eiga stemme*, og i arbeid med *låtskriving*. I det følgjande vil eg gå litt nærare inn på kva dei brukar opptaket til og korleis dei går fram.

Studentane sin bruk av opptak som ein realitetssjekk er først og fremst knytt til det å kunne høyre seg sjølv utanfrå. Dei meiner at ein lettare kan identifisere feil eller problemområde når dei tek opp, fordi ein kan vere så fokusert på til dømes støtta eller klangen at det vert vanskeleg å vurdere medan ein syng. I tillegg kan det vere vanskeleg å høyre kva som ikkje fungerer fordi ein er vand til å gjere ting på ein bestemt måte, og lytting kan såleis bidra til eit meir realistisk inntrykk. *Student 1* gjev uttrykk for at ein kan unngå å øve utan mål og mening dersom ein brukar opptak, fordi ein gjennom lyttinga vert klar over kva ein bør øve på. Opptaket kan såleis fungere som eit hjelpemiddel til å strukturere og organisere øvinga, men også til å kontrollere i kva grad øvinga gjev resultat. Studentane fortel at opptaket er eit godt verktøy for å kontrollere om det dei har jobba seg fram til er bra:

S: Ja, eller viss eg føler at eg har terpa det nok, og at det byrjar å likne på noko. Så tar eg det opp og finn ut om det gjer det eller ikkje. Eg sjekkar om eg har kome dit eg egentleg skal vere, eller om det er berre noko eg føler fordi eg har stått og terpa ei evigheit og ikkje har lyst til å terpe meir. (Stud. 2, 00:19:00)

Bruken er såleis ikkje berre knytt til den konkrete feilrettinga, men inngår som ein del av studentane sine meir generelle øvingsstrategiar. Studentane brukar også opptak som ledd i å verte betre kjend med si eiga stemme. *Student 4* meiner at ho gjennom opptak lettare kan finne ut kva som fungerer bra for hennar stemme, slik at ho kan bruke dette bevisst. I likskap med dette meiner til dømes *student 2* at opptaka aukar forståinga av kva ein held på med, og at det gjer det mogleg å velje om ein vil framheve eller dempe særpreget sitt.

⁷ Eg vil kome tilbake til korleis opptaket påverkar kommunikasjonen og forholdet mellom student og lærar i 5.2.1.

Alle dei tre studentane brukar opptak i samband med låtskriving, med tre hovudformål: Det er eit middel til å høyre det ein lagar frå ein lyttarposisjon, ein kan ta opp forslag til koring og alternative akkordar, og ein kan bevare låtmaterialet. *Student 1* brukar opptak til å lytte til melodiar ho lagar, for å finne ut om dei "fungerer". *Student 4* brukar derimot opptaket til å dokumentere, lytte til heilskap, og opptak av idear til vidare arbeid:

S: Så det eg gjer er at først så spelar eg gjennom det eg øver på, og så på slutten av øvinga tar eg opp, for å sjå korleis resultatet blir. (...) Men nokon gongar så er det viss eg kjem på korleis eg kunne tenkt meg å jobbe vidare: Viss eg spelar inn ein song på opptakaren, så kan eg etterpå spele inn eit eige spor med for eksempel idear til koring. (Stud. 4, 00:08:12)

Å nytte opptaket til å ta vare på idear ein får undervegs, ser ut til å vere eit viktig formål for dei fleste studentane, spesielt i startfasen av låtskrivinga. Opptak ser såleis ut til å ha ein viktig funksjon i låtskrivingsprosessen, sjølv om nokon brukar opptak meir aktivt enn andre i dette arbeidet. Fleire av studentane ytrar også at det truleg er lurt å ta opp songtimane i sin heilskap, og at dei veit om andre studentar som gjer dette. Ingen av studentane har gjort det til no, men dei trur at det vil vere smart for å få med seg alle kommentarar og tips. *Student 2* meiner dette vil gjere det lettare å jobbe med akkurat dei tinga læraren kommenterte på timen, og konkluderer med at ein på denne måten nesten kan ta med seg læraren heim.

4.3.1 Framgangsmåtar

Studentane sine framgangsmåtar i eigenøving ser ut til å ha relativt store likskapstrekk med læraren sine arbeidsmåtar i timane⁸. *Lærar 1* sine studentar brukar opptak som eit hjelpemiddel til å identifisere kva dei skal jobbe med og til å kontrollere framgangen undervegs i øvinga, medan *Student 4* nyttar opptaket mest til å ta opp resultatet, eller produktet, av øvinga.

Student 2 fortel at ho tek opp mindre delar av låten, til dømes vers eller einskildstrofer, og at ho ved hjelp av kritisk lytting identifiserer kva element ho vil arbeide med:

S: Det er vanlegvis sånn at eg tar ei strofe fordi eg slit med den, så eg har eit bilete av korleis det skal vere. Og så høyrer eg om eg fekk det til eller ikkje, og viss ikkje så tar eg den om og om igjen, terpar den til den er slik den skal vere. Eller bryt det endå meir ned, i mindre bitar. (Stud. 2, 00:19:00)

⁸ Framgangsmåtar er her forstått som studentane sine skildringar av korleis dei konkret går fram når dei nyttar opptak, medan lærarane sine arbeidsmåtar er knytt til meir overordna undervisningsmetodar.

Studenten kan på denne måten kontrollere framgangen, samstundes som ho kan vurdere om ho skal gjere endringar eller fortsette arbeidet på same vis. Ho fortel også at ho gjerne lyttar til eit opptak med bestemte intensjonar, til dømes berre med fokus på klang. Når ho seier seg nøgd med klangen tek ho opp strofa på nytt, men fokuserer på noko anna. Også *student 1* brukar opptak til å lytte til ulike element, men i motsetnad til *student 2* lyttar ho fleire gonger til same opptak; først lyttar ho til heilskapen, deretter med tanke på finessar og detaljar:

S: Eg trur kanskje eg høyrer på alle tinga på ein gong først, berre sjekke om det generelle fungerer, og så etterkvart prøvar eg å høyre på klangar og på rytmar. At det på ein måte blir underpunkt etterkvart, finessar, då. (Stud. 1, 00:07:49)

Denne framgangsmåten er relativt lik *lærer 1* si inndeling av lyttinga i ein generell og ein spesiell del. Både *student 1* og *2* fortel at dei innimellom tek opptak av heile songar, mellom anna for å kunne samanlikne med tidlegare opptak. I tillegg meiner dei at det er viktig å ta opptak av større delar for å vurdere om ein klarer å sette saman alle detaljane ein har jobba med til ein musikalsk heilskap. Dette er ein framgangsmåte som liknar meir på *student 4* sin bruk av opptak i øving. Ho øver gjerne på ulike element i låten utan å ta opp, for så å gjere opptak når ho kjenner seg nøgd med gjennomføringa. Studenten brukar altså opptak som eit verkty til å kontrollere kor vidt det lèt bra også frå ein lyttarposisjon. Opptaka fungerer såleis som produkt av øvinga, medan øvingsprosessen i mindre grad er påverka av opptaksverktøyet.

4.4 Diskusjon

Resultata eg har presentert tidlegare i kapitlet byggjer på analyse av intervju og observasjonar. Eg vil no diskutere spørsmål knytt til praktisk bruk av opptak, verktyfunksjon og studentbruk, ved å belyse resultata med utgangspunkt i teorigrunnlaget for studien. Mange interessante tema kom til syne under resultatutviklinga, og eg har difor gjort eit utval med utgangspunkt i relevans for forskingsspørsmålet. Eg vil i det følgjande ta føre meg *bruksområde, arbeidsmåtar og verktypåverknad, funksjon i undervisinga, og studentbruk av opptaksverktøyet*.

4.4.1 Bruksområde – verktybestemt eller normstyrt?

I avsnitt 4.1.1, om bruksområda for opptaksverktøyet, såg vi at verktøyet i hovudsak vert nytta til arbeid med uttrykk, time, uttale og lytting. Dette er etablerte arbeidsområde innanfor songundervising, men eit av dei mest vanlege arbeidsområda (Young et al. 2003), teknikk, er tilsynelatande utelele frå bruken. Utelatinga av eit så elementært arbeidsområde som vokal-

teknikk, bidreg til å stille spørsmål ved om bruksområda er styrt av forhold ved verktøyet i seg sjølv, eller av andre normer i praksisen.

Songundervising som sosiokulturell praksis byggjer på ein del etablerte normer og reglar: Ein del av desse normene vil truleg vere eit resultat av både lærar og student sine tidlegare opplevingar og erfaringar med songundervising, og byggjer såleis på fag- og undervisingstradisjonar (Nerland 2004). Nokre normer vil også kunne utvikle seg i eit samspel mellom den aktuelle studenten og læraren, ei utvikling som gjerne vil vere farga av læraren si rolle som *kunnskapsagent*; læraren sin måte å sjå på musikk, kunnskap og utvikling, tilbyr studenten ein logikk å handle og lære ut ifrå (ibid.). Studentar og lærarar sine erfaringar med kva område som tradisjonelt vert vektlagt i songundervising vil såleis kunne påverke kva ein fokuserer på, og gjennom dette dei konkrete bruksområda for opptak. Denne påverknaden kan også skje gjennom avstandstaking frå dei tradisjonelle normene (Wenger 2004), dersom deltakarane i praksisfellesskapet ønskjer å definere aktiviteten som utradisjonell. I tilfellet med *lærar 2* kan det sjå ut til at avstandstaking er ei viktig årsak til at han vel dei bruksområda han gjer; han uttrykkjer tydeleg at han ikkje ønskjer å gå inn i ei tradisjonell songlærarrolle, der fokuset på teknikk er stort. Også *lærar 1* ser ut til å ta avstand frå ein del rådande prinsipp innanfor songundervising, då han uttalar at han ønskjer å fokusere på sider ved songfaget som ofte vert forsømt. Lærarane bryt med normene ved å leggje mindre vekt enn tradisjonelt på dei *instrumentaltekniske* sidene ved songfaget, og i staden fokusere på bruksområde som uttrykk og time, og *praktisk-empirisk* arbeid (Young et al. 2003). Avstandtakinga kan også knytast opp imot songundervisinga som ein estetisk praksis; normene i ein estetisk praksis byggjer på kulturelt konstituerte kodar og verdiar, mellom anna knytt til sjanger og smak i ein musikalsk kontekst (Christophersen 2009).

Studentane gjev i første omgang uttrykk for at teknikk er eit mindre eigna bruksområde for opptak. På spørsmål om dei kan sjå føre seg korleis ein kan bruke opptak i teknikkarbeid, finn likevel alle studentane fram til sider ved vokalteknikk der opptak vil kunne spele ei positiv rolle. Dei trur til dømes at ein kan bruke opptaka til å lytte til skilnader i støttebruk, klang og ansatsar. Når studentane etter relativt kort tenkjetid er i stand til å sjå føre seg såpass konkrete vokaltekniske bruksområde, kan ein stille spørsmål ved kvifor dei i utgangspunktet meinte at vokalteknikk ikkje var eit eigna bruksområde for opptak. Nokre av studentane meiner at vokalteknikk er ueigna for opptak fordi teknikk er eit fysisk arbeidsområde, og at ein difor heller kan basere seg på fysiske sanseintrykk enn å lytte til opptak. *Student 4* meiner også at det kan verte vanskeleg å slappe av og å prøve ut nye teknikkar dersom ein skal ta opp teknikkøving; i den situasjonen meiner studenten det er greitt å vite at det

ikkje gjer noko om det vert stygt. Det kan såleis verke som om studentane i liten grad ser eit *behov* for å nytte opptak i arbeid med teknikk, noko som kanskje kan vere ein del av bakgrunnen for avvisinga av teknikk som eigna bruksområde for opptak. I tillegg vil truleg dei haldningane som lærarane formidlar gjennom sine val i undervisinga ha stor påverknad. Lærarane gjev også tvitydige forklaringar av bakgrunnen for val av bruksområde; lærarane meiner at god vokalteknikk har ein positiv effekt på songprestasjonen, men fortel samstundes at dei vel å ikkje fokusere så mykje på tekniske aspekt. *Lærar 1* arbeider litt med teknikk i timane, men hovudsakleg utan å bruke opptak. *Lærar 2* uttalar derimot at han ikkje arbeider med teknikk i sine timar, men at han trur opptak vil kunne vere eit nyttig verkty for lærarar som arbeider med vokalteknikk. Denne utsegna tyder på at læraren ikkje ser nokon motsetnader mellom det å arbeide med teknikk og opptak, men at han har valt å fokusere på *uttrykk* av andre årsaker. *Lærar 1* gjev uttrykk for noko av det same, då han uttalar at det ikkje er naudsynt med den voldsame tekniske meistringa for å få det til å låte bra i rytmiske sjangrar. Læraren meiner at det er langt viktigare med god smak, og truleg er dette ei viktig årsak til at han vel å fokusere meir på andre aspekt ved undervisinga.

Skildringane av teknikk som eit mogleg bruksområde tyder på at oppfatningar knytt til det *essensielle* innanfor rytmiske musikkjangrar er ei vel så viktig rettesnor for lærarane, som oppfatningar om kva moglegheiter opptaksverktøyet tilbyr. Også studentane sine utsegner tyder på at normene i praksisfellesskapet er dominerande; den kontante avvisinga av teknikk som bruksområde står ikkje i stil med innvendingane mot ein slik bruk. Dei meiner at opptak er mindre *naudsynt* i arbeid med tekniske aspekt, men ser likevel for seg fleire ulike måtar ein kan ta i bruk opptak på. Det kan difor sjå ut til at valet av bruksområde i like stor grad er forma av lærarane sine oppfatningar om rytmisk musikk, og avstandstaking frå tradisjonelle normer, som at opptaksverktøyet i seg sjølv avgrensar bruken.

4.4.2 Arbeidsmåtar og verktøypåverknad

Arbeidsmåtene som vert nytta i dei observerte timane er i liten grad spesifikke for opptaksverktøyet; demonstrasjon, detaljarbeid og lyttelekser er ikkje ukjende fenomen i songundervising. Ein vil til dømes kunne finne element av desse arbeidsmåtene i den tradisjonelle *personsentrerte meisterlæra*, der imitasjon, observasjon og læring gjennom handling står sterkt (Nielsen og Kvale 1999). Arbeidsmåtene ser likevel ut til å vere farga av opptaksverktøyet, då lærarane nyttar opptak til å vidareutvikle arbeidsmåtene. Døme på dette er at lærarane demonstrerer til opptaket, spelar av detaljar i loop, og gjev studentar i lekse å lytte til opptak.

Tradisjonelle arbeidsmåtar som demonstrasjon kan på denne måten utvidast og endrast, noko som kanskje kan gje lærarane nye moglegheiter. Med utgangspunkt i sosiokulturell teori vil ein kunne seie at desse nye moglegheitene vert *mediert* gjennom verktøyet, og at dei difor vil vere farga både av den kulturelle konteksten som verktøyet vert brukt i, og den kulturelle kunnskapen som ligg bak utviklinga av verktøyet. Mediering er ifølgje Säljö (2006) aldri nøytral, og kan ha stor påverknad på lærar og student sine handlemåtar:

Den re-medieringen – det vil si de nye formene for mediering – som den digitale teknikken innebærer, gjør det mulig å interagere med omverdenen på delvis nye måter, samtidig som en må være bevisst på at artefaktene inneholder bestemte forutsetninger som en ikke kan se bort fra. En artefakt er ikke helt nøytral og passiv, den utøver en viss form for agens og gir brukerne et interaksjonstilbud som gjør at de arbeider og resonnerer på noen måter i stedet for på andre. (ibid:179)

Säljö argumenterer altså med at verktøyet utøvar ei form for agentskap i læringssituasjonen, då verktøyet legg til rette for ein del måtar å tenkje og handle på. Dette kan vi sjå eit tydeleg døme på i editering, som er den einaste verktysspesifikke arbeidsmåten. Editering er ein arbeidsmåte som er avhengig av digitalt opptaksutstyr, og opptaksutstyret legg på si side svært godt til rette for dette arbeidet. Det er sjølvstendig mogleg å nytte opptaksutstyr utan å editere opptaka, men ofte vil truleg editeringsmoglegheitene vere svært synleg i programvaren. *Lærar 2* utnyttar desse moglegheitene til det fulle, og gjev til dømes studentane i oppgåve å editere egne opptak. Læraren trekkjer mellom anna fram bevisstheit kring eige uttrykk som læringsutbytte av å jobbe med editering, noko som kan indikere at han har valt å nytte opptak på denne måten av songfaglege grunnar. Ut ifrå sosiokulturell teori vil ein likevel kunne stille spørsmål ved om denne grunngevinga ligg til grunn for eit *sjølvstendig val* av editering som arbeidsmåte, eller om forståinga er eit resultat av den *medieringa* som finn stad gjennom bruk av verktøyet (ibid.). *Lærar 1* har valt å ikkje arbeide med editering, og nyttar opptaksutstyret berre til å ta opp og spele av det studentane framfører. Dette kan forståast som eit døme på å bevisst velje vekk ein skilde sider eller moglegheiter ved verktøyet, men valet må også sjåast i samanheng med det verktøyet læraren nyttar: *Lærar 2* nyttar svært enkelt opptaksutstyr, der programvaren i mindre grad legg opp til editering som arbeidsmåte. Det er difor mogleg at mangelen på finesser og editeringsfunksjonar i programmet gjer det lettare å velje vekk denne arbeidsmåten, medan meir profesjonelt opptaksutstyr i større grad motiverer til editering.

Dersom lærarane ønskjer å kombinere bruken av opptak med meir tradisjonelle arbeidsmåtar kan det kanskje vere ei moglegheit å la vere å inkludere opptaket i nokre delar av undervisinga. *Lærar 1* ser ofte ut til å gjere eit slikt val i arbeid med vokalteknikk, då han sjeldan nyttar opptak i slike arbeidssekvensar. Det kan sjølvstendig vere fleire grunnar til at læra-

ren gjer dette, til dømes kan det vere eit val basert på naudsynet for verktøybruk, oppleving av effektive metodar, eller eit ønske om å variere undervisinga. Uansett kva som ligg bak dette valet, kan ein sjå føre seg at det å ”leggje vekk” opptaket i nokre delar av timen vil gjere verktøyet til ein mindre sentral *agent* (ibid.). Uavhengige arbeidsmåtar vil truleg inkludere andre kulturelle verktøy (Hultberg 2009), og songfaget kan såleis medierast til studenten på ulike vis. Andre intellektuelle og fysiske verktøy vil truleg kunne bidra med ulike perspektiv på songfaget, noko som reduserer risikoen for at røynda vert for einsidig mediert.

4.4.3 Opptaksverktøyet sine funksjonar

Opptaksverktøyet ser ut til å ha fire hovudfunksjonar i den undervisinga eg har observert; verktøy for *studentlytting og –vurdering*, *produkt-* eller *prosessverktøy*, eller eit verktøy for *kommunikasjon*. Desse ulike funksjonane vert til dømes synlege gjennom lærarane og studentane sine tankar om kva som er formålet med opptaksbruken. Lærarane nyttar ikkje omgrepet funksjon direkte, men snakkar om verktøyet si rolle og sentrale område for verktøybruken. Det kan sjå ut til at lærarane ikkje alltid er så bevisste på at verktøyet har fleire ulike roller, eller funksjonar, i undervisinga, trass i at dei sjølve definerer ulike område relatert til verktøybruken. Ein kan såleis spørje seg om i kva grad dei ulike verktøyfunksjonane er resultat av bevisste val i undervisingssituasjonen, eller om funksjonane oppstår som ein konsekvens av arbeidsmåtane lærarane vel.

Opptak som *lytte- og vurderingsverktøy*, og *kommunikasjonsverktøy* er felles for lærarane, medan det går eit skilje mellom opptak som *prosess-* eller *produktverktøy*. Denne skilnaden ser ut til å vere knytt til lærarane sine oppfatningar av deira rolle som songpedagogar, og kva dei ønskjer at songundervisinga skal vere for studentane: *Lærar 1* gjev uttrykk for at songtimane er ei form for rettleia øving for studenten, medan *lærar 2* ønskjer at songtimane skal setje hovudinstrumentet inn i ein større, musikalsk samanheng. Dei ulike tilnærmingane til kva generell funksjon songundervisinga skal ha, ser såleis ut til å kunne påverke om opptak får ein *produkt-* eller *prosessfunksjon*. Lærarane sine musikkfaglege og -kulturelle bakgrunnar vil truleg vere ein viktig del av grunnlaget for deira oppfatningar om songundervising, og fagtradisjonar kan dermed kome til å setje standarden for undervisinga (Nerland 2004). Hultberg (2009) sin modell for musikalsk læring og kulturelle verktøy, plasserer den musikkulturelle konteksten som ei ramme som påverkar og avgrensar handlingsrommet. Opptak som kulturelt verktøy ser i utgangspunktet ut til å kunne ha både ein prosess- og produktfunksjon, noko som gjev læraren moglegheit til å velje kva funksjon han ønskjer at verktøyet skal ha i undervisinga.

Med utgangspunkt i Hultberg sin modell vil ein kunne sjå føre seg at det kulturelle verktøyet sin funksjon, i stor grad vil vere knytt til den musikkulturelle konteksten som utgjer ramma for læringssituasjonen (ibid.): Dersom denne konteksten er prega av eit fokus på musikalske produkt, vil det truleg vere meir naturleg for læraren å nytte opptak som eit *produktverktøy*, enn dersom den musikalske konteksten legg sterk vekt på prosessarbeid. Læraren sin bakgrunn, og den musikalske konteksten som undervisinga er ein del av, vil såleis kunne påverke kva læringsrom som opnar seg for studentane.

Kontekst og lærarbakgrunn ser også ut til å påverke verktøyfunksjonane gjennom lærarane sine val av bruksområde og arbeidsmåtar. Verktøyfunksjonane knytt til lytting og kommunikasjon speglar dette tydeleg; trass i at undervisinga til begge lærarane inneheld desse funksjonane, er verken bruken eller omfanget identisk. *Lærar 1* nyttar til dømes opptak som *studentlytting- og vurderingsverktøy* i nesten alle timar, medan denne funksjonen hjå *lærar 2* i all hovudsak kjem til syne i editeringstimane. Trass i at begge lærarane uttrykkjer at dette er ein svært viktig funksjon for verktøyet, ser det altså ut til at arbeidsmåtane ein nyttar vil ha påverknad på kva vekt verktøyfunksjonen får. Likeeins vert opptak som *kommunikasjonsverktøy* vektlagt ulikt i tråd med arbeidsmåtane; *detaljarbeid* og *editering* ser ut til å vere arbeidsmåtar der kommunikasjonsfunksjonen er svært framtrедande, medan funksjonen vert mindre tydeleg i tilknytning til *lyttelekser*. Det kan såleis sjå ut til at arbeidsmåtar og verktøyfunksjon er tett samanvove, og at læraren sine val på eitt område vil difor også påverke det andre.

4.4.4 Studentbruk av opptaksverktøy

Studentane er relativt samstemde i forklaringane knytt til kvifor dei vel å nytte opptak i øvingssituasjonar; det viktigaste er moglegheita til å kunne høyre seg sjølv utanfrå og å kunne vurdere om det ein gjer faktisk lèt bra. Alle studentane meiner at undervisinga har bidrege til å gjere dei merksame på verdien av å ta opp seg sjølv, også i øvingssamanheng. To av studentane nytta allereie opptak i samband med låtskriving, men meiner likevel at fokuset på opptak i undervisinga har gjort dei meir bevisste på bruk av opptak i eigenøving. Lærarane uttalar derimot at dei sjeldan oppfordrar direkte til bruk av opptak i eigenøving. *Lærar 1* tilrår sjeldan øvingsopptak fordi han er redd for at ein del studentar skal få eit alt for ”teknisk” fokus; nokre studentar vert så kritiske når dei lyttar til seg sjølve at det kan ha ein negativ effekt. *Lærar 1* tilrår likevel i visse tilfelle at studentar tek opp heime, men berre dersom studenten treng å trene opp eigen musikalitet, eller dersom studenten har ei ekstremt intuitiv tilnærming til musikk. *Lærar 2* plar heller ikkje å tilrår studentane å ta opp øving, men seier at han kanskje

burde ha gjort det. Grunnen til at *lærer 2* ikkje tilrår det er at han meiner det ofte vert for lite tid til det som er viktigast, nemleg at dei startar sine egne prosjekt eller band, og at det å skulle bruke studio aktivt i øving kan kome til å verte ein tidstjuv. Motsetnadene mellom den flittige studentbruken av opptak i øvingssamanheng og lærarane sin skepsis til ein slik bruk, gjev eit spanande spørsmål: Kvifor vel studentane å nytte opptak i øvingssamanheng, når lærarane sjeldan eller aldri tilrår det?

Studentane gjev uttrykk for at ein svært viktig grunn til å bruke opptak i eigenøving er knytt til å lytte til korleis det ein gjer *eigentleg* høyrer ut, og *student 4* poengterer at det er fint å ha moglegheit til å lytte både på øvingsrommet og heime. Denne utsegna kan indikere at det å ta opp er spesielt verdifullt når ein øver åleine, fordi ein då er heilt og fullt overlaten til si eiga dømekraft, men det kan samstundes vise til at studentane til ein viss grad opplever at dei er *avhengige* av verktøyet for å kunne øve godt på eiga hand. Opplevinga av å vere avhengig av verktøyet kan knytast til at individet lærer å tenkje og handle *gjennom* ulike verkty (Säljö 2002). Koplinga mellom dei intellektuelle og dei fysiske sidene ved verktya er ofte så sterk at ei separering opplevast som svært problematisk; å fjerne eit fysisk verkty kan frårøve individet eit viktig fundament for tenking (ibid.). Særleg *lærer 1* sine studentar, som er vande til å jobbe med opptak som eit prosessverkty i timane, nyttar opptak mykje i øving. Det kan sjå ut til at verktybruken i timane har påverka korleis dei forstår det å øve, då til dømes *student 2* uttrykkjer at ho øver annleis når ho nyttar opptak, enn ho gjorde tidlegare. Desse studentane er frå timane vande til å arbeide med opptak som eit verkty både i innøvingsfasen og ferdigstillinga av låtar, og avstanden til å arbeide med opptak i eigenøving vert difor relativt kort. Fordi studentane er vande til å kunne nytte opptaket som eit verkty i vurderingsprosessar, vil det å verte nekta verktybruk i øvingssamanheng kunne oppfattast som eit handikap.

Verktybruk og læring av intellektuelle verkty

Lærarane ser ut til å vere litt skeptiske til at studentane skal bruke mykje tid på opptak i eigenøving, og for *lærer 1* botnar dette delvis i ei frykt for at studentane skal verte alt for detaljfokuserte. Ein kan likevel spørje seg om det å ikkje tilrå opptaksbruk er den beste løysinga på denne problematikken, då studentane ser ut til å oppleve opptak som eit verkty dei treng for å øve godt. Kanskje risikerer ein som lærar at studentane nettopp vert for fokusert på detaljar og analyse fordi dei ikkje har lært korleis dei kan nytte verktøyet på ein god måte i eigenøving? Säljö (2002) meiner til dømes at bruken av fysiske verkty er avhengig av adekvate intellektuelle verkty, og eit viktig spørsmål vert difor om studentane gjennom undervisinga utviklar dei intellektuelle verktya dei treng for å jobbe godt med opptak på eiga hand. Lærara-

ne sine val om ikkje å snakke om øvingsbruk av opptak, kan kanskje føre til at studentane i mindre grad veit kva dei skal leggje vekt på. Nokre av studentane opplever det som naturleg å nytte opptak i eigenøving fordi det har så god effekt i timane, men er det sikkert at verktøyet fungerer like godt utan læraren som rettleiar? Jørgensen (2011) meiner at det er svært viktig at lærarar lærer studentane sine å øve, slik at øvinga kan verte strukturert, variert og gje gode resultat. Jørgensen legg vekt på at læraren kan lære studentar å øve til dømes gjennom å gje dei konkrete oppgåver og tips til ulike strategiar og framgangsmåtar (ibid.). Ut ifrå ein slik tankegang vil det vere svært viktig å lære studentane korleis dei kan arbeide med opptak på eiga hand; dersom ein meiner at studentane kan ha nytte av opptak i øving, må ein syte for at dei brukar verktøyet på ein god måte.

Det ser ut til at studentane til ein viss grad adopterer læraren sine arbeidsmåtar; dei nyttar opptak på ein liknande måte i øvingssituasjonen som det læraren gjer i timane. Dette kan sjølvstøtt vere eit resultat av at studentane opplever arbeidet i timane som gjevande og effektivt, eller at dei oppfattar desse arbeidsmåtene som naturlege val. Val av arbeidsmåtar kan såleis vere eit resultat av at studentane tek med seg normer frå undervisinga inn i øvingssituasjonen (Jørgensen 2011). Dette treng ikkje i seg sjølv å vere noko problem, men ein kan likevel spørje seg om det ikkje kunne ha vore ein føremon for studentane å også verte introdusert for andre måtar å jobbe med opptak på enn dei som er mest dominerande i timen. Kanskje kunne studentane som jobbar med produkt i timen ha godt av å jobbe prosessorientert med opptak i øving, og omvendt? Varierte arbeidsmåtar vil truleg kunne gje studentane tilgang til andre læringsrom, og på denne måten opne opp for andre valmoglegheiter (Nerland 2003).

5 Oppleving av verktybruken

I det følgjande kapitlet vil eg ta føre meg studentar og lærarar sine opplevingar knytt til bruken av opptak i songundervising. Gjennom denne framstillinga ønskjer eg å svare på andre del av problemstillinga mi: *Korleis opplever studentar og lærarar bruken?* Eg vil først undersøkje studentar og lærarar sine opplevingar knytt til *lytting og vurdering, forholdet mellom lærar og student, fagleg utvikling og krav til verktybruken*. Deretter vil eg diskutere sentrale problemstillingar knytt til studentar og lærarar sine opplevingar av verktybruken.

5.1 Lytting og vurdering

Lytting til og vurdering av eigen vokal er element som er svært dominerande i begge undervisningspraksisane, og eg ønskjer difor å sjå nærare på korleis denne delen av undervisinga vert opplevd. Eg vil seie litt om opplevingar knytt til det *å lytte til seg sjølv, å vurdere seg sjølv og å ha meiningar om musikken*.

5.1.1 Å lytte til seg sjølv

Studentane i undersøkinga er samde om at det er rart og ofte ganske ubehageleg å lytte til seg sjølv for første gong; stemma høyrest merkeleg ut og situasjonen er uvand:

S: – når eg høyrde meg sjølv første gongen, så tenkte eg «det er jo ikkje fint». Det var jo berre «Hæ! Kva er det her?!» (Stud. 4, 00:24:59)

Den forskrekka kjensla vert ifølgje studentane relativt raskt erstatta av nyfikne, men å lytte til seg sjølv opplevast framleis som ein skrekkblanda fryd. Fleire av studentane fortel at det kan vere flaut å lytte til seg sjølv, og at det vert spesielt ubehageleg dersom opptaket er dårleg:

S: Av og til er det berre heilt grusomt, og av og til er det veldig gøy fordi du høyrer at der fekk du det til. Og dei gongene du ikkje fekk det til, så var det berre «å, så flaut!». (Stud. 1, 00:13:47)

Mange av studentane uttalar at dei ønskjer å syngje så bra som mogleg fordi ein skal lytte til opptaket, og at dette fører til auka prestasjonspress og nervøsitit i byrjinga. Fleire av studentane nyttar ord som *gjennomsiktig, strengt, nakent og avslørande* for å skildre opptaka. Dei opplever at opptaka avslører absolutt alle detaljar og uvanar, og at dette kan gjere opptak ubehageleg. Trass i at lyttinga var litt ubehageleg og skremmande i starten, opplevde studentane

det som spanande å lytte til seg sjølv. Dei meiner at det å lytte til seg sjølv i stor grad er ei vanesak, og at det vert mindre skummelt etterkvart som ein får litt erfaring. *Student 2* meiner til dømes at det å redusere skilnaden mellom indre og ytre lytting etter kvart bidreg til at lyttinga vert opplevd som meir naturleg, og gjev eit meir realistisk forhold til eiga stemme.

Utsegnene indikerer såleis at det å lytte til seg sjølv kan vere krevjande i ein startfase, men at synet på lytting er i stadig endring. Det er også tydeleg at opplevinga av at ein tek opp for å lære og utvikle seg, har ein positiv effekt på lytteproblematikken:

S: No tenkjer eg berre på det som læring – ein praktisk måte å kunne vurdere seg sjølv, og ha eit litt kritisk blikk, eit utanfrå-blikk. Så det synest eg er greitt, i alle fall når det er berre eg og læraren der. (..) Då føler eg liksom at vi arbeider med ting, at vi er i ein prosess. (Stud. 3, 00:09:47)

I likskap med *student 3* meiner fleire av studentane at ein arbeider med opptak for å oppnå songleg utvikling. Dette fører til at noko av presset på å skulle levere perfekte opptak vert redusert, og at det vert lettare å senke skuldrene. Studentane opplever også at forholdet til læraren er viktig, og at tilliten mellom dei gjer at ein etterkvart legg vekk noko av sjenansen over å lytte til seg sjølv. Dei uttrykkjer at det gjev tryggleik å vite at læraren ønskjer å hjelpe dei, og at kommentarar om positive trekk ved opptaket er viktig. ”*Det er jo ikkje for å slakte oss!*” seier *student 2* om læraren sine intensjonar med å bruke opptak, og hevdar at positive kommentarar og fokus på songleg utvikling gjer henne tryggare i lyttesituasjonen.

Begge lærarane er klare over at det å lytte til seg sjølv kan vere problematisk, men har ulike strategiar for å unngå negativt lyttefokus hjå studentane: *Lærar 1* prøver å dempe frykta for å høyre seg sjølv, mellom anna ved å tydeleggjere at han ikkje forventar eit perfekt resultat. *Lærar 2* prøver også å redusere den usikkerheita som oppstår, men meiner samstundes at det er viktig å ikkje sette alt for mykje fokus på denne kjensla:

L: Eg er veldig nøye på å prate om det i kanskje 12 sekund, å seie eitt eller anna som avvæpnar ei kvar form for usikkerheit. (..) Nei, eg synest veldig sjeldan at det er noko problem, noko langvarig problem. Men det dukkar vel alltid opp første gongen for ein del, men ikkje for alle. Eg er i alle fall berre veldig til å skjere gjennom og bagatellisere ting «å, synest du det» og så gå vidare, vitse litt eller gjere eitt eller anna grep for å berre styre unna den kjensla av å høyre seg sjølv. (Lær. 2, 00:50:28)

Lærar 2 meiner altså at det negative lyttefokuset sjeldan er eit stort problem, og at det vanlegvis går over av seg sjølv. *Lærar 1* meiner også at ubehaget vert redusert relativt raskt, men meiner at ein del studentar alltid vil lytte svært kritisk til seg sjølv. Han ser det difor som ei

svært viktig oppgåve å påpeike det som er positivt med opptaka, slik at studenten kan få eit meir balansert inntrykk.

5.1.2 Å vurdere seg sjølv

Det å vurdere seg sjølv er ein viktig del av undervisinga, då lærarane inviterer studentane til å uttale seg om eigen prestasjon. Studentane opplever at opptaksbruken fører til at dei vurderer seg sjølve i større grad enn i tidlegare songundervising. Dei trekkjer fram at lytting gjer det mogleg å vurdere meir på lik linje med læraren:

S: Og det at du ikkje berre står der og blir vurdert – ein jobbar meir som eit team. Og det at eg vurderer meg sjølv, det er ikkje berre læraren som står og vurderer meg. Det trur eg er viktig, for det er mange songlærarar som skaper små versjonar av seg sjølv, men no får eg følgje med heile tida, seie kva eg meiner og ta egne val. (Stud. 2, 00:22:25)

Lytteprosessen gjer det altså mogleg å vurdere dei råda ein får, noko som gjer det lettare å kontrollere eiga songleg utvikling. Dette er eit tema som mange av studentane er opptekne av, og dei har alle det synspunktet at det å vurdere seg sjølv gjev meir styring med korleis uttrykk og songstil utviklar seg.

Nokre av studentane opplever det å vurdere seg sjølv som svært naturleg, medan andre studentar opplever at det krev ein del av dei å skulle vurdere seg sjølve. *Student 1* meiner at det å vurdere seg sjølv er ein naturleg konsekvens av at ein høyrer seg sjølv. Ho opplever det å vurdere som ein sjølvskreven del av det å lytte til musikk, og synest at det er moro å kunne vurdere sin eigen stemmebruk. *Student 2* synest også at det er spanande og lærerikt å vurdere seg sjølv, men ho meiner samstundes at det stiller strengare krav til henne:

S: Ja, eg må vere meir aktiv. Lytte aktivt og ta egne val. Eg kan ikkje berre flyte på det læraren seier og seie meg einig, men eg må på ein måte ta egne val. Så det gjer meg mykje meir bevisst på kva eg har lyst til å syngje, eller kva eg har lyst til å gjere med songen. (Stud. 2, 00:24:02)

Dei andre studentane ser ut til å vere samde i dette resonnementet; dei meiner at ein vert meir vand til å skulle reflektere rundt det ein gjer når ein arbeider mykje med lytting og vurdering. Studentane opplever altså vurderingsprosessen litt ulikt, men er samde om at det er svært positivt å få vurdere seg sjølv på songtime.

Vurdering og perfeksjonisme

Studentane opplever at opptak gjev ei unik moglegheit til å vurdere kva ein faktisk gjer når ein syng. *Student 3* meiner at det vert mogleg å vurdere seg sjølv på eit heilt anna grunnlag fordi ein har eit anna overskot når ein lyttar:

S: For det kan kjennest som om du syng fint, eller reint, eller rett uttale, men så høyrer du ting på ein annan måte når du får det på avstand. Då kan du plukke opp feil, eller høyre ting som faktisk vart bra. Då har du fullstendig overskot og merksemd til å berre høyre. (..)Men ein kan jo sikkert «høyre seg i hel», tolke, bli over-kritisk og aldri bli fornøgd. (Stud. 3, 00:43:51)

Lyttarposisjonen kan altså gjere det lettare å vurdere, men kan samstundes bidra til at ein vert for sjølvkritisk. Også andre av studentane meiner det er ein viss risiko for å verte sjølvsentrert og perfeksjonistisk av å skulle vurdere eigen vokal; ein kan verte for oppteken av å vurdere alle detaljar, og dermed aldri verte nøgd med resultatet. *Student 4* meiner det også er viktig at læraren ikkje mister fokuset på den musikalske heilskapen:

S: – eg trur at viss læraren hadde vore slik at vi alltid tok ord for ord og analyserte, og var fullstendig oppteken av at det skal vere reint og fint. Då trur eg ikkje at det hadde vore noko artig å jobbe med det. (..) I den store samanhengen spelar det jo inga rolle om ein har ein liten tone her som ikkje passar heilt inn, så lenge heilskapen er bra. Så det er kanskje både òg, både positivt og negativt. (Stud. 4, 00:39:25)

Vurdering på eit detaljert nivå har altså både fordelar og ulemper, og vurderingsfokuset kan få spesielt store konsekvensar for trivsel. Også *lærer 1* er bekymra for at studentar kan få eit alt for sterkt vurderingsfokus av å arbeide med opptak; han gjev uttrykk for at studentane innimellom kan verte så fokuserte på å forbetre seg at gleda ved å syngje nesten kjem litt i bakgrunnen. Læraren meiner det å jobbe analytisk med eiga stemme kan vere ei påkjenning for studentane, og at ein heller bør gjere noko anna enn å ta opp dersom studenten si dagsform tilseier det. *Student 4* uttrykkjer også at det ikkje er alle dagar ein ønskjer å verte avslørt av opptaket, og indikerer med det at studenten si dagsform spelar ei viktig rolle for bruken.

Objektivitet

Nokre av studentane meiner at opptaka tilbyr ein form for objektivitet, og at moglegheita til å vurdere seg sjølv frå ein lyttarposisjon gjer det lettare å stole på egne vurderingar og meiningar. *Student 3* ser det som ein stor føremon at ein utviklar evna til å vurdere seg sjølv, fordi

dette på sikt vil føre til at ein ikkje vert så avhengig av at nokon andre kommenterer det ein gjer. *Lærar 1* meiner at eigenvurderinga til studenten vert meir objektiv av å bruke opptak:

L: Dei vurderer seg sjølv meir – viss ein no skal ha eit teknisk fokus, så vurderer dei seg sjølv på ein meir riktig og ekte måte. Når dei vurderer seg sjølv utan å høyre seg sjølv synge, når dei berre står og syng – i framføringa, altså, så blir det meir ei kjensle. Når du har eit teknisk fokus så blir det meir objektivt, spesielt for den som syng sjølv. (Lær. 1, 00:09:38)

Også *lærar 2* meiner at ei meir objektiv eigenvurdering er svært viktig: Læraren meiner at ein kan ta tak i problem på ein meir direkte måte fordi studenten vert konfrontert med si eiga framføring gjennom å lytte til opptaket. Når ein sit saman og lyttar vert både lærar og student publikum, og på grunn av at vurderinga skjer i fellesskap meiner læraren at han kan våge å kommentere ting som elles ville ha vorte for brutalt. Læraren trur innspela i mindre grad vert oppfatta som kritikk fordi studenten kan vurdere strofa sjølv.

Nokre av studentane meiner at ein ofte vurderer eit opptak strengare enn eit publikum ville ha gjort; på ein konsert er stemninga og heilskapen viktigast, og publikum får sjeldan med seg alle detaljar. Opptaket synleggjer derimot detaljane, og når ein vurderer seg sjølv er det ifølgje studentane difor lett at vurderinga vert meir personleg enn objektiv, noko som tyder på at opptaka i seg sjølv ikkje sikrar objektivitet:

S: Men det tek nok litt tid å kunne berre lene seg tilbake og lytte til kva det er ein gjer. Å berre sette opptaket i fokus og ta eit steg tilbake, ikkje tenkje på at det er eg som syng – å tenkje meir som ein heilt annan person. (Stud. 2, 00:43:00)

Det ser ut til at ein del studentar meiner at føresetnaden for å utnytte det objektive potensialet opptaka har, er at ein klarer å tre inn i ei rolle som nøytral lyttar. Studentane gjev altså uttrykk for at objektiviteten ikkje alltid sigrar når dei skal vurdere sine eigne opptak, men både dei og lærarane meiner likevel at opptak gjev større moglegheiter til å vurdere objektivt.

5.1.3 Å ha meiningar om musikken

Lytting og vurdering ser for mange av studentane ut til å vere nær knytt til det å skulle ha meiningar om musikken. Studentane er samde i at dette vert lettare når ein kan lytte til opptak av det ein har gjort, men dei peikar samstundes på nokre problematiske sider:

S: Men eg merkar at det er ei lita utfordring det å tørre å gjere seg opp si eiga meining, då, når du sit der med læraren som har veldig mykje meiningar. Det blir fort at

du berre sit og er einig, så eg trur nok det er ein øvingssak det å bli trygg nok og tørre å seie at «dette synest eg ikkje var noko særleg». Å vurdere seg sjølv, og tørre å stå på at du synest det var bra, sjølv om læraren ikkje er einig. Det kan vere litt utfordring, trur eg, men det er berre sunt. (Stud. 3, 00:20:04)

Studenten meiner altså at ein har godt av å verte utfordra til å uttrykkje meiningane sine, og at denne prosessen gradvis gjer studenten tryggare på seg sjølv. Også andre studentar meiner at ein må venje seg til å ta aktivt stilling til musikken, og gjev uttrykk for at tidlegare undervisning har stilt få krav i så måte. Studentane set stor pris på moglegheita til å gjere seg opp egne meiningar, og nemner ofte dette som ein fordel ved å bruke opptak.

Begge lærarane uttrykkjer at dei set stor pris på at studentane har egne meiningar om musikken, også når meiningane avvik frå deira egne. *Lærar 1* fortel at han seier til studentane sine at det berre er bra om dei er usamde med han, og at han ønskjer at dei skal gjere sjølvstendige vurderingar. *Lærar 2* uttrykkjer at han er nyfiken på kva studentane meiner:

L: Samtidig som eg seier kva eg meiner, så er eg ekstremt nysgjerrig på å høyre om dei eventuelt er einige med meg, eventuelt har ein annan innfallsvinkel til det. Og det er noko med å få dei varme også, i den settingen, at dei sjølve kan byrje å snakke om si eiga stemme. Det er kjempeviktig, og det gir jo dei også – eg veit dei har kjempebestemte meiningar, dei aller fleste har bestemte meiningar om kva dei eigentleg ønskjer. (Lær. 2 (00:04:08):

Læraren meiner altså at dei fleste studentane eigentleg har ganske bestemte meiningar, og det ser såleis ut til at han trur at eventuelle startvanskar er knytt til det å *uttrykkje* meiningane sine, ikkje til mangel på meiningar.

5.2 Forholdet mellom lærar og student

Informantane meiner at forholdet mellom lærar og student vert påverka av opptaksbruken på fleire ulike måtar. Eg vil gå litt nærare inn på desse endringane ved å skildre opplevingane deira knytt til *dialog og kommunikasjon, læraren som guide og vokalproducentrolla*.

5.2.1 Dialog og kommunikasjon

Studentar og lærarar nemner diskusjon og dialog som svært viktige ingrediensar i undervisninga, og fleire av dei peikar på at dette påverkar forholdet mellom student og lærar. I timane

er det tydeleg at lytteprosessane er knytt til dialog og diskusjon, då studentane er med på å tenkje høgt om det dei høyrer og å ta avgjerder knytt til kva dei ønskjer å gjere vidare. *Student 2* brukar omgrepet *gjensidig kommunikasjon* for å skildre korleis timane skil seg frå anna songundervising:

S: Nei, då blir det meir gjensidig kommunikasjon, der for eksempel eg påpeikar noko, og så er det sånn «ja, veit ikkje, eg synest eigentleg det fungerer bra» eller «ja, det er faktisk sant, der kunne du ha gjort sånn og sånn». Det blir mykje betre, det blir ikkje ein monolog – vi diskuterer og kjem fram til ting. For til vanleg er det slik at læraren kjem med eitt eller anna. (Stud. 2, 00:20:30)

Det å ha ein stadig pågåande dialog med læraren ser altså ut til å gje studenten ei oppleving av at dei saman finn fram til gode løysingar, i staden for at læraren sit med eit fasitsvar.

Alle studentane meiner at undervisinga er meir prega av dialog enn det dei har vore vande til tidlegare. Fleire av dei uttrykkjer at dette truleg har samanheng med betre lyttmoglegheiter for studentane, noko som gjer det lettare for studentane å uttale seg. Studentane meiner også at dialogen får meir verdi når studentane kan vurdere prestasjonen ut ifrå det dei høyrer på opptaket, i staden for å berre ”synse” om gjennomføringa:

S: Ja, eleven får større innflytelse, synest eg, på det å ha meiningar. Då synest eg det vert større dialog mellom elev og lærar, framfor viss berre læraren skal seie kva han synest var bra etter at du har sunge det, og så kan du ikkje høyre det sjølv. Og så kan du høyre det han seier, og seie «ja, ok», og så hugsar du eigentleg ikkje korleis du song. (..) Ja, det blir i alle fall ein større dialog som har betydning, framfor berre å synse. (Stud. 1, 00:43:24)

Studenten peikar her på at det å hugse kva ein sjølv har sunge ofte er eit problem, noko som kan gjere det vanskeleg å oppnå ein reel og god dialog. Ved å lytte til opptak får studentane eit tydeleg bilete av eigen prestasjon, noko studenten trur har ein positiv effekt på dialogen. Dette er eit syn som også dei andre studentane i undersøkinga deler, då dei uttrykkjer at opptaksverktøyet sine lyttmoglegheiter har mykje å seie for kvalitet på dialogen. Studentane opplever altså både at det vert *meir* dialog i undervisinga, og at dialogen vert *betre* og *meir verdifull* ved bruk av opptak. Studentane opplever den auka dialogen som positiv mellom anna fordi den gjev dei større moglegheit til å uttrykkje eigne meiningar. Dette gjer at studentane i større grad opplever seg som likestilte i forhold til læraren, og at dei som studentar får ei meir aktiv rolle. Lærarane trekkjer også fram større likestilling mellom lærar og student som svært positivt, og presenterer dialogen som svært viktig i denne samanheng.

Tydeleg kommunikasjon

Studentane trekkjer fram at opptaka bidreg til å gjere kommunikasjonen mellom student og lærar tydelegare, fordi læraren kan spele av konkrete døme på det han snakkar om. Fleire av studentane meiner at det ville ha vore vanskelegare for læraren å kommentere detaljar dersom ein ikkje kunne ha lytta til opptaket saman. Dei meiner det kan vere ei utfordring for studentar å relatere til lærarutsegner dersom dei ikkje er konkrete nok. Opptaket gjer det derimot mogleg for studenten å høyre det same som læraren, noko som betrar kommunikasjonen:

S: Eg synest alltid det fungerer betre når vi har opptak, då er det så konkret, på ein måte. (..) Det skaper i alle fall meir forståing for dei kommentarane du får, for det har vore mange gonger tidlegare, med andre songlærarar, at det har vore sånn «nei, du syng alt for sånn» og så har eg tenkt «nei, det gjer eg ikkje, det er kjempefint». Men med denne metoden så hadde eg høyrte på det, og tenkt «nei, det høyrst jo faktisk ikkje fint ut». Men ein kan jo ikkje forstå det viss ein ikkje høyrer det sjølv. (Stud. 2, 00:33:39)

Studentane meiner altså at det viktigaste ved opptak er moglegheita til å vurdere i kva grad dei er samde med det læraren seier. *Student 4* uttrykkjer at det å lytte til konkrete døme også gjer det lettare for studenten å kommunisere sine tankar om musikken:

S: Når ein sit og har tatt det opp er det mykje lettare; då kan han peike på det, og så kan eg seie noko, og så får begge seie kva dei meiner. Han kan jo ikkje føle det eg føler. Det ville blitt vanskelegare utan opptaket, trur eg. (Stud. 4, 00:15:31)

Studenten meiner altså at opptaket gjer det lettare å snakke om vokalprestasjonen på ein måte som begge kan relatere til, og dette bidreg truleg til kjensla av likestilling og god dialog mellom student og lærar.

5.2.2 Læraren som guide

Lærarane opplever at deira rolle som lærarar vert endra ved bruk av opptak; dei meiner at dei oftare får ei rolle som guide for studentane. Lærarane meiner dette er eit resultat av at studentane får større moglegheit til å kommentere og vurdere, og at dei såleis kan ta meir ansvar for eiga utvikling. Den tradisjonelle ekspertrolla til læraren vert ifølgje *lærer 1* redusert, medan studentane sine meiningar og smak vert meir sentrale:

L: Du får elevane sin eigen ambisjon og endringslyst på lag på ein mykje sterkare måte. Og fokuset på læraren – ja, det er verkeleg ein ting; fokuset på læraren sine

meningar og synspunkt blir ikkje så altomfattande. Læraren blir ikkje ein sånn guru, og får ikkje ei sånn einssidig ekspertrolle. Ein spelar meir på lag med eleven sin smak og estetiske retning. (Lær. 1, 00:52:50)

Læraren meiner at dette er ei svært positiv utvikling, mellom anna fordi studentane vert meir involverte og engasjerte i arbeidet. Han uttaler at det å kunne verte einig med studenten framfor å berre skulle uttale seg som ekspert, er noko av det han opplever som positivt med å bruke opptak. Læraren meiner at guiderolla oppstår som eit resultat av at verktybruken verkeleg fungerer optimalt; når studentane tek initiativ både i opptaks- og vurderingsprosessen, så kan læraren i større grad fungere som ein ressurs for studenten.

Lærarane sine opplevingar av eiga rolle meir som guidar enn ekspertar, kjem tydeleg fram i synet deira på musikalsk ekspertise. Begge lærarane er tydelege på at dei har mest erfaring og kunnskap om mange av dei musikalske elementa, men dei meiner samstundes at studentane sine meningar er svært viktige. *Lærer 1* uttalar til dømes at ein viktig del av rolla er å kunne hjelpe studentane å gjere dei endringane dei ønskjer, medan *lærer 2* gjev uttrykk for at studentane i stor grad sit med løysingane i editeringsarbeidet:

L: Då er ein på ein måte – sjølv om eg sjølv sagt er lærar, og dei er studentar, så er det på ein måte dei som sit med løysinga. (Lær. 2, 00:04:08)

Læraren uttalar at han er svært interessert i dei meningane studentane har om eigen vokal, og at studentane har siste ordet når ein skal editere vokalen. Dette er nær knytt til respekt for studenten sin smak og ønske knytt til uttrykk, og det ser ut til å vere viktig for begge lærarane.

Studentane er langt på veg einige med lærarane sine i at lærarrolla meir tek form som guiding enn av reine instruksar når ein arbeider med opptak. Dei opplever at student og lærar er relativt jamstilte i undervisinga, og at lærarane er der for å hjelpe dei fram til det uttrykket dei ønskjer.

5.2.3 Vokalprodusentrolla

Lærer2 og studentane hans opplever at opptak påverkar forholdet mellom student og lærar gjennom det vi kan kalle ei vokalprodusentrolle. Det ser ut til at både student og lærar får tilgang til denne rolla, men på ulike stadium i prosessen. *Lærer 2* opplever at han går inn i ei slik produsentrolle i opptaksfasen:

L: Men eg ser jo også at eg ofte vert ein produsent som ofte er ein songpedagog, at ein på ein måte gir beskjed til vedkomande «sånn og sånn ønskjer eg det, kan du tilfreds-

stille meg?». Det er ofte det det går på, mens ein strengt tatt kunne ha – det har eg diskutert med ein av dei andre songlærarane, som er veldig interessert i å spørje «kva synest du?» til studenten. Det er eg dårleg på, der og då, i den opptakssituasjonen, fordi i den situasjonen sit eg med makta. Det er lettare når vi sit saman, altså i del to av dette, då er det lettare for meg å ha den dialogen – å heile tida ha ein slags kommunikasjon. (Lær. 2, 00:04:08)

Læraren opplever at vokalprodusentrolla skil seg frå den guiderolla han har under editeringa, der dialog med studenten står heilt sentralt. I opptaksprosessen gjev han tydelege instruksjonar, og har ein musikalsk plan for opptaket. Han meiner likevel at produsentrolla representerer noko anna enn ei tradisjonell instruerande songlærarrolle, mykje på grunn av prosessen som produsentrolla er ein del av. Fokuset på å skape ein musikalsk produksjon flyttar ifølgje læraren fokuset vekk frå han som songlærar:

L: Det trur eg er veldig viktig, og då blir eigentleg eg ein meir perifer person, for då blir eg meir ein som trekkjer i trådane og styrer prosessen – men litt meir utanfor prosessen. Det er litt vanskeleg å forklare, men det er den magekjensla eg sit igjen med. Difor seier eg «er eg ein songlærar eller er eg ein songprodusent?», i den forstand at mi oppgåve blir å rettleie dei til at dei forstår sitt eige uttrykk, å få fram det beste – og sjølvtilitt er jo alt, det er absolutt alt. (Lær. 2, 00:47:29)

Læraren opplever altså at den rettleiinga og dei instruksjonane han gjev i opptakssituasjonen er basert på eit ønske om å få fram det beste i studentane, samstundes som han ønskjer å auke deira forståing for eige uttrykk. Han opplever seg sjølv som meir perifer på grunn av at studenten vanlegvis er i studio som vokalist i eit band; i ein slik samanheng er ofte samspelet og samhaldet i bandet viktigast for studenten, medan læraren vert ein rådgjevar som står litt utanfor prosessen.

Studentane gjev uttrykk for at vokalprodusentrolla vert synleg i studio gjennom eit fokus på det å skape varierte, energifylte og uttrykksfulle opptak, medan vokalprodusentrolla i editeringsfasen er knytt til kritisk lytting, redigering og utveljing av opptak. Editeringa av låtane gjev samstundes studentane moglegheit til å prøve ut vokalprodusentrolla. *Student 4* meiner til dømes at det vert meir rom for eiga utforsking:

S: Eg trur eigentleg det blir opp til læraren, då, ein kan absolutt – ein skal jo framleis vere lærar, songlærar, og eg for min del synest at det hjelper veldig å høyre at læraren seier «kva med at du prøver» og syng ei strofe, og så skal eg prøve å syngje det. Men på same tid kan det jo også vere kjekt at det blir litt meir opp til ein sjølv, at læraren

seier «prøv å tenkje på det og det når du syng» og «i akkurat det partiet, korleis vil du egentleg avslutte strofa?», at ein får prøve seg fram sjølv. Og når ein har moglegheita til berre å ta opp og ta opp, slette, klippe og lime, så er det kanskje ikkje behov for at læraren skal stå og – for å sette det i perspektiv, då, dei treng jo ikkje å stå og synge, for du kan prøve deg fram likevel. (Stud. 4, 00:28:00)

Sjølv om studenten i utgangspunktet set pris på at læraren demonstrerer kva ho skal gjere, meiner altså studenten at opptak gjer studenten mindre avhengig av demonstrasjon. Ho meiner at studentane gjennom arbeid med å produsere sin eigen vokal lærer mykje om kva som fungerer i deira eige uttrykk, og at dei som studentar vert meir sjølvstendige. Samstundes legg ho vekt på at også læraren vil kunne utvikle seg gjennom at studentane får moglegheit til å fungere som vokalprodusentar. Når studentane arbeider med opptaka som vokalprodusentar vil deira innspel og kommentarar kunne bidra til å bevisstgjere læraren, og i ein del tilfelle kanskje endre eller utvide læraren sine oppfatningar. *Lærer 2* peikar på noko av det same, då han meiner at det å lytte til studentane sine editerte låtar er svært spanande. Studentane har gjerne gjort val som han ikkje ville ha gjort, men i dette ligg også ei moglegheit til å forstå studenten sitt syn på eiga stemme, og å nærme seg det studenten ønskjer.

5.3 Fagleg utvikling

Både studentar og lærarar meiner at det å bruke opptak er positivt for den faglege utviklinga til studentane. Dei trekkjer fram fleire ulike område som dei opplever at dei utviklar seg innanfor, og desse kan grovt samanfatast i tre kategoriar; *bevisstgjerings knytt til uttrykk og musikalske parameter, tryggleik og sjølvtilit, og refleksjons- og vurderingsevne.*

5.3.1 Bevisstgjerings knytt til uttrykk og musikalske parameter

Studentane framhevar at arbeid med opptak fører til at dei vert meir bevisste på sitt eige uttrykk. Nokre av studentane opplever at dei har fått betre innsikt i ulike sjangrar og stiltrekk, og at dei har vorte meir bevisste på ulike musikalske parameter som påverkar uttrykket. *Student 2* uttalar til dømes at ho gjennom opptaka har vorte merksam på at det er veldig mykje meir enn berre det å klare å ta tonane som skal til for å skape god musikk; ved å lytte til seg sjølv har ho vorte bevisst på nye musikalske element. *Student 1* fortel om ein liknande prosess, og opplever at ho gjennom denne bevisstgjerings har fått eit ryddigare uttrykk:

S: Eg har blitt ryddigare, i alt eg gjer. For eg høyrer at det er rotete, for eksempel i

forhold til vibrato og triller. Eg høyrer at «ok, eg må faktisk rydde dei opp», elles så er det berre slurv. Og det har eg vorte meir bevisst på gjennom opptak. Og så i forhold til klanger, å synge ting i reine klanger over lengre periodar i staden for å bytte heile tida. Ofte er det nokon melodiar som treng det for å kome litt betre fram. Og uttale – å bli meir bevisst på korleis du uttalar ting. (Stud. 1, 00:22:13)

I likskap med *student 1*, meiner fleire av studentane at dei har fått betre uttale av å arbeide med opptak. Dei gjev uttrykk for at det å kunne lytte til opptak gjer det lettare å både høyre og forstå dei små nyansane i språket. Lærarane meiner også at uttale er eit område der studentane utviklar seg mykje og hurtig, først og fremst på grunn av moglegheita til å lytte inngående til døme på uttale. *Lærar 1* trekkjer fram at dette er eit arbeid der studentane må finne fram til ein uttale som dei opplever som truverdig, og at opptaket er eit viktig verktøy i så måte.

Time er eit anna område som studentar og lærarar opplever fagleg utvikling innanfor. Fleire av studentane meiner at *time* er noko dei har vorte meir bevisste på gjennom arbeid med opptak, og at dette har bidrege til at *timen* deira har vorte mykje betre. Også lærarane opplever at studentane utviklar seg på dette området, og *lærar 1* ser nettopp utvikling av god *time* som eit hovudformål med bruken.

5.3.2 Tryggleik og sjølvtilitt

Fleire av studentane meiner at det å lytte til gode opptak av seg sjølv har hatt positiv effekt på sjølvtilitten, fordi opptaka fungerer som bevis på at ein faktisk *kan* syngje. Det å kunne lytte til opptak som ein er nøgd med kan såleis bidra til å auke tiltru til eigne ferdigheiter. Begge lærarane gjev uttrykk for at det å ha god sjølvtilitt er heilt essensielt for å kunne gjere ein god songprestasjon, og at det å byggje opp sjølvtilitten ofte kan ha like stor påverknad på uttrykket som det å øve på songteknikk. Lærarane meiner at opptak har ein positiv effekt for mange studentar fordi framgangen deira vert svært synleg på opptaka, men også fordi ein får betre kjennskap til, og forståing av, eiga stemme. *Lærar 2* trur også at tryggleiken aukar gjennom det at studentane lærer seg til å kunne lytte til eit dårleg opptak utan å verte vonbrotne:

L: For det gir ein sånn – i den augneblinken du tør å høyre deg sjølv sprekke på den høge c eller synge skikkeleg surt på ein låt, og du tenkjer at «det gjer eg ikkje neste gong», at du ikkje bryt saman og tenkjer «eg er verdas verste menneske – alle hatar meg» - det kan ofte vere den kjensla mange får. Når ein etablerer den sjølvtilitten – det pregar veldig den måten folk syng på, og uttrykket. (Lær. 2, 00:28:05)

Læraren meiner at treninga i å lytte til dårlege opptak av seg sjølv også vil kunne gjere studentane betre i stand til å takle dårlege konsert- eller studioopptak; erfaringa deira med lytting vil gjere det mogleg å vurdere kva ein skal ta tak i, og samstundes ha tillit til at ein vil meistre det betre neste gong.

5.3.3 Refleksjons- og vurderingsevne

I avsnitt 5.1.2 tok eg opp studentane si eigenvurdering, eit emne som studentar og lærarar også trekkjer fram i samband med fagleg utvikling. Fleire av studentane opplever at dei har utvikla seg i forhold til det å vurdere musikalske uttrykk, og å reflektere rundt det dei sjølve og andre gjer. Mange av studentane knyter dette opp imot utvikling av ein sjølvstendig musikalsk smak, og uttalar at det å verte oppfordra til å vurdere og reflektere bidreg til at ein vert meir bevisst på sine eigne musikalske preferansar:

S: Ja, ein blir meir obs på kva ein synest fungerer, med andre også; «det der har ikkje eg sansen for». Så ein blir meir obs på kva ein likar. Det tar jo sjølvsagt tid å trene opp ein smak, men det er det læraren vil også, at vi skal trene opp ein god smak i kva vi vil og kva vi likar. Det er sikkert difor han brukar opptak, for å høyre, og at ein lærer seg å ta stilling til om ein likar det eller ikkje. (Stud. 2, 00:53:06)

Fleire av studentane opplever at det å skulle vurdere musikken er noko som vert lettare etter kvart, og at dei stadig vert tryggare på det å skulle ytre eigne meiningar om det dei lyttar til. *Student 3* meiner at betre vurderingsevne gjer ein mindre avhengig av lærarkommentarar om kva som er bra eller dårleg, eit synspunkt fleire av studentane deler. *Student 4* meiner til dømes at ein vert meir sjølvstendig, og at ein vert flinkare til å vurdere kva som fungerer i ulike situasjonar. Også lærarane gjev uttrykk for at studentane utviklar evna til å vurdere og reflektere rundt det ein lyttar til, og *lærer 1* meiner at dette er noko studentane tek med seg inn i andre musikalske samanhengar. Han meiner at det å arbeide med vurdering og utjamning av lyttegapet gjer at studentane etter kvart vurderer seg sjølve meir realistisk også medan dei syng, noko som er positivt til dømes i samspelssituasjonar. Nokre studentar gjev også uttrykk for at treninga i å vurdere sitt eige og andre sine musikalske uttrykk gjer det lettare å ta stilling til opptak ein har gjort av øvingar, konsertar eller i studio. *Student 2* meiner til dømes at det er lettare å plukke ut fokusområde enn det var tidlegare; ho opplever at ho har lært meir om korleis ho skal lytte til og vurdere eit opptak, og at ho difor veit kva ho skal ta tak i.

5.4 Krav til verktøybruken

Både lærarar og studentar meiner at det eksisterer krav eller føresetnader for bruk av opptak som verktøy i songundervising. I det følgjande vil eg ta føre meg det dei oppfattar som krav til *alder og nivå*, *krav til læraren* og *krav til teknisk kompetanse*.

5.4.1 Krav til alder og nivå

Studentane som deltek i undersøkinga er svært samstemde i sine meiningar om kva krav opptaket stiller til alder og nivå hjå brukarane. Alle studentane meiner det er viktig at studenten eller eleven har erfaring med å syngje; ein bør ha fått på plass ein del grunnleggjande teknikk før ein byrjar å gjere opptak. Studentane meiner dette er viktig fordi det kan verte overveldande negativt dersom opptaket avslører at ein syng dårleg. Dei framhevar også at det er viktig å ha teke songtimar ei stund, slik at ein er litt trygg på situasjonen og seg sjølv:

S: Ein må kunne tole å høyre seg sjølv. (...) Men viss det er veldig mykje negativt, slik at det blir overflod av det, så er det kanskje lurt å vente til ein har fått på plass dei elementære tinga.

I: Tenkjer du då berre i forhold til nivå, eller tenkjer du då også i forhold til alder?

S: Kanskje meir erfaring. Eg tenkjer faktisk at viss eg hadde blitt tatt opp når eg byrja med songpedagog, og var veldig usikker og ikkje hadde noko på plass, så hadde eg nok blitt litt skremt og opplevd det som ubehageleg. (...) Det er viktig at personen er litt trygg på seg sjølv, at ein har sunge ein del og har litt teknikk på plass, slike ting, før ein byrjar å pøse på med opptak. (Stud. 2, 00:37:37)

Trass i at studentane meiner dei viktigaste krava er knytt til elementære ferdigheiter og erfaring, poengterer likevel dei fleste studentane at eleven eller studenten sin alder har ein del å seie for korleis opptak kan nyttast. Det kan verte skummelt, eller for seriøst, dersom ein nyttar opptak på same måte med svært unge elevar som ein gjer med eldre studentar. Også *lærer 1* meiner at ein ikkje bør jobbe for analytisk med unge songelevar:

L: Eg kan tenkje meg, viss ein har hatt ein ganske lang prosess, øvd inn ein song kjempegodt, og ein føler at «no kan eg den så godt som eg trur eg får til», fått trenast dei opp dit, så kan ein kanskje ta eit opptak og høyre korleis det læt. Og høyre på det, og ikkje seie noko som songlærer i det heile tatt, men berre la dei få høyre og bli kjent med korleis dei læt. (...) For det blir for brutalt, og det er for mykje å ta tak i analytisk

– den vesle avstanden til korleis det faktisk læt, er kanskje bra i byrjinga. (Lær. 1, 00:49:00)

Læraren ser altså for seg at ein kan nytte opptak i slutten av ein arbeidsperiode, slik at elevane får høyre resultatet av prosessen. Det ser såleis ut til at han meiner at det å nytte opptak som eit prosessverktøy er avhengig av at ein arbeider med eldre elevar eller studentar, medan ein i større grad kan nytte opptak som eit uformelt produktverktøy med yngre elevar. *Student 3* trur at ungar og yngre elevar gjerne synest det er stor stas å få ta opp ting, men at det er viktig at ein ikkje gjer dette med ein intensjon om å skape eit perfekt resultat. Ho meiner at ein i staden bør leggje vekt på at det er moro å høyre seg sjølv. *Student 3* og *lærer 1* er altså samde i at det å arbeide analytisk med opptak stiller krav til mognad, nivå og erfaring hjå elev eller student. *Lærer 2*, som ser på opptak som eit produktverktøy, meiner at opptak i utgangspunktet passar for alle elevar, og at det eventuelt er personlege eigenskapar som gjer dette problematisk.

Vilje til utvikling

Dei fleste studentane meiner at dei viktigaste føresetnadene for å drive med opptak er at studenten eller eleven har litt erfaring og er trygg i situasjonen. *Student 1* meiner likevel at det å jobbe med opptak stiller krav til eleven eller studenten sitt ønske om å utvikle seg:

S: Uavhengig av – jo, det avheng jo av målet ditt med å synge. Har du lyst til å bli flinkare eller har du berre lyst til å synge for gleda si skuld, då treng du ikkje ta det opp, då er det ikkje noko vits i å ta det opp. Du er der ikkje for å lære, liksom – du må vere der for å lære, for å ta det opp. (Stud. 1, 00:57:21)

Studenten meiner at det å arbeide med opptak stiller større krav til seriøsitet; ein må i større grad enn elles vere motivert for å lære og utvikle seg. Studenten får støtte for dette synet frå *lærer 1*, som meiner at utbyttet i stor grad er avhengig av studenten sine utviklingsambisjonar:

L: Viss du har enorme behov for stadfesting som person, så har du det når det gjeld songen også, det heng saman. Og då er kanskje ikkje eg rette læraren, og då er kanskje ikkje opptak rette mediet heller. Men då vil dei eigentleg ikkje – altså, opptak er for dei som vil bli betre. Viss dei berre treng stadfesting på det dei allereie har og få sjølvtilitt på det, som også vil gjere at dei syng betre, så er kanskje ikkje opptak bra. (Lær. 1, 00:44:10)

Læraren meiner altså at studenten sin vilje til å utvikle og jobbe aktivt med seg sjølv er ein føresetnad for at opptak skal fungere optimalt. Ein av grunnane til dette er ifølgje læraren at

studentane heile tida vil verte konfrontert med korleis dei eigentleg høyrest ut, og då er det viktig at dei er styrt av ein vilje til å utvikle seg.

5.4.2 Krav til læraren

Studentane meiner at det å ta i bruk opptak stiller ein del krav til læraren; det er læraren sitt ansvar å syte for at studenten får eit positivt møte med verktøyet, situasjonen og arbeidsmåtene. *Student 3* poengterer at eit gjensidig tillitsforhold mellom student og lærar er viktig, og at læraren må bidra aktivt til å skape ein trygg situasjon, der ein ikkje tek seg sjølv så høgtideleg. Ho meiner læraren har eit ansvar for å ufarleggjere og avvæpne opptakssituasjonen, og for å vurdere om opptak er eigna for studenten. I likskap med dette meiner *student 1* at læraren må vere sikker på at studenten har lyst til, og er psykisk klar for, bruk av opptak. *Student 4* meiner det er viktig at læraren førebur studenten på kva som skal skje, spesielt med tanke på at det vil vere svært uvant for studenten å høyre seg sjølv for første gong:

S: Så viss ein først skal gjere det éin gong må ein kanskje gjere det fleire gonger, eller snakke med eleven først viss han er heilt ny på det å bli tatt opp, at det er annleis enn det du høyrrer inne i hovudet ditt. Sånn at ein er førebudd på det, for det er jo rart å høyre seg sjølv. Eg trur kanskje det, at ein må førebu litt. (Stud. 4, 00:24:59)

Studenten meiner altså at læraren må ta visse forholdsreglar når han introduserer verktøyet, slik at studenten veit kva ho går til. Ho meiner også det er eit krav at læraren lyttar til dei første opptaka saman med studenten:

S: Men då blir det jo din jobb som songlærar å få fram dei beste trekka – viss du vel å ta opp ein elev, å heile tida sørgje for at det blir ei meistringsoppleving av det, ikkje eit slag i trynet. At ein sørgjer for å peike ut, ikkje berre ta opp – viss det er ein songtime, då, at ein ikkje berre tar opp og sender på e- post, men at ein høyrrer på det i timen og peikar ut dei gode tinga ved det som skjedde der, viss ikkje eleven har blitt tatt opp tidlegare. (Stud. 4, 00:48:55)

Opptaksverktøyet stiller såleis krav til at læraren både førebur eleven på det som skal skje, og ikkje minst at læraren hjelper studenten å plukke ut positive element i ein startfase.

Lærarane er samde om at dei som songpedagogar må syte for at undervisinga ikkje vert for teknisk og detaljorientert; då kan ein lett miste den musikalske heilskapen av syne:

L: Ein kan fortape seg i detaljar; når ein får eit opptak så kan ein høyre kanskje ti ting som ein har lyst til å seie noko om, men ein må berre prøve å tenkje på maks ein eller

to, og verkeleg få dei til å forstå det. Det er viktig. (..) Alle sånne tilfeldige, intuitive ting; det er så utruleg mykje betre at det får lov til å skje enn å sitje og øve på to ord, for å få det til å låte akkurat sånn og sånn. Det er tullete, og det er ei fallgrop ein kan falle i, tenkjer eg. Det handlar også om det at det kan bli eit for teknologisk fokus. Eg trur utfordringa er å balansere; å gå djupt i det tekniske og analytiske, men framheve kva som er det viktigaste – og det er ikkje songtimen, det er ikkje øvinga, men det er framføringa, det er då musikken skjer. (Lær. 1, 00:16:00)

Læraren meiner altså at bruk av opptak stiller krav til at læraren klarer å balansere mellom det analytiske arbeidet og den musikalske heilskapen. Begge lærarane meiner dette er viktig fordi det er naudsynt at studentane får eit formålstenleg forhold til både musikalsk heilskap og analytisk arbeid. Det er ifølgje lærarane viktig at studentane gløymer det analytiske fokuset når dei står på scena, slik at songopplevinga kan verte eit kick.

5.4.3 Teknisk kompetanse

Krav til teknisk kompetanse er eit område som berre nokre få av informantane har nemnt. *Lærer 1* og studentane hans nyttar enkle dataprogram til å ta opp med, noko som kanskje påverkar at teknisk kompetanse i så liten grad vert framheva. For å kunne bruke slike dataprogram trengst det lite opplæring, og dersom ein ikkje skal editere opptaka stiller bruken relativt lave krav til teknisk kompetanse. *Lærer 2* skulle derimot ønskje at studentane i større grad beherska det tekniske ved opptak og editering. Han trur at betre teknisk kompetanse ville ha gjeve meir sjølvstendige studentar, og at eit meir naturleg forhold til teknikken ville ha gjeve dei endå større utbytte. Læraren meiner difor at det å lære seg å nytte profesjonelt opptaksutstyr burde vere ein sjølvskreven del av musikkstudiet, slik at studentane med største sjølvfølgje kunne sette seg ned og klippe eigen vokal. *Student 3* omtaler også teknisk kompetanse som eit krav opptakspraksisen fører med seg:

S: Men når eg skal jobbe med det sjølv, det er jo i alle fall hensikta, så stiller det jo krav til at eg lærer meg programmet og det tekniske. Forståinga der. Det skulle eg hatt litt meir undervising i, kjenner eg. Så eg kunne setje meg meir på eiga hand med det, for det gjer eg veldig sjeldan, eg synest det er litt sånn terskel. (Stud. 3, 00:06:40)

For studenten er krav til teknisk kompetanse først og fremst knytt til editeringsarbeid utanom timane, noko som tyder på at kravet er størst når studentane jobbar med opptak på eiga hand.

Student 3 er den einaste av dei fire studentane i undersøkinga som ikkje brukar opptak

aktivt i eigenøving. Studenten fortel at ho i utgangspunktet kunne tenkje seg å ta i bruk opptak i øving, men det er fleire årsaker til at ho ikkje gjer det:

S: Men det har vel litt med mi interesse å gjere, kanskje, vi har jo full tilgang til studioet. Men eg har ikkje øvd noko med det sjølv. (..) Eg trur det har med at eg ikkje kan det noko særleg, for meg vert det sånn ekstra tiltak viss eg skal øve med opptak. Eg har lyst i utgangspunktet, men det er jo kompetansen som gjer at – då må eg byrje å lære meg det, og så tar det fort ganske mange timar viss du skal sitje med studioarbeid. Så då er det kanskje tida også. (Stud. 3, 00:06:40)

Studenten meiner altså at manglande interesse og kompetanse knytt til den tekniske sida ved opptak er avgjerande for valet. I tillegg nemner ho at det å ta opp i studio er svært tidkrevjande, og truleg reknar ho tid til å rigge opp utstyr, stille lyd, ta opp, og editere inn i denne prosessen. Synet på opptak som tidkrevjande i samband med øving er totalt fråverande i dei andre studentane sine kommentarar. Kanskje har dette ein samanheng med at *student 3* sine erfaringar med bruk av opptak er avgrensa til studioopptak, medan dei andre studentane nyttar enkle opptakarar eller datamaskiner til å ta opp i øvingsprosessen.

5.5 Diskusjon

Tidlegare i kapitlet har eg presentert resultat knytt til opplevingar av verktøybruken, og vil no diskutere nokre av spørsmåla som kom fram under resultatutviklinga. Eg har gjort eit utval av problemstillingar basert på relevansen for forskingsspørsmålet, og vil i det følgjande ta føre meg *lytting og vurdering, dialog, meiningsforhandling og kommunikasjon, læraren som autoritet eller guide, sjølvtrillit og opptak, og krav til verktøybruken.*

5.5.1 Lytting og vurdering

Studentane gjev uttrykk for at det å lytte til seg sjølv er noko ein vert vand med etter kvart. I ein del tilfelle seier studentane at det å verte vand med korleis stemma eigentleg høyrer ut gjer lyttinga lettare, medan dei i andre tilfelle uttalar at det å lære seg *korleis* og *kva* ein skal lytte etter er viktig. Begge desse faktorane er knytt til intellektuelle sider ved verktøybruken, og det er difor grunn til å sjå på behovet for intellektuelle lytteverktøy.

Opptaksutstyret stiller krav til intellektuelle verktøy i samband med den praktiske bruken, til dømes i form av kjennskap til dataprogrammet. Samstundes ser det ut til at studentane ser eit behov for å utvikle måtar å *tenkje på* når ein nyttar opptak som lytteverktøy. Dette kan

sjåast i samanheng med den sosiokulturelle forståinga av verktøybruk og tenking, der tankesett, oppfatningar, språklege kodar og uttrykk spelar ei viktig rolle for individet si tenking (Säljö 2001). Dei intellektuelle verktya knytt til lytting vil ut ifrå sosiokulturell tankegang ha ein medierande funksjon; verktya vil bidra til å strukturere inntrykka for lyttaren (ibid.). Med dette som utgangspunkt kan ein sjå føre seg utvikling av intellektuelle lytteverkty som ein viktig føresetnad for bruk av opptak i lyttesamanheng. Dette er til dømes tydeleg i *student 3* sine opplevingar av utfordringar ved vurdering av opptak; ho opplever at ho sjølv har problem med å høyre forskjell på ulike opptak, men at læraren høyrer skilnadene raskt. Studenten meiner dette truleg er ein treningssak, men etterlyser meir konkret opplæring i kva ein skal lytte etter. Studenten fortel at læraren forklarar litt om kva ho skal lytte etter i timane, men meiner at desse kommentarane ikkje utgjer eit godt nok grunnlag til å gjere gode vurderingar i editeringstimane. Det kan altså sjå ut til at det ikkje berre er behov for å utvikle intellektuelle verkty i samband med eigenøving (sjå 4.4.4), men at dette er viktig også for at studentane skal oppleve lyttearbeidet i timane som utviklande og gjevande.

Studentane opplever at lytting og vurdering er knytt både til kunnskap om kva ein skal lytte etter, og trening i å utføre det. Dette tyder på ein vekselverknad mellom fysiske og intellektuelle verkty, der dei intellektuelle verktya spelar ei viktig rolle for den praktiske bruken, samstundes som dei er avhengige av det fysiske verktøyet for å kunne perfeksjonerast: For at opptak skal kunne fungere som eit lytteverkty er det naudsynt å utvikle gode lytteferdigheiter, men føresetnaden for foredling av dei intellektuelle lytteverktya, er sjansen til å arbeide praktisk med lytting. Dei fysiske og intellektuelle verktya er såleis tett samanvovne, og verktya kan opplevast som gjensidig avhengig av kvarandre. Fleire av studentane gjev uttrykk for at lytting og vurdering stiller andre krav enn tradisjonell songundervising, og at dette er noko ein må venje seg til. Dette kan tyde på at dei opplever eit behov for nye, intellektuelle verkty i samband med opptaksbruken, og at bruken av det fysiske verktøyet over tid fører til ei utvikling av intellektuelle verkty. Utsegnene tydeleggjer samstundes eit behov for balansert verktøybruk frå læraren si side; innføring av eit *fysisk verkty* bør også få konsekvensar for dei intellektuelle verktya ein tek i bruk i undervisinga.

Lærarane gjev ikkje uttrykk for at dei arbeider bevisst med utvikling av intellektuelle lytteverkty, men dei omtaler ved fleire høve ei utvikling i lytte- og vurderingsferdigheiter hjå studentane. Det kan sjølv sagt vere mange grunnar til at lærarane ikkje arbeider aktivt med dette, til dømes at dei opplever det som vanskeleg eller unaturleg å jobbe spesifikt med lytte- teknikk- og ferdigheiter i songundervisinga, då dette kan opplevast som litt på sida av undervisningsmandatet. Det er sjølv sagt også mogleg at lærarane opplever at dei gjev meir tips

undervegs i undervisinga enn det studentane oppfattar. Jørgensen (2011) hevdar til dømes at studentar og lærarar ofte har ulike oppfatningar av kva læraren lærer vekk; dette kan til dømes vere eit resultat av at læraren gjev tips som studentane ikkje får med seg, at studentane ikkje ser relevansen av tipsa, eller at læraren i for liten grad gjer studentane merksame på overføringsverdi. Ei tredje moglegheit er at lærarane ønskjer å la studentane få utvikle sjølvstendige intellektuelle lytteverkty, og at dei difor vel å la studentane prøve seg fram på eiga hand. Ved at læraren i mindre grad lærer vekk bestemte lytteverkty kan ein kanskje sjå føre seg at ein utviklar sjølvstendige lytteferdigheiter hjå studentane, men det kan samstundes vere grunn til å stille spørsmål ved den reelle effekten: Truleg vil lærarane sine kommentarar i timane uansett fungere retningsgjevande for utviklinga av lytteverkty, og lærarpåverknaden vil dermed ikkje verte eliminert. Det kan også vere ein viss risiko for at nokre studentar i mangelen av innarbeidde lytteverkty vert usikre og lite aktive i lyttarbeidet.

5.5.2 Dialog, meningsforhandling og kommunikasjon

Alle informantane i undersøkinga framhevar betra dialog og kommunikasjon som eit viktig aspekt ved bruk av opptak. Dei gjev uttrykk for at dialogen vert meir dominerande i timane, og at den får større vekt og relevans. Det er difor naturleg å sjå nærare på dialogen sin plass og kvalitet, slik den kjem til syne i intervju og observasjonar.

Begge lærarane ser ut til å invitere studentane til å samtale om det dei høyrer, og til å diskutere kva som er bra og ikkje. Ein kan likevel stille spørsmål ved om lærarane ser dialogen som eit grunnleggjande prinsipp for læring, eller eit kulturelt verkty? Intervjuutsegnene indikerer ei *ontologisk* tilnærming til dialog (Matusov 2009); lærarane framhevar dialog som svært positivt, utan å leggje vekt på nokon spesiell *songleg* nytteverdi. Dette tyder på at lærarane ser dialogen med studentane som verdifullt i seg sjølv, og at dialogen ikkje har som formål å oppnå noko anna. Det er likevel nokre trekk ved dialogen som peikar i retning av *instrumentell* dialogbruk (ibid.), til dømes har lærarane ofte nokså bestemte meningar i lyttesituasjonane. Lærarane har på mange måtar kontrollen, både på grunn av den formelle posisjonen som lærar, og deira musikalske erfaring. I tillegg kontrollerer lærarane avspjelingsutstyret, noko som kanskje kan gjere det vanskeleg for studentane å kommentere ting læraren ikkje tek tak i. Skeiv maktfordeling kan såleis føre til at dialogen i mindre grad vert ontologisk, då den ikkje oppfyller kravet om likeverdige dialogpartnarar (ibid.). Likevel tyder fleire av utsegnene frå lærarane på at dei er svært interesserte i studentane sine meningar, og at dei til ein viss grad er opne for å sjå vekk ifrå eigne tankar og meningar. Dette plasserer dialog-

bruken i ein slags mellomposisjon: Dialogen vert tilsynelatande ikkje nytta bevisst som eit kulturelt verkty for å effektivisere læring, men er likevel prega av kunnskapsformidling og ei viss skeivfordeling av makt.

Dialogen er i hovudsak sentrert rundt innspelt materiale, gjerne i form av diskusjonar av uttrykk, klang, uttale osv. Innanfor ein rytmisk songtradisjon er dette område der det i liten grad eksisterer ein fasit, noko som gjer at dialogen vert nær knytt til meningsforhandlingar. Meningsforhandlingar kan forståast som ein prosess der ein produserer, godkjenner eller forkastar forslag til mening, og ifølgje Wenger (2004) er det viktig at alle partar i praksisfellesskapet deltek i alle delane av prosessen. Observasjonane og intervjuutsegnene tyder på at både lærar og student kjem med forslag til mening, men at læraren godkjenner meningar oftare enn studentane. Likevel gjev lærarane uttrykk for at dei set pris på at studentane har eigne meningar, og at dei oppmuntrar studentane til å ytre meningane sine. Også studentane gjev uttrykk for dette, og ser ut til å meine at dei har stor fridom til å ta eigne musikalske val. Dette tyder på at definisjonsmakta ikkje er einseitig plassert hjå lærarane, men at også studentane har moglegheit til å godkjenne meningar. Meningsforhandlingane vert truleg også prega av at dei skjer innanfor ramma av ein estetisk praksis, då meningsforhandlingane i stor grad er estetiske vurderingar av kvalitet. Ifølgje Christophersen (2009) vil normene i estetiske praksisar forme deltakarane sin smak, mellom anna gjennom kva uttrykk som vert inkluderte og ekskluderte. Normene er truleg også knytt til musikalske og sjangerrelaterte konvensjonar, som ifølgje Hultberg (2009) kan vere med på å førehandsdefinere musikalske moglegheiter og val. Meningsforhandlingane vil såleis gå føre seg innanfor rammene av den estetiske praksisen som songundervisinga og sjangertilhøyrsla utgjør. Læraren vil truleg ha betre kjennskap til dei estetiske normene enn studenten, noko som kan føre til eit behov for kunnskapsformidling, og gjennom dette ein meir instrumentell dialog.

Kommunikasjonen vert ifølgje studentane og lærarane tydelegare og meir presis ved bruk av opptak, og spesielt legg dei vekt på den rolla som auditiv eksemplifisering spelar. Informantane gjev uttrykk for at det å kunne lytte til konkrete døme gjev betre effekt enn det å basere seg på verbale forklaringar. Opptaket ser altså ut til å flytte noko av fokuset vekk frå metaforar og språklege bilete, og over på auditive representasjonar av fenomenet. Dette kan kanskje forståast som eit skifte frå intellektuelle til fysiske forklaringsverkty. Spørsmålet vert då i kva grad eit slikt skifte er eit direkte resultat av opptaksbruken eller eit resultat av lærarpreferansar og -val. Lærarane gjev uttrykk for at dei opplever det som ein stor styrke å kunne spele av konkrete døme, og grunngeve det i stor grad med at verbale forklaringar ofte er meir upresise. Dei ser ut til å meine at verbale forklaringar er mindre effektive fordi dei føreset at

studenten tolkar dei på rett måte, medan auditive døme i mindre grad treng denne typen omsetjing. Ein kan sjølvstund diskutere i kva grad auditive døme ikkje føreset tolking hjå studenten, men lærarutsegnene tyder uansett på at dei opplever at avstanden mellom deira forklaringar og studenten si forståing vert mindre. Det ser ut til at lærarane omfamnar dei moglegheitene som opptaksverktøyet gjev i denne samanhengen, og dermed tek auditive døme aktivt i bruk i undervisinga. Moglegheita til å spele av konkrete døme på songprestasjonen er i høgste grad verktøyspesifikk, då opptaksutstyr er ein føresetnad for tilgangen til døma. Bruken av auditive døme kan forståast som ein integrert del av verktøyet, sidan opptaksutstyr nettopp er laga med tanke på å spele tilbake det innspelte materialet. Å *lytte* til opptaka vil såleis vere svært naturleg, men det ser ikkje ut til at verktøyet på anna vis oppfordrar til eksemplifisering. Informantutsegnene og observasjonane tyder snarare på at det er lærarane sin *bruk* av verktøyet, ikkje opptaksutstyret i seg sjølv, som fører til tydelegare kommunikasjon.

5.5.3 Læraren – autoritet eller guide?

Lærarane opplever at lærarrolla endrar seg i retning ein guidefunksjon når ein nyttar opptak, noko også studentane er samde i. Guiderolla, slik informantane skildrar den, står i kontrast til lærarrolla innanfor tradisjonell personsentrert meisterlære, mellom anna på grunn av vekt som vert lagt på studentane sine meiningar. Tradisjonell personsentrert meisterlære baserer seg på at meisteren er overlegen sveinen i kunnskapar og ferdigheiter, og at faget skal formidlast til sveinen (Nielsen og Kvale 1999). Guiderolla ser ut til å ta meir utgangspunkt i dei kunnskapane og meiningane som studentane har, og erkjenner såleis at det ikkje alltid eksisterer eit fasitsvar. Trass i oppmjukinga av fasittenkinga, ser det ikkje ut til at lærarane har gjeve frå seg all autoritet i undervisingssituasjonen. Til dømes svarar *student 4* følgjande om eigen aktivitet og medbestemming i editeringsfasen:

S: Men sånn som i dag, så sit han og klipper, og så følgjer eg med på alt han gjer. Og så er det sånn at etterpå gjer eg det åleine. Så vi er jo med på å bestemme, men kanskje ikkje i ein så stor grad. Men det er klart, eg seier jo kva eg synest fungerer og kva som ikkje fungerer. (Stud. 4, 00:18:27)

Studenten ser ut til å meine at ho har full moglegheit til å uttrykkje eigne meiningar, men at ein stor del av avgjerdsmakta er plassert hjå læraren. Dette synet er tydelegast hjå dei to studentane som arbeider med editering i timane, så det er mogleg at denne forma for lærarautoritet er knytt til editering som arbeidsmåte. Det er likevel ikkje slik at *lærer 1* si

undervising er fri for lærarautoritet; både *lærer 1* sine utsegner og observasjonane tyder på at ein stor del av kontrollen ligg hjå læraren. Dette vert til dømes synleg gjennom at læraren vel ut nokre delar av opptaket som han ønskjer å fokusere på, og at han kontrollerer avspelinga i lyttesituasjonen. Ei slik lærarrolle er meir samanfallande med personsentrert meisterlære, då den i større grad tek utgangspunkt i læraren si forståing av kunnskap i faget (ibid.). Synet på læraren som kompetent fagformidlar er dominerande innanfor denne tradisjonen, noko som kan opplevast som ein kontrast til guiding. Felles for desse posisjonane er likevel at grunnlaget for læraren sin posisjon som meister eller guide er solid kjennskap til og erfaring med faget. Ein kan såleis sjå føre seg at skilnaden mellom guiderolle og personsentrert meisterlære botnar i den tilnærminga læraren har til studentane sine meiningar; ein guide vil truleg vere oppteken av å føre studenten i den retninga studenten sjølv ønskjer, medan ein tradisjonell meister gjerne vil ha som mål å lære studenten god fagutøving, slik meisteren definerer denne. Opplevinga av at lærarrolla rører seg i retning av guiding kan kanskje nettopp knytast til eit skifte ifrå lærardefinert fagkunnskap, til ei tilpassing av innhald etter studenten sine ønske.

Trass at både lærarane og studentane ser ut til å setje pris på at lærarane i større grad har ei guiderolle, er det nokre av studentane som opplever at konkrete kommentarar og demonstrasjon frå læraren er svært viktig for å utvikle seg. *Student 2* trur til dømes ikkje at opptaket ville ha hatt same læringseffekt dersom læraren ikkje hadde kommentert problematiske sider ved opptak og prestasjon. Dette tyder på at læraren sine kommentarar og innspel kan utgjere ei viktig rettesnor i arbeid med opptak, mellom anna fordi dei bidreg til ei bevisstgjerung rundt nye problemområde. Behovet for kommentarar og demonstrasjon treng likevel ikkje vere ein motsetnad til guiderolla; dersom innspela byggjer på studenten sine ønske vil dette kunne vere ein naturleg del av det å rettleie studenten. Eit viktig moment i denne samanheng ser ut til å vere at studentane har "vetorett" i forhold til lærarane sine råd; studentane opplever at dei kan sjå vekk frå kommentarane dersom dei er svært usamde.

Studentsjølvtende

Studentane opplever at dei vert meir sjølvtendige av å arbeide med opptak; dei vert mindre avhengige av læraren sine kommentarar og vurderer seg sjølve meir aktivt. Begge lærarane uttrykkjer at dei ønskjer seg studentar som er sjølvtendige og motiverte for å utvikle seg. Dette ser ut til å verte spesielt viktig fordi lærarane ønskjer å fungere som guidar for studentane; dersom lærarane skal kunne tre inn i ei guiderolle bør studentane helst vite kva dei ønskjer å oppnå. Eit viktig spørsmål vert difor om utviklingsvilje og studentsjølvtende er føresetnader for, eller konsekvensar av, verktøybruken.

Lærarane gjev uttrykk for at undervising med opptak fungerer absolutt best når studentane er aktive og tek initiativ. Implisitt i lærarane sine utsegner er ei forståing av at det er mogleg å gjennomføre undervising også med mindre engasjerte studentar, men at slik undervising fungerer ”dårlegare”. *Lærar 1* meiner at undervisinga fungerer absolutt best når han kan gå inn i ei guiderolle, noko som tyder på at han meiner studentsjølvtende er ein føresetnad for å kunne utnytte verktøyet sine moglegheiter optimalt. Studentane gjev likevel uttrykk for at sjølvtendet vert utvikla på grunn av at undervisinga stiller større krav til studentaktivitet; dei kommenterer utvikling av sjølvtende i tilknytning til det å lære seg å lytte og vurdere meir aktivt, og å uttrykkje eigne meininger. Dette er forhold ved undervisinga som er sterkt knytt til verktøyfunksjonen *studentlytting og -vurdering*, og peikar såleis på at bruken av verktøyet kan stimulere til utvikling av studentsjølvtende. *Student 1* opplever til dømes at det er naturleg at ho har mykje av kontrollen i timen, og grunngeve dette med at ho kjenner si eiga stemme godt, og at ho veit kva ho har hatt problem med heime. Til grunn for dette ligg truleg både arbeidet i timane og utstrekt bruk av opptak i eigenøving, noko som gjev henne gode lyttmoglegheiter. *Student 4* gjev også uttrykk for at ho vert meir sjølvtendig av å bruke opptak, fordi ein ven seg til å vurdere og ta val, til dømes i arbeid med editering. Det kan såleis sjå ut til at studentane opplever auka sjølvtende som ein konsekvens av arbeidsmåtar og verktøybruk, medan lærarane i større grad meiner det er ein føresetnad for bruken.

5.5.4 Sjølvtillit og bruk av opptak

Studentane opplever at dei har utvikla seg fagleg på fleire område ved bruk av opptak, men utvikling av *tryggleik og sjølvtilitt* er spesielt spanande, då studentane også har gjeve uttrykk for at arbeid med opptak kan vere problematisk for folk med dårleg sjølvtilitt. Studentane oppfordrar til varsemnd både i samband med alder og nivå, og utfordringar ved det å skulle lytte til og vurdere seg sjølv. Uroa er i hovudsak knytt til at opptaka kan verte for direkte og avslørande, at ein kan miste motet av å verte konfrontert med alle feil, eller at ein kan lytte *for* sjølvkritisk til opptaka. Også lærarane kommenterer at sjølvtilitt har mykje å seie for utfallet av undervisinga, og spesielt *lærar 1* er uroa over at opptaket kan fungere hemmande for usikre studentar. Studentane og lærarane ser såleis ut til å vere samde om at opptak kan slå uheldig ut for nokre studentar, og fleire av informantane ser ut til å meine at ein er spesielt sårbar i dei tidlege tenåra, og som nybyrjar i songfaget. Trass i uroa gjev alle studentane uttrykk for at det å arbeide med opptak har vore positivt for dei: Dei fortel at det var ubehagleg i byrjinga, men at dei har kome styrkte ut av arbeidet, også med tanke på tryggleik og sjølvtilitt.

Som vi såg i 5.3.2 meiner både studentar og lærarar at det å arbeide med opptak kan bidra til auka tiltru til egne evner, og gjennom dette betre songleg sjølvtilitt. Det kan såleis sjå ut til at studentar og lærarar har eit noko motsetnadsfylt syn på samanhengar mellom sjølvtilitt og bruk av opptak; på den eine sida meiner dei at god sjølvtilitt er ein føresetnad for at ein skal kunne ta opptak i bruk som verkty, og på den andre sida meiner dei at det å nytte opptak kan bidra til større tryggleik og sjølvtilitt som songar. Denne motsetnaden er svært interessant, då ein skulle tru at eit verkty som kan bidra til å utvikle sjølvtilitt og tryggleik nettopp burde vere positivt for studentar med dårleg sjølvtilitt. Kvifor er det då slik at informantane åtvarar mot ein slik bruk? Ei mogleg forklaring er å sjå dette i lys av det sosiokulturelle perspektivet på intellektuell verktybruk (Säljö 2006), då behovet for sjølvtilitt ser ut til å vere knytt til det å takle lytting og vurdering på ein god måte. Som vi har sett tidlegare, opplever fleire av studentane eit behov for å utvikle intellektuelle lytteverkty (sjå 5.5.1), og det er difor ikkje usannsynleg at problematikken er knytt til behovet for slike verkty. Informantane meiner tilsynelatande at studentar med dårleg sjølvtilitt har lettare for å utvikle negativt lyttefokus og perfeksjonisme, og det kan difor vere grunn til å stille spørsmål ved om denne studentgruppa har eit større behov for å utvikle intellektuelle lytteverkty. Dersom dette er tilfelle vil kanskje ei større vektlegging av dei intellektuelle sidene ved verktybruken kunne bidra til å gjere verktyet tilgjengeleg også for usikre studentar.

5.5.5 Krav til verktybruken

Studentane og lærarane meiner at det eksisterer ein del krav og føresetnader for god bruk av opptak i songundervising, mellom anna knytt til alder og nivå på studentane, lærarane si evne til å skape tryggleik, balanse mellom teknikk og musikk, og ein viss teknisk kompetanse. Dette er både opplevde krav i samband med undervising og øving, og tenkte krav utifrå pedagogisk og musikalsk grunnsyn. På grunn av at desse krava vert knytt direkte til opptak, er det interessant å sjå nærare på forholdet mellom krav, verkty og undervisingskvalitet.

Dei fleste av krava som studentane trekkjer fram, er knytt til korleis ein bør førebu og gjennomføre bruken av opptak. Studentane er spesielt opptekne av rolla og ansvaret til læraren, og kva krav arbeid med opptak stiller til dei som studentar. Svært få av krava ser ut til å vere krav som må etterkomast for at ein skal kunne ta verktyet fysisk i bruk. Det kan difor sjå ut til at studentane tek dei fysiske krava til verktyet for gjevne, medan dei vel å leggje vekt på krav som er knytt til kvaliteten og utfallet av bruken. Studentane ser ut til å gjere ei inndeling der tilgangen til utstyret og ferdigheiter i bruk av det, inngår som del av fysiske føresetnader

for verktøybruken, medan dei intellektuelle sidene, som til dømes inkluderer lærarrolle, arbeidsmåtar og bevisstheit kring utfordringar, er knytt til kvaliteten på bruken. Ei slik inndeling kan sjåast i samanheng med den sosiokulturelle inndelinga i intellektuelle og fysiske verkty, men peikar samstundes på dei tette banda mellom dei ulike verktya. Det kan difor vere relevant å sjå både det fysiske verktøyet som opptaksutstyret utgjør og dei intellektuelle verktya, som element i ei kulturell verktøykasse: Verktya fungerer gjennom eit samspel, og ulike måtar å nytte både verkty og bevisstheit vert ifølgje Bruner (1997) sett i spel gjennom den kulturelle verktøykassa. Denne tankegangen opnar for at opptak som fysisk verkty berre er eitt av fleire verkty som gjer seg gjeldande i undervisinga. Ifølgje Hultberg (2009) vil til dømes CD-ar, notar og kunnskap om konvensjonar vere kulturelle verkty i musikalsk læring. Såleis kan ein kanskje tenkje seg at kvaliteten på dei intellektuelle verktya er vel så viktig som kvaliteten på det fysiske opptaksutstyret. Eit interessant døme i så måte er at *lærer 1* nyttar svært enkelt utstyr, men at studentane gjev uttrykk for å ha minst like stort utbytte av undervisinga som det *lærer 2* sine studentar oppgjev. Kanskje kan enkle fysiske verkty gje like stort læringsutbytte som meir avansert utstyr, så lenge dei intellektuelle verktya er gode?

Eit anna viktig spørsmål er knytt til konsekvensane ved å ignorere det studentane og lærarane oppfattar som krav til bruken. Lærarane gjev til dømes uttrykk for at undervisinga kan kome til å verte for detaljorientert og teknisk, og at ein kan risikere å miste den musikalske heilskapen av syne. Også ein del av studentane nemner dette som potensielle fallgruver, men då med utgangspunkt i at det vil kunne gå ut over trivselen til studentane. Generelt sett ser det ut til at lærarane er uroa over at feil sider ved musikkfaget kan verte vektlagt, medan studentane er mest uroa over dei personlege konsekvensane ei ignorering av dei opplevde krava vil kunne føre til. Både dei musikkfaglege og dei personlege konsekvensane er element som er knytt til opplevd utbytte av undervisinga. Utbyttet av songundervisinga kan til dømes forståast som utvikling av songfagleg kompetanse og yrkesidentitet, men vil også vere knytt til personlege utviklings- og dannelsingsprosessar for studenten. Ignorering av krava vil såleis kunne få påverknad ikkje berre på den reint faglege utviklinga, men, som studentane antyder, også få konsekvensar for korleis dei ser på seg sjølv.

6 Oppsummering og konklusjonar

I kapittel 4 og 5 har eg presentert og diskutert funna mine knytt til høvesvis *bruken av opptak* og *oppleving av bruken*. Eg vil i dette kapitlet samanfatte og oppsummere funna mine knytt til *verktøybruk og -oppleving*, presentere *avsluttande konklusjonar* kring funna, og til sist vil eg kome med *forslag til vidare forskning*.

6.1 Verktøybruk og -oppleving

Opptak som verktøy i songundervising har vist seg å vere eit mangslunge og variert forskingsobjekt, og å studere både praktisk bruk og opplevingar knytt til verktøybruken har gjeve fleire spanande resultat. Det er nære koplingar mellom funna knytt til bruk og oppleving av opptak, og eg vil difor i det følgjande sjå på relasjonar og band mellom verktøybruk og opplevinga av bruken. Eg vil først ta føre meg ein del *gjennomgåande tema* i funna, deretter koplingar mellom *bruksområde og fagleg utvikling*, og *verktøyfunksjonar og oppleving av verktøyet*.

6.1.1 Gjennomgåande tema

Nokre tema har vist seg å vere gjennomgåande for funna: Dei står fram som svært sentrale på mange ulike nivå, både med omsyn til praktisk bruk og opplevingar knytt til bruken. Eg vil difor seie litt om korleis *lytting og vurdering*, *dialog og kommunikasjon*, og *musikalsk uttrykk og smak* gjer seg gjeldande som gjennomgåande tematikk.

Lytting og vurdering står fram som eit svært sentralt tema i undersøkinga, og opptre på tilnærma alle analyseområde. Tematikken knyter bruken av opptaksverktøyet og opplevingane tett saman gjennom sin sterke representasjon på begge felt. I den praktiske bruken av verktøyet kjem lytte- og vurderingstematikken til syne gjennom bruksområdet knytt til utjamning av "*lyttegapet*", arbeidsmåtane *editering* og *lyttelekser*, verktøyfunksjonen *studentlytting og -vurdering*, og gjennom studentane sine grunngevingar for å nytte opptak i øvingssamanheng. Studentane og lærarane sine opplevingar av verktøybruken er også i stor grad relatert til lytting og vurdering, noko som verkar naturleg med tanke på at bruken i så stor rad er sentrert rundt lytte- og vurderingsarbeid. Studentane er opptekne av både moglegheitene og utfordringane lytting til og vurdering av eigen vokal gjev. Dei opplever fagleg framgang i eigne lytte- og vurderingsferdigheiter, og meiner at songprestasjonane vert betra som resultat av lytteaktiviteten. Både studentar og lærarar opplever at bruken av opptak som lytte- og vurde-

ringsverktøy fører til at forholdet mellom student og lærar endrar seg, til dømes fordi studentane kan vurdere om dei er samde i læraren sine utsegnar. Dei gjev samstundes uttrykk for at auka fokus på lytting og vurdering stiller krav til handtering av utfordrande aspekt ved lyttesituasjonen, til dømes gjennom ufarleggjering, førebuing og presisering av formål med opptaka.

Dialog og kommunikasjon har vore overraskande sentrale tema i informantane sine skildringar av verktøybruk og -opplevingar. Emnet dukka opp som del av den praktiske bruken gjennom verktøyfunksjonen *kommunikasjonsverktøy*. Dialog og kommunikasjon trer ikkje fram som spesifikke bruksområde eller arbeidsmåtar, men verktøyfunksjonen ser likevel ut til å ha ein viss påverknad: Arbeidsmåtene *editering*, *demonstrasjon* og *detaljarbeid* ser ut til å vere prega av opptak som kommunikasjonsverktøy, då arbeidsmåtene nyttar opptak til eksemplifisering og som basis for dialog. Dialog og kommunikasjon ser slik ut til å fungere som underliggjande tankegang og formål ved verktøybruken. Studentane opplever også at undervisinga er meir prega av dialog enn tidlegare songundervising har vore, og at dette påverkar forholdet mellom student og lærar. Informantane gjev uttrykk for at verktøybruken har direkte påverknad på kommunikasjonen og dialogen, spesielt gjennom moglegheita til å nytte konkrete, auditive døme. Det ser såleis ut til at verktøybruken kan ha ein forsterkande effekt på dialogen: Lærarar kan nytte opptak som eit verktøy for å tydeleggjere og eksemplifisere, noko som kanskje kan føre til at kommunikasjonen vert meir presis. I tillegg er arbeidsprosessane ofte sentrert rundt meningsforhandling, noko som kanskje kan vere med på å forklare informantane sine opplevingar av undervisinga som dialogisk.

Musikalsk uttrykk og smak er eit emneområde som på mange måtar gjennomsyrrar informantane sine haldningar til og arbeid med musikk. Lærarane set arbeid med uttrykk svært høgt, noko som vert tydeleg både gjennom bruksområdet *uttrykk*, og arbeidsmåtar som *detaljarbeid*, *editering* og *lytttelekser*. Tematikken er ikkje knytt til ein spesifikk verktøyfunksjon, men dei fire verktøyfunksjonane ser ut til å fremje fokuset på uttrykk og smak. Spesielt tydeleg er sambandet til opptak som *verktøy for studentlytting og -vurdering*, men estetisk vurdering og meningsforhandling er også nært kopla til opptak som *kommunikasjonsverktøy*. Funksjonen som *produkt-* eller *prosessverktøy* er først og fremst relatert til uttrykk og smak gjennom lærarane sine faglege prioriteringar og tankar om songlærarrolla. Studentane sine opplevingar av fagleg utvikling er også samanvovne med denne tematikken, då auka *bevisstgjerings knytt til uttrykk og musikalske parameter* vert trekt fram som essensielt læringsutbytte. Fleire av studentane meiner at opptak bidreg til å ivareta *deira* meningar og smak; ved at læraren sin smak vert mindre sentral kan ein, som *student 2* uttrykkjer det, unngå å verte ein ”fabrikklaga songar”.

6.1.2 Bruksområde og fagleg utvikling

Samanfatta kan ein seie at studentane opplever at dei har betra uttrykket sitt, og at dei har vorte meir bevisste på det dei gjer. Svært få av studentane meiner at dei har utvikla seg *songteknisk* gjennom bruk av opptaksverky, noko som truleg heng saman med at teknikk ikkje er eit definert bruksområde for opptak. Young et al. (2003) og Karlsson og Juslin (2008) fann i sine undersøkingar at instrumentalteknisk arbeid var dominerande, medan arbeid med uttrykk, ekspressivitet og studentstyrte aktivitetar var mindre vanleg. Truleg kan lærarane sine val om å fokusere på uttrykk og smak bidra til at studentane opplever undervising med opptak som svært ulik tidlegare songundervising. Studentane opplever stor utvikling innanfor bruksområda for verkyet, og fleire av dei uttrykkjer skepsis til om dette hadde vore mogleg utan bruk av opptak. Nokre av informantane meiner det er vanskeleg å oppnå ei god nok forståinga av parameter som *time* og *uttale* med tradisjonell undervising, og at det å redusere *lyttegapet* og å ha *meningar om eige uttrykk* er så sterkt knytt til lytting, at verbale forklaringar kjem til kort. Det kan såleis sjå ut til at opptaksverkyet spelar ei viktig rolle som tilbydar av lyttemoglegheiter, og at det først og fremst er dette som fører til opplevd fagleg utvikling.

6.1.3 Verkyfunksjonar og oppleving av verkybruken

Dei fire verkyfunksjonane eg har identifisert i undervisinga ser ut til å ha stor påverknad på korleis både studentane og lærarane opplever bruken av opptak som verky: Verkyfunksjonen *studentlytting og -vurdering* har svært tydeleg påverknad på opplevingane knytt til verkybruken, då ein svært stor del av informantutsegnene tek føre seg emne relatert til lytting og vurdering. Informantane har ambivalente meningar om denne verkyfunksjonen; dei opplever at det eksisterer ein del utfordringar i samband med lytting og vurdering av eigen vokal, men gjev samstundes uttrykk for at *moglegheita* til å lytte og vurdere gjer opptak til eit svært nyttig verky. Opptaket sin funksjon som *kommunikasjonsverky* er også sentralt i opplevinga av verkybruken, mellom anna gjennom opplevingar relatert til dialogisk undervising. Informantane teiknar eit samstemt positivt inntrykk av denne verkyfunksjonen og -bruken, med utfordringar knytt til å ha eigne meningar som det største ankepunktet. Verkyfunksjonen *produkt- og prosessverky* vert ikkje så sterkt spegla i studentane sine *generelle* opplevingar av verkybruken, men ser ut til å gjere seg gjeldande i oppfatningane deira om kva slags verky opptak eigentleg er, og kva moglegheiter det gjev. Dette vert mellom anna synleg i studentane si vidareføring av arbeidsmåtar og bruksområde i eigenøving, og gjennom utsegner om verdien av å arbeide med opptak: Studentane som har jobba ut ifrå ein *prosessfunksjon*

framhevar glede ved å sjå tydeleg framgang, medan studentane som har arbeidd med *produktfunksjonen* framhevar glede over eit ferdig produkt.

6.2 Avsluttande konklusjonar

Denne masteroppgåva har teke for seg bruk av opptak som verkty i rytmisk songundervising, med utgangspunkt i ei todelt problemstilling:

Korleis nyttar lærarar og studentar opptak som verkty i songundervising, og korleis opplever dei bruken av verktøyet?

Problemstillinga har vorte utforska gjennom intervju og observasjon, med teoretisk forankring i sosiokulturell læringsteori og dialogpedagogikk. Undersøkinga har vist at opptak vert nytta til arbeid med uttrykk, *time*, uttale og lytting, gjennom arbeidsmåtar som demonstrasjon, editering, lyttelekser og detaljarbeid. Opptak har vist seg å ha fire ulike funksjonar; verkty for *studentlytting og -vurdering, kommunikasjonsverkty, prosess- og produktverkty*. Funksjonane ser ut til å henge tett saman med bruksområde, arbeidsmåtar, og oppleving av verktøybruken: Verktøyfunksjonane kjem tydeleg til syne gjennom informantane sine skildringar av bruk og opplevingar, men det er vanskeleg å avgjere om verktøyfunksjonane spring ut av arbeidsmåtar og bruksområde, eller om funksjonane fungerer som føresetnader for bruk og oppleving. Tre av dei fire studentane nyttar opptak i eigenøving, og det ser ut til å vere stor overføring av arbeidsmåtar frå undervisinga til øvingsbruken av verktøyet.

Studentane gjev uttrykk for at dei opplevde møtet med eiga stemme som ganske ubehageleg i byrjinga, og skildrar lytting til opptaka som *avslørande, nakent og strengt*. Dei meiner likevel at ein vert vand til opptaksbruken, og omtalar opptak som eit svært nyttig verkty. Både lærarar og studentar opplever at verktøybruken påverkar forholdet mellom lærar og student, og trekkjer spesielt fram at læraren får ei guiderolle. Dei meiner også at verktøyet betrar kommunikasjonen, og at dialogen får meir vekt. Den faglege utviklinga til studentane er sentrert rundt tre område; *bevisstgjering av uttrykk og musikalske parameter, tryggleik og sjølvtilit, og refleksjons- og vurderingsevne*. Informantane meiner verktøyet har stor påverknad på utviklinga, og ein del uttrykkjer skepsis til om det ville vere mogleg å oppnå det same utan opptaksverktøyet. Studentane og lærarane har litt ulike syn på kva krav verktøybruken stiller, men samanfatta sagt opplever dei krav knytt til *alder og nivå, vilje til utvikling, læraren si rolle, og teknisk kompetanse*. Opptak ser altså ut til å bidra med ein del nye moglegheiter i songundervising, mellom anna med tanke på lytting, vurdering, dialog og produktskaping.

Samstundes fører verktøybruken med seg ein del utfordringar og krav. Informantane ser likevel ut til å vurdere dei positive sidene av opptak som meir dominerande enn utfordringane.

6.2.1 Forslag til vidare forskning

Undersøkinga har peikt på ein del interessante trekk ved korleis opptak vert nytta og opplevd som verktøy i songundervising. Dette er eit relativt utforska emne i Noreg, og eg håper difor at oppgåva kan bidra til auka interesse og forskning knytt til bruk av opptak i songundervising. På grunn av det kvalitative fokuset denne studien byggjer på, seier empirien lite om utbreiinga av opptak som verktøy i songundervising. Dette er eit område eg trur det kan vere interessant å forske på, då det å få betre oversikt over utbreiing og bruk på ulike utdanningsnivå kan gje viktige innspel til framtidige forskingsfokus.

Oppgåva teiknar eit bilete av to lærarar sine songpedagogiske praksisar, og det har vist seg at dei brukar verktøyet på ganske ulike måtar. Eg trur difor det vil vere interessant å gjere ein større studie, sidan det ikkje er usannsynleg at andre brukarar nyttar verktøyet annleis enn det denne undersøkinga har vist. Det vil også vere interessant studere bruk av opptak i undervising av andre instrumentgrupper, då det kanskje vil vere bruksmessige skilnader mellom ulike instrument- og fagtradisjonar. Forsking på korleis opptak kan fungere som verktøy på ulike bruksområde er også svært interessant; i denne oppgåva kom det fram fire sentrale bruksområde, men det er grunn til å tru at opptak kan nyttast på fleire område. Studiar knytt til bruksområde og opplevd effektivitet vil difor kunne bidra til å teikne eit tydelegare bilete av dei avgrensingane og moglegheitene som verktøyet har.

Studentane sin bruk av opptak i eigenøving er eit emne som eg har vore inne på i denne oppgåva, men som eg meiner det vil vere verdifullt å forske meir på. Studentane sin verktøybruk i eigenøving seier både noko om konsekvensar og utbytte av undervisinga, samstundes som det er nær knytt til øvingsstrategiar. Forsking på området vil truleg kunne vise andre sider ved verktøybruk enn dei som vert synleggjort i ein undervisingssituasjon. Veksilverknaden mellom studentane sin verktøybruk og undervisinga er eit anna interessant tema; kor stor påverknad har lærarane på bruken? Kor bevisste er studentar og lærarar på behovet for strategiar ved bruk av opptak i eigenøving, og kor stor påverknad har eigentleg verktøybruken?

Eg trur at vidare forskning på bruk av opptak i song- og instrumentalundervising vil kunne gje interessante perspektiv på dei moglegheitene og utfordringane som musikkteknologi fører med seg. Samstundes trur eg at auka merksemd og bevisstheit kring verktøybruk vil kunne ha påverknad både på undervisings- og øvingskvalitet.

Litteraturliste

- Aksdal, E. (2008) ”Kjønnsfordelingen i søkning og opptak ved Institutt for musikk, NTNU med spesielt fokus på jazzutdanningen”, i Kvalbein, A. og Lorentzen, A. (red.) *Musikk og kjønn – i utakt?* Bergen: Fagbokforlaget og Norsk Kulturråd.
- Bakhtin, M. (1998) *Spørsmålet om talegenrane* (omsetjing og etterord: Slaattelid, R). Bergen: Ariadne Forlag.
- Barnes, B. (2000) *Understanding Agency. Social Theory and Responsible Action*. London: SAGE Publications.
- Bauer, W. I. (2003) “Gender differences and the computer self-efficacy og preservice music teachers”, *Journal of Technology in Music Learning*, Vol. 2 (1), s. 9-15.
- Bielicke, S. (2011) “Selected typologies of learners, and learning related to digital resources in singing lessons” i Vidulin-Orbanić, S. (red.) *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i budućih promjena. II: Glazbena nastava i nastavna tehnologija — Mogućnosti i ograničenja*. Pula: Universitetet i Pula – institutt for musikk, s. 45-60.
- Bjørndal, C.R.P. (2002) *Det vurderende øyet* (1.utgåve). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bru, K.B. (2007) *Mesterlæreundervisning i sang på et musikkonservatorium i et feltperspektiv*. Masteroppgåve. Institutt for musikk og dans, Universitetet i Stavanger. Samarbeid med Høgskolen i Bergen og Griegakademiet ved Universitetet i Bergen.
- Bruner, J. (1997) *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Callaghan, J., Thorpe, W. og van Doorn, J. (2004) “The science of singing and seeing” i R. Parncutt, R., Kessler, A. og Zimmer, F. (red.) *Proceedings of the Conference on Interdisciplinary Musicology (CIM04)*, Graz, Austria, 15-18 April, 2004.

- Casey, J. G. (2005) "Diversity, Discourse, and the Working-Class Student" i *Academe Online*, Vol. 91 (4). Tilgjengeleg frå: <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2005/JA/Feat/case.htm> (Henta ned: 09.02.2012).
- Christophersen, C. (2009) *Rytmaskundervisning som estetisk praksis*. Ph.D.-Avhandling. Noregs musikkhøgskole, Oslo.
- Cingula, S. (2011) "New technologies in voice teaching" i Vidulin-Orbanić, S. (red.) *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i budućih promjena. II: Glazbena nastava i nastavna tehnologija —Mogućnosti i ograničenja*. Pula: Universitetet i Pula – institutt for musikk, s. 165-184.
- Dale, E. L. (1992) *Pedagogikk og samfunnsforandring 2: om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Daniels, H., Cole, M., og Wertsch, J.M.(red.) (2007) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delpit, L. D. (1988) "The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children", *Harvard Educational Review*, Vol. 58 (3), s. 280- 298.
- Denscombe, M. (2009) *Forskningshandboken* (2.utgåve). Lund: Studentlitteratur.
- Dyndahl, P. (2002) *Musikk/Teknologi/Didaktikk*. Doktorgradsavhandling. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Dyndahl, P. (2004) "Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet" i Johansen, G., Kalsnes, S. og Varkøy, Ø. (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dyndahl, P. og Nielsen, S. G. (2011) *How music producers learn. Epistemological metaphors in the construction of professional knowledge*. Paper presentert på Research in Music Education (RIME), 7th International Conference, University of Exeter, UK.

- Erickson, F. (2006) "Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales" i Green, J. L., Camilli, G. og Elmore, P. B. (red.) *Handbook of complementary methods in education research*. Washington: American Educational Research Association.
- Finney, J. og Burnard, P. (2007) *Music education with digital technology*. London: Continuum International Publishing Group
- Gaunt, H. (2010) "One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students", *Psychology of Music*, April, Vol. 38 (2), s.178-208.
- Godøy, I. A. (2006) *Musikalsk ekspressivitet i instrumentalundervisningen: en teoretisk og empirisk studie*. Masteroppgåve. Noregs musikkhøgskole, Oslo.
- Green, L. (2008) *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited
- Holgersson, P-H. (2011) *Musikalisk kunnskapsutvekkling i högre musikutbildning*. Dr.-Avhandling. Kungl. Musikhögskolan, Stockholms Universitet, Stockholm.
- Huber, D.M og Runstein, R.E. (2009) *Modern Recording Techniques* (7.utgåve). Boston: Focal Press.
- Hultberg, C. K. (2009) "En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande" i Nielsen, F.V., Holgersen, S-E. og Nielsen, S.G.(red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11*. Oslo: NMH- publikasjoner.
- Johannesen, A. M. (1997) *Selvstendighet i instrumentalundervisningen på høyskolenivå?: en intervjuundersøkelse blant instrumentallærere om utvikling av selvstendighet i forhold til det å utøve et instrument*. Masteroppgåve. Noregs musikkhøgskole, Oslo.
- Johnsen, G. (1998) *MIDI som pedagogisk verktøy*. Respons Rec. As
- Juslin, P. N., Friberg, A., Schoonderwalt, E. & Karlsson, J. (2004) "Feedback learning of

- musical expressivity”, i A. Williamon (red.) *Musical excellence*. New York: Oxford University Press.
- Jørgensen, H. (2009) *Research into higher music education: an overview from a quality improvement perspective*. Oslo: Novus.
- Jørgensen, H. (2011) *Undervisning i øving. En innføring for sang - og instrumentallærere*. Oslo: Norsk Musikkforlag
- Karlsson, J. og Juslin, P. N. (2008) “Musical expression: an observational study of instrumental teaching”, *Psychology of Music*, Vol. 36 (3), s. 309–334.
- Kjøk, O. (2008) ”Kjønnsfordeling i norske musikk- og kulturskoler” i Kvalbein, A. og Lorentzen, A. (red.) *Musikk og kjønn – i utakt?* Bergen: Fagbokforlaget og Norsk Kulturråd.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju (2.utgåve)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvidal, H. (2009) “Å være digital i musikkfaget” i Otnes, H. (red.) *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lahn, L.C. og Jensen, K. (2008) ”Profesjon og læring” i Molander, A. og Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lave, J. og Wenger, E. (1991) *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindlof, L.R. (1995) *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lyngstad, H. (1996) *Prestasjonsangst hos musikkstudenter*. Hovudoppgåve. Noregs musikkhøgskole, Oslo.

- Matusov, E. (2009) *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Mellet, F. (1998) "Voice pedagogy and hypermedia" i Thonon, M. (red.) *Le son et la voix: Entretien avec Michel Chion*. Paris: L'Harmattan.
- Nair, G. (1999) *Voice tradition and technology: A state-of-the-art studio*. San Diego, CA, United States: Singular
- Nerland, M. (2003) *Instrumentalundervisning som kulturell praksis*. Dr.polit.- avhandling. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nerland, M. (2004) "Kunnskap i musikkpedagogisk praksis" i Johansen, G., Kalsnes, S. og Varkøy, Ø. (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Neumann, I. B. (2001) *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, K. (1998) *Musical Apprenticeship: learning at the academy of music as socially situated*. Doktoravhandling. Psykologisk Institut, Århus.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999) *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nynorskordboka* (2012) Tilgjengeleg frå: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&nynorsk=+&ordbok=nynorsk> (Henta ned: 31.01.2012).
- Patel, R. og Davidson, B. (2001) *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Quenild, I. (2005) *Musikkstudenters prestasjonsmotivasjon*. Hovudoppgåve. Noregs musikkhøgskole, Oslo.
- Rosenthal, R.K. (1984) "The Relative Effects of Guided Model, Model Only, Guide Only,

- and Practice Only Treatments on the Accuracy of Advanced Instrumentalists' Musical Performance”, *Journal of Research in Music Education*, Winter 1984, vol. 32 (4), s. 265-273.
- Rønholt, H. (2003) ”Didaktiske irritationer” i H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen og A.M. Nielsen *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (1.utgåve). København: Forlaget Hovedland.
- Savage, J. (2005) “Working Towards a Theory for Music Technologies in the Classroom; How Pupils Engage with and Organise Sounds with New Technologies”, *British Journal of Music Education*, Vol. 22 (2), s. 167-180.
- Sfard, A. (1998) ”On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One”, *Educational Researcher*, Vol. 27(2), s. 4-13.
- Simoni, M. (2009) “Toward the Gender Ideal”, i Dean, R. T. (red.) *The Oxford Handbook of Computer Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Stabell, E. M. (2010) *Mesterklassen: læringspotensial og funksjon i musikerutdanningen*. Masteroppgåve. Noregs musikkhøgskole, Oslo.
- Säljö, R. (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2002) ”Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper” i Ivar Bråten(red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialkognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006) *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wegerif, R. (2010) “Dialogue and teaching thinking with technology: opening, expanding and deepening the ‘inter-face’” i Littleton, K. og Howe, C. (red.) *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge.

Welch, G. F., Howard, D.M., Himonides, E. og Brereton, J. (2005) "Real-time feedback in the singing studio: an innovatory action-research project using new voice technology", *Music Education Research*, Vol. 7 (2), s. 225-249.

Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. (2006) *Learning for a small planet. Project overview*. Tilgængelig fra: <http://ewenger.com/research/index.htm> (Henta ned: 20.11.2011)

Young, V., Burwell, K. og Pickup, D. (2003) "Areas of Study and Teaching Strategies Instrumental Teaching: a case study research project", *Music Education Research*, Vol. 5 (2), s. 139-155.

Vedlegg

Intervjuguide

Kva jobbar du med i songtimane for tida?

Skildre ein typisk songtime for deg

- Kva jobbar de med? Teknikk/frasering/uttrykk/klang/tekstuttale osv?
- Korleis blir det jobba?
- Typiske framgangsmåtar?
- Har læraren nokon spesielle metodar? Skildre!

Kva hugsar du frå ditt første møte med opptak i songundervising?

- Kva setting?
- Eigne reaksjonar
- Korleis opplevast det å ”møte” si eiga stemme?
- Noko spesielt utfordrande med bruk av opptak?
- Friviljug bruk etter det første møtet?

Kan du fortelje om ein konkret situasjon der opptak spelte ei viktig rolle?

- Kva var positivt/negativt med opplevinga? Skildre!
- Kva rolle spelte opptaksverktøyet?
- Andre viktige faktorar?
- Fekk det konsekvensar for vidare læring/ motivasjon?

Kva vil du seie er utbyttet av undervising med opptak?

- Har noko blitt merkbart betre?
- Kvar ser du utvikling? (songleg)
- Korleis fungerer opptak som arbeidsmåte?
- Korleis trur du undervisinga kunne blitt gjennomført utan opptak?
- Vil du tilrå bruk av opptak? Kvifor/ kvifor ikkje?

Kva er, slik du ser det, formålet (hensikta) med å nytte opptak?

- Kva målsettingar ligg bak?
- Kor lenge har opptak vore ein del av dine songtimar?
- Kva tilbakemeldingar får du frå studentar på bruk av opptak? (L)
- Passar det til bruk for alle studentar/ elevar?

Korleis opplever du opptak som eit verkty i songtimane?

- Stiller det nokon krav til deg som lærar/student?
- Viss du skulle plukke ut nokon hovudpunkt som skil undervising med opptak frå tradisjonell songundervising, kva ville det vere?
- Blir det fleire eller færre demonstrasjonar frå læraren?
- Er du/studenten med på å bestemme i lytte- og opptaksprosessar? Kvifor/ kvifor ikkje?
- Vurderer du/studenten egne prestasjonar/ opptak? Korleis?

- Korleis trur du opptak påverkar studentane sine refleksjonar rundt eiga utøving/læring? (L)
- Korleis påverkar arbeid med opptak lærarrolla/ din måte å undervise på? (L)

- Korleis påverkar arbeid med opptak korleis du tenkjer rundt eiga utøving og læring? (S)
- Korleis trur du opptak påverkar måten læraren din underviser på? (S)

Nyttar du/oppfordrar du til bruk av opptak utanom timane?

- Opptak i øvingssituasjon?
- Kvifor/ kvifor ikkje?
- Har du tips til kva ein må tenkje på/ måtar å jobbe på?

Førespurnad om deltaking i intervju og observasjon

Eg er masterstudent i musikkpedagogikk ved Noregs Musikkhøgskule og er i ferd med å skrive den avsluttande masteroppgåva. Temaet for oppgåva er bruk av opptak i songundervising, og eg vil studere denne bruken hjå to ulike lærarar. Eg ønskjer å sjå nærare på korleis ein nyttar opptak som verkty i undervisinga, og korleis elevar og lærarar opplever denne bruken.

For å finne ut av dette ønskjer eg å observere og intervjuere lærarar og elevar. Eg vil gjere eitt intervju med alle deltakarane, samt to observasjonar per elev. Observasjonane vil skje i form av videoopptak og notat frå to songtimar der eg er til stades. Videoopptaka skal berre nyttast til analyse, og vil ikkje bli vist til uvedkommande.

Intervjua vil dreie seg om korleis det å nytte opptak i undervisinga opplevast, kva som er positive og negative sider ved opptak, og korleis det påverkar utvikling, undervisningsform, lærar-/elevroller og liknande. Under intervjuet vil eg nytte opptaksutstyr i tillegg til å gjere eigne notat. Intervjuet vil ta om lag ein time, og vil finne stad i samband med den andre observasjonstimen.

Det er friviljug å vere med på undersøkinga, og du kan trekkje deg når som helst i løpet av prosjektet utan å måtte grunngje dette nærmare, og all informasjon om deg vert då anonymisert. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne gjenkjennast i den ferdige oppgåva. Opplysningane vert anonymiserte, og lyd- og videoopptak vert sletta når oppgåva er ferdig, innan utgangen av 2012.

Dersom du kan tenkje deg å delta i undersøkinga, er det fint om du skriv under på den vedlagde samtykkeerklæringa og sender den til meg.

Dersom det er noko du lurer på kan du ringe meg på 90 72 12 89, eller sende ein e-post til Sara.P.Dahlberg@nmh.no. Du kan også kontakte rettleiaren min, Geir Johansen, ved fagseksjon for musikkpedagogikk på NMH på telefonnummer 23 36 70 83, eller sende e-post til geir.johansen@nmh.no.

Studien er innmeldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatenes-
te A/S.

Beste helsing

Sara Pernille Dahlberg
Morgedalsvegen 14B
0378 Oslo

Samtykkeerklæring:

Eg har motteke informasjon om studien av bruk av opptak i songundervising, og er villeg til å
delta i undersøkinga gjennom observasjon og intervju.

Dato

Signatur



Geir Johansen
Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 24.03.2011

Vår ref: 26514 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26514	<i>Opptak som verktøy i songundervisning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Geir Johansen</i>
Student	<i>Sara Pernille Dahlberg</i>


Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Knut Kalgraff Skjåk


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Sara Pernille Dahlberg, Morgedalsvegen 14 B, 0378 OSLO