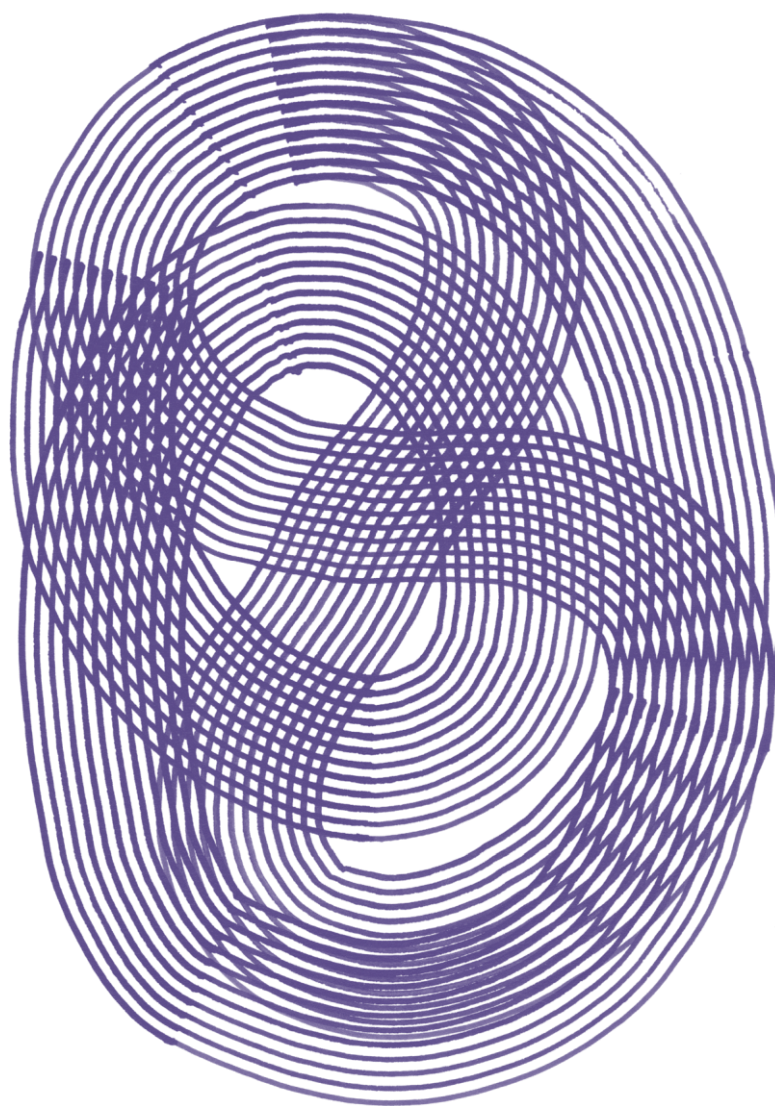


# Fenomenet støtte i klassisk sang

En studie av klassiske sanglærere og  
sangstudenters forhold til støtte i Norge

Håkon Rodvelt Anvik



Masteroppgave i  
musikkpedagogikk  
Vår 2023  
Ord: 33 481



**Norges  
musikkhøgskole**  
Norwegian Academy  
of Music

# Forord

Dette masterprosjektet har vært utrolig lærerikt og spennende. På tampen av en lang prosess sitter jeg takknemlig og godsliten, klar for å sette punktum etter to år. Det har vært veldig godt å ha en så sammensveiset gjeng med flinke og kloke mennesker på masterrommet, som kunne gi moralsk støtte og være hverandres heiagjeng gjennom forskningsprosessens høye topper og dype daler. En stor takk til min veileder Jon Helge Sætre, som har vært helt essensiell ved å komme med sitt skarpe blikk og gi viktige spørsmål og innspill til prosjektet. Din ekspertise har loset meg trygt gjennom helt nye erfaringer med forskning og den jungelen det har vært. Takk til alle som svarte på spørreundersøkelsen, og videresendte den til sine studenter. Dere har gitt meg muligheten til å jobbe med svært spennende materiale og tematikker, og jeg er veldig takknemlig for velviljen dere har vist. Takk til Astrid, Hilde, Audhild og pappa, som var så snille å lese gjennom kapitler av masteren min og komme med veldig nyttige tilbakemeldinger. Takk til venner og familie, som har gitt meg moralsk *støtte* gjennom disse to årene. Til slutt vil jeg takke Viktoria, min aller viktigste støttespiller.

Håkon Rodvelt Anvik

Oslo, 09.05.23

# Sammendrag

Denne studien undersøkte sangstudenters og sanglæreres forhold til det vokaltekniske fenomenet støtte i klassisk sang i Norge ved å se på deres språklige forståelser, kroppslige fornemmelser, sosiale oppfatninger og pedagogiske formidling av fenomenet. Forsknings- og faglitteraturen om støtte demonstrerte hvordan tradisjonelle vokalpedagogiske tilnærminger, og nyere vokalfysiologiske, vokalterapeutiske og akustiske forskningstilnærminger, på ulike måter informerte forståelsene av støtte som eksisterer i det klassiske sangfeltet. Det ble identifisert diskusjoner i litteraturen om hvilket språk som best egner seg for vokalpedagogikk, og en oppfatning om at det klassiske sangfeltet burde bli enige om definisjonen av støtte. En spørreundersøkelse ble distribuert til alle klassiske sanglærere ved høyere utdanning i Norge, videresendt til studentene og i tillegg distribuert til studentene gjennom instituttlederene ved institusjonene. En tentativ beregning av totalutvalget viser at mellom 16 og 18% av klassiske sangstudenter og -lærere svarte på undersøkelsen (N=29 fullstendige svar). Resultatene fra kvantitativ og tematisk inspirert kvalitativ analyse indikerer at sangstudentene og -lærerne hadde ulike men ikke motstridende perspektiver på støtte, som fremsto som et helhetlig, men bredt fenomen. De hadde ulike konseptuelle forståelser av støtte som fysiske, akustiske og psyko-emosjonelle tilstander, handlinger og resultater. De hadde spredte oppfatninger av støtte som begrep, og om hvorvidt sangmiljøet var enige om støtte eller ikke.

## **English abstract**

This study explored the relationship between 1) classically trained vocal students and teachers in higher music education in Norway, and 2) the phenomenon “support” related to vocal technique within the field of classical singing. It investigated their linguistic, bodily and social conceptions and perceptions, and the teachers’ pedagogical practises of teaching support. The review of research on the topic of voice terminology revealed a conglomerate of intersecting disciplines, ranging from traditional voice pedagogy through modern physiology, the field of acoustics and voice therapy. Discussions concerning the most relevant and accurate terminology for singing were identified in the research literature, including calls for agreement and unification of the terminology. A survey was distributed to singing teachers and administrative leaders within colleges, conservatories and universities in Norway, also asking them to forward the survey to students in classical singing at the institutions. A tentative estimate of the total population suggested a 16-18% response rate (N=29 complete responses). The results from both quantitative and a thematically inspired qualitative analysis indicated that the students and teachers had different although not contradictory perspectives on support. The phenomenon appeared to be broadly perceived but possible to unify. The participants had differing conceptual understandings ranging between physical, acoustic and psychological-emotional states, actions and outcomes. They had varied social perceptions both about the term’s attributions and whether the term’s definition was agreed upon in the field of classical singing.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>II</b>
<b>ENGLISH ABSTRACT .....</b>	<b>III</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTE OVER FIGURER OG TABELLER.....</b>	<b>VII</b>
<b>1. INTRODUKSJON .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNNEN FOR TEMAET OG STUDIEN.....	1
1.2 FORMÅL, PROBLEMSTILLINGER OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	1
1.3 BEGREPSAVKLARINGER.....	2
1.4 AVGRENSNINGER.....	4
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR.....	5
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>6</b>
2.1 HISTORISKE UTVIKLINGSTREKK I VOKALPEDAGOGIKK OG STEMMEFORSKNING.....	6
2.2 «VOICE SCIENCE» ELLER «VOCAL ART»?.....	9
2.3 UNDERSØKELSER AV ENIGHET I FELTET.....	11
2.4 VOKALPEDAGOGISKE FORSKNINGSBIDRAG – HVOR ER STUDENTENE? .....	14
2.5 VOKALPEDAGOGISK TERMINOLOGI I EN NORSK KONTEKST.....	15
2.6 OPPSUMMERING AV TIDLIGERE FORSKNING.....	17
<b>3. TEORETISKE PERSPEKTIVER .....</b>	<b>18</b>
3.1 INNLEDENDE BEMERKNINGER.....	18
3.2 FENOMENOLOGISKE PERSPEKTIVER.....	18
3.2.1 <i>Intensjonalitet og «appersepsjon»</i> .....	19
3.2.2 <i>Livsverden</i> .....	19
3.2.3 <i>Fenomenologisk forståelse av «støtte» i prosjektet</i> .....	20
3.3 MAURICE MERLEAU-PONTY SIN KROPPSORIENTERTE FENOMENOLOGI.....	20
3.3.1 <i>Erfaringsbegrepet</i> .....	21
3.3.2 <i>Dobbeltstrukturen</i> .....	21
3.3.3 <i>«Being in the world»</i> .....	22
3.4 DIALOGISKE PERSPEKTIVER.....	23
3.4.1 <i>Per Linells samling av dialogiske tenkere</i> .....	23
3.4.2 <i>Dialogistisk syn på mening</i> .....	24

3.4.3 Kommunikative prosjekt .....	26
3.4.4 Sansning og persepsjon (erfaring) i dialogiske forståelsesrammer .....	27
3.5 BOURDIEUS BEGREPER SOM SOSIOLOGISK INN FALLSVINKEL TIL SANGFELTET .....	28
3.5.1 «Det klassiske sangfeltet» i Bourdieus begreper .....	29
3.5.2 Vokalterminologi som «symbolsk kapital» i det klassiske sangfeltet .....	31
3.6 OPPSUMMERING AV TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	31
<b>4. METODE .....</b>	<b>32</b>
4.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING .....	32
4.2 FORSKNINGSDSIGN .....	33
4.3 UTVALG OG POPULASJON .....	34
4.4 OPERASJONALISERING AV PERSPEKTIVER FRA FORSKNINGSSPØRSMÅLENE .....	35
4.5 SPØRRESKJEMAET .....	36
4.5.1 Utvikling av spørreskjemaundersøkelsen .....	36
4.5.2 Pilotundersøkelse og fagpersoners tilbakemeldinger .....	36
4.5.3 Endelig versjon av spørreskjemaundersøkelsen .....	37
4.5.4 Visuell layout og design på spørreskjemaundersøkelsen .....	39
4.5.5 Antall besvarelser og beregning av populasjonen .....	39
4.6 ANALYSE – RESULTATUTVIKLINGEN .....	40
4.6.1 Kvantitativ analyse .....	40
4.6.2 Kvalitativ analyse .....	40
4.7 FORSKNINGSKVALITET, REFLEKSIVITET OG ETISKE BETRAKTNINGER .....	42
4.7.1 Validitet og reliabilitet .....	42
4.7.2 Om refleksivitet .....	43
4.7.3 Etiske betraktninger .....	44
<b>5. RESULTATER .....</b>	<b>45</b>
5.1 BESKRIVELSE AV UTVALGET .....	45
5.2 RESPONDENTENES FORHOLD TIL STØTTEFENOMENET .....	48
5.2.1 Støttebegrepets kilde og eierskap .....	48
5.2.2 Støttebegrepets funksjon .....	51
5.2.3 Oppfatninger om støttebegrepet .....	52
5.3 KVALITATIVE ANALYSER AV KORTE FRITEKSTBESVARELSER .....	57
5.3.1 Oppfatninger om støtte .....	57
5.3.2 Synonymer for støtte .....	59
5.3.3 Forandringer av støtteforståelsen .....	61
5.3.4 Formidlinger av støtte .....	62
5.4 TEMA FRA ANALYSEN AV STØTTEFORSTÅELSER OG STØTTEFORNEMMELSER .....	63

5.4.1 Tema 1: Antagonistiske begrepsrelasjoner .....	63
5.4.2 Tema 2: Tilstander, handlinger og resultater .....	65
5.4.3 Tema 3: Prosessdelene forberedelse, utførelse og effekt.....	67
5.4.4 Konseptkart av respondentenes forståelse og fornemmelse av støttefenomenet .....	68
5.4.5 Respondentenes forståelses- og fornemmelsesprofiler .....	70
5.5 OPPSUMMERING AV RESULTATENE.....	72
<b>6. DISKUSJON .....</b>	<b>75</b>
6.1 METODISKE OVERVEIELSER .....	75
6.2 SPRÅKLIGE FORSTÅELSER OG KROPPSLIGE FORNEMMELSER AV STØTTE.....	76
6.2.1 Støtte som flere små fenomener eller ett stort? .....	76
6.2.2 Konseptkartets relasjon til tidligere forskning.....	78
6.2.3 Teoretiske argumenter for mangfoldige forståelser .....	79
6.3 SOSIALE OPPFATNINGER AV STØTTE.....	81
6.3.1 Kilder og eierskap .....	81
6.3.2 Oppfatninger om enighet .....	82
6.3.3 Universalisering av vokalterminologien – er det mulig og ønskelig? .....	83
6.4 PEDAGOGISK FORMIDLING AV STØTTE OG PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER.....	87
6.4.1 Pedagogisk formidling av støtte .....	87
6.4.2 Pedagogiske implikasjoner av fire forståelser .....	88
6.4.3 Kvalitetsoppfatninger og forståelser av støtte .....	90
<b>7. KONKLUSJON .....</b>	<b>92</b>
7.1 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....	94
<b>REFERANSER .....</b>	<b>95</b>
<b>VEDLEGG 1: NSD-GODKJENNING .....</b>	<b>101</b>
<b>VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMAET OM STØTTEBEGREPET .....</b>	<b>103</b>
<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>116</b>
<b>VEDLEGG 4: EPOSTDISTRIBUSJONEN TIL SANGLÆRERNE .....</b>	<b>118</b>
PÅMINNELSESEPOST 1:.....	119
PÅMINNELSESEPOST 2:.....	119
<b>VEDLEGG 5: EPOST TIL INSTITUTT-, SEKSJONS-, OG AVDELINGSLEDERE .....</b>	<b>120</b>
<b>VEDLEGG 6: FORSTÅELSESPROFILER .....</b>	<b>121</b>
<b>VEDLEGG 7: FORNEMMELSESPROFILER .....</b>	<b>122</b>

# Liste over figurer og tabeller

## Figurer:

FIGUR 1: FORSKNINGSDESIGNET «CONVERGENT PARALLEL MIXED METHODS DESIGN» TILPASSET DETTE MASTERPROSJEKTET. ....	33
FIGUR 2: KONSEPTKART OVER KODENE OG TEMATISERINGENE I ANALYSEN. TEMA 1: ANTAGONISTISKE BEGREPSRELASJONER. TEMA 2: PSYKISKE EMOSJONELLE OG FYSISKE TILSTANDER, HANDLINGER OG RESULTATER. 3: PROSESSFASENE FORBEREDELSE, UTFØRELSE OG UTFALL. ....	69
FIGUR 3: RESPONDENT 22 SIN FORSTÅELSESPROFIL (TIL VENSTRE) OG FØRNEMMELSESPROFIL (TIL HØYRE). ....	71
FIGUR 4: RESPONDENT 17 SIN FORSTÅELSESPROFIL (TIL VENSTRE) OG FØRNEMMELSESPROFIL (TIL HØYRE). ....	71
FIGUR 5: RESPONDENT 8 SIN FORSTÅELSESPROFIL (TIL VENSTRE) OG FØRNEMMELSESPROFIL (TIL HØYRE). ....	72

## Tabeller:

TABELL 1: PERSPEKTIVER UTFORMET FRA PROSJEKTETS FORSKNINGSSPØRSMÅL. FORSKNINGSSPØRSMÅLENE STÅR OPPFØRT SOM OVERSKRIFTER OG PERSPEKTIVENE STÅR UNDERORDNET SINE FORSKNINGSSPØRSMÅL. ....	35
TABELL 2: FEM-PUNKT-SKALAER BRUKT I UNDERSØKELSEN. ....	38
TABELL 3: SPØRSMÅL 18 OM RESPONDENTENES STEMMEFAG. N=29. ....	45
TABELL 4: SPØRSMÅL 16. RESPONDENTENES ERFARING FRA PERIODER INNEN KLASSEK MUSIKK (BÅDE STUDENTER OG LÆRERE). N=29. ALTERNATIVENE VAR: 1) RENESSANSEN, 2) BAROKKEN, 3) KLASSEKISMEN, 4) ROMANTIKKEN, 5) KUNSTMUSIKK MELLOM 1900 OG 1950 OG 6) SAMTIDSMUSIKK FRA 1950 OG TIL I DAG. ....	46
TABELL 5: SPØRSMÅL 17A. RESPONDENTENES ERFARING MED ULIKE FORMAT (BÅDE STUDENTER OG LÆRERE). N=29. ALTERNATIVENE VAR 1) SOLIST I KAMMERFORMAT (FOR EKSEMPEL MED PIANIST), 2) SOLIST MED ET STØRRE ELLER MINDRE ENSEMBLE, 3) SOLIST MED ORKESTER, 4) ENSEMBLESANGER I MINDRE GRUPPER (FOR EKSEMPEL KVARTETT) OG 5) ENSEMBLESANGER I STØRRE GRUPPER (FOR EKSEMPEL KOR). ....	47
TABELL 6: SPØRSMÅL 17B. STUDENTENES AMBISJONER OM Å JOBBE MED DE SAMME FORMATENE I FREMTIDEN (KUN STUDENTER). N=21. ....	47
TABELL 7: SPØRSMÅL 2. NÅR BEGYNTE DU Å JOBBE MED STØTTE FOR FØRSTE GANG, SLIK DU HUSKER DET? N=40. ....	48
TABELL 8: SPØRSMÅL 3. HVEM ELLER HVA HAR I STØRST GRAD LÆRT DEG NOE OM STØTTE? (OPPTIL TO SVARALTERNATIVER) N=40. ....	49
TABELL 9: SPØRSMÅL 8. HVEM ELLER HVA SOM HAR FORMET STØTTEFORSTÅELSEN RESPONDENTENE HAR IDAG. N=31. ....	50
TABELL 10: SPØRSMÅL 4. I HVOR STOR GRAD RESPONDENTENE SELV BRUKER STØTTEBEGREPET. N=40. ....	51
TABELL 11: SPØRSMÅL 12A. STUDENTENES ENIGHET ELLER UENIGHET I PÅSTANDER OM STØTTEBEGREPETS FUNKSJON I ØVING. N=21. ....	51
TABELL 12: SPØRSMÅL 5. I HVILKEN GRAD RESPONDENTENE MENER STØTTEBEGREPET ER ET VIKTIG BEGREP I KLASSEK SANG. N=40. ....	52
TABELL 13: SPØRSMÅL 11. «I HVILKEN GRAD OPPFATTER DU AT DET ER ENIGHET OM HVA STØTTE ER BLANT ...». N=VARIERER MELLOM 29 OG 30, SE «NUMBER OF ANSWERS» I TABELL. ....	53



TABELL 14: SPØRSMÅL 13A OG 12B. STØTTEBEGREPET NÅR DET BRUKES I SAMTALE MED MEDSTUDENTER OG SANGLÆRERKOLLEGER. N=21 OG N=8. DE BLE STILT SAMME SPØRSMÅL, MEN STUDENTENE BLE SPURT OM SINE MEDSTUDENTER OG SANGLÆRERNE BLE SPURT OM ANDRE SANGLÆRERE.....	54
TABELL 15: SPØRSMÅL 14A. STØTTEBEGREPET NÅR DET BRUKES I FELLESUNDERVISNING. N=21.....	55
TABELL 16: SPØRSMÅL 13B OG 15A. NÅR STØTTEBEGREPET BRUKES I EN-TIL-EN-UNDERVISNING, BESVART AV LÆRERE I SPØRSMÅL 13B OG AV STUDENTER I SPØRSMÅL 15A. PROSENT PÅ SPØRSMÅL 13B ER RUNDET OPP TIL NÆRMESTE HELE TALL, SOM BETYR AT FOR EKSEMPEL 13% EGENTLIG ER 12,5%.....	56
TABELL 17: SPØRSMÅL 7. «BRUKER DU NOEN ANDRE ORD ISTEDEFOR STØTTE?». TIL VENSTRE STÅR RESPONDENTENES BESVARELSER (TOTALT 18) OG TIL HØYRE ER MIN KATEGORISERING OPPFØRT (TOTALT 8 KATEGORIER). .....	60
TABELL 18: TEMATISERING 2. INNDELINGEN AV BESKRIVELSENE I HANDLINGER, TILSTANDER OG RESULTATER. DET ER BESKREVET EKSEMPLER FRA HVER INNDELING. ....	66
TABELL 19: TEMATISERING 3. PROSESSFORSTÅELEN AV STØTTE I TRE FASER: FORBEREDELSE, UTFØRELSE OG UTFALL. DET ER BESKREVET EKSEMPLER FRA FASEBESKRIVELSENE UNDER HVER FASE. ....	67
TABELL 20: VARIABLER FRA ANALYSER AV SPØRSMÅL 6 OG 10 I SPØRREUNDERSØKELSEN (SPØRSMÅL, VARIABEL, MEDIAN, HØYEST / LAVEST, OG PROSENT).....	70
TABELL 21: RESYMÉ AV KAPITTELETS RESULTATER.....	74
TABELL 22: EN DESTILLERT DEFINISJON AV STØTTE, SATT SKJEMATISK INN I TEMA 2: HANDLINGER, TILSTANDER OG RESULTATER OG TEMA 3: FORBEREDELSE, UTFØRELSE OG UTFALL. ....	77

# 1. Introduksjon

## 1.1 Bakgrunnen for temaet og studien

Temaet for denne studien er det vokaltekniske fenomenet «støtte» i klassisk sang. I denne studien plasserer jeg «støtte» innunder overhengende tematikker som terminologi og språk i sangundervisningen. Jeg har lenge interessert meg for språket man bruker i sang for å beskrive indre fornemmelser og forestillinger av hva som skjer når man synger. Stemmen ligger skjult i kroppen og høres i et akustisk rom, og måter vi kan oppleve den på er derfor som kroppslige fornemmelser og hørbare resultater. Det å forsøke å sammenkoble sine subjektive opplevelser med generelle prinsipper for menneskelig pust og lyddannelse synes jeg er noe av det mest spennende innenfor sang og sangundervisning. Dette anser jeg også som et viktig mål i sangundervisningen; sangeleven skal også oppdage og gjenkjenne beskrivelser og konsepter hos seg selv, i sin egen kropp og stemme. Fenomenet støtte oppfatter jeg som sentralt i denne tematikken. Når studenten skal lære om støtte i sangundervisning må hun både forstå hva det er snakk om, og gjenkjenne det i sin egen stemme og kropp. Dette er en særegen karakteristikk ved sangundervisning, hvor instrumentet er skjult og forholdes til indirekte. Fenomenet støtte ble omtalt av sanglærere jeg hadde, og medstudenter og sangkolleger jeg snakket med, som vanskelig å forstå. Som jeg presenterer i kapittel 2 er også støtte omtalt som et kontroversielt begrep i det internasjonale klassiske sangfeltet. Selve begrepet har en lang historie og er blitt diskutert i over hundre år. Jeg ble nysgjerrig på hvordan det ble forstått av sangstudenter og sanglærere i Norge. Jeg ønsket å innhente så mange forståelser som mulig fra en norsk kontekst, og både undersøke og utfordre oppfatninger om at begrepet forstås ulikt og er diffust.

## 1.2 Formål, problemstillinger og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er *å kunne bidra med forskningsbasert innsikt om et tilsynelatende kontroversielt tema i sangundervisning som er blitt diskutert i det klassiske sangfeltet i godt over hundre år*. For å kunne bidra med det har jeg utformet to problemstillinger som utforsker norske sangstudenter og sanglærere sitt forhold til støtte:

1. Hvilket forhold har sangstudenter og sanglærere til det vokaltekniske fenomenet "støtte" i klassisk sang ved høyere utdanning i Norge?
2. I hvilken grad er sangstudentenes og sanglærernes forhold til støtte preget av likhet eller ulikhet?

Den første problemstillingen undersøker hvilket «forhold» sangstudenter og sanglærere har til støtte. Dette undersøker og differensierer jeg på fire ulike måter, som formuleres i fire forskningsspørsmål:

1. Hvilke **språklige forståelser** har de av fenomenet?
2. Hvilke **kroppslige fornemmelser** har de av fenomenet?
3. Hvilke **sosiale oppfatninger** har de av fenomenet?
4. Hvordan **formidler** de begrepet **pedagogisk**?

Det er gjort en fenomenologisk begrunnet differensiering eller nyansering som resulterte i disse forskningsspørsmålene (se fenomenologisk teori i 3.2). Jeg forutsatte at støtte som fenomen (som avklares snarlig under 1.3.2) kunne oppleves og erfares av deltakerne av studien på ulike måter; både som språklig forståelse, kroppslig fornemmelse, som et fenomen med tilknyttede sosiale oppfatninger og som et fenomen man formidlet pedagogisk på ulike måter. Jeg ønsker med disse ulike forskningsspørsmålene å kunne se på de kognitive, kroppslige, sosiale og pedagogiske sidene av fenomenet støtte slik det erfares av sangstudenter og sanglærere i høyere utdanning i Norge. Forskningsinteressen ligger i deres erfaring, hvor det ikke er snakk om å avdekke den «riktige» forståelsen, men i å utforske hvordan støtte blir forstått i norsk kontekst.

### **1.3 Begrepsavklaringer**

Jeg skal avklare de sentrale begrepene denne oppgaven tar utgangspunkt i. Støtte som begrep avklares først, før jeg kort beskriver hvorfor jeg gjennomgående kaller det et fenomen. Jeg omtaler også det klassiske sangmiljøet i Norge og internasjonalt som et felt, og forklarer kort hvorfor til slutt.

#### **1.3.1 Støtte – en innledende begrepsavklaring**

Støttebegrepet er det aller mest sentrale begrepet i dette prosjektet. Det kan oppfattes som et paradoks at jeg velger å gi en innledende definisjon av støtte, ettersom jeg har ønsket å la sangstudentene og sanglærerne definere fenomenet for meg i denne studien. Jeg ønsker ikke å gi en absolutt og endelig definisjon, både fordi en slik nok ikke finnes og fordi det ikke har vært formålet med denne studien å definere fenomenet selv. Likevel presenterer jeg to forskjellige definisjoner som kan tjene som en innledende avgrensning for leseren av denne oppgaven, så det er mer avklart hva det er snakk om.

Støtte handler om en kroppslig koordinasjon relatert til pust (respirasjon) og lyddannelse (fonasjon). Det norske støttebegrepet er hentet fra det engelske begrepet «breath support», som igjen er en oversettelse av det originale italienske begrepsparet «appoggio» og «sostegno». Særlig det første av de to italienske begrepene, «appoggio», er blitt stående som kilden til støttebegrepet. «Appoggio» kommer fra det italienske verbet «appoggiare», som betyr «å lene seg», og utover det gis det mange ulike tolkninger og definisjoner av begrepet på ulike språk (Han, 2018). En definisjon av “breath support” gis av Shannon Coates (2016) i sin doktoravhandling: «The dynamic relationship between the muscles of inspiration and expiration that are used to control pressure in the air supplied to the larynx» (Coates, 2016, s. 58). Denne beskrivelsen retter oppmerksomheten mot muskler knyttet til lungesystemet (innpust- og utpustmuskulatur) og beskriver et dynamisk forhold mellom musklene som gjør at lufttrykket gitt til strupehodet (larynx) kan kontrolleres. Det finnes mange liknende beskrivelser av støtte som «balanse» mellom innpust og utpustmuskulatur. Christian Herbst (2017) sin mer holistiske definisjon kan gi en litt bredere definisjon av støtte, og demonstrere hvor ulike størrelsesorden støttebegrepet kan ha i litteraturen. Definisjonen hans lyder slik:

[...] a more advanced concept of singing voice support is advocated here, incorporating (1) active muscular patterns and passive recoil forces of the pulmonary system; (2) glottal resistance resulting from the laryngeal configuration, that is, adduction; and (3) acoustically linear and nonlinear vocal tract resonance phenomena induced by tracheal pull affecting the vertical larynx position (Herbst, 2017, s. 17).

Den første delen av definisjonen er den samme som ble gitt av Coates (2016): muskulære mønstre (beskrevet av Coates som dynamiske forhold) i lungesystemet. Det Herbst legger til er mekanismer som også har tilbakevirkende kraft på lungesystemet: stemmeleppenes lukkemekanisme (adduction) og akustiske fenomener i vokaltrakten (alt fra området over strupehodet og ut i munnhulen) som er gitt av posisjonen til strupehodet. Denne ganske komplekse definisjonen krever nok en bredere innføring for å forstås fullstendig, men poenget her er snarere at begrepsdefinisjonen av støtte både er smal og bred i litteraturen og inneholder alt fra presise beskrivelser av noen få muskler til å inkorporere nesten samtlige kroppslige muskler og mekanismer forbundet med sang.

### **1.3.2 Fenomen**

Jeg bruker begrepet «fenomen» gjennomgående for å beskrive støtte. Ifølge Norske Akademis Ordbok er fenomenen en «(fellesbetegnelse for) det som viser seg for, oppfattes av sansene; ting

med henblikk på at den blir sanset (og begrepsliggjort)» (NAOB, 2023). I tillegg er det i filosofiske sammenhenger særlig behandlet innenfor fenomenologien, som jeg har valgt som et teoretisk hovedperspektiv i oppgaven (se 3.2). Den leksikalske definisjonen og den teoretisk baserte definisjonen som blir introdusert i teorikapittelet passer begge til å brukes om støtte i dette prosjektet. Det passer fordi jeg ønsker å undersøke hvordan støtte oppfattes, sanses og «viser seg» for studenter og lærere i klassisk sang i Norge. Det er også mulig å se støtte fra kroppslige, språklige, hørbare (akustiske) og sosiale perspektiver gjennom å betrakte støtte som et fenomen. Gjennom forskningsdesignet som er en delvis kvantitativ og kvalitativ spørreskjemaundersøkelse får jeg tilgang til deres verbaliseringer av oppfatningene og sansningene deres, og støtte er derfor også et språklig begrep i tekstmaterialet jeg analyserer. Derfor benytter jeg ikke utelukkende ordet «fenomen», men også ordet «begrep» når jeg beskriver verbaliseringer av støtte og der det er selve det språklige aspektet og de språklige konstruksjonene som er viktig.

### **1.3.3 Det klassiske sangfeltet**

Jeg har valgt å bruke feltbegrepet, som eksisterer som hverdagsbegrep, men som innenfor sosiologien særlig er forbundet med Pierre Bourdieus feltteori (Bourdieu, 1984). Jeg fant det nyttig å bruke Bourdieus teori om sosiale felt i dette prosjektet, og omtaler derfor fellesskapet av mennesker som på ulike måter arbeider med klassisk sang som «det klassiske sangfeltet». En full redegjørelse for hva applikasjonen av Bourdieus feltbegrep er bygget på gis senere i oppgaven (se 3.5). Selv om jeg undersøker en pedagogisk kontekst ved å undersøke klassisk sangundervisning ved høyere utdanning i Norge, er forskningsfeltet jeg presenterer (se kapittel 2) koblet opp mot et bredere fagfelt som gjør det å snevre feltbegrepet inn til «vokalpedagogisk felt» misvisende for de forskningsdiskusjonene prosjektet relaterer seg til. Definisjonen fordrer også en avklaring av hva jeg legger i begrepet «klassisk sang». Jeg tar utgangspunkt i begrepet «klassisk» som brukes ved utdanningsinstitusjoner i Norge, og i større deler av Europa og USA. Det referer til sangutøvelse knyttet til kunstmusikktradisjonen i Europa fra 1000-tallet og til i dag (Knudsen & Ruud, 2023).

## **1.4 Avgrensninger**

Jeg har gjort flere avgrensninger i dette prosjektet. For det første var det innledningsvis et spørsmål om hvilket skolenivå prosjektet skulle rettes mot. Jeg valgte høyere utdanning, men vurderte også å distribuere undersøkelsen til sanglærere og elever på musikklinjer på

videregående skoler. Jeg ønsket å rette studien inn mot en undervisningspraksis der undersøkelsesobjektet (fenomenet støtte) med stor sannsynlighet var godt etablert og hvor deltakerne hadde hatt erfaring med det over tid. I tillegg var det et metodisk og tidsmessig hensyn å unngå å måtte lage flere undersøkelser for å treffe ulike utdanningsnivå. For det andre avgrenset jeg prosjektet sjangermessig til kun å inkludere de som underviste eller studerte klassisk sang. Støttebegrepet brukes i flere sjangre og også i annen instrumentopplæring. Det var derfor også en mulighet å se støttebegrepet i et komparativt perspektiv mellom sjangre eller instrumentalister. Jeg valgte å undersøke klassiske sanglærere og sangstudenter fordi omfanget av forskningslitteratur innenfor det klassiske sangfeltet var såpass omfattende at det var innholdsrikt nok å utforske støtte i en norsk kontekst innenfor klassisk sang og relatere det til det internasjonale klassiske sangfeltet.

## **1.5 Oppgavens struktur**

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg presentert bakgrunnen for temaet, formålet med studien, problemstillinger og forskningsspørsmål. Jeg har definert noen sentrale begreper jeg bruker i studien og diskutert hvilke avgrensninger jeg har gjort. I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning på temaet, og jeg trekker særlig fram noen diskusjoner om vokalterminologi fra amerikanske tidsskrift og annen forskningslitteratur. I kapittel 3 redegjør jeg for de teoretiske perspektivene jeg har valgt å legge til grunn for masterprosjektet: 1) Fenomenologiske perspektiver, gitt særlig av den kropporienterte fenomenologen Merleau-Ponty, 2) dialogiske perspektiver på språk, mening og kommunikasjon representert ved Per Linell og 3) Pierre Bourdieus feltteori med tilhørende begreper for å gi perspektiver på språk som symbolsk kapital og makt i feltet for klassisk sang. I kapittel 4 presenterer jeg studiens forskningsdesign, informasjonsinnsamling og analyser, og diskuterer validitet, reliabilitet og refleksivitet sammen med etiske overveielser. I kapittel 5 blir resultatene presentert i to deler: først de lukkede spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsen (som ga kvantitativ data), og deretter de åpne (som ga kvalitativ data). Resultatene blir diskutert i tilknytning til forskningsfeltet og til teori i kapittel 6, og i kapittel 7 presenterer jeg mine hovedkonklusjoner og gir forslag til videre forskning.

## 2. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere en kort oversikt over det jeg anser for å være relevante forskningsbidrag til temaet for prosjektet; det vokaltekniske fenomenet støtte i klassisk sang. Først ønsker jeg å nevne noen sentrale momenter i historien til vokalpedagogikken. På det vokalpedagogiske feltet (som blir beskrevet hvorfor kalles et «felt» i teorikapitlet) foregår det diskusjoner om hvilke begreper som best egner seg i sangundervisning. Disse diskusjonene har historiske linjer som kort skal redegjøres for i den første delen av dette kapitlet. Deretter vil en diskusjon om man skal bruke vitenskapelig eller kunstorientert vokalterminologi og undersøkelser knyttet til vokalpedagogers begrepsbruk presenteres. I de neste delene ser jeg nærmere på studentenes perspektiv på vokalterminologi i forskningen, og presenterer kort den norske konteksten for vokalpedagogisk terminologi. I arbeidet med å kartlegge den tidligere forskningen for denne studien gjorde jeg søk på databasene JSTOR, ERIC, ScienceDirect, EBSCOHOST, PUBMED, Google Scholar og SCOPUS, og søk i tidsskriftene Journal of Singing, Journal of Voice, Voice and Speech Review, Music Education Research og Kungliga Tekniska högskolan i Sverige sin elektroniske journal «Speech, Music and Hearing: Quarterly Progress and Status Report» (TMH-QPSR). Jeg brukte følgende søkeord i ulike kombinasjoner: “communication”, “terms”, “instruction”, “terminology”, “breath management”, “singing voice”, “vocal pedagogy”, “breath support”, “appoggio”, “breath control” og “vocal technique”. Flere artikler var kryssreferert i flere databaser og tidsskrift. Søket jeg har gjort er forsøkt å være systematisk, men risikerer likevel å ha oversett viktige bidrag til tematikken for denne studien.

### 2.1 Historiske utviklingstrekk i vokalpedagogikk og stemmeforskning

Dette prosjektet undersøker det vokaltekniske fenomenet støtte, som plasseres inn i en langvarig terminologisk diskusjon innenfor vestlig vokalpedagogikk. Støtte har bakgrunn fra det litteraturen kaller «tradisjonell vokalpedagogikk» (som vil presenteres snarlig), men begrepet har også fått nye definisjoner og forståelser i møte med en mer vitenskapelig informert vokalpedagogikk. Matthew Hoch (2019) presenterer momenter i vokalpedagogikkens historie som kan utgjøre et bakteppe for diskusjonen om vokalterminologi i sin artikkel «Historical landmarks in singing voice pedagogy». Jeg ønsker å trekke frem særlig tre momenter fra den historiske innføringen: 1) den metodologiske Bel Canto-tradisjonen, 2) det vitenskaps- og faktabaserte skiftet utover 1900-tallet og 3) utviklingen av akustisk teori.

Den metodologiske Bel Canto-tradisjonen henviser til 17- og 1800-tallets formulerte italienske sangskole, sammensatt av mange ulike metodiske bøker og annen litteratur skrevet av kjente sangere og vokalpedagoger. Bel Canto er ikke en ensidig definert tradisjon, men snarere en samling av tradisjonelle forståelser om sang og stemme, med begreper og konsepter som fortsatt er levende i feltet i dag (Hoch, 2019, s. 45; Stark, 1999). Den mye leste og siterte sangeren og pedagogen Richard Miller (1996) kalte det for «the International Italian School», som sier noe om den store rekkevidden han mener tradisjonen har hatt. Hoch (2019) impliserer en historisk og rådende konflikt når han sier vokalpedagoger informert av denne pedagogiske tradisjonen levde og fortsatt lever «noenlunde fredfullt» ved siden av fremveksten av moderne vitenskapsorientert vokalpedagogikk (2019, s. 47).

En stor gren av forskningen på sang dreier seg om de fysiologiske funksjonene, og søker å forklare *hva* som skjer i kroppen i forbindelse med respirasjon (pust) og fonasjon (lyddannelse) (Griffin et al., 1995; Herbst, 2017; Pettersen & Westgaard, 2004; Salomoni et al., 2016; Thomasson & Sundberg, 2001; C. W. Thorpe et al., 2001; A. Watson et al., 2011). Det fysiologiske forskningsfokuset har hatt en påvirkning på vokalpedagogikken som kan spores helt tilbake til Manuel Garcia II, som begynte å ta i bruk laryngoskopet i 1854 og gå vitenskapelig til verks i søken etter å forstå vokale funksjoner (Hoch, 2019, s. 48). Fra en familie av store sangere var Manuel Garcia II den eneste som ikke gjorde en stor karriere og heller vendte mot pedagogikken, og hans vitenskapelige tilnærming til stemmen ble i sin samtid møtt med motstand fra representanter for den gamle italienske skolen. Siden den gang har diskusjonen fortsatt om hvorvidt vitenskap har verdi for utøvende sangkunst. Særlig fra midten av 1900-tallet tok vokalfysiologien av samtidig med den medisinske forskningsutviklingen, og utfordret tidligere oppfatninger om vokale funksjoner. Alan Watson (2014) gir en historisk oppsummering av hva vokalfysiologien har etablert av kunnskap om respirasjon og fonasjon som dekker denne vokalfysiologiske utviklingen. Han hevder tradisjonell vokalpedagogikk (med en henvisning til *bel canto*-litteratur) både inneholder motstridende, inkonsekvente forklaringer mellom hverandre og motsier anatomiske og fysiologiske forklaringer på respirasjon (2014, s. 2). I tillegg viser også en del av forskningen at sangeres subjektive opplevelse av hva de gjør når de puster og synger kan være langt unna det som faktisk skjer i kroppen (P. J. Watson & Hixon, 1985). Deler av vokalpedagogikken har tatt opp i seg vokalfysiologiske forståelser, som eksemplifiseres her med en rekke bøker renommerte vokalpedagoger har gitt ut og som har anatomiske og fysiologiske innfallsvinkler: Oren Brown



(1996), Chapman (1996), Eken (1998), Miller (1996), Sundberg (1987) og Vennard (1967). Til tross for disse pedagogiske applikasjonene av vokalfysiologisk forskning hevder deler av vokalpedagogikken at det i stor grad mangler forskningstilnæringer som undersøker *hvordan* de fysiologiske funksjonene skal formidles for at de skal skje hos studenter, altså at den vokalfysiologiske forskningen mangler et pedagogisk fokus (J. Brown, 2021). Noe forskningen derimot har utforsket i stadig større bredde er det Hoch kaller «akustisk teori».

Akustisk teori henviser til forskningsutviklingen som har tatt for seg de vokale funksjonenes akustiske resultat, og en av de fremtredende forskerne innen akustikken er den svenske stemmeforskeren Johan Sundberg (1987). Vokalfunksjoner kan måles i ulike akustiske resultat. Tradisjonelle vokalpedagogiske begrep som «støtte», «ping», «open throat» og «inhalare la voce» (og mange andre) er undersøkt fra akustiske perspektiver som tydeliggjør hvordan begrepene beskriver ikke bare somatiske, opplevelsesbaserte fornemmelser men også hørbare, ønskelige resultat (H. Mitchell, 2005). I sin avhandling undersøkte Helen Mitchell (2005) graden av konsensus mellom sanglærere om det vokalpedagogiske begrepet «open throat» i klassisk sang. Begrepet henviser til en kroppslig tilstand der strupehodet er senket og den bløte ganen er hevet. Dette skaper et større rom i vokaltrakten (hele rommet fra stemmeleppene og opp til munnen). Det forstørrede rommet er forbundet med akustiske kvaliteter som er ønsket i klassisk sangestetikk (Herbst, 2017; H. Mitchell, 2005). Hun undersøkte graden av konsensus lærerne hadde om begrepet. Dette gjorde hun gjennom flere undersøkelser med akustiske målinger av sangere, og sanglærerne som deltok i studien gjenkjente lyden av «open throat» med 87% treffsikkerhet. Dette kan indikere at vokaltekniske fenomener må ses på fra flere sider enn kun språket og begrepene som blir brukt: det kan være fenomenet egentlig forstås ut fra hørbare resultatet. Likevel påpeker Mitchell at litteraturen i liten grad hadde kombinert perseptuelle erfaringer, beskrivelser av egenskaper ved lyd og forholdet mellom akustiske og perseptuelle faktorer med pedagogisk praksis. Hun fremmer videre forskning som kan ta for seg spesifikke vokalteknikker i et perseptuelt perspektiv, for å utforske sammenhengen mellom funksjon (hva man gjør), sansing og persepsjon (hvordan det erfares av sangeren og oppfattes av tilhører) og instruksjon (hvordan det formidles) (H. Mitchell & Kenny, 2006). Mitchell trekker også frem i senere forskning den psykologiske effekten «verbal overskygging», som i grove trekk betyr at man reduserer evnen til å identifisere sanseopplevelser ved å verbalisere dem i ettertid (H. F. Mitchell & MacDonald, 2012). Det gir nye perspektiver på språkets rolle i sang, der språket ikke nødvendigvis er som noe som bevisstgjør, men kanskje noe som

overskygger og tilslører sanseopplevelsene. Slike psykologiske perspektiver brukt for å forklare forholdet mellom funksjon, persepsjon og instruksjon synes for meg å være relativt unike i litteraturen jeg har funnet.

Den tradisjonelle vokalpedagogikken, fremveksten av vokalfysiologisk forskning og den akustiske forskningen har til sammen dannet store deler av utgangspunktet for begrepene som brukes om stemmen i det vokalpedagogiske feltet. Med feltets videre inkludering av psykologiske, kognitive teorier og ikke minst de siste tretti årenes økende bidrag fra andre sjangre (beskrevet av Matthew Hoch som CCM – Contemporary Commercial Music<sup>1</sup>), er det ikke så rart Hoch lander på følgende oppsummering: «The Big Bang of singing voice pedagogy continues to expand at exponential speed» (2019, s. 58). Vokalterminologien er til stede i vokalpedagogikk, vitenskapelig vokalfysiologi og akustisk teori, medisinsk vokalterapi, logopedi og performativ psykologi. Dette gjør at den forholder seg til et konglomerat av disipliner med språkmessig og konseptuelt ulike tradisjoner. Flere stiller derfor det samme spørsmålet i litteraturen: Hvilket språk er best egnet for vokalpedagogikken?

## **2.2 «Voice science» eller «vocal art»?**

Ut fra den nevnte historiske utviklingen av vokalpedagogikken er det blitt skapt en langvarig diskusjon om den foretrukne terminologien å bruke i sangundervisning (Bozeman, 2007; Bozeman & Ragan, 2022; J. Brown, 2021; Harris & Irene, 2020; Holding, 2007; Lillis, 2021; Sadoway, 2021). Det presenteres et narrativ om et polarisert felt med et ikke-uniformt språk. Det beskrives et skille mellom de tradisjonsbundne tilhengerne av «vocal art» der sangstemmen relateres til kunstestetikk og språket burde representere estetiske egenskaper, og de faktabaserte tilhengerne av «voice science», som advokerer et fysiologisk presist språk som omtaler stemmefunksjonene slik de faktisk skjer. Det polariserte narrative er holdt oppe gjennom 70 år i de følgende eksemplene: «[...] the lack of a uniform professional language is responsible for much of the misleading and ambiguous literature that now exists in this field» (Victor Alexander Fields fra 1952, sitert av Coates, 2016, s. 4). Litteraturen er altså både misledende og tvetydig ifølge Fields. Det mangler ifølge ham et felles språk, som Richard Miller mener skyldes at feltet

---

<sup>1</sup> CCM (Contemporary Commercial Music) er et paraplybegrep som samler nærmest alle andre sjangre enn klassisk til «kommersielle» og «ikke-klassiske» sjangre. Det mener jeg er problematisk, fordi det grovt forenkler sjangerinndelinger og hindrer muligheten for å fremme ulike sjangres særegenhet innen vokale uttrykk. I tillegg signaliseres det at kommersielle sjangre er noe annet enn klassisk, noe som blir misvisende når klassisk musikk som sjanger også har kommersielle trekk. Likevel brukes begrepet gjennomgående i litteraturen, så jeg bruker det i sammenheng med presentasjonen av Hoch sin historiske gjennomgang.

er todelt: «American vocal pedagogy has become a body with two heads, one speaking with the voice of the subjective teacher, the other with the voice of the science-oriented teacher» (Miller, 1996, s. 209, gjengitt av Ware, 2013). Elleve år senere mener Lynn Holding (2007) at det fortsatt er et skille mellom stemmeforskere og sanglærere: «[...] disagreement and miscommunication between voice scientists and voice pedagogues unfortunately persist» (Holding, 2007, s. 141). Det er flere beskrivelser som portretterer et uttalt og konseptuelt skille mellom de sanglærerne som tar utgangspunkt i stemmeforskning og de som forholder seg til tradisjonell vokalpedagogikk. Jenna Brown (2021) beskriver en taksonomi mellom stemmeforskningens objektive forståelse av sangstemmen og noen sanglæreres forståelse av sangstemmen som subjektiv og umulig å ensrette:

For every teacher who promotes an understanding of voice science there are as many who are either oblivious to its existence, through lack of adequate training (Callaghan 1998) or hostile toward its advance on what they perceive as the unquantifiable and subjective activity of singing [...] (J. Brown, 2021, s. 2)

Lillis (2021) beskriver en litt annen taksonomi, nemlig en som går mellom konkret språk fra vokalfysiologisk forskning og metaforisk språk basert på tradisjonell vokalpedagogikk:

On one hand, there is a camp of instruction arguing that the role of singing teachers is to reduce and possibly eliminate these misconceptions by using clear instructions based on physiology [...] On the other hand, there are teachers who emphatically support an imagery-based approach as the primary means of pedagogy. (Lillis, 2021, s. 92)

For meg representerer alle disse eksemplene oppfatninger om uenighet og om ulike motpoler i det vokalpedagogiske feltet. Et spørsmål er hvilket grunnlag disse oppfatningene bygger på. Oppfatningene er ofte uttalt med henvisninger til relativt få kilder, og ofte er disse enten kjente sangpedagoger eller i en blandet rolle som stemmeforsker og sangpedagog (Chapman, 2006; Hoch & Sandage, 2017; Lehmann, 1902; Miller, 1996; Sundberg, 1987; Vennard, 1967). Når det beskrives to motpoler i et stort felt (det internasjonale feltet for vokalpedagogikk), er det dermed et ganske lite utvalg personer sine oppfatninger om disse motpolene som blir gjentatt i litteraturen. Det henvises tidvis også til vokalpedagogisk og vokalfysiologisk forskning når det skal beskrives en diskrepans om hvilke begreper et uniformt språk bør inneholde (Freed, 2000; Bozeman, 2015; Griffin et al., 1995; Titze, 1989, 2017, 2022). Det finnes noen undersøkelser som kritisk undersøker premisset om at det vokalpedagogiske feltet er uenig og delt.

### 2.3 Undersøkelser av enighet i feltet

Både vokalterminologi generelt og støttebegrepet spesielt er undersøkt gjennom større kvantitative forskningsprosjekter der interessen ligger i å kartlegge bruken av og koherensen til begreper sangere, pedagoger, terapeuter og fysiologer bruker. Kathleen Spillane Wilson (1987) så på hvilke instruksjoner vokalpedagoger i USA tok i bruk for å lære bort støtte. Etter flere runder med læreres gitte og vurderte instruksjoner sto hun igjen med tjue instruksjoner som ble sett på som mest effektive for å lære støtte. Det var særlig én instruksjon som var brukt av svært mange: «to inhale deeply and expand the lower torso» (Wilson, 1987, s. 16). «Nedre torso» er nedre halvdel av overkroppen: alt under brystkassen. Lærerne demonstrerte her en relativt enig holdning til vokaltekniske instruksjoner.

Videre undersøkte Sand og Sundberg (2005) om ni sangeksperter kunne differensiere mellom lydeksempler på sangere som brukte stor og liten grad av (vokalteknisk) støtte. Resultatene deres indikerer at støttefenomenet har en liknende betydning for stemmeeksperter og burde være nyttig i vokalpedagogikk (Sand & Sundberg, 2005). På samme måte som Helen Mitchell (2005) sin studie ble støttefenomenet sett på fra et akustisk perspektiv, der fenomenene undersøkes gjennom akustiske målinger og mindre gjennom fysiologiske mekanismer eller sensomotoriske beskrivelser. Selv om utvalget er lite, og både lytteeksemplene og definisjonen av gradene av støtte ble bestemt av medforfatter Sand, kan resultatene likevel vise til at stemmeeksperterne utviste en ganske koherent forståelse av hvordan en støttet stemme høres ut. Studien presenterer altså en relativt samstemt oppfatning blant lærerne.

Den tidligere presenterte taksonomien mellom metaforisk og vitenskapelig språk og den påståtte kampen om det best egnede pedagogiske språket for sangundervisningen ble undersøkt blant amerikanske vokalpedagoger av Rachel Ware (2013). Hennes forskningstilnærming var å undersøke hvorvidt feltet virkelig var delt i to, mellom de som kun brukte metaforer relatert til tradisjonelle vokalpedagogiske begreper og de som kun ønsket å bruke et konkret fysiologisk, anatomisk korrekt språk. Hun distribuerte en spørreskjemaundersøkelse til sanglærere som var medlemmer av College Music Society i USA. 3148 mottok undersøkelsen, og 520 svarte. Resultatene er svært interessante: for det første mener henholdsvis 89% og 86% av lærerne at bruk av vitenskap og metaforer er hjelpsomt i undervisningen av studenter. For det andre oppga 83% av respondentene at de tok i bruk en «blandet tilnærming» av vitenskap og metaforer i formidlingen av vokalteknikk til studentene. Over halvparten av respondentene (56%) mente likevel at det vokalpedagogiske feltet var filosofisk delt mellom vitenskapelig og metaforisk

orienterte lærere (2013, s. 416). Funnene viste en diskrepans mellom sanglærernes oppfatning av feltet som delt, og dets faktiske tilstand som virket mer blandet. Forfatteren går langt i å hentyde at et tidligere polarisert vokalpedagogisk felt er endret med årene, og at denne utviklingen i stor grad er oversett. Lærere som bruker en blandet tilnærming av både billedlig og konkret fysiologisk språk kan ha oppfattet seg selv om del av en minoritet i feltet, når de egentlig har representert en voksende majoritet.

Forskningslitteraturen fortsetter å anvende begrepene «voice science» og «vocal art» (J. Brown, 2021; Lillis, 2021; Sadoway, 2021) åtte år etter Rachel Ware (2013) sin artikkel. Dawn Sadoway (2021) gjentar først beskrivelsen av det vokalpedagogiske feltet som delt, før hun konkluderer med at stemme-praktiserende opplæring kan og muligens burde inkludere både kunsten og vitenskapen innen vokalt arbeid, og understøtter på denne måten Rachel Ware sin beskrivelse av en «blandet tilnærming» (2021, s. 59).

Et av de nyeste forskningsbidragene kommer fra Hausknecht og kollegers studie “Global inventory and similarity rating of singing voice assessment terms used at english speaking academic institutions” (2021). De undersøker først hvilke begreper som brukes ved engelskspråklige akademiske institusjoner, og deretter får de 22 sanglærere til å vurdere begrepenes likhet. Til tross for at studiens tittel indikerer at den er global, finner forskerne kun kilder fra USA, Storbritannia, Australia og Canada (2021, s. 3). I tillegg viser fordelingen av kildene en klar vekting mot amerikanske institusjoner, der de fant 50 amerikanske kilder og kun 14 kilder til sammen fra de tre andre landene. Undersøkelsen bruker begreper hentet fra nettsidene til disse institusjonene, og finner 114 begreper etter leksikalsk gruppering (hvor de grupperte liknende begreper) i de 64 kildene. Av 114 begreper var det kun 24 som ble funnet i minst en femtedel av materialet, og dette indikerer en nesten helt fraværende systematikk og koordinasjon i bruken av begreper mellom institusjonene (2021, s. 7). Forskerne drøfter videre om den høye andelen av institusjoner som manglet publiserte dokumenter for sang på sine nettsider (80%) kunne skyldes en vokalpedagogisk praksis preget av subjektive begreper brukt i lukket en-til-en-undervisning uten noen ytre standardiserte rammer, og med liten kontakt med det øvrige vokalpedagogiske feltet. De konkluderer med at deres funn i stor grad indikerer en ambiguitet, og at vokalpedagogikken er langt unna noen konsensus (2021, s. 8). De mener at å undersøke flere objektive kriterier rundt vurderinger feltet gjør av sang, kombinert med fysiske

og fysiologiske studier, vil hjelpe til med å skape større felles forståelse i feltet og komme nærmere et konsept de kaller «evidens-basert vokalpedagogikk<sup>2</sup>».

Noen år tidligere publiserte Shannon Coates (2016) sin doktoravhandling der hun gjennomførte en undersøkelse av interdisiplinær terminologi mellom sanglærere, stemmefysiologer (laryngologi) og logopeder i USA. Hun sendte ut en spørreskjemaundersøkelse til organisasjoner og miljøer knyttet til stemmeopplæring og -behandling, og mottok svar fra 311 sanglærere, 20 stemmefysiologer og 61 logopeder. Hun ønsket å undersøke om holdningen om uenighet rundt begreper og de gjentakende ønskene om standardisering av terminologien virkelig reflekterte tilstanden for intradisiplinær begrepsbruk blant sanglærere (2016, s. 10). Begrepene hun undersøkte var knyttet til temaet «breathing for singing», deriblant begreper som «breath support», «breath management», «breath control», «appoggio», «muscular antagonism» og «suspension». Spørsmålet var om disse begrepene ble gjenkjent og brukt på samme måte både innad i fagfeltet og mellom fagfeltene. Coates konkluderer med at hennes resultater indikerer en større grad av standardisert terminologi enn det som er antatt av det vokalpedagogiske feltet. Særlig støttebegrepet i flere engelske varianter («breath support», «control» og «management») hadde høy intra- og interdisiplinær konsensus. Hun sier om støtte:

Despite prominent voice pedagogues cautioning that “the instruction to “support the voice” can be one of the more confusing directions a singer hears” (AATS 2014, 11), the data indicates that most voice teachers use the breathing for singing term **breath support**, and that the majority do so frequently. (Coates, 2016, s. 73, hennes utheving)

Videre sier hun også at de fleste sanglærere valgte den samme definisjonen av støttebegrepet da de valgte mellom hennes tre fremsatte definisjoner. Dette taler imot tidligere eksempler på sanglæreres uenighet i feltet. Det må poengteres at respondentene fikk presentert tre ferdige definisjoner å velge mellom, og at dette selvfølgelig kan samle respondentene rundt ett svar i mye større grad enn hvis de alle hadde fremsatt sin egen definisjon. Studiens deduktive karakter med ferdigkonstruerte kategorier har slike metodologiske svakheter, og funnene må dermed tolkes med varsomhet. Likevel kan det ses på som noen interessante tendenser at såpass mange begrep innenfor ulike fagfelt, både i stor grad blir brukt og at deltakerne i studien i stor grad velger samme definisjon. Det kan muligens indikere at amerikanske organisasjoner og

---

<sup>2</sup> Evidens-basert vokalpedagogikk er også et begrep som er verdt å spørre seg om er uproblematisk. Det kan tenkes begrepet kan hevde å ha eksklusiv legitimitet i forhold til andre vokalpedagogiske tradisjoner, uten at kriteriene for hva som konstituerer «evidens» er tydeliggjort. Begrepet kan fort tolkes polemisk ved at den skaper et skille mellom evidens-basert og det som da må være ikke-evidens-basert, og gir den siste betegnelsen negative konnotasjoner.

utdanninger innen stemmeopplæring- og behandling er mer koordinert enn antatt, ettersom den populære antakelsen synes å være fravær av koordinasjon og sammenheng.

Et interessant skille kan gjøres mellom hvordan sanglærere har svart på ferdigdefinerte kategorier hos Coates (2016), og hva som ble funnet av begreper på offentlige nettsider- og ressurser hos Hausknecht og kolleger (2021) som ble nevnt tidligere. Det at sistnevnte fant få liknende begreper på offentlige nettsider og -ressurser kan muligens tilskrives sanglæreres manglende praksis ved å skrive og dele ressurser med hverandre, altså en mer strukturell tendens i feltet for vokalpedagogikk. Det betyr ikke nødvendigvis at deres individuelle forståelser av vokaltekniske fenomen er helt forskjellige. Coates (2016) får heller ikke informasjon om respondentenes individuelt verbaliserte forståelse av begrepene, ettersom de krysset av på forhåndsdefinerte kategorier og kun ga informasjon om hvilke definisjoner som liknet mest sine egne. Det at respondentene krysset av på mange av de samme definisjonene betyr derfor i beste fall at deres individuelle forståelser var nærmest det ene av alternativene, og at hun på den måten kunne få tilgang til sanglæreres minste felles multiplum (det minste de har til felles av forståelser) om vokaltekniske begreper i det amerikanske vokalpedagogiske feltet. De tidligere nevnte Mitchell (2005) og Sand og Sundberg (2005) så nærmere på sanglærere og stemmeeksperter sine egne forståelser av vokaltekniske fenomen (med støtte i fokus), og vektla at spørsmålet om enighet ikke nødvendigvis handler om at man må bruke en identisk språklig definisjon, men at man kan dele en felles forståelse av et vokalteknisk fenomen ut fra felles akustiske opplevelser.

Det er altså en bred mengde forskning med både større kvantitative forskningstilnæringer til støtte som begrep og mer nærgående, fysiologiske og akustiske tilnæringer til støtte som kroppslig handling eller vokal lyd. Jeg oppfatter imidlertid at det er noen forskningsmessige hull i litteraturen.

## **2.4 Vokalpedagogiske forskningsbidrag – hvor er studentene?**

I litteraturen er det utfordrende å finne forskning som undersøker temaet blant sangstudenter. Jeg fant kun én studie i arbeidet med tidligere forskning som var rettet mot studentenes forhold til vokalteknisk terminologi. Sielska-Badurek og kolleger (2017) undersøkte sangstudenters kunnskap om egen vokalfunksjon, og deres sensomotoriske bevissthet rundt vokaltrakten før og etter «functional voice rehabilitation», noe jeg forstår som et periodisk kurs i logopedi. To grupper på 20 sangere hver fylte ut en spørreskjemaundersøkelse, og bare en av gruppene deltok

på kurset mens den andre fungerte som kontrollgruppe. 75% av deltakerne rapporterte selv at kunnskapsnivå om anatomi og fysiologi samt deres fornemmelse av vokalfunksjonen enten var svak eller utilstrekkelig i utgangspunktet. Både kunnskapsnivå og selvrapportert evne til fornemmelse av stemmen steg i gruppen som deltok på kurset. Studentene både problematiserte sitt lave kunnskapsnivå og etterspurte større innsikt innen fysiologi og anatomi.

Det denne forskningen bidrar med, er å sette søkelyset på studentene og deres tilstand i tilknytning til vokale funksjoner, uttrykk og utvikling som sanger. Her undersøkes det blant annet behovet studentene har for å lære mer om sin stemmes fysiologi, og orientere seg sensomotorisk i diverse fornemmelser rundt stemmebruk. Det skal nevnes at det eksisterer en gren av forskning rettet mot sensomotoriske undersøkelser av sang, men den preges både av små utvalg og ofte også ferdig skolerte sangere (P. J. Watson & Hixon, 1985). Forskningen preges av målinger av fysiologisk aktivitet og akustiske parametere og ikke deltakernes oppfatninger og forståelser (H. Mitchell, 2005; Sand & Sundberg, 2005; Thomasson & Sundberg, 2001). Studenter midt i utviklingen av teknikk og formidling er lite undersøkt ut fra hva jeg har klart å finne av forskning. Dette er en av grunnene til at jeg ønsket å inkludere studentperspektivet i mitt masterprosjekt.

I den vokalpedagogiske diskusjonen om språket og terminologien man bruker er studenten også i stor grad fraværende som bidragsyter. I diskusjonen om best egnet terminologi vil muligens et betimelig spørsmål være hvorvidt studenter flest forstår, anvender og ønsker den terminologien, altså om den har en plass i studentens virkelighet. Fraværet av dette spørsmålet gjør at forskningsdiskusjonen i stor grad blir formet av sanglærere, og at man derfor må stole på lærernes egen tolkning av hvordan språket de bruker blir oppfattet av studentene. På lærersiden av undervisningssituasjonen er det med andre ord en lang forskningsgren mens det på studentenes side finnes lite, noe som gjør helhetsbildet ensidig vektet mot lærerens språk, forståelse og formidling i undervisningen.

## **2.5 Vokalpedagogisk terminologi i en norsk kontekst**

Hvordan ser vokalpedagogikken og vokalteknisk terminologi ut i Norge? Litteraturen presentert hittil i kapittelet har i stor grad vært preget av amerikanske tidsskrift (for eksempel *Journal of Voice* og *Journal of Singing*), og belyser i større grad en amerikansk kontekst og forskningsvirkelighet. Dette skyldes at jeg ikke har klart å finne mer enn noen få enkeltstudier fra Skandinavia, og enda færre fra Norge. Jeg velger derfor å trekke frem noen få eksempler fra



andre kilder enn forskning publisert i tidsskrift, som beskriver noe av den samme tematikken jeg har presentert tidligere.

Det er, som tidligere demonstrert i amerikansk litteratur, presentert beskrivelser av vokaltekniske begrep som tvetydige, kontroversielle og vage også i Norge. Et eksempel er operasangeren og tidligere fungerende operasjef ved Den Norske Opera, Anne Gjevang, som skriver følgende om støtte: «Å ha en god støtte er kanskje det aller viktigste aktivum for å lykkes som sanger. Samtidig virker det som dette begrepet er det mest mysteriøse av alle» (Gjevang, 2014, s. 36). Hun går videre inn på vokalterminologi og viser til berømte sangers beskrivelser av sangteknikk i Jerome Hines sin bok «Great Singers on Great Singing» (1987). Som Gjevang sier: «totalt divergerende trosbekjennelser!» (2014, s. 93). Eksemplene viser sangerens svært ulike beskrivelser av hva de gjør teknisk når de synger. Dette kan underbygge den forskningsetablerte variansen mellom fysiologiske funksjoner, sensomotoriske opplevelser og verbalisering av opplevelsene.

Den danske sangpedagogen Susanna Eken har, på lik linje med Richard Miller, skrevet bøker som er blitt sentrale i feltet for klassisk sang og i sanglærerutdannelsene i Skandinavia. Hennes bok «Den menneskelige stemme» (1998) er mye sitert i nordisk litteratur om klassisk sang. I motsetning til Watson (2014) beskriver hun den tradisjonelle vokalpedagogikken på en positiv måte, der hun trekker frem hvor mange anvisninger som finnes i eldre kilder som samsvarer med funksjoner vi nå kjenner til, takket være moderne fysiologi og anatomi:

Uden nutidens store kendskab til anatomi og fysiologi havde også de gamle italienske sangskoler mange præcise billeder på det antagonistiske samarbejde mellem indåndings- og udåndingsmuskulaturen. [...] Deres forståelse for de musikalske krav og omhuen med skoling af det medfødte talent kan være en inspirationkilde for vor tids uddannelse af den professionelle stemme. (Eken, 1998, s. 31)

Det kan tolkes som at Eken her løfter frem gode kvaliteter ved eldre tradisjoner samtidig som hun i sitt pedagogiske arbeid bygger på oppdatert fysiologisk og anatomisk forståelse. Det er dermed en mindre polemisk og konfronterende tone i hennes fremstilling sammenliknet med den tidligere nevnte «voice science» mot «vocal art»-diskusjonen i amerikansk litteratur.

Det er også skrevet om språket i sangundervisning i norske hovedfags- og mastergrads-avhandlinger, blant annet av Ellen Haldar (1984), og i nyere tid av Kielland (2014), Sjaastad (2020) og Eickstedt (2022). Her er det også tegn til at premisset om et uenig vokalpedagogisk felt finnes i Norge. Blant annet sier Leif Kielland: «Et av problemene man oftest møter i

sangpedagogiske situasjoner er knyttet til vaghet i språket og metaforene som benyttes i sangpedagogikk.» (Kielland, 2014, s. 25). Henvi­ningene til vokalpedagogisk språk i både Kielland og Sjaastad (2020) sine masteravhandlinger rettes, som jeg også gjør, mot den amerikanskdominerte litteraturen, med særlig vekt på Richard Miller (1996). Dette kan det være ulike grunner til, hvorav én kan være manglende skandinavisk og europeisk forskning på temaet. Likevel er det grunn til å være varsom med umiddelbart å importere en amerikansk vokalpedagogisk selvforståelse uten å stille kritiske spørsmål til hvordan det vokalpedagogiske feltet i Norge skiller seg fra det amerikanske. Et nærliggende poeng kan være at feltet er langt mindre i størrelse, og med helt andre historiegitte rammebetingelser. Hvilken posisjon klassisk sang har, og hvor lenge en vokalpedagogisk praksis har eksistert er andre skillelinjer som gjør at premisset ikke uten videre kan brukes for å kjennetegne det norske feltet. En av dette prosjektets motivasjoner er derfor å undersøke den norske konteksten, med spørsmål om forståelsen av et delt vokalpedagogisk felt er berettiget.

## **2.6 Oppsummering av tidligere forskning**

I litteraturen jeg har presentert som bakgrunn for mitt masterprosjekt er det rikelig med faglige og tematiske spenninger. Det er gitt en historisk presentasjon av den tradisjonelle vokalpedagogikken, fremveksten av vokalfysiologien og akustikken, og oppblomstringen av en langvarig diskusjon der det underliggende premisset er at feltet er delt, uenig og polarisert. Det er gjort undersøkelser av om dette premisset stemmer med virkeligheten blant sanglærere og andre disipliner. Disse peker litt i motstridende retninger. Rachel Ware (2013) og Shannon Coates (2016) sine undersøkelser indikerer at feltet oppfatter seg selv som mer delt enn det faktisk er, mens Hausknecht og kolleger (2021) sammen med en lang rekke artikler mener selvoppfatningen stemmer. Hva som faktisk gjøres av felles undervisningspraksis innenfor sangstudioets fire vegger forblir relativt lite utforsket når forskningen i dominerende grad består av selvrapporing fra lærere, fysiologiske målinger gjort på et laboratorium med små utvalg sangere. Hvordan studentene som studerer klassisk sang oppfatter og bruker vokaltekniske begrep forblir også ukjent når de ikke er gjenstand for forskningen, og diskusjonen om det best egnede språket for læring mangler derfor også en vital stemme. Til slutt er nordisk forskning innen vokalpedagogikk, særlig knyttet til språk og terminologi, tilsynelatende begrenset til primært å være undersøkt i hovedfags- og mastergradsavhandlinger.

## **3. Teoretiske perspektiver**

### **3.1 Innledende bemerkninger**

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for teorigrunnlaget for dette masterprosjektet. I utvelgelsen av teorier var det viktig å trekke frem teoretiseringer som kunne gjøre det mulig å diskutere støtte som et vokalt, sangteknisk, fysisk, språklig og pedagogisk fenomen. Jeg ønsket å ha perspektiver med meg som kunne diskutere støtte fra disse svært ulike utgangspunktene, men likevel utvise en slags overgående koherens der fenomenet kunne ses i sammenheng. Fordi jeg har sett på støtte som et flersidig fenomen fant jeg stor verdi i å ha med fenomenologisk filosofi i mitt masterprosjekt. Mer spesifikt skal jeg i størst grad forholde meg til den kropporienterte fenomenologien, representert ved filosofen Merleau-Ponty (1962). Hans persepsjonsbegrep utgjør store deler av forståelsesgrunnlaget for hvordan jeg har forholdt meg til støtte som fenomen i dette prosjektet. Jeg fant stor nytte i å anvende forståelsesrammer og begreper fra Dialogismen for å kunne diskutere de språklige, kommunikative og sosiale dimensjonene av fenomenet støtte. Per Linell (1998, 2009) presenterer Dialogisme i en bredere form enn den klassiske representert primært ved den russiske litterære akademikeren Mikhail Bakhtin (1986; 1981). Linells utbroderinger av konseptet "kommunikative prosjekt" er særlig egnet til å sette det ellers begrensede støttefenomenet i en større sosial, kommunikativ og pedagogisk kontekst. Dette vil derfor stå i sentrum av redegjørelsen. Jeg tar også i bruk sosiologiske perspektiver fra Pierre Bourdieu (1984) som et tilskudd til de sosiale aspektene ved vokalterminologi. Jeg skal redegjøre for Bourdieus begreper om det sosiale felt og symbolsk kapital, og videre knytte hans begreper til vokalterminologi i det klassiske sangfeltet.

### **3.2 Fenomenologiske perspektiver**

I det følgende beskriver jeg utvalgte fenomenologiske perspektiver slik de fremgår hos den tyske filosofen Edmund Husserl (1838-1917) og videre hos den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Fenomenologien er ikke en enhetlig, koherent og systematisk filosofi, men en mangespektret samling filosofiske og vitenskapsteoretiske posisjoner. Den kan i svært grove trekk sies å være opptatt av "hvordan gjenstander konstituerer seg for bevisstheten" (Thornquist, 2018, s. 104). Med menneskets bevissthet i fokus er man interessert i å forstå menneskelige handlinger og begivenheter ut fra deres egne subjektive perspektiver (Thornquist, 2018, s. 106). Våre subjektive perspektiver gir oss ikke bare tilgang til andre menneskelige handlinger og begivenheter, men til hele vår «erfaring av verden» (Linell, 1998,

s. 40). Selve begrepet «fenomen» henviser til gjenstandene vi konstituerer i vår bevissthet ut fra vårt perspektiv. Fenomenologer er interessert i å undersøke selve prosessen hvor det skjer. En slik fenomenologisk interesse kan settes i sammenheng med andre filosofiske interesser som den kommenterer og kritiserer. Fenomenologiens interesse skiller seg fra en materialistisk interesse i å undersøke objekter i den fysiske verden uavhengig av menneskets fortolkninger av dem, og den skiller seg fra en idealistisk (og kartiansk, dualistisk) holdning til at tenkning er skilt fra kroppen og verdens fysiske sfære. Jeg går ikke videre inn på de ulike filosofiske alternativene til fenomenologien. Likevel er det viktig å understreke at det er sentralt å relatere fenomenologiens posisjoner til tidligere og samtidige filosofiske impulser for å forstå hva for eksempel Husserl forsøker å gjøre med sin vektlegging av henholdsvis intensjonalitet, subjektiv erfaring og livsverden. Jeg skal kort presentere hva disse begrepene betyr.

### 3.2.1 Intensjonalitet og «appersepsjon»

Vår bevissthet er alltid rettet mot noe i verden, og retningen blir innen fenomenologien kalt for *intensjonalitet*. Når vi tenker, tenker vi på *noe* (poengtert av Skjervheim, 1964, gjengitt av Thornquist, 2018). Dette påvirker også definisjonen av begrepet «erfaring». Fordi vår bevissthet fokuserer på noe og velger ut noe annet, er det en aktiv prosess som finner sted. Sansingen av virkeligheten skjer ikke som passiv registrering av data (slik empirister og positivister eller postpositivister kan se det), men av aktiv interagering med verden (Matthews, 2014, s. 56). Dette betyr at vi ikke bare «ser» gjenstander i verden, vi tillegger også det vi ser mening ut fra vår egen livserfaring. Dette kaller Husserl for appersepsjon; å “medgi”. Det innebærer at vår samlede erfaring av en situasjon vil være en kombinasjon av direkte sanseinntrykk (for eksempel å se en bil med et lysende skilt på taket), og det vi tillegger av mening til dem basert på tidligere erfaringer (at det mest sannsynlig er en ledig drosje). Vi har forventninger til det vi sanser (at det forhåpentligvis er en sjåfør i drosjen) og vi gjenkjenner fenomener i sin helhet selv om vi kun ser en del av det (for eksempel ved at kun toppen av drosjen synes fordi den står bak en hekk) (Thornquist, 2018, s. 118–121). Vår intensjonalitet kan overfladisk reduseres til hvor vi retter «blikket» (forstått bokstavelig og kognitivt), og vår erfaring kan være de inntrykk og innsikter vi har skapt i møte med objektene rundt oss. Over tid formes vår subjektive oppfatning av verden.

### 3.2.2 Livsverden

Et sentralt begrep for Husserl var «lebenswelt», som på norsk heter «livsverden». Ordet «livsverden» kan beskrives som: «The world in which we actually live, in which we must live

before we can begin to theorize or try to explain it» (Matthews, 2014, s. 32). Det er snakk om menneskets erfarte og nære verden, som erfares av oss fra fødsel og gjennom livet på grunnleggende ubevisste og senere bevisste måter. Det er livsverdenen som er interessant å studere for fenomenologene, i motsetning til livløse objekter i den materielle verden. Menneskets livsverden er satt sammen av deres erfaringer over tid, fra de perspektivene som posisjonene i verden har gitt dem.

### 3.2.3 Fenomenologisk forståelse av «støtte» i prosjektet

En fenomenologisk forståelse av fenomenet «støtte» i dette prosjektet kan være interessant fordi det muliggjør utforskningen av støtte både som et objekt i verden, altså noe vi «sanser» (som både fysiologiske og akustiske definisjoner av støtte indikerer), og som et fenomen vår bevissthet erfarer og gir mening til (gjennom språklige, kognitive og sosiale aksjoner). Støtte kan også forstås som noe sangeren som subjekt gjør – en aksjon – som er en intensjonell handling med et utpreget mål. Ettersom jeg gjennom dette prosjektet forsøker å utforske respondentenes subjektive forståelser, fornemmelser og oppfatninger av støttefenomenet er det meningsfullt å innta den fenomenologiske posisjonen der subjektens erfaring med fenomenet er i sentrum. Siden fenomenet verken er kun et leksikalsk begrep eller et ensidig målbart fysisk fenomen, er det ikke interessant (og ut fra konstruksjonistiske perspektiver ikke mulig) å lete etter en slags “endelig fasit” der jeg en gang for alle slår fast hva støtte er og burde være for sangere og sanglærere. Derimot er det interessant å se hva slags mening alle subjektene gir til fenomenet støtte, og hvordan fenomenet «ser ut» for dem fra språklige, sosiale, pedagogiske og fysiske posisjoner.

Å se på subjektet som intensjonelt betyr for meg i dette prosjektets sammenheng å kunne se nærmere på sangerens intensjon og ønsker, mål og retning, og kognitive og fysiske aksjoner. Ikke bare ligger interessen i å se på hvilke språklige valg sangstudentene og lærerne gjør i sine definisjoner av fenomenet, mer vesentlig ligger den i å se bredere på hvilke måter de samhandler med fenomenet. Dette forstås som at deres intensjoner kombineres med deres erfaring av fenomenet, i en fokusvekslende og vedvarende prosess.

## 3.3 Maurice Merleau-Ponty sin kropporienterte fenomenologi

Maurice Merleau-Ponty ble inspirert av en rekke samtidige filosofiske tenkere som Sartre, Heidegger, de Beauvoir og Hegel, men særlig var Edmund Husserls senere forståelse av «livsverden» sentralt for hans utvikling av egen tenkning (Matthews, 2014). Fenomenologiens

interesse for menneskets erfaring av livsverdenen var for han uløselig knyttet til og avhengig av det mediet vi behøver for å kunne erfare verden vår, nemlig kroppen. Han knytter sinnet, kroppen og omgivelsene sammen slik at de ikke kan separeres fra hverandre (Linell, 2009, s. 138). Dette kan ses som et brudd med Kartesiansk tenkning (dualisme) som forfekter at sinnet og verden er adskilt. Ifølge Merleau-Ponty er vi ikke «sinn» og «kropper», men hele og forente *mennesker* (human beings), som former intensjoner og agerer i verden, noe vi kun kan gjøre fordi våre kropper fungerer mekanisk på bestemte måter (Matthews, 2014, s. 69). Han bruker derfor begrepet «body-subjects» om oss som Husserl tidligere kalte «subjects». Vi ser alltid verden fra en posisjon som gir oss visse perspektiver (som fenomenologer flest enes om) fordi vi som kroppslige subjekter forflytter oss (både i fysisk rom og i kognitive rom) i verden. Dette er ikke noe vi kan velge å gjøre: kropps-subjektene er «dømt til å kommunisere» (Thornquist, 2018, s. 137). Der hvor andre filosofer har tendert til å tingliggjøre kroppen som et materielt objekt i verden, velger i stedet Merleau-Ponty å sette kroppen i sentrum for vår erfaring og erkjennelse, og på den måten være vårt «erfaringsmedium» for verden (Matthews, 2014, s. 68). Denne plasseringen av kroppen gir han en litt egen tolkning av erfaringsbegrepet, av forholdet mellom erfarende subjekter og materielle objekter, og av Heideggers begrep «being-in-the-world». Disse tre skal beskrives nærmere i det følgende.

### 3.3.1 Erfaringsbegrepet

Erfaring (perception) er for Merleau-Ponty ikke positivistenes passive registrering av data, men heller grunnlaget og linsen vi erfarer vår livsverden gjennom (Matthews, 2014, s. 56). Som tidligere beskrevet vektlegger både Husserl og Merleau-Ponty subjektens intensjonalitet. Subjektets retning “mot noe” gjør subjektet aktivt sansende, meningsskapende og utvelgende fra de mulige sanseintrykkene. Kroppssubjektets posisjon gjør at visse objekter i dens livsverden kommer i forgrunn mens andre havner i bakgrunnen, og det erfares også en «meningshorisont» (Linell, 1998, s. 40), en slags yttergrense for meningsmulighetene sett fra det gjeldende perspektivet.

### 3.3.2 Dobbeltstrukturen

Kroppssubjektet har en dobbeltstruktur for Merleau-Ponty (og Husserl). Som medium for subjektets erfaring av verden er kroppen noe vi erfarer *med*, og vi er derfor oftest ikke bevisst den. Samtidig poengterer Merleau-Ponty at kroppen også kan være noe vi *erfarer* i seg selv. Vi betrakter plutselig kroppen (eller deler av kroppen) som et objekt. Husserl kaller dette for en «oppmerksomhetsendring» (Thornquist, 2018). Et eksempel som demonstrerer denne

endringen kan være følgende: Når man spiller piano, og skifter oppmerksomheten fra hvor tunge eller lette tangentene er, til hvordan leddene i hånden og fingrene beveger seg og muskulaturen oppover armen oppleves, så har hånden gått fra å være mediet man brukte for å erfare et eksternt objekt (tangentene) til å bli et objekt man retter oppmerksomheten eksplisitt mot. Hvor intensjonen til bevisstheten er rettet mot er altså endret, og kroppen er i en dobbeltstruktur både som medierende subjekt og som objekt samtidig (Matthews, 2014). Man kan også tenke dobbeltstrukturen som en tosidig posisjon i verden: vi ser som subjekter og vi er synlige som objekter (Thornquist, 2018, s. 141).

Det er mulig å forsøke å plassere konseptet om dobbeltstrukturen inn i konteksten for dette masterprosjektet. Sang er en utpreget kroppslig aktivitet, og gir utenom-kroppslige effekter (akustiske effekter og effekter hos sansende og fortolkende tilhørere). I sangundervisning kan arbeidet være rettet mot sangteknikk og tilhørende fysiske og psykiske aksjoner, mot repertoaret og musikken med alt det inneholder av musikalske og kunstneriske momenter, for å nevne noe. Dette kan være med øye på å utvikle deler av den totale «profesjonelle sangeren» studenten jobber mot å bli. Studentens bevissthet kan, både i det helhetlige langtidsperspektivet og i konkrete enkeltsituasjoner, skifte mellom de ulike fokusområdene sangen består av (for dem). Ved å fokusere på musikken, teksten, meningsinnholdet og det kunstneriske uttrykket kan disse anses som «objekter» man retter sin oppmerksomhet mot, og erfarer gjennom at stemmen oppfører seg som et «kroppslig, medierende subjekt». Når man derimot jobber bevisst med sangteknikk, kan det medføre at bevisstheten rettes mot kroppen eller akustiske resultater av kroppslig aktivitet. Da blir kroppen noe sangeren aktivt søker å erfare som objekt. Denne vekslingen mellom å erfare sangen og musikken *gjennom* kroppens aktivitet og erfare kroppens aktivitet i seg selv kan være noe som gjentar seg gjennom læringsprosessen, og kan være én måte å overføre konseptet om dobbeltstruktur til sang og sangundervisningen.

### 3.3.3 «Being in the world»

Merleau-Ponty tar i bruk begrepet «being-in-the-world» (oversatt både til «å være i verden» og «væren-i-verden») som den tyske filosofen Heidegger fremsatte. Merleau-Ponty sin tolkning av begrepet forstår «beings» som subjekter og begrepet henviser da til kroppsubjekters livsverden og erfaring med den. Dette divergerer fra Heidegger som i større grad bruker begrepet i en ontologisk betydning, der «væren» er menneskets eksistens i verden. Deres ulike filosofiske interesser synliggjøres på denne måten ved at fenomenologiens formål for Heidegger svært forenklet kan innebære å forstå virkeligheten (og verden) gjennom menneskets

bevissthet, mens Merleau-Ponty sitt formål med fenomenologien innebærer å kunne beskrive konkrete menneskelige erfaringer i seg selv (Matthews, 2014, s. 56).

### **3.4 Dialogiske perspektiver**

De dialogiske perspektivene jeg redegjør for her er basert på sosiolingvisten Per Linell (1998 og 2009) sin sammenfatning og definisjon av dialogisme som et større sosiolingvistisk og sosiokulturelt teoribyggerk (Zandén, 2010). Først vil jeg tegne en grov skisse av dialogismens aksiomer i relasjon til dens fremsatte motsats, «monologismen». Deretter presenteres dialogismens perspektiver på språk og kommunikasjon med særlig vekt på noen utvalgte begreper, før det ses sammenhenger fra dialogistiske perspektiver både til Merleau-Ponty sin kropporienterte fenomenologi og til fenomenologiske posisjoner for øvrig.

#### **3.4.1 Per Linells samling av dialogiske tenkere**

Dialogisme knyttes i stor grad til den russiske litteraturforskeren og kulturfilosofen Mikhail Bakhtin (1895-1975), men Per Linell setter de filosofiske og teoretiske posisjonene i en større historisk kontekst og inkluderer flere han kaller «dialogiske tenkere» i sin fremstilling av dialogisme (Linell, 1998). Han trekker en linje fra 1700-tallsfilosofen Giambattista Vico til Humboldt, Kant, Herder, Hegel, Mead, Vygotsky, Bakhtin, og i nyere tid Rommetveit (1990) og Marková (1982). På ulike måter og fra ulike perspektiver har alle disse fremsatt dialogiske forståelser. Det disse har til felles er at de skiller seg fra det Linell kaller «monologismen», en motsats til dialogismen som i stor grad har dominert vitenskapstradisjonen. Monologistisk tenkning anser kognisjon (både forstått som tenkning og bevissthet) som informasjonsprosessering, kommunikasjon som overføring av informasjon og språk som koder som representerer tanken. Dialogistisk tenkning inntar i stedet andre posisjoner: 1) vår bevissthet er et meningsskapende system som konstitueres og opprettholdes gjennom sosial handling, 2) når vi kommuniserer skaper vi mening gjennom situert interaksjon med hverandre og 3) språk er aktørers praktisering av kontekstbundne diskurser (Linell, 1998, s. 3–5). Disse forståelsene av bevissthet, menneskelig samhandling og språk er alle uttrykk for en relasjonell teori mellom teoretiske og vitenskapelige skillelinjer: kognisjon og kommunikasjon, individ og samfunn, språkets form og funksjon og innhold og uttrykk sameksisterer og kan ikke forstås alene uten hverandre. Det er snakk om både en sammenveving (intertwinement) og en gjensidig avhengighet (interdependence) (Linell, 1998, s. 36). Det kan også kalles en «dialektisk relasjon», derav navnet dialogisme. For eksempel må derfor innhold i en ytring forstås i



sammenheng med konteksten den ble ytret i, og konteksten må forstås i sammenheng med innholdet i ytringen.

Et viktig begrep innen den dialogiske forståelsen av kommunikasjon er grunnposisjonen om «responsivitet». Linell påpeker at det i tradisjonell lingvistikk er gitt mye fokus til aktøren som en autonomisk initiativtaker til kommunikasjonen. Derimot er et dialogisk utgangspunkt at aktøren ikke bare vil initiere, men alltid også «respondere», da dens kognitive eller kommunikative handlinger vil være et tilsvarende på noe. Man kan respondere på tidligere hendelser, egne erfaringer, diskurser og posisjoneringer i debatter, i tillegg til konkrete tilsvarende til den konkrete situasjonen aktøren befinner seg i. Dialogister vektlegger dermed aktørens alltid responsive og samtidig initierende handlinger i dialogen (Linell, 1998, s. 35). Responsivitet beskriver aktørens rettede oppmerksomhet mot noe, mens Bakhtin bruker et annet begrep, «adressivitet», for å beskrive ytringens retning mot en mottaker.

Bakhtin kaller retningen ytringen har mot noe eller noen for «adressivitet», der man adresserer noen eller noe i dialogen (Bakhtin, 1986, s. 95). Dette kan muligens sammenstilles med det mer eksistensielle fenomenologiske begrepet «intensjonalitet» (som ble forklart tidligere i kapitlet) der mennesket som (kropp)sjunkt alltid har en retning og en oppmerksomhet mot noe i verden. Hvem eller hva ytringene og oppmerksomheten rettes mot betegnes i dialogistiske termer som «alterity», «otherness» eller «the other». Det er gjennom dialogen at man interagerer med «den andre», og endrer sin forståelse. Dialog i denne forstand betyr ikke bare en samtale mellom to eller flere personer, men er et mye bredere perspektiv på dialog som en grunntilstand man alltid er i: man er i dialog med nåtidens fysiske objekter og andre mennesker, men også i dialog med fortidens tanker og diskurser og fremtidens visjoner og retninger (Linell, 1998, s. 40).

### 3.4.2 Dialogistisk syn på mening

Aktører kan skape ulike meninger ut fra deres ulike posisjoner og perspektiver, fordi mening ses på som noe som konstrueres i situerte kontekster av responsive og initierende aktører. At det skapes ulike meninger er ikke sett på som negativt og farlig, men heller en naturlig del av vår menneskelige natur (Linell, 1998). Innenfor språk var særlig Bakhtin opptatt av at ethvert forsøk på å uniformere språket ble hindret fra å fullstendig lykkes fordi den frie språkutviklingen fortøner seg som en plastisk organisme i stadig endring. Det er to motstridende krefter som står mot hverandre: «Alongside verbal-ideological centralization and unification,

the uninterrupted processes of decentralization and disunification go forward» (Bakhtin & Holquist, 1981, s. 272). Den første beskrives mer som en ideologisk prosess drevet kunstig frem av aktører, mens desentraliseringsprosessen beskrives som naturlig og kontinuerlig. Linell trekker frem et liknende poeng knyttet til ulike meninger og virkelighetsoppfatninger, av Ragnar Rommetveit (1984): «Vagueness, ambiguity and incompleteness – and hence also: versatility, flexibility and negotiability – are inherent and essential characteristics of any natural language» (Rommetveit, 1984, s. 335). Her snur Rommetveit tre negativt ladede begreper opp ned, og fremmer språkets naturlig gitte flertydigheter i stedet for å kritisere dem. Det er også merkbart hvordan hans siste beskrivelse, «negotiability» (forhandlingsevne), peker på demokratiske og maktfordelende egenskaper språket kan ha, og ikke minst miste: et uniformt språk er også et ferdigforhandlet språk, der noen har bestemt og andre ikke. Jeg bruker denne holdningen til meningspluralitet og språklig flertydighet som grunnlag inn til temaet om vokalterminologi i dette prosjektet, og jeg diskuterer senere forskningen slik den ble presentert i forrige kapittel ut fra disse begrepene om flertydighet kontra universalisering og uniformering.

Så hvordan kan aktører, med sine situerte og kontekstbundne forståelser og konstituerte meninger, i det hele tatt forstå hverandre? Linell vier mye plass til å beskrive hvorfor språk ikke kan forstås som universelle koder alle forstår på samme måte, og hvorfor denne monologistiske tenkningen fører til feilslåtte hypoteser om universelle systemer og strukturer (se Linell, 2009: kapittel 3, 8, 9 og 19). Likevel er det dermed ikke sagt at felles forståelse ikke er mulig i noen som helst grad, men det er påpekt hvor mange medierende tolknings- og forståelseslag som vi forholder oss til i vår omgang med verden. Dialogismen har to begreper som adresserer hvordan aktører i sosial interaksjon kan dele hverandres forståelse: begrepene er «intersubjektivitet» og «topos».

Både forutsetningen for og resultatet av dialog er «intersubjektivitet»; at man får tilgang til deler av hverandres virkelighetsforståelse. I en dialog er mottakeren nødt til å forsøke å forstå deler av avsenderens perspektiver ut fra den andres posisjon. Det behøves en gjengjeldelse av perspektiver, men Linell påpeker at det er en empirisk forskjell på hvordan ulike parter klarer å finne og innta andres perspektiver (Linell, 1998, s. 42). Denne forståelsen av intersubjektivitet samsvarer med (og er muligens sterkt påvirket av) fenomenologers beskrivelse av intersubjektivitet.

Enhver dialog trenger et minimum av felles forståelse for at deltakerne faktisk skal kunne interagere med hverandre. Linell beskriver det som at dialogen trenger en «møteplass», og bruker det greske ordet for plass: *topos* (som blant annet gir det engelske ordet «topic», på norsk «tema» eller «emne»). Deltakerne må alle ha en interesse av denne plassen for samtalen, forstått ikke bare som temaet eller emnet, men også konteksten og anledningen for samtalen. Olle Zandén (2010) gir et eksempel der to personer snakker sammen, og den første sier «Sehr schön», hvor på den andre svarer «ja, jeg ser sjøen». Her er det ikke etablert et felles *topos*: man har ikke etablert felles forståelsesrammer for dialogen. Begrepet *topos* kan overføres til pedagogiske kontekster. Å «snakke det samme språket» kan ses som en pedagogisk ambisjon i tråd med å hjelpe eleven «der den er». I tråd med den sosiokulturelle teoretikeren Lev Vygotsky (1978) sitt begrep om «sonen for proksimal utvikling», som er avstanden mellom hva en i utvikling klarer alene og hva den klarer med hjelp av en kompetent «annen», må eleven og læreren dele forståelse om hvor man skal begynne utviklingen fra. Da kreves det at undervisningen har et felles *topos* for at de pedagogiske verktøyene læreren bruker skal kunne utvikle elevens ferdigheter. Et slikt felles utgangspunkt er altså et sosiokulturelt premiss for læring. Innenfor kommunikasjon er det utgangspunktet for enhver meningsfull dialog, for etableringen av intersubjektivitet, og i videre forstand også Linells versjon av «kommunikative prosjekt».

### 3.4.3 Kommunikative prosjekt

Per Linell (2009) forsøker å konstruere en systematisk beskrivelse av kommunikasjon som strekker seg fra de enslige ytringene gitt av enkeltaktører til større, sammenhengende og motiverte kommunikative strategier mot et definert eller udefinert mål. Denne systematiske beskrivelsen bygger videre på Shutz (1962) og Luckmanns (1995) tidligere begrep «kommunikative prosjekter». Linell beskriver det innledningsvis slik: «A speaker's single utterance act is part of a bigger project (or indeed, several projects which are often hierarchically organized)» (Linell, 2009, s. 188). Et prosjekt baserer seg på at to eller flere som kommuniserer tar sikte på å få til noe – de har et overhengende mål. Det kan være å etablere en delt forståelse av noe, eller å «gjøre noe» gjennom språket (Linell henviser til de performative lingvistiske perspektivene til Ludwig Wittgenstein og J. L. Austin). Prosjektene omhandler temaer og handlinger som deltakerne på en eller annen måte er opptatt av, interessert i eller forpliktet til på kort og lang sikt (Linell, 2009, s. 189). For eksempel kan et kommunikativt prosjekt være når to venner forsøker å finne en ny balanse i relasjonen etter en konflikt, og da vil deres

handlinger, ytringer og aktiviteter være knyttet til det overordnede målet om å gjenetablere en balanse. Linell skiller mellom *lokale* og mer eller mindre *globale* prosjekter (Linell, 1998, s. 213). De lokale er knyttet til selve samtalen mellom få personer i nærhet til hverandre over en begrenset mengde tid, mens de mer globale prosjektene er langvarige, bredere har flere deltakere. Jeg ønsker å knytte begrepet «kommunikativt prosjekt» til den langvarige pedagogiske prosessen i sangundervisning der målet er å synge bedre ved hjelp av sangteknikk. Om man ser sangundervisningen som et større «globalt» prosjekt med en rekke underliggende «lokale» delprosjekter, kan det åpne for noen refleksjoner rundt rammebetingelsene for prosjektet: hvem er deltakerne (læreren(e) og studenten(e) i sang), hva er målet med prosjektet og hva kan utgjøre prosjektets felles «topos»? Disse refleksjonene blir behandlet senere i diskusjonskapittelet.

I et kommunikativt prosjekt kan det være ulik fordeling av hvem som bidrar mest og initierer prosjektet, noe som kalles *asymmetriske bidrag*. I eksemplet med vennene kan det være en som er hovedpådriver for prosjektet, og som tar initiativet til å oppta kommunikasjonen igjen. Det må alltid være én i en dialog som initierer den med en *kjerneytring* (core utterance). Linell tror denne asymmetrien er noe av forklaringen på at John Searles «Speech Act Theory» (1969), som for øvrig Linell kategoriserer som en monologisk lingvistisk teori, i så stor grad vektlegger den autonome, initierende aktøren i dialogen (Linell, 2009, s. 194). Videre kan asymmetriske bidrag belyse maktaspekter ved språket og kommunikasjonen ved at de som deltar i dialogen både gis og tar ulik plass. De kan ses i sammenheng med Étienne Wengers begrep om «economies of meaning» (Wenger, 1998, gjengitt av Linell, 2009, s. 215) der meninger har og gis ulik vekt og status (en tilsvarende «verdi og valuta») i dialogens «meningsmarked», forstått som dialogens forhandlinger om meningsgrunnlaget. Dialogister har derfor ikke et uproblematisk forhold til asymmetrien i hvilke meninger og forståelser som får fotfeste i sosiale kontekster.

#### 3.4.4 Sansning og persepsjon (erfaring) i dialogiske forståelsesrammer

Linell beskriver en dialogisk forståelse av sansning som bygger mye på de tidligere presenterte fenomenologene Husserl og Merleau-Ponty. Menneskelige sanser settes i sammenheng med hvordan mennesker gir meninger til verden, og Linell understreker at sansene i kroppen både produserer og mottar taktile persepsjoner som likner på den tidligere presenterte «dobbelstrukturen» i fenomenologien (Linell, 2009, s. 138–140). Sansene ses på som dialogiske system, som både omfavner interaksjonen med omgivelsene og prosessen der denne interaksjonen former en forståelse og en mening hos oss. Det er et samspill mellom 1)

bevegelser av kroppsdelene, 2) objekter i våre nære omgivelser, 3) våre perseptuelle inntrykk av disse bevegelsene og objektene ved bruk av proprioceptive, taktile, visuelle og auditive sanser i tillegg til flere.

Dersom man bruker sangteknikk som eksempel her, vil spørsmålet være hvordan vi konstruerer vår forståelse av egen sangteknikk og hvordan vi gir mening til sangtekniske mekanismer. Vår forståelse av hvordan vi synger vil i dette perspektivet være formet av 1) hvor kroppsdelene som strupehodet, hodet, kjeven, tungen, brystkassen, magen, bekkenet og beina er og hvordan de beveger seg, 2) akustiske «objekter» i rommet vi står i (primært lydbølger i denne sammenhengen) og 3) hvordan disse inntrykkene mottas gjennom særlig propriosepsjon (visshet om posisjon til kroppsdelene), taktile sanser og hørselen. Endringer i kroppslige bevegelser (for eksempel å aktivere musklene i sidene på magen) eller akustiske hørselsinntrykk (for eksempel endring av stemmens klang) blir fortolket av oss og vurderes fortløpende som bedre eller verre enn slik man sang «tidligere», og kan derfor gjøre at man velger å inkorporere bevegelsene i sangteknikken sin, eller at man velger å forkaste dem. En slik dialogisk og kroppsfenomenologisk forståelse av meningskonstruksjon ut fra kroppen og sansene gir muligheten for å se på sangteknikk, og støttefenomenet spesielt, i et komplekst samspill mellom ulike sanser og fortolkningsprosesser som påvirker hverandre i vekselvirkninger. Det gjør det mulig å diskutere studentenes og lærernes verbaliserte forståelse av støtte i relasjon til deres beskrivelser av kroppslige og sansbare erfaringer. Det relasjonelle perspektivet binder altså sammen kognisjonen og praksisen (handlingene) og ser de i sammenheng.

### **3.5 Bourdieus begreper som sosiologisk innfallsvinkel til sangfeltet**

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu presenterte omfattende sosiologiske analyser av det franske samfunnet i sin rapport og bok *Distinksjonen* (1984), som har fått stor innflytelse innen sosiologien. I dette masterprosjektet anvender jeg særlig hans begreper om «sosiale felt» og aktørers «symbolske kapital» for å kunne diskutere vokalterminologien og pedagogisk språk for øvrig i lys av sosiale forhold. Videre anvender jeg begrepene for å kunne sette noen konseptuelle rammer rundt hvem jeg regner som «det klassiske sangfeltet», som er et begrep jeg bruker gjennomgående gjennom oppgaven. Det er ikke formålstjenlig å skulle presentere det monumentale teoretiske rammeverket til Bourdieu i sin helhet, fordi dette masterprosjektet verken er hovedsakelig sosiologisk orientert eller kan ta sikte på å benytte hele hans teoretiske rammeverk i en begrenset kvantitativ studie knyttet til vokalterminologi og støtte som fenomen.

Derfor blir dette en relativt forenklet redegjørelse av Bourdieus begreper tilknyttet temaet for dette masterprosjektet.

Innledningsvis er det verdt å adressere spørsmålet om hvorvidt Bourdieus teoretiske analyser av et fransk samfunn med ganske distinkte klasseskiller kan overføres og anvendes i andre samfunnskontekster, og helt spesifikt i det norske samfunnet som beskrives som et egalitært, sosialdemokratisk samfunn (Esping-Andersen, 2015). Fra et økonomisk perspektiv er inntektsforskjeller i Norge komprimerte sammenliknet med andre land, men forskjellen på distribusjon av rikdom er høy og økende, og kan derfor ses som klassemessige skillelinjer (Hansen, 2014). I tillegg mener Magne Flemmen og kolleger (2019) at det fra et kulturelt perspektiv gjenkjennes inndelinger av samfunnet som likner andre europeiske samfunn. Disse argumentene peker i retning av at Bourdieus sosiologiske analyser kan tilpasses norske samfunnmessige og kulturelle kontekster, og dette er for øvrig også blitt gjort (Mangset, 2013; Røyseng, 2006). For å snevre redegjørelsen inn mot studentene og sanglærerne i dette prosjektet skal jeg først diskutere i hvilken grad jeg kan kalle målgruppen min for en del av et «sosialt felt». I den forbindelse skal jeg redegjøre for felt- og kapitalbegrepet.

### 3.5.1 «Det klassiske sangfeltet» i Bourdieus begreper

I Bourdieus begrepsverden er vi mennesker *aktører* som deltar i ulike *sosiale felt*. Felt er et område av samfunnet som er differensiert ut, og som fungerer etter egne lover og regler (Bourdieu, 1993, s. 162, sitert av Røyseng, 2006). For å kunne betegnes som felt må verdikriteriene i samfunnsområdet være oppe for debatt: «feltet er en sosial stridsarena» (Røyseng, 2006, s. 46). Aktørene har ulike *posisjoner* i feltet, og disse kan være hierarkisk sortert i over- og underposisjoner. Disse posisjonene blir gitt på bakgrunn av feltets gitte definisjon av hvilke ressurser som har verdi, og Bourdieu opererer med begrepet *kapital* for å beskrive disse ressursene (Bourdieu, 1984). Bourdieu sier at en aktørs reelle mengde kapital bestemmes ut fra aktørens «faktisk brukelige ressurser og krefter - økonomisk kapital, kulturell kapital og også sosial kapital» (Bourdieu, 1984, s. 114, min oversettelse). Hva slags kapitalform som har mest verdi i feltet bestemmes av hva slags praksis feltet har som ideal. Ved siden av disse kapitalformene er det også en fjerde: *symbolsk kapital*. Det er definert av Danielsen og Nordli Hansen (1999) som «et samlebegrep for egenskaper som blir tillagt høy verdi, og som høster stor anerkjennelse innenfor en gruppe» (Danielsen & Nordli Hansen, 1999, gjengitt i Mangset, 2013, s. 11).

Det «klassiske sangfeltet» foreslår jeg at kan ses på som et underfelt som relateres til flere andre felt som musikkfeltet og det overordnede kunstfeltet i Norge. Kunstfeltet igjen vil relatere seg til det overhengende sosiale *rommet*, totaliteten av alle feltene. Hvilke lover og regler som konstituerer det klassiske sangfeltet, og hvilke kapitalformer som er verdsatt i feltet, er ikke innenfor oppgavens omfang å kunne drøfte i dybden, så jeg har valgt å ta utgangspunkt i Sigrid Røysengs (2006) bruk av Bourdieus begreper til å beskrive det norske kunstfeltet. I hennes anvendelse ses scenekunst som en underliggende del av kunstfeltet, og på samme måte plasserer jeg derfor klassisk sang under musikkfeltet og igjen under det større kunstfeltet. Røyseng mener et sentralt stridsemne i kunstfeltet er hva som kjennetegnes som «god kunst» (Røyseng, 2006, s. 46). På samme måte kan striden i det klassiske sangfeltet også være av kvalitativ sort: hva er «god sang»? Man kan også identifisere ulike posisjoner aktører har der holdninger til stridsemnet kan demonstreres: alt fra sangere og sanglærere som innehar institusjonaliserte lærer- og forskerstillinger til renommerte sangere med nasjonale til internasjonale karrierer. Utdanningsinstitusjonene og landets operahus, konserthus og øvrige kulturarenaer kan ses som de offentlige stedene der aktører fysisk kan møtes. I tillegg kan striden i feltet også være relatert til verdens klassiske sangmiljø, som også kan ses som hierarkisk organisert der eksempelvis den amerikanske «Metropolitan Opera» i New York, Wiens «Wiener Staatsoper» og Italias «La Scala» i Milano er noen operahus som høster stor anerkjennelse for kvalitet. Slik relateres det klassiske sangfeltet i Norge både til institusjoner og miljøer innad i landet og utad i verden.

To av Bourdieus begreper kan være aktuelle for det klassiske sangfeltet i relasjon til andre sjangre og til musikkfeltet for øvrig: motpolene «autonomi» og «heteronomi». Overfladisk beskrevet tilskrives autonomi en selvstendighet (kunst for kunstens egen skyld) og heteronomi en ytre styring der noe blir gitt verdi ut fra andre verdisystemer og logikker (Mangset, 2013, s. 12). Alle sosiale felt adresserer i bevisst eller ubevisst grad spørsmålet om ens praksis i feltet er berettiget ut fra egen, indre verdi, eller andres, ytre verdi. Røyseng skriver om kunstfeltets kamp om egen autonomi, fri fra markedsøkonomiske, neolibérale og forbrukerorienterte verdisystemer (Røyseng, 2006, kapittel 3). På liknende vis kan spørsmålet om autonomi muligens overføres til det klassiske sangfeltet med eksempler fra tidligere forskning (kapittel 2) der det ble markert et tydelig skille mellom «vokal kunst» og «vokalvitenskap». Det kan muligens tolkes som at talspersoner for tradisjonell vokalpedagogikk som anser vokal kunst for å ha høyest kvalitet og verdi ønsker en kunstnerisk autonomi fri fra naturvitenskapelige,

anatomiske forståelser som virker «heteronomisk» på feltet. Slik kan diskusjonene fra det forrige kapitlet settes inn i sosiologiske sammenhenger.

### 3.5.2 Vokalterminologi som «symbolsk kapital» i det klassiske sangfeltet

Symbolsk kapital handler som sagt om sosial verdsetting i et felt. Aktører blir ansett som legitime besittere av sine posisjoner dersom de har den kapitalen feltet verdsetter. Bourdieu sier at økonomisk kapital faktisk er negativt ladet i kunstfeltet, og at skilting av kommersielle og økonomiske motiver nedgraderer aktørers status ettersom kunstfeltets lov er uegennyttighet (Bourdieu, 1993, gjengitt i Røyseng, 2006, ss. 50–51). I klassisk sang vil det være nærliggende å tro at den øverste og mest anerkjente formen for symbolsk kapital er kvaliteten ved sangutøvelsen. Likevel kan andre former for symbolsk kapital også gi anerkjennelse og legitimere posisjoner i feltet. Innenfor sangpedagogikken (som muligens kan beskrives som en del av sangfeltet for øvrig) kan vokalterminologien og språket som brukes om sang, stemme og pedagogikk fungere både som legitimerende og devaluerende kapitalformer, slik språket for øvrig konstitueres av Bourdieu som en form for symbolsk kapital (Bourdieu, 1991). I tråd med Bourdieus poeng om at språk som symbolsk kapital er en form for makt, kan striden om begrepene beskrevet i kapittel 2 ses på som en maktkamp i feltet.

## 3.6 Oppsummering av teoretiske perspektiver

Det vokaltekniske fenomenet støtte i klassisk sang har forhåpentligvis fått en teoretisk forankring etter dette kapitlet. Som fenomen er det redegjort for fenomenologiske forståelser og begreper som kan gjøres nytte av når resultatene senere skal diskuteres med vekt på hva slags fenomen støtte fremstår som. Innenfor språk og kommunikasjon er dialogistiske perspektiver blitt presentert for å belyse støttebegrepet som et av mange vokaltekniske begrep i den store samlebetegnelsen vokalterminologi, og for å si noe om hva slags forståelse av mening som ligger til grunn for dette prosjektet. Sosiologisk er det gjort forsøk på å etablere en teoretisk basis for å kunne kalle det sosiale nettverket for klassisk sang i Norge for «et felt», og videre for å anse støttebegrepet som en del av språklig, symbolsk kapital som påvirker sosiale posisjoner i feltet.



## 4. Metode

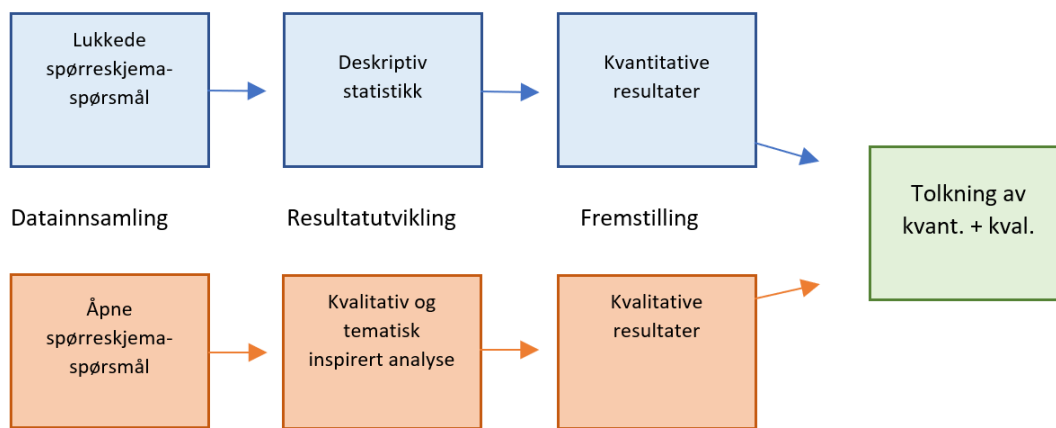
I dette kapitlet skal jeg redegjøre for masterprosjektets metodiske posisjoner og avgrensninger. Først plasserer jeg prosjektet i en vitenskapsteoretisk kontekst, før jeg beskriver dets forskningsdesign. Deretter beskriver jeg utvalget og strategier jeg brukte for å nå ut til utvalget. En stor del av kapitlet vil bli viet til å beskrive utviklingen av og innholdet i spørreskjemaundersøkelsen, før jeg avslutningsvis diskuterer forskningskvaliteten gjennom prosjektets validitet, reliabilitet og etiske overveielser.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Dette prosjektet undersøker et vokalteknisk fenomen fra forskningsdeltakernes egne perspektiver, og derfor mener jeg det passer godt å fundere prosjektets vitenskapsteoretiske posisjoner i fenomenologiens perspektiver på epistemologi og ontologi. I det forrige kapitlet redegjorde jeg kort om den generelle fenomenologien, og litt mer inngående om den kropporienterte fenomenologien hos Merleau-Ponty for å begrunne forståelsen av støtte som fenomen i dette prosjektet (se 3.2 og 3.3). Derfor er det allerede presentert noen fenomenologiske forståelser som også kan ses som noen vitenskapsteoretiske tilnærminger for dette prosjektet. Kort forklart inntar jeg i dette prosjektet noen *epistemologiske* perspektiver der våre subjektive posisjoner og perspektiver i verden former vår kunnskap om den. Kunnskapssynet er på denne måten ikke absolutt, men heller relasjonelt. Fenomenologiens interesse for menneskets bevissthet medfører at den livløse materielle verden ikke blir ansett som så viktig som den meningen vår bevissthet skaper om objekter i den (se kapittel 3). Dette prosjektet handler i stor grad om å undersøke individer (studenter og lærere) sine konstruerte perspektiver på fenomenet støtte, og ut fra disse perspektivene undersøke hvilken mening de gir fenomenet. Derfor er det også et prosjekt rettet i stor grad mot epistemologi, deres konstruerte kunnskap, i relasjon til fenomenet. Det er i mindre grad aktuelt å diskutere hvordan bevissthetens meningsskaping rundt støttefenomenet utgjør noen ontologiske perspektiver på hva støtte *er* som virkelighet. Som nevnt i kapittel 3 skiller filosofene Merleau-Ponty og Heidegger seg ved å vektlegge henholdsvis epistemologiske og ontologiske aspekter ved fenomenologiens begrep om «being-in-the-world». Det er Merleau-Ponty sin forståelse av konseptet som er ledende for dette masterprosjektet ved å vektlegge og være interessert i individenes kroppslige og sansede erfaring med fenomenet.

## 4.2 Forskningsdesign

Jeg valgte tverrsnittundersøkelse som forskningsdesign for dette masterprosjektet. En tverrsnittundersøkelse er en standardisert utspørring av et stort utvalg personer i et avgrenset tidsrom, med hensikt om å beskrive forhold i nåtid (Ringdal, 2013, s. 107). Jeg valgte tverrsnittundersøkelse fordi jeg ønsket å se på så mange sangstuderens og sanglæreres forhold til fenomenet støtte som mulig, for deretter å kunne se etter variasjoner og samvariasjon blant forholdene. Videre valgte jeg at informasjonsinnsamlingsmetoden skulle være en spørreskjemaundersøkelse (survey-undersøkelse). Jeg hadde både lukkede og åpne spørsmål, som muliggjorde både kvantitativ og kvalitativ informasjonsinnsamling og analyse parallelt. Dette gjør at designet kan kalles «convergent parallel mixed methods design» (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 69).



Figur 1: Forskningsdesignet «convergent parallel mixed methods design» tilpasset dette masterprosjektet.

De kvantitative og kvalitative analysene relateres til hverandre etter hver sin fremstilling, og tolkes i lys av hverandre. De ulike analysene retter seg mot ulike perspektiver fra forskningsspørsmålene, og derfor var det ikke aktuelt å bekrefte den ene datatypen med den andre, slik designet gjøres i sin opprinnelige form. Det er i stedet slik at de ulike datatypene dekker hver sin del av studieobjektet, og vil bidra til å se hele studieobjektet i sammenheng til slutt. Det er et vesentlig poeng at en spørreskjemaundersøkelse som både har åpne (kvalitative) og lukkede (kvantitative) spørsmål ikke nødvendigvis utgjør et fullverdig «Mixed Methods Design». Creswell og Plano Clark (2011) mener det er viktig å understreke at denne innsamlingsmetoden tilbyr kun en begrenset mengde kvalitativ data å analysere. Det er et ideal innen kvalitativ forskning at man skal innhente «rike kontekster» og «detaljert informasjon», som ikke lar seg gjøre i web-baserte spørreundersøkelser der respondentene svarer på konkrete spørsmål i begrenset format. Likevel argumenter de for at dette designet faller innunder «Mixed

Methods», ettersom både informasjonsinnsamlingen og resultatutviklingen (analysen) består av kvantitative og kvalitative metoder (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 276).

Kristen Ringdal (2013) trekker frem at noen sterke sider ved elektroniske spørreskjemaundersøkelser er større forskerdistanse til respondentene (fraværende forsker), lave kostnader og at det er en tids- og arbeidsbesparende metode. Svake sider ved spørreskjemaundersøkelser mener han er tendensen til at slike undersøkelser ofte har stort frafall, og dermed en svak representativitet, sammenliknet med andre kvantitative innsamlingsmetoder. Postholm og Jacobsen (2018) er inne på samme poeng, og poengterer at dersom respondentene skal svare kreves det at de er «ganske ressurssterke og relativt interesserte i problemstillingen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 187). Dette stiller da prosjektet i fare for å ha et systemisk skjevt frafall der uinteresserte deler av populasjonen unngår å svare. Andre svakheter er at det kan ta lang tid og medføre flere purrerunder, og at den store forskerdistansen, som kan være en fordel, på den andre siden medfører en manglende interaksjon som ikke kan oppklare uklarheter, misforståelser og annet.

### **4.3 Utvalg og populasjon**

Kriteriene for utvalget til denne studien var at man måtte være student eller lærer innen klassisk sang ved høyere utdanning i Norge. I og med at det ikke er mer enn mellom 156 og 176 (se 4.4.5) som studerer eller underviser klassisk sang ved høyere utdanning i Norge betyr det for denne studien at det er mulig å forsøke å kontakte hele populasjonen uten å måtte gjøre et utvalg av noen få. Begrepene *populasjon* og *utvalg* blir derfor synonyme for den gruppen mennesker jeg ønsket å ha med i undersøkelsen. Jeg kaller de jeg ønsket å nå ut til for «utvalg», og de som besvarte spørreundersøkelsen for «respondenter». Utvalget ble valgt ut fra antakelsen om at de hadde en nærliggende erfaring med fenomenet støtte og at de på ulike måter var i stand til å verbalisere denne erfaringen.

Jeg valgte å bruke flere strategier for å nå ut til utvalget. På grunn av personvern hensyn er det ikke mulig å kontakte studentene direkte, ettersom ingen epostadresser er offisielt publisert. Jeg valgte derfor to andre strategier: 1) å distribuere undersøkelsen per epost til sanglærerne som hadde en offentlig publisert epostadresse på deres institusjons nettsider og be dem distribuere undersøkelsen videre til sine studenter, og 2) å kontakte instituttledere og dekaner innenfor sangseksjonene ved institusjonene, også gjennom institusjonenes nettsider. I en epost spurte jeg dem om de kunne distribuere undersøkelsen til alle studenter innen klassisk sang ved deres

institusjon. Disse strategiene anser jeg i ettertid som relativt begrensede, men likevel formelle og utført med hensyn til forskningsetiske forhold. Alternative strategier som å bruke mitt eget nettverk som klassisk sanger til å distribuere undersøkelsen gjennom «snowballing» der nettverket mitt ville kunne sende undersøkelsen til studenter de kjente til, sto i fare for å kunne bli besvart av ikke-studenter eller andre, uten gode muligheter for meg til å kunne detektere det. Jeg valgte derfor å forholde meg til de administrative og formelle institusjonene og på denne måten minimere risikoen for at besvarelsene kom fra utenfor populasjonen. Dette medfører at prosjektet i større grad ble avhengig av lærernes og instituttledernes vilje til å videredistribuere undersøkelsen og påminnelser.

#### 4.4 Operasjonalisering av perspektiver fra forskningsspørsmålene

Jeg skal i korte trekk beskrive den deduktive prosessen fra forskningstema til spørsmålene i spørreskjemaet. Jeg utviklet studiens formål og to problemstillinger ut ifra temaet for dette prosjektet (presentert i kapittel 1). Under en av disse problemstillingene lagde jeg fire forskningsspørsmål ut fra teoretiske forståelser. Disse var:

- 1a. Hvilke språklige forståelser har de av fenomenet?
- 1b. Hvilke kroppslige fornemmelser har de av fenomenet?
- 1c. Hvilke sosiale oppfatninger har de av fenomenet?
- 1d. Hvordan formidler de begrepet pedagogisk?

Videre utbroderte jeg disse forskningsspørsmålene til flere perspektiver som kunne belyse ulike sider av spørsmålene:

Sosiale oppfatninger (1c)	Språklig forståelse (1a)	Kroppslig fornemmelse (1b)	Pedagogisk formidling (1d)
Kilden til støtte	Forståelse av støtte	Fornemmelse av støtte	Formidling av støtte
Eierskapet til støtte	Forandring av forståelse	Fornemmelse i ulike kontekster	
Oppfatninger om støtte	Synonymer for støtte		
Funksjonen til støtte			

Tabell 1: Perspektiver utformet fra prosjektets forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene står oppført som overskrifter og perspektivene står underordnet sine forskningsspørsmål.

Disse perspektivene operasjonaliserte jeg til en eller flere spørsmål i spørreundersøkelsen. Utviklingen av spørreskjemaet er derfor delvis teoretisk utledet ved at forskningsspørsmålene er konstruert ut ifra fenomenologiske forståelser av at et fenomen kan erfares på mange ulike

måter, både kognitivt (som språk blant annet) og gjennom sansning (kroppslig erfaring). I tillegg er spørsmålene konstruert ut fra sosiologiske og dialogiske forståelser av språk, mening, kommunikasjon og makt. Grunnen til at jeg betegner utviklingen som delvis teoretisk utledet er at jeg videre utformet perspektiver (presentert i tabell 1) som ble gjort på mer selvstendig vis uten noen klare teoretiske føringer. De overordnede teoretiske forståelsene ble altså konkretisert av meg, før de så ble operasjonalisert til spesifikke spørsmål og svaralternativer.

## **4.5 Spørreskjemaet**

### **4.5.1 Utvikling av spørreskjemaundersøkelsen**

Spørreskjemaundersøkelsen ble utviklet i perioden september til november 2022, og gikk gjennom flere tester og tilbakemeldinger. Undersøkelsen ble utviklet og distribuert gjennom det nettbaserte spørreskjemaverktøyet SurveyXact (Rambøll Management Consulting, 2021). I utarbeidelsen av spørsmålene lot jeg meg veilede av prinsipper formulert av Ringdal (2013). Jeg forsøkte å følge hans anvisninger om generelle huskereglene for spørsmålsutformingen: å strebe etter enkelthet, å la spørsmål være så konkrete som mulig, å unngå ledende spørsmål, å vurdere nødvendigheten av en midtkategori, å begynne spørreskjemaet med ufarlige spørsmål, å variere verdiladningen (retningen) på spørsmålene og til slutt å teste skjemaet flere ganger (Ringdal, 2013, s. 203–208). Rekkefølgen på spørsmålene ble bestemt ut fra respondentenes tiltenkte opplevelse.

### **4.5.2 Pilotundersøkelse og fagpersoners tilbakemeldinger**

Før jeg sendte ut den endelige spørreskjemaundersøkelsen gjennomgikk den flere runder med testing. Jeg gjennomførte fem pilotundersøkelser der henholdsvis tre studenter og to lærere gjennomførte undersøkelsen ved å fylle ut en skriftlig versjon av spørreskjemaet. Lærerne fylte ut spørreskjemaet individuelt, men jeg var til stede i etterkant for en gjennomgang av undersøkelsen. To av studentene satt sammen, men svarte på hver sin undersøkelse, mens den siste fylte den ut individuelt. Alle tre studentene møtte meg for en samtale i etterkant der vi diskuterte språklige formuleringer og tematikker i undersøkelsen. Pilotundersøkelsen førte til noen mindre språklige og strukturelle endringer, som spesifikke formuleringer av spørsmål og tematisk rekkefølge i undersøkelsen. Jeg opplevde samtlige av pilotdeltakerne som interessert i tematikken og positiv til de ulike aspektene av undersøkelsen. Ingen foreslo helt nye aspekter eller å fjerne noen av dem jeg allerede hadde, så jeg vil betegne forandringene pilotundersøkelsene medførte som moderate.

Jeg leverte også spørreskjemaet inn til et faglig tekstseminar som er en del av masterprogrammet, og fikk tilbakemeldinger fra én hovedveileder og flere lærere. Der ble det gitt viktige tilbakemeldinger om hvordan jeg bedre kunne veilede respondenten gjennom undersøkelsen ved å presisere hvilket tema hver del handlet om, og i hvilken rolle respondenten skulle svare ut fra, ettersom respondenten kunne ha flere roller som for eksempel lærer, sanger, kollega eller student. Det ble foreslått å inkludere en ny kontekst (der allerede eksisterende kontekster har vært «i fellesundervisning», «når jeg øver», «i samtale med medstudenter o.l.), og denne konteksten var «konsertsituasjonen». Dessverre opplevde jeg at undersøkelsens totale lengde var ved en smertegrense ettersom jeg hadde flere åpne fritekstspørsmål, og besluttet å ikke ta med nye kontekster. Videre kom det innspill på formuleringer, språklig klarhet og flyt i lesningen av spørsmålene som var nyttige for min revidering av undersøkelsen.

#### 4.5.3 Endelig versjon av spørreskjemaundersøkelsen

I vedlegg 2 ligger spørreskjemaundersøkelsen slik den så ut eksportert til Microsoft Word fra SurveyXact. Den nettbaserte visuelle fremstillingen så annerledes ut, og er beskrevet i neste delkapittel (4.5.4). Den siste og endelige versjonen av undersøkelsen starter med spørsmål 1: om respondenten er student eller lærer. Dette spørsmålet gjorde at jeg kunne skille dataene og se på hver respondentgruppe isolert. Deretter ba jeg dem tenke tilbake på sangundervisningen de hadde hatt, og stilte fire spørsmål (spørsmål 2-5) om når de først begynte å jobbe med støtte, hvem som har lært dem noe om støtte, hvorvidt de selv bruker begrepet og om de mener det er et viktig begrep i klassisk sang. Den neste delen av undersøkelsen dreide seg om deres forståelse av fenomenet, og inneholdt spørsmål om deres forklaringer av støtte (6), synonymer (7), hvem eller hva som hadde formet deres forståelse (8) og om opplevde forandringer av forståelser (9). Spørsmål 10 var knyttet til deres fornemmelse av fenomenet, og ba dem beskrive hvordan det føltes å bruke støtte. Videre ble de spurt om deres sosiale oppfatninger om støtte som begrep i ulike kontekster. Det dreide seg om oppfatninger om enighet innad på institusjonen og i Norge for øvrig (11), oppfatninger om støttens relasjon til egen øving (12a), i samtaler med medstudenter eller lærerkolleger (13a og 12b), i fellesundervisning (14a) og i en-til-en-undervisning (15a og 13b). Disse spørsmålene ble programmert i SurveyXact til å vises kun til den gruppen av respondenter (studenter eller lærere) som skulle svare på spørsmålet. Lærerne ble deretter stilt noen spørsmål rettet mot hvordan støtte formidles til studentene (14b og 15b), før den siste delen av undersøkelsen handlet om deres musikalske erfaringer, ambisjoner, stemmefag, studieprogram og alder (16-20). Det siste spørsmålet var om de hadde noe å tilføye.

Jeg valgte å ha de biografiske spørsmålene mot slutten av undersøkelsen fordi undersøkelsen da fikk en mer faglig tematisk start hvor respondentene fort kom inn i tematikken, og de kunne oppleve at slutten av undersøkelsen gikk fort.

Gjennomgående valgte jeg primært nominale og ordinale målenivå i undersøkelsen. Målenivå viser til hvor mye informasjon spørsmålene inneholder, og kan enten være nominalt, ordinalt, intervallnivå eller forholdstallnivå (Ringdal, 2013, s. 89–93). De nominale spørsmålene var avkryssningsspørsmål der jeg hadde forhåndsdefinerte svaralternativer de skulle velge mellom. Eksempler på de nominale spørsmålene var spørsmål om rolle (student eller lærer), stemmefag (for eksempel sopran) og utdanningsnivå (for eksempel bachelor). Flere steder der de kunne svare «Ja» eller «Nei» ble det lagt inn en utløsningsmekanisme i SurveyXact som ga en tekstboks der de kunne utdype i fritekst dersom de svarte det ene, og bli sendt videre dersom de svarte det andre. Det ble også i tråd med anbefalingene til Postholm og Jacobsen (2018) lagt inn et siste alternativ i alle lister de skulle velge fra der et sto «Annet – vennligst spesifiser». Som målenivå kan nominell data kun plassere respondenter i like eller ulike kategorier, og gi informasjon om frekvensen av respondentene i de ulike kategoriene. De ordinale spørsmålene valgte jeg å utforme etter «Likert-skalaen», en fem-punktskala som strekker seg mellom to motpoler (Ringdal, 2013, s. 206). Jeg valgte to ulike fem-punkt-skalaer, én som dreide seg om enighet til en påstand og en som handlet om gradering. De ble stående slik:

<b>Enighet</b>	<b>Gradering</b>
Helt enig	I stor grad
Litt enig	I ganske stor grad
Verken enig eller uenig	I noen grad
Litt uenig	I liten grad
Helt uenig	Ikke i noen grad

Tabell 2: Fem-punkt-skalaer brukt i undersøkelsen

Jeg ønsket å bruke spørsmålet om enighet i de sammenhengene der det var naturlig å la respondentene ta stilling til en påstand som var tydelig vektet positivt eller negativt. På de spørsmålene som ble stilt mer nøytralt (for eksempel i hvilken grad de jobber med barokken som musikalsk stilepoke) var jeg interessert i deres vurdering av egen erfaring. En fem-punkt-skala vil kunne sortere respondenter i forhold til hverandre, men ikke kunne si noe om avstanden mellom dem, ettersom deres oppfatninger av egen enighet og deres egen gradering er subjektive og fortolkende. Spørreskjemaet inneholdt 20 lukkede spørsmål der respondentene

skulle krysse av på forhåndsdefinerte svaralternativer og fem åpne spørsmål der de skulle svare i fritekst uten begrensninger på antall ord.

#### 4.5.4 Visuell layout og design på spørreskjemaundersøkelsen

Den nettbaserte tjenesten SurveyXact ga både muligheter og begrensninger vedrørende det visuelle uttrykket til spørreskjemaet. Jeg kunne selv bestemme hvor mange spørsmål som skulle vises av gangen, og valgte som generelt prinsipp at kun ett og ett skulle vises for å gi respondentene minst mulig distraksjoner. Noen spørsmål ble gruppert sammen ettersom de fulgte hverandre i tematikk og struktur. Det var også hensiktsmessig å gruppere noen spørsmål sammen som var tematisk relatert, for å gjøre fremdriften bedre i undersøkelsen og slik unngå at respondentene ble demotivert underveis av treg fremgang. Farger ble valgt til å være blått og hvitt, og logoen til Norges Musikkhøgskole var synlig gjennomgående gjennom undersøkelsen.

#### 4.5.5 Antall besvarelser og beregning av populasjonen

Spørreskjemaundersøkelsen var åpen fra 9. november 2022 til 7. februar 2023. Undersøkelsen ble distribuert til samtlige 18 sanglærere som var registrert på offentlige institusjoners nettsider i Norge (se vedlegg 4). I tillegg ble den distribuert til instituttlederne ved alle 8 institusjonene som tilbyr utdanning på bachelor, master og øvrige nivå innen klassisk sang (se vedlegg 5). Undersøkelsen ble besvart av totalt 42 respondenter. Av disse 42 fullførte 29 hele undersøkelsen. Antallet respondenter faller mest i starten, og stabiliserer seg rundt midtveis i undersøkelsen. Fordi 29 respondenter svarte på de spørsmålene jeg anser som mest sentrale for dette prosjektet, har jeg valgt å rapportere det overordnede antallet som  $N=29$ . De som sendte inn spørreskjemaet ubesvart ble fjernet fra analysen, mens de som har svart på ett eller flere spørsmål er inkludert. Fordi antallet respondenter derfor varierte gjennom undersøkelsen vil jeg gjennomgående presentere antall besvarelser ( $N$ ) per spørsmål som blir presentert.

Jeg forsøkte å innhente informasjon fra instituttlederne og sanglærerne om det totale antallet studenter ved deres institusjon, og mottok informasjon om det fra 6 av 8 institusjoner. Antallet studenter fra de som ga informasjon er 118, men fordi to institusjoner ikke besvarte henvendelsene forblir totalen for Norge dessverre uavklart. Slått sammen med totalt 18 lærere er det antallet jeg har fått avklart på 136 studenter og lærere, og dersom man legger til grunn at de to siste institusjonene hver hadde et sted mellom 10 og 20 studenter, blir den samlede totalen mellom 156 og 176. Responsraten kan da helt *tentativt* være mellom 16,4% ( $N=29$  av 176) og 18,5% ( $N=29$  av 156).



## 4.6 Analyse – resultatutviklingen

### 4.6.1 Kvantitativ analyse

Den kvantitative resultatutviklingen var gjort gjennom deskriptiv statistisk analyse av de 20 lukkede, kvantitativt utformede spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsen. I deskriptiv statistikk beskrives resultater ved hjelp av frekvenstabeller, mål på sentralverdier (gjennomsnitt, median eller modus) og mål for spredning i datamaterialet (standardavvik og andre mål) (Ringdal, 2013, s. 282). Jeg presenterer en rekke frekvenstabeller der interessen ligger i å se på svarfordelingen på ett spørsmål, en såkalt univariat analyse. Jeg har valgt å inkludere gjennomsnitt på noen ordinaldata for å indikere en sentralverdi, selv om også median kunne vært brukt. Ringdal (2013) mener gjennomsnitt kan brukes som sentralverdi på ordinaldata, særlig hvis antall verdier er mange (Ringdal, 2013, s. 287). Programmet SurveyXact (2021) kunne ikke fremstille median på ordinaldataene, men kunne fremstille gjennomsnitt. Ettersom det da anses som brukbart i ordinaldata valgte jeg å beholde gjennomsnitt som sentralverdi av tidsmessige hensyn. I tillegg til fremstillinger av de univariate analysene har jeg også valgt å gjøre bivariate analyser der jeg ser to variabler i sammenheng, og ofte er den første en tematisk variabel knyttet til forskningstemaet og den andre en utvalgsrelatert variabel som deler svargruppen inn i studenter og lærere. Det er også gjort bevisste valg gjennomgående om jeg ønsker å fremstille dataene i tall eller som prosent. I prinsippet er prosent brukt der fordelingen inneholder mange besvarelser, mens tallverdier gis der det er få besvarelser. For eksempel oppgis lærerens svar oftest som tall fordi de kun er åtte stykker.

### 4.6.2 Kvalitativ analyse

Den kvalitative analysen ble gjort av fem åpne spørsmål i spørreskjemaundersøkelsen som resulterte i besvarelser på til sammen 3173 ord, og inneholder derfor en begrenset mengde kvalitativ data. Jeg har gjort to ulike analyser: På fritekstspørsmålene om synonymer (7), forandringer av deres forståelse av støtte (9) og formidling av begrepet til studenter (15b) var svarene korte, noe som gjorde det lite meningsfullt og gjennomførbart å gjøre en vidtrekkende tematisk analyse. På disse spørsmålene valgte jeg heller å gjøre en kategorisering av besvarelsene og presentere tekstmaterialet mer nærgående som eksempler for de ulike kategoriene. På spørsmål 6 om respondentenes forståelse av støtte og spørsmål 10 om deres fornemmelse av støtte, så jeg muligheter for å gjøre en kvalitativ analyse *inspirert* av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Jeg understreker at analysen er inspirert av - og dermed antyder en ikke fullstendig – tematisk analyse fordi både mengden data og type data (fra åpne tekstfelt

i en spørreundersøkelse) kan anses som begrensende faktorer mot å kunne gjennomføre en dyptgående, kompleks tematisk analyse. Jeg ønsker i det følgende å redegjøre for hvilke elementer i tematisk analyse jeg tok utgangspunkt i for analysen, og beskrive hvordan analyseprosessen fortonet seg.

Jeg har latt meg inspirere av tematisk analyse forstått som en metode for å utvikle, analysere og tolke mønstre gjennom et kvalitativt datasett (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Metoden kan beskrives som teoretisk fleksibel, og passer de som begir seg ut på kvalitativ dataanalyse for første gang. Prosessen går fra datakoding til utvikling av tema, gjennom fem steg:

- 1) Familiarising yourself with the dataset
- 2) Coding
- 3) Generating initial themes
- 4) Developing and reviewing themes
- 5) Refining, defining and naming themes
- 6) Writing up

(Braun & Clarke, 2022, s. 35)

Disse stegene informerte den analytiske prosessen. Særlig ga beskrivelsene ved steg 2 rettlede anvisninger til hvordan ord og setninger kunne gis meningsfulle merkelapper: jeg konstruerte noen koder som var tett knyttet til ordene og setningene de gjaldt, og andre koder som var abstrakte og hadde større distanse til de konkrete dataene. Dette kalles ulike *kodenivåer*, fra de konkrete «semantiske» kodene til de abstrakte «latente» (Braun & Clarke, 2022, s. 35). I prosessen reflekterte jeg gjentatte ganger over at jeg hadde kodet på ulike nivåer og dermed fått ulike konseptuelle størrelser, som var utfordrende å sette i sammenheng med hverandre på grunn av størrelsesforskjellen. Jeg utviklet noen tema (steg 3), og behandlet de i relasjon til kodene i flere omganger (steg 4). Jeg endret det språklige uttrykket på temaene (steg 5) uten å videre endre innholdet i dem, og presenterer dem i resultatkapittelet som «ferdigbehandlede» (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Jeg opplevde gjennom prosessen at analysen ble begrenset av mengden datamateriale, at antallet koder og tematiseringer var lavere enn forventet og at det tematiske volumet (forstått som innholdsmengden) dermed var lite. Det er derfor viktig for meg å understreke både analysens og tolkningenes begrensninger.

## 4.7 Forskningskvalitet, refleksivitet og etiske betraktninger

### 4.7.1 Validitet og reliabilitet

Validitet i forskningssammenheng dreier seg om hvorvidt forskningens konklusjoner er gyldige for det vi har studert (indre validitet), og i hvilken grad funnene kan overføres til andre kontekster enn det som faktisk er studert (ytre validitet) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222–223). Spesifikt for spørreskjemaundersøkelser er en viktig del av den helhetlige validitetsvurderingen særlig den begrepsmessige validiteten - spørsmålet om forskeren med sine begreper faktisk måler det hen søker å måle. Fordi det deduktive designet fordrer at forskeren i forkant av datainnsamlingen både har gjort avgrensninger, tematiske og språklige valg og har stor distanse til respondentene, vil operasjonaliseringene av forskningsobjektene være en essensiell del av validitetsvurderingen (Creswell & Plano Clark, 2011). Her kan det at jeg har synliggjort prosessen og vurderingene som lå til grunn for min operasjonalisering ses på som et tiltak for å styrke validiteten. I tillegg kan det at jeg testet spørreskjemaet på fem respondenter med påfølgende intervjuer og fikk tilbakemeldinger på det faglige tekstseminaret gjenkjennes som tiltak det er vanlig å gjøre i utviklingen av spørreskjema, og som kan oppdage og motvirke forforståelser forskeren er blind for, samt bidra til språklig koherens og tydelighet. Med tanke på indre validitet knyttet til min kvalitative analyse har ambisjonen vært at gjennom mine beskrivelser av min tolkning av datamaterialet kan min tolkningsprosess belyses og være gjenstand for «confirmability», der leseren kan bekrefte eller avkrefte en sammenheng mellom beskrivelsene, analysene og tolkningene (Postholm & Jacobsen, 2018).

Når det gjelder ytre validitet har ikke denne studien nok respondenter fra populasjonen (med en svarprosent på 16-18%) til å kunne generalisere funnene til å gjelde utenfor det utvalget som har deltatt. Jeg vil derfor ikke kunne si noe om hvorvidt de forholdene til støtte som blir beskrevet her kan gjelde for resten av populasjonen. Resultatene vil være begrenset til å beskrive et øyeblikksbilde av 16-18% av norske klassiske sanglærere- og studenter sitt forhold til det vokaltekniske fenomenet støtte.

I utgangspunktet fra naturvitenskapelig forskningstradisjon har spørsmålet om reliabilitet dreid seg om repliserbarhet – hvorvidt en undersøkelses resultater kan reproduseres ved å gjenta undersøkelsen (Ringdal, 2013). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning vil dette være lite hensiktsmessig fordi det epistemologiske grunnlaget forutsetter at virkeligheten er i stadig forandring, og at for eksempel sosiale situasjoner alltid vil fortone seg annerledes på nye tidspunkter. Reliabilitet er derfor i større grad knyttet til spørsmålet om forskeren selv

reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den. Som nevnt tidligere (se 4.2) er forskerens innvirkning på deltakerne annerledes ved spørreskjemaundersøkelser enn ved eksempelvis intervju. I intervjusituasjonen er utfordringen at forskerens tilstedeværelse og tolkning av situasjonen vil påvirke deltakernes ytringer og fremtreden, mens det i spørreskjemaundersøkelser nesten er et motsatt problem. Deltakerne får ikke anledning til å omtale temaet på sine egne premisser, men blir tvunget inn i forskerens forhåndsbehandlede begreper og spørsmål. De får heller ikke anledning til å oppklare misforståelser eller feiltolkninger av spørsmålene. Disse svakhetene gjør at spørsmålet om reliabilitet i stor grad dreier seg om hvordan forskeren har gjort utformingen av spørsmål og hvordan operasjonaliseringen av begreper er gjort.

#### 4.7.2 Om refleksivitet

I tematisk analyse vektlegges refleksivitet som et viktig prinsipp for kvalitet i forskning (Braun & Clarke, 2022). Refleksivitet defineres som å gjenkjenne sin egen situerte posisjon i forskningen, og ta ansvar for den og effekten posisjonen kan ha for studieobjektene, forskningsspørsmålene, datainnsamlingen og tolkningen av dataene (Roni Berger sin definisjon anvendt av Braun & Clarke, 2022, s. 13). Å reflektere over egen påvirkning på og relasjon til forskningen er en kontinuerlig prosess som aldri kan erklæres ferdig, og kan heller aldri avdekke alt. Likevel er forskerens subjektivitet ansett i refleksiv tematisk analyse som det primære verktøyet for analysen, og ikke som et problem som må fjernes eller som i det hele tatt *kan* fjernes (Braun & Clarke, 2022, s. 8). Dette skyldes at det vitenskapelige paradigmet refleksiv tematisk analyse ligger under er et kvalitativt og ikke et kvantitativt: kunnskap er lokalt konstruert og ikke universelt oppdaget, og forskerens situerte meningsfortolkning gjør objektivitet til en umulighet.

Postholm og Jacobsen (2018) plasserer refleksivitet i tett relasjon med det foregående avsnittet om reliabilitet, gjennom premisset om at en forskers høye refleksivitet styrker forskningens reliabilitet. I dette prosjektet vil særlig refleksjoner om utvalget og populasjonen være sentralt for refleksiviteten. Spørreskjemaet ble distribuert til samtlige sanglærere og samtlige institusjoner, men jeg vet ikke om det nødvendigvis førte til at alle studenter fikk undersøkelsen tilsendt. Som nevnt tidligere er også web-baserte spørreskjema tilbøyelige til kun å tiltrekke seg ressurssterke og interesserte deltakere, og kan gi et skjevt utvalg der fenomenet støtte virker å være noe mange synes er viktig og interessant. De som ikke har svart kan derfor muligens ikke ha fått undersøkelsen, ikke vært interessert, eller av andre årsaker ikke villet delta.

Min refleksivitet knyttes slik jeg ser det til min forforståelse og dens påvirkning på tolkningsprosessen. Min rolle som sanger, utdannet på en institusjon innen klassisk sang, har unektelig vært med å forme min forståelse av sangfaget og alle dets fenomener og begreper. Jeg kjente særlig på min egen subjektivitet i tolkningsprosessen da jeg møtte på begreper som tilsynelatende var fra andre vokaltradisjoner og -retninger. Her var min språklige kunnskap mangelfull, og synliggjorde hvordan jeg ser det klassiske sangfeltet innenfra og både kan ha ubevisste forforståelser om det og manglende evne til å se feltet utenfra. I tillegg gjorde jeg analysene alene, og opplevde det som krevende fordi mine tolkninger av respondentenes besvarelser forble uimotsagt. Kode- og tema utviklingen var gjort med flere tilbakevendende refleksjoner knyttet til disse problemstillingene.

#### 4.7.3 Etske betraktninger

I dette prosjektet er det gjort flere etiske avveielser. Det er forsøkt å følge etiske forskningsprinsipper om unngåelse av skade eller alvorlige belastninger, informert og frivillig samtykke, konsesjons- og meldeplikt og krav om konfidensialitet (Ringdal, 2013, s. 455). Det er tidligere nevnt at jeg ikke kontaktet studenter direkte eller via andre kanaler enn institusjonenes administrative eller pedagogiske personell, og dette er etisk funderte beslutninger. Masterprosjektet er også godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD, se vedlegg 1 for nærmere detaljer). I eposten som ble distribuert til deltakerne var det vedlagt et informasjonsskriv med beskrivelser av prosjektets formål, hva deltakelsen innebærer, kontaktinfo, deres personvern og rettigheter og at de ved å svare på undersøkelsen gir sitt samtykke til å delta (se vedlegg 3). I behandlingen og framskrivningen av dataene har jeg etterstrebet å ivareta deltakernes anonymitet. Dette gjorde jeg både ved å benytte meg av den automatisk angitte identifikasjonskoden verktøyet SurveyXact ga hver besvarelse av spørreskjemaundersøkelsen, og ved å presentere deltakerne med anonyme merkelapper som eksempelvis «respondent 1» i resultatkapittelet.

## 5. Resultater

I dette resultatkapittelet vil jeg presentere de kvantitative resultatene og de kvalitative analysene. De kvantitative resultatene presenteres ved bruk av deskriptiv statistikk. Først beskriver jeg utvalget. Deretter er kapittelet strukturert etter perspektivene jeg utviklet fra forskningsspørsmålene, som beskrevet i det foregående metodekapittelet. Perspektivene er: 1) Støttens kilde og eierskap, 2) dens funksjon, 3) respondentenes oppfatninger om støtte, 4) synonymmer for støtte, 5) forandringer av deres støtteforståelse, 6) formidlinger av støtte, 7) forståelser og til slutt 8) fornemmelse av støtte. Resultatene fra de to siste perspektivene presenteres som tematiseringer ut fra den tematisk inspirerte, kvalitative analysen.

### 5.1 Beskrivelse av utvalget

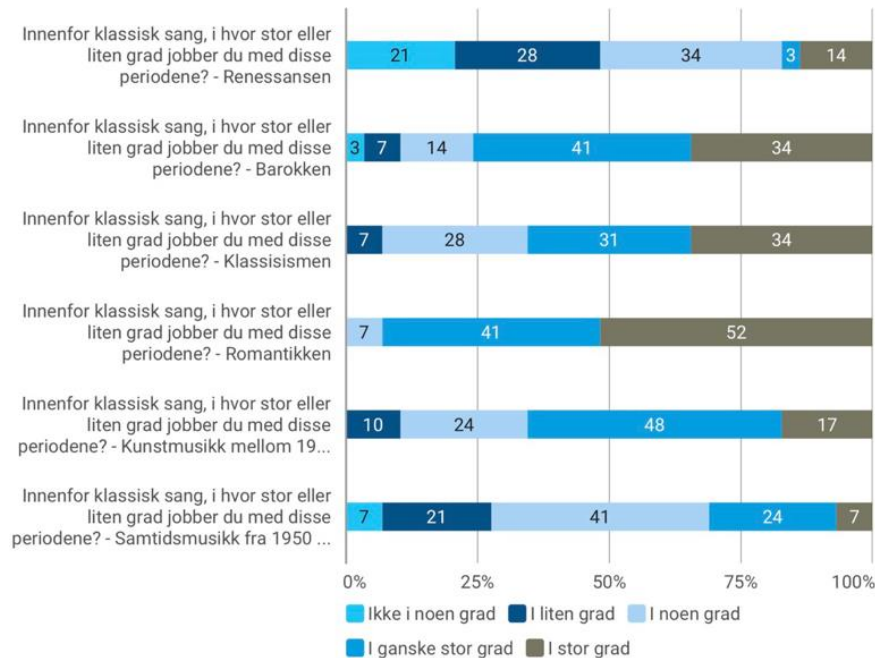
Jeg fikk svar fra totalt 42 respondenter. 29 av disse svarte på hele undersøkelsen, og blant dem var det 8 lærere og 21 studenter. Jeg har valgt å beholde de kvalitative dataene (fritekstsvarene) fra respondentene som ikke fullførte spørreundersøkelsen. Dataene er inkludert i den tematiske analysen senere i kapittelet. De demografiske spørsmålene var derimot plassert mot slutten av undersøkelsen. Derfor var det dessverre bare de som fullførte spørreundersøkelsen som svarte på disse spørsmålene.

	Student	Lærer
Sopran	11	4
Mezzosopran / Alt	9	2
Kontratenor	0	0
Tenor	1	0
Baryton	0	1
Bass	0	1
Total	21	8

Tabell 3: Spørsmål 18 om respondentenes stemmefag. N=29.

I tabell 3 viser jeg hvilke stemmefag respondentene og lærerne oppga. Det var klart flest kvinnelige studenter og lærere (26 av 29). Sopraner utgjorde flertallet (totalt 15), deretter mezzo-sopraner eller alter (11). Tre menn fordelte seg på de mannlige stemmefagene tenor, baryton og bass, hvorav de to sistnevnte var lærere. Blant studentene var 20 av 21 respondenter kvinner, fordelt nesten likt mellom sopran, mezzo-sopran eller alt. Blant lærerne var 6 av 8 kvinner, og 4 av dem var sopraner. Denne fordelingen betyr at undersøkelsen i størst grad forteller noe om sopraner, mezzosopraner og alter sitt forhold til støttebegrepet. Det blir derfor

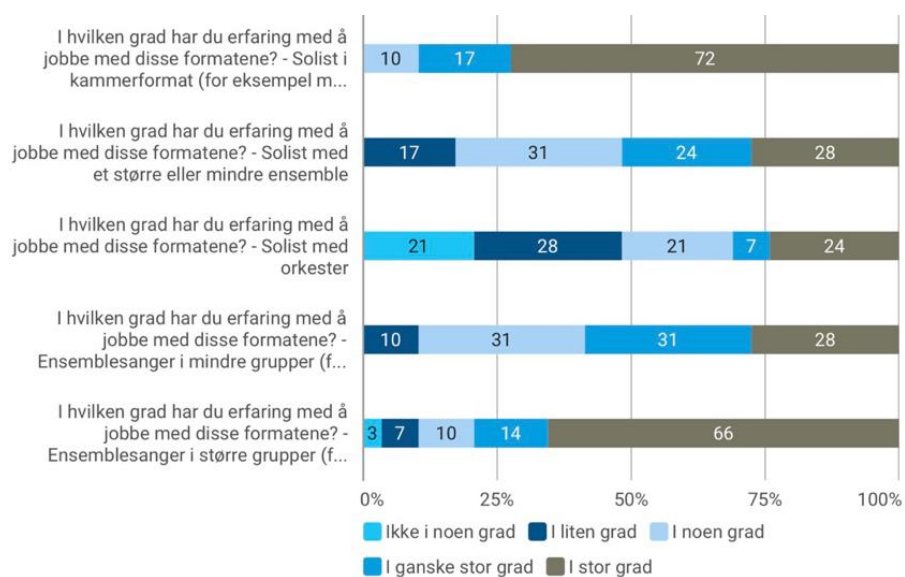
også problematisk å generalisere funnene til alle stemmefag. 17 respondenter er bachelorstudenter, 2 er masterstudenter og de siste 2 går et årsstudium. Et bachelorprogram varierer mellom å være 3 og 4 år langt (*Utøvende musikk, 2023*). Årsstudium kan tas både før bachelor og før et masterprogram.



Tabell 4: Spørsmål 16. Respondentenes erfaring fra perioder innen klassisk musikk (både studenter og lærere). N=29. Alternativene var: 1) Renessansen, 2) Barokken, 3) Klassisismen, 4) Romantikken, 5) Kunstmusikk mellom 1900 og 1950 og 6) Samtidsmusikk fra 1950 og til i dag.

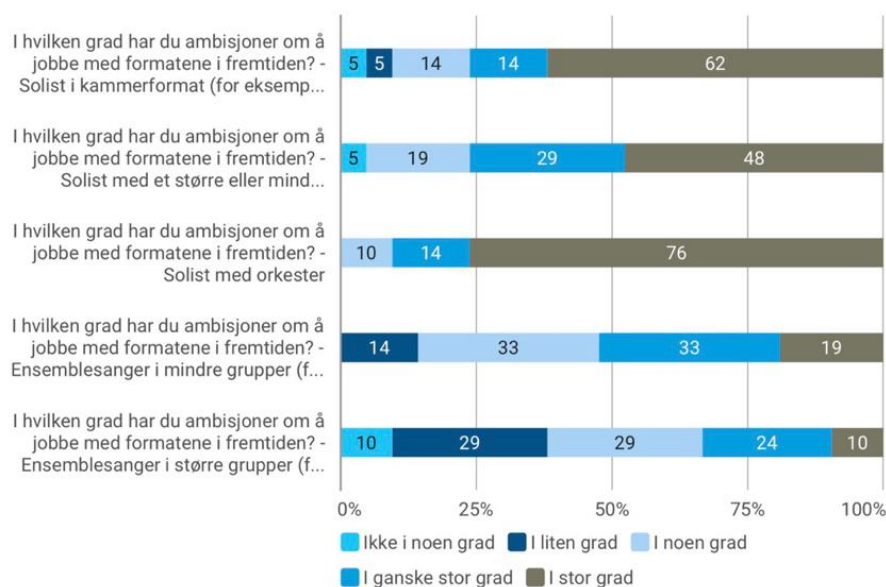
Respondentene oppgir videre å jobbe innenfor et bredt spekter av klassiske stilperioder (se tabell 4). 93% oppga i ganske stor eller stor grad å jobbe med romantikken. 75% svarte det samme om barokken, mens 65% svarte det både om kunstmusikk mellom 1900-1950 og om klassisismen. Den øverste og nederste perioden i tabellen var litt mer delt. 17% jobbet i ganske stor eller stor grad med renessansen, mens 49% i liten eller ingen grad jobbet med perioden. 41% av respondentene jobbet i noen grad med samtidsmusikk fra 1950 til i dag. 31% jobbet mer, og 28% jobbet mindre med perioden.

De ble også spurt om hvilke formater de hadde erfaring fra (se tabell 5). 89% oppga å ha ganske stor eller stor grad av erfaring som solist i kammerformat. Det var også 80% som oppga å ha ganske stor eller stor grad av erfaring som ensemblesanger i større grupper. Det varierer derimot ganske mye om de har erfaring som solist eller ikke. 21 % har ikke slik erfaring i det hele tatt, mens 24% har det i stor grad.



Tabell 5: Spørsmål 17a. Respondentenes erfaring med ulike format (både studenter og lærere). N=29. Alternativene var 1) Solist i kammerformat (for eksempel med pianist), 2) Solist med et større eller mindre ensemble, 3) Solist med orkester, 4) Ensemblesanger i mindre grupper (for eksempel kvartett) og 5) Ensemblesanger i større grupper (for eksempel kor).

Både alternativene «solist med et større eller mindre ensemble» og «ensemblesanger i mindre grupper» hadde også større spredning av svarene. Flertallet oppga i ganske stor eller stor grad å ha erfaring med det. Samsvarer så studentenes erfaring med fremtidige ambisjoner?



Tabell 6: Spørsmål 17b. Studentenes ambisjoner om å jobbe med de samme formatene i fremtiden (kun studenter). N=21.

Flest svarer at de i størst grad har ambisjoner om å jobbe som solist med orkester (tabell 6). 90% oppgir at de i ganske stor eller stor grad har ambisjoner om det. Deretter følger solist i



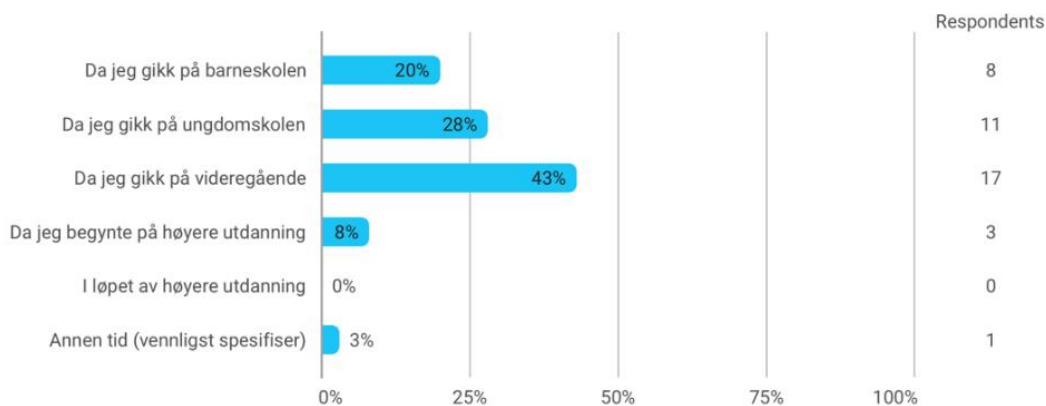
kammerformat, og solist med et større eller mindre ensemble. De ønsker samlet sett i mindre grad å jobbe som ensemblesanger i større grupper, og er litt delt. Å jobbe som ensemblesanger i mindre grupper, er vektet positivt. Respondentene har jobbet mye som ensemblesanger i større grupper, men ambisjonene om å jobbe med formatet i fremtiden er ganske variert.

## 5.2 Respondentenes forhold til støttefenomenet

Etter en beskrivelse av utvalget, starter jeg her med første del av selve undersøkelsen av respondentenes forhold til støtte. Jeg starter med å presentere kvantitative data om aspektene kilde/eierskap, funksjon, og oppfatninger på grunnlag av spørsmål 2, 3, 4, 5, 8, 11, 12a og b, 13a, og 14a i spørreskjemaet.

### 5.2.1 Støttebegrepets kilde og eierskap

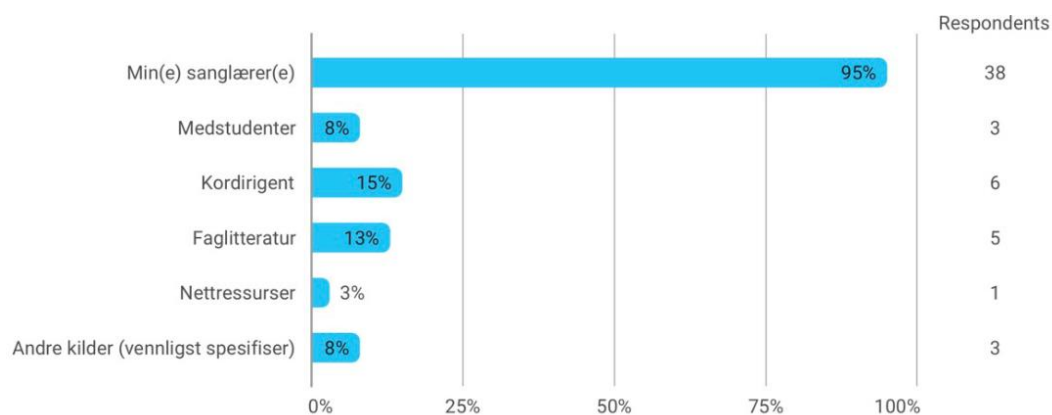
Spørsmål 2 handler om når respondentene først begynte å jobbe med støtte. De fordeler seg (i tabell 7) mellom barneskole (20%), ungdomsskole (28%), videregående (43%) og høyere utdanning (8%).



Tabell 7: Spørsmål 2. Når begynte du å jobbe med støtte for første gang, slik du husker det? N=40.

En respondent svarer «annen tid», og spesifiserer at det var mellom videregående og høyere utdanning. Selv om flest begynte å jobbe med støtte på videregående, viser resultatene at ganske mange begynte tidligere enn det.

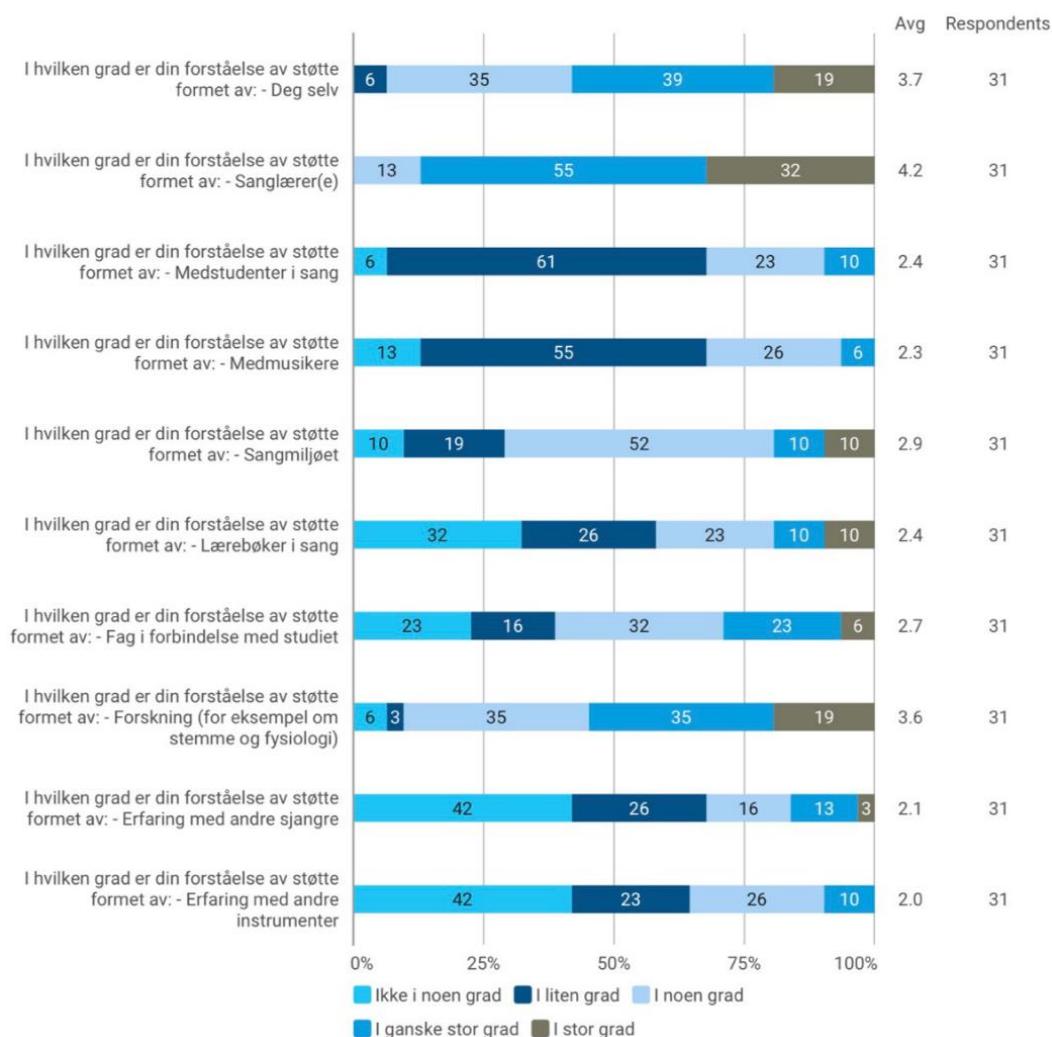
I spørsmål 3 får vi informasjon om hvem eller hva som i størst grad har lært respondentene noe om støtte. Det henvises dermed til en kilde som ligger bakover i tid. Dette kan gi et bilde av hvor respondentenes nåværende forståelse av støtte kommer fra. Resultatene (se tabell 8) viser tydelig at sanglæreren er en svært viktig kilde til respondentenes læring om støtte. 95% krysser av på dette svaralternativet.



Tabell 8: Spørsmål 3. Hvem eller hva har i størst grad lært deg noe om støtte? (Opptil to svaralternativer) N=40.

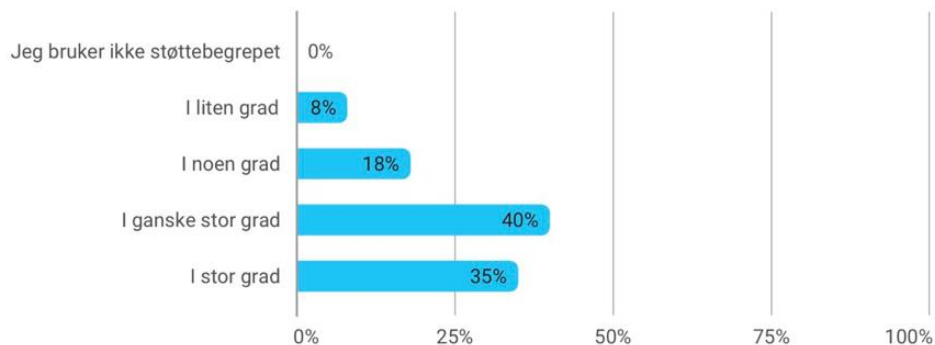
Kordirigenter, faglitteratur og medstudenter kan også være slike kilder (henholdsvis 15, 13 og 8%), men altså i vesentlig mindre grad enn sanglæreren. Nettressurser, kolleger, Timani og Alexanderteknikk nevnes også som kilder av 4 respondenter. De to sistnevnte er kroppslige bevegelsessystemer som på ulike måter adresserer fysiologiske funksjoner (Nilssen, 2021; Vineyard, 2007).

I spørsmål 6 ble respondentene bedt om å beskrive sin forståelse av støtte. Disse svarene blir presentert senere i kapittelet. Like etter, i spørsmål 8, ble de spurt om i hvilken grad den forståelsen var formet av en rekke mulige kilder (se tabell 9). Disse resultatene bekrefter sanglæreren som en viktig kilde til støtte, slik vist i spørsmål 3, ettersom 87% i dette spørsmålet svarte i ganske stor eller stor grad. Ingen respondenter svarer i liten eller ingen grad.



Tabell 9: Spørsmål 8. Hvem eller hva som har formet støtteforståelsen respondentene har idag. N=31.

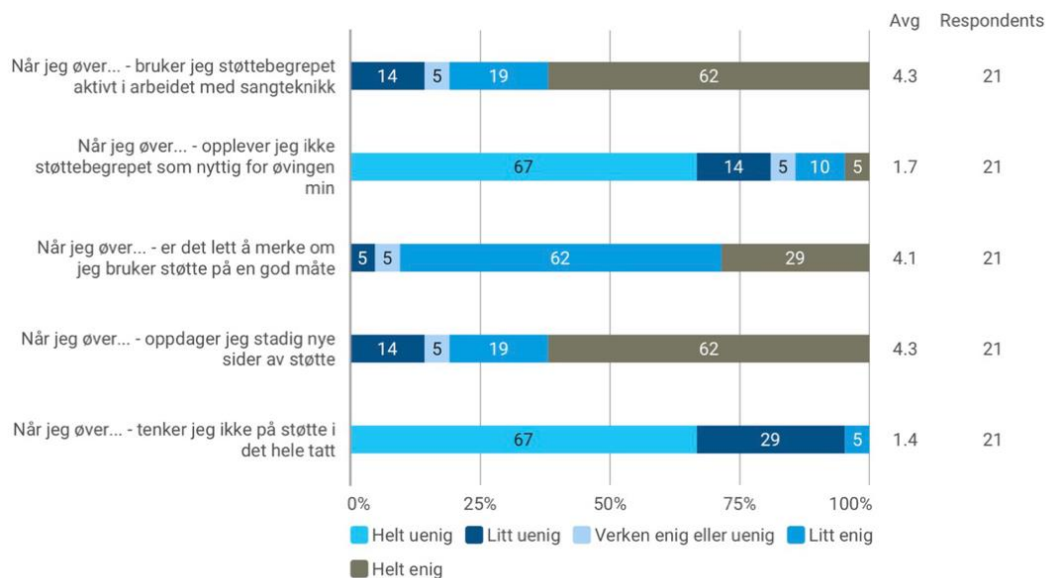
58% svarte at de selv, i ganske stor eller stor grad, hadde formet forståelsen. Det kan implisere at respondentene i ganske stor grad opplever et eierskap til sin støtteforståelse. Forskning, eksemplifisert om stemme- og fysiologi, var positivt vektet. 54% svarte enten i ganske stor eller stor grad. Respondentene var spredte i oppfatning av om sangmiljøet og fag i forbindelse med studiet hadde formet deres støtteforståelse. De andre kategoriene havner alle under gjennomsnittet på 3. Dette indikerer at de kan ha en supplementerende rolle, og ikke en hovedrolle i formingen av respondentenes støtteforståelse. Respondentene indikerte at erfaring med andre sjangre og instrumenter var de alternativene som i minst grad hadde formet deres støtteforståelse.



Tabell 10: Spørsmål 4. I hvor stor grad respondentene selv bruker støttebegrepet. N=40.

Spørsmål 4 (tabell 10) viser at flertallet av respondentene selv tar i bruk støttebegrepet i ganske stor eller stor grad (75%). Det er ingen som svarer de ikke bruker støttebegrepet. Dette kan tolkes på litt ulike måter. En antakelse kan være at de som har svart på denne undersøkelsen om støtte, er de i populasjonen som har en interesse for det og anser det som relevant. Med andre ord kan man ha med en skjevfordeling å gjøre. Forholdstallet mellom de som bruker begrepet og de som ikke bruker begrepet, blir kunstig høyt grunnet deltakernes interesse for forskningstemaet. Svarprosenten på denne undersøkelsen i forhold til populasjonen (beskrevet i kapittel 4 som 16-18%), kan indikere dette. Med dette som forbehold, kan temaet om eierskap til støttebegrepet i denne undersøkelsen fremstå som ganske sterkt blant respondentene.

### 5.2.2 Støttebegrepets funksjon



Tabell 11: Spørsmål 12a. Studentenes enighet eller uenighet i påstander om støttebegrepets funksjon i øving. N=21.

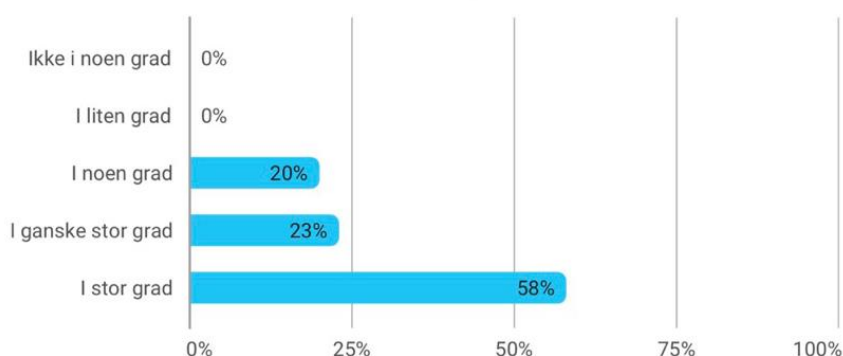
Studentene ble spurt om øvingssituasjonen, og rapporterer overordnet at støtte i stor grad og på flere måter brukes og er nyttig under øving (se tabell 11). 81% er litt eller helt enig i at de bruker støttebegrepet aktivt i arbeidet med egen sangteknikk. 81% er også litt eller helt uenig i at støtte ikke er nyttig for deres øving. 91% er litt eller helt enig i at de lett kan merke om de bruker støtte på en god måte. 81% er litt eller helt enig i at de stadig oppdager nye sider av støtte i øvingen sin. Resultatene kan indikere at de i stor grad identifiserer god og dårlig støtte på øving, og at deres forståelse av støtte utvikler og endrer seg over tid.

### 5.2.3 Oppfatninger om støttebegrepet

Spørsmål 5, 11, 13ab, 14a og 15a i spørreundersøkelsen spurte på ulike måter om respondentenes oppfatninger om støttebegrepet. Spørsmål 5 dreide seg om viktighet, spørsmål 11 handlet om enighet og spørsmålene 13ab, 14a og 15a handlet om deres bruk av støttebegrepet i ulike kontekster.

#### *Oppfatning 1: Viktighet*

I hvor stor eller liten grad mener du støtte er et viktig begrep i klassisk sang?

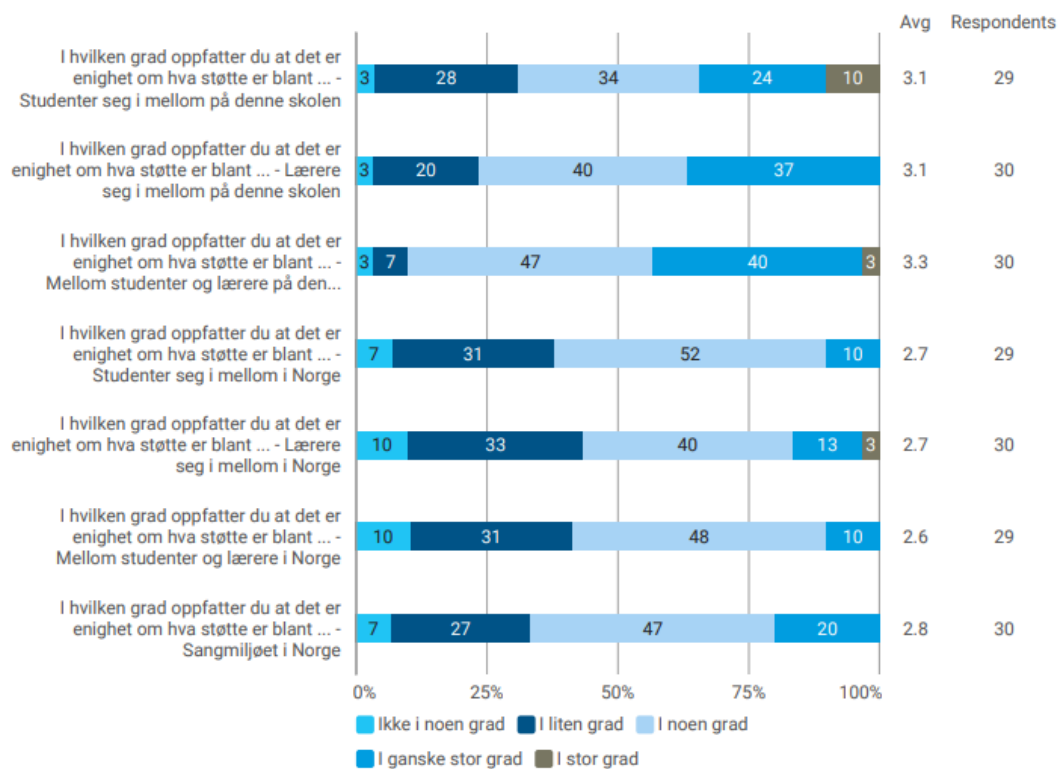


Tabell 12: Spørsmål 5. I hvilken grad respondentene mener støttebegrepet er et viktig begrep i klassisk sang. N=40. 81% svarte at støtte i ganske stor eller stor grad var et viktig begrep. Ingen svarte at det i liten eller ingen grad var viktig. Respondentene demonstrerte på den måten relativt samordnede oppfatninger om støtte når det gjaldt viktighet. Her er det igjen mulig at interesseskjevheter blant utvalget sammenliknet med populasjonen, påvirker at begrepet anses som overordnet viktig.

#### *Oppfatning 2: Enighet*

Respondentene ble i spørsmål 11 spurt om en rekke oppfatninger rundt enighet om støtte. Dette gjaldt deres institusjon, samlet sett blant studenter og lærere i Norge og i hele sangmiljøet i Norge. Disse spørsmålene relateres til andre undersøkelser beskrevet i tidligere forskning (se kapittel 2) ved at de retter seg mot spørsmålet om enighet knyttet til støttebegrepet. I tabell 13

viser resultatene at respondentene overordnet er ganske delt. Det er gjennomgående flest antall avkryssninger av den midterste kategorien «i noen grad». Det er altså ikke tegn på enstemmige, klart vektete oppfatninger. En ser heller en rekke fordelinger av oppfatninger, med noen svake tendenser den ene eller andre veien. Respondentene sin oppfatning av enighet mellom studenter på samme skole er jevnt fordelt der 31% i liten eller ingen grad oppfatter det er enighet om hva støtte er, mens 34% i ganske stor og stor grad oppfatter enighet.



Tabell 13: Spørsmål 11. «I hvilken grad oppfatter du at det er enighet om hva støtte er blant ...». N=varierer mellom 29 og 30, se «number of answers» i tabell.

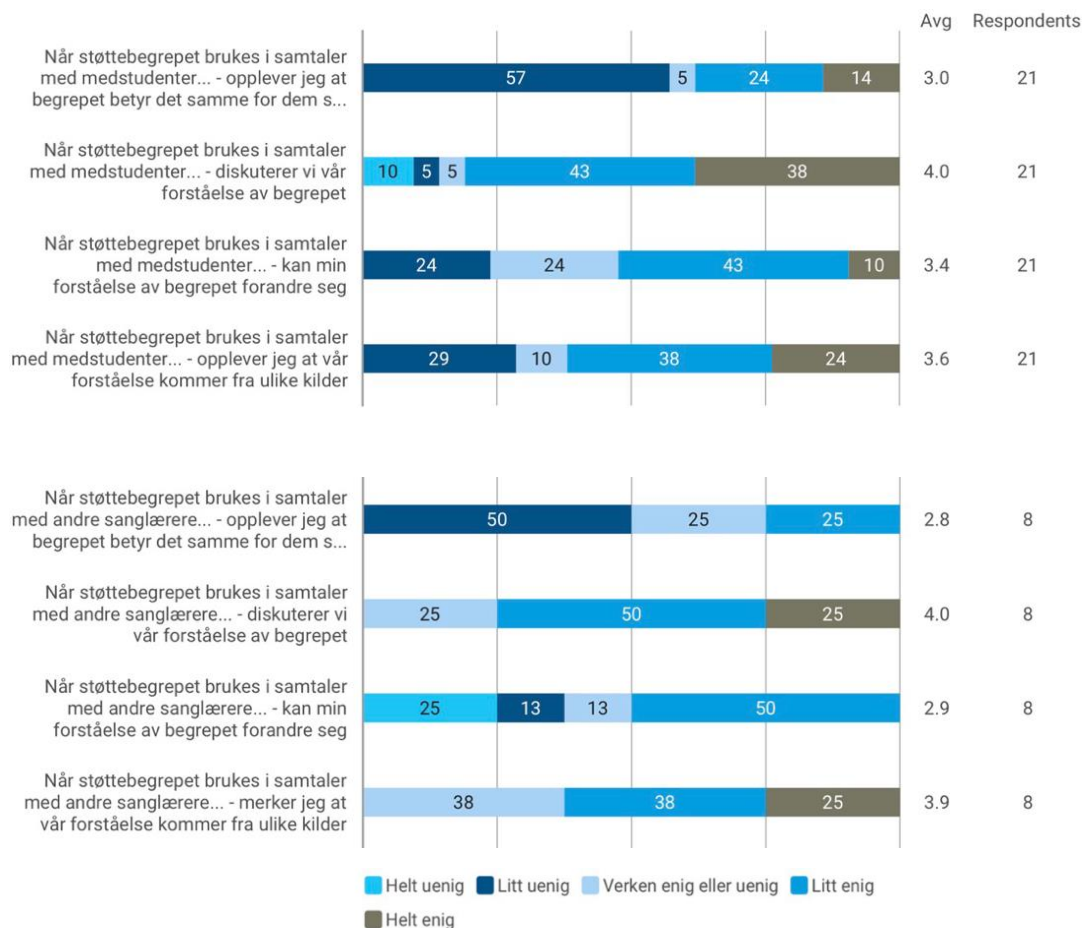
47% av respondentene rapporterer at det i noen grad er enighet om støtte mellom lærerne, mens 37% i ganske stor grad oppfatter det. Det er ingen som svarer de i stor grad er enige, og til sammen 23% svarer at de i liten eller ingen grad er enige. Den tydeligste fordelingen mot enighet finnes i spørsmålet om enighet mellom lærere og studenter på samme skole. 43% mener i ganske stor eller stor grad at det er enighet. Nesten halvparten (47%) svarer det i noen grad er enighet mellom studenter og lærere på samme skole. De resterende 10% svarer det i liten eller ingen grad er enighet om hva støtte er.

Den overordnede fordelingen tar en negativ vending når det gjelder oppfatninger om enighet om støtte i Norge sammenliknet med enigheten innad på respondentenes egen skole. Antallet

som svarer «i noen grad» forblir relativt likt, mellom 40-52%. Derimot øker antallet som i liten eller ingen grad oppfatter at det er enighet. Antallet som i ganske stor og stor grad oppfatter enighet, reduseres. På tre av fire spørsmål om enighet om støtte i Norge, mangler det respondenter som har svart «i stor grad». Samlet sett kan dette indikere at oppfatningene om enighet varierer blant respondentene. Det kan også indikere at de i større grad oppfatter enighet om støtte innad på skolen, enn blant institusjonene og sangmiljøet i Norge.

### Oppfatning 3: I samtaler, fellesundervisning og enkeltundervisning

Respondentene ble spurt om hvordan de oppfattet støttebegrepet i ulike kontekster. Spørsmål 13a og 12b dreide seg om støttebegrepet i samtaler med medstudenter og lærerkolleger (se tabell 14).

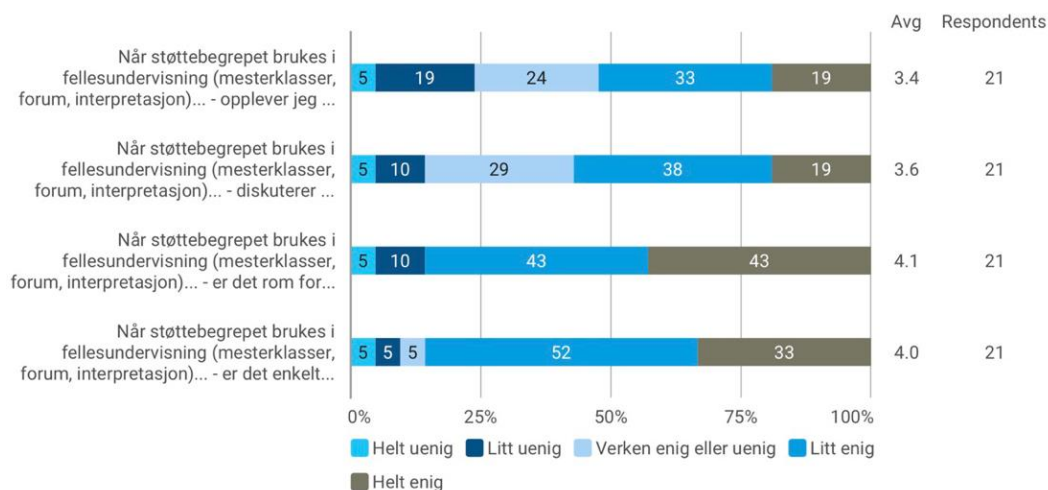


Tabell 14: Spørsmål 13a og 12b. Støttebegrepet når det brukes i samtale med medstudenter og sanglærerkolleger. N=21 og N=8. De ble stilt samme spørsmål, men studentene ble spurt om sine medstudenter og sanglærerne ble spurt om andre sanglærere.

Over halvparten av studentene svarte å være «litt uenig» i at støttebegrepet betydde det samme for dem som for andre medstudenter. 38% var enten litt enig eller helt enig. Sammenliknet var

også halvparten av lærerne «litt uenige», mens de andre var litt og helt enige i at støttebegrepet betydde det samme. Det er altså ganske blandede oppfatninger om hvor ensbetydende støtte virker å være i møte med medstudenter og kolleger. Både studenter og lærere oppgir i ganske stor grad å diskutere deres forståelse av begrepet (81% av studentene og 6 av 8 lærere er litt eller helt enig). Når det gjelder hvorvidt deres forståelse av støtte kan forandre seg i samtaler med andre sanglærere, er det en spredning mellom lærerne. Ingen av dem sier seg helt enige, men halvparten sier seg litt enige. Resten fordeler seg bortover mot helt uenig. Studentene viser en liknende fordeling, der drøyt halvparten (53%) sier seg litt eller helt enige, mens den andre halvparten fordeler seg mot helt uenig. Dette indikerer at en i samtaler med medstudenter og kolleger, har litt ulike grader av mulighet for forandring av forståelse. Både studenter og lærere heller mer mot å være enig i at forståelsen til dem og deres medstudenter eller lærerkolleger kommer fra ulike kilder. Studentene svarer mer spredt: 29% er litt uenig, mens 62% er litt eller helt enig. Blant lærerne er det ingen som er uenige: de fordeler seg fra verken enig eller uenig, til helt enig.

I spørsmål 14a om støttebegrepet i fellesundervisning, ble studentene spurt flere av de samme spørsmålene som i samtalekonteksten. De ble også stilt et kontekstspesifikt spørsmål om hvor enkelt eller vanskelig det var å identifisere bruk av støtte hos sangere (se tabell 15).



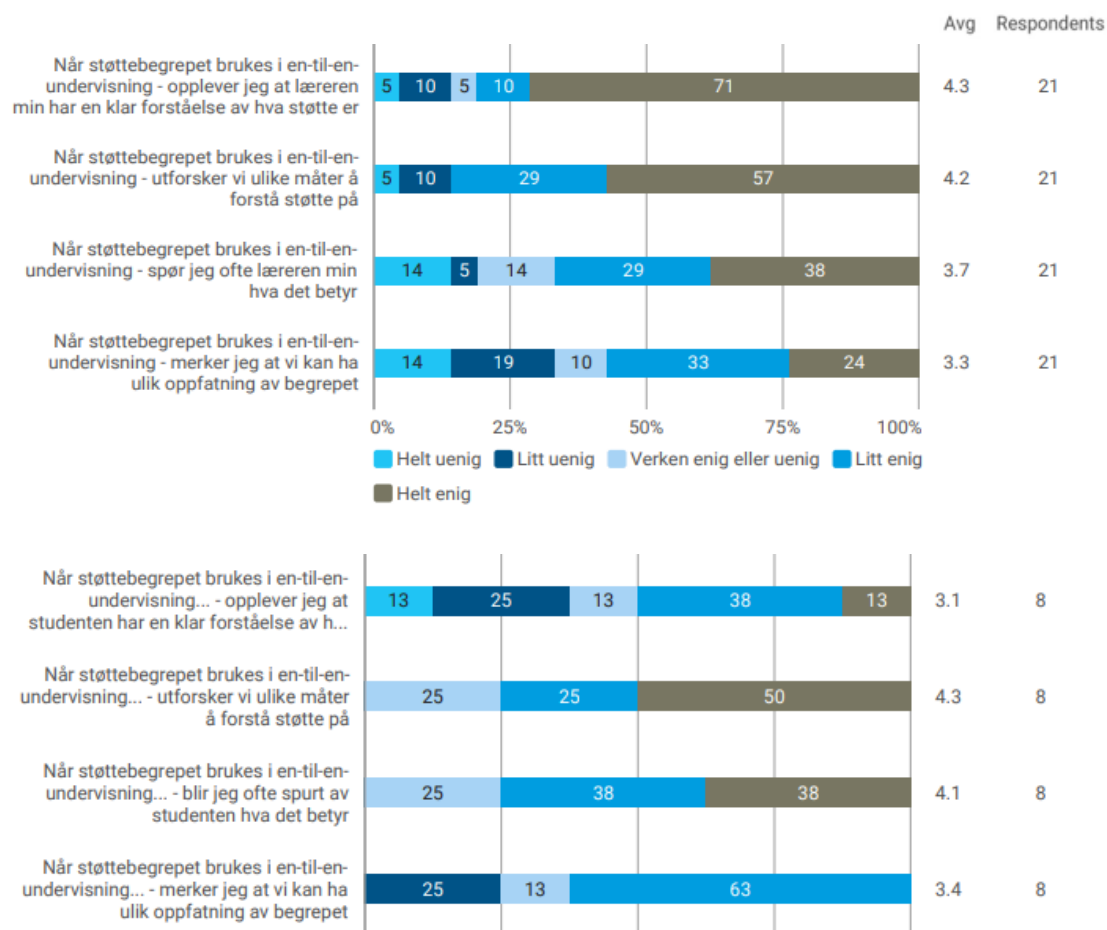
Tabell 15: Spørsmål 14a. Støttebegrepet når det brukes i fellesundervisning. N=21.

Spørsmålet gir informasjon om støttefenomenets visuelle og akustiske sider, sammenliknet med de språklige sidene. Resultatene viser at flertallet av respondentene var litt eller helt enige i at begrepet hadde samme betydning for de andre i fellesundervisningen (52%). Det samme gjald at man diskuterer forståelsen av begrepet (57%), at det er rom for å spørre hva støtte betyr



(86%), og at det er enkelt å høre og se om en sanger bruker støtte og ikke (85%). Særlig de to siste viser en ganske lik oppfatning blant respondentene, mens det første spørsmålet viser en større fordeling av oppfatninger.

En-til-en-undervisning var den siste konteksten støttebegrepet ble undersøkt i. Denne konteksten er hovedsakelig relatert til hovedinstrumentundervisning i sang ved høgskole- og universitetsstudier. Beskrivelsen som var gitt i undersøkelsen avgrenset likevel ikke til å gjelde kun offentlige institusjoner. Det kan bety at respondentenes oppfatning om en-til-en-undervisning også inneholder erfaringer fra privatundervisning og andre formelle og uformelle læringsarenaer. Spørsmål om en-til-en-undervisning ble både stilt til sanglærerne (spørsmål 13b) og studenter (spørsmål 15a).



Tabell 16: Spørsmål 13b og 15a. Når støttebegrepet brukes i en-til-en-undervisning, besvart av lærere i spørsmål 13b og av studenter i spørsmål 15a. Prosent på spørsmål 13b er rundet opp til nærmeste hele tall, som betyr at for eksempel 13% egentlig er 12,5%.

Resultatene i tabell 16 viser at studentene har en ganske samstemt oppfatning om at deres sanglærer har en klar forståelse av støtte (71% er helt enig). Lærerne er i større grad delt om

hvorvidt deres studenter har en klar forståelse av støtte: fire av åtte er litt eller helt enig, én er verken enig eller uenig og tre er enten litt eller helt uenig. Seks av åtte (75%) lærere sier seg litt eller helt enig i påstanden om de utforsker ulike måter å forstå støtte på i en-til-en-undervisning. 86% av studentene svarer det samme. Seks av åtte (75%) lærere og 67% av studentene var litt eller helt enig i at studenten ofte etterspurte betydningen av støttebegrepet. Til sammen var 19% av studentene litt eller helt uenige i det. Til slutt rapporterer respondentene litt ulikt rundt om de har en forskjellig oppfatning av begrepet enn den andre (studenten eller læreren i undervisningssituasjonen). Fem av åtte lærere var litt enige, og 57% av studentene var litt eller helt enige i at de kunne ha ulik oppfatning. To av lærerne (25%) var litt uenige og 33% av studentene var litt eller helt uenig, som kan indikere at respondentene har litt ulike erfaringer med å ha samme eller ulik støtteforståelse som den andre i en-til-en-undervisning.

### **5.3 Kvalitative analyser av korte fritekstbesvarelser**

I denne delen av kapittelet presenterer jeg ulike analyser av fritekstspørsmålene fra spørreundersøkelsen. Aller først i presentasjonen av de kvalitative resultatene vil jeg presentere oppfatninger om støttefenomenet jeg har hentet fra samtlige av fritekstspørsmålene. Deretter vil kategoriseringene av spørsmål 7, 9 og 15b bli presentert, og til slutt den tematisk inspirerte analysen av spørsmål 6 og 10.

#### **5.3.1 Oppfatninger om støtte**

Det var flere respondenter som presenterte deres oppfatninger om støtte, både knyttet til begrepets betydning og til fenomenets posisjon i sangfaget. Jeg har kategorisert oppfatningene inn i tre overordnede kategorier: støtte som 1) et misvisende begrep, 2) et diffust begrep og 3) et viktig fenomen.

##### *Støtte som et misvisende begrep*

«Det norske ordet «støtte» forbindes ofte med rigid bruk av muskulatur i buken, og jeg unngår derfor ofte å bruke dette begrepet», svarer en respondent på spørsmål 6 om betydning av støtte (Respondent A). Her unngår altså respondenten å bruke begrepet, fordi det forbindes med rigid bruk av magemuskulatur. For meg er dette et tydelig normativt utsagn med negative fortegn. Fordi begrepet konnoterer spenning, oppfattes det som misvisende. En annen respondent peker på den samme rigide tolkningen av begrepet: «Støtte, som for øvrig er et litt misvisende ord, (blir for hardt) [...]» (Respondent B). Det er ifølge respondenten et misvisende ord, fordi det kan tolkes for hardt. Instruksjonen om «å støtte» kan fra denne oppfatningen motivere til for

mye spenning i muskulatur. Støtte må derfor i disse eksemplene enten unngås som begrep, eller presenteres som et misvisende begrep man må forstå annerledes. Det formidles også oppfatninger av støtte som noe det potensielt er farlig å lære om: «[...] man er borti mye rart. Noen sier støtt med magen uten å utdype. Dette er ganske «farlig». Man må være ekstremt bevisst i arbeidet, ettersom det er fort gjort å feillære eller misforstå begrepet» (Respondent C). At man må være «ekstremt bevisst» indikerer for meg at det er stor risiko for feil, med alvorlige konsekvenser. Ved å feillære eller misforstå begrepet, kan man komme til å utvikle ugunstige sangvaner og forståelser av sangteknikk (og sangfaget for øvrig som konsekvens), slik jeg tolker sentimentet i dette sitatet. Alle disse tre eksemplene viser til feiltolkninger av begrepet, og at det både er lett å feiltolke det, og at begrepet potensielt kan være risikabelt og farlig.

#### *Støtte som et diffust begrep*

Noen av respondentene setter ord på at støtte er et diffust begrep som det er vanskelig å forstå. For eksempel sier en respondent helt eksplisitt: «Jeg opplever ordet støtte som svært diffust» (Respondent D). En annen respondent sier nesten det samme: «Ordet «støtte» er et veldig diffust begrep. For hva vil det egentlig si å bruke nettopp dette ordet» (Respondent E). Disse eksemplene peker på at begrepet ikke gir en ensidig og koherent mening for respondentene. En respondent omtaler både den språklige flertydigheten ved begrepet og den vage kroppslige erfaringen, hvilket resulterer i at lærerne beskriver det forskjellig:

Ulike lærere har beskrevet begrepet støtte på helt ulike måter og med helt ulike metoder. Det jeg lærte av min nåværende sanglærer lærte jeg ikke hos min gamle sanglærer. Begrepet støtte er for mange ganske vagt og vanskelig å forklare og kjenne i kroppen. Derfor forstår jeg at mange lærere har ulike tanker og oppfatninger om hva støtte er. (Respondent F)

Denne respondenten trekker frem hvor ulike erfaringer den har hatt med tidligere og nåværende sanglærere i formidlingen av, og arbeidet med støtte. Det ligger også en oppfatning her om at begrepet er uklart for mange. Alle disse eksemplene viser en oppfatning av støtte som vagt, diffust, og ulikt fra sanglærer til sanglærer, og fra sanger til sanger. Støtte oppfattes på denne måten som et relativt begrep.

#### *Støtte som et viktig fenomen*

Andre respondenter vektlegger støttenes viktighet i sangfaget. Dette retter seg dermed mer mot fenomenet som støttebegrepet sikter på å beskrive, enn selve den språklige konstruksjonen. For eksempel sier en respondent: «Støtte er avgjørende for sangere i alle sjangre [...]» (Respondent E). Det kan virke som støtte er noe alle sangere trenger for å kunne

utøve sang. Sitatet kan også indikere at støtte relateres til kvalitetsoppfatninger innen sang, noe en annen respondent tydeliggjør: «Jeg bruker støtte for å synge så godt jeg bare kan» (Respondent F). For å synge «godt», kan støtte ifølge denne beskrivelsen være noe som kan bidra positivt i stor grad. En tredje respondent omtaler også viktigheten av støtte: «Da jeg begynte å forstå hva støtte er har jeg begynt å synge mye bedre. Støtte er kanskje det viktigste, og det er svært få som faktisk kan forklare og forstå hva støtte betyr» (Respondent G). Dette siste eksempelet viser til viktigheten av støttefenomenet. Det viser også tilknytningen fenomenet har til kvalitet, ved at man synger bedre når man forstår og bruker støtte. Samtidig, hvor vanskelig det er å få en ordentlig forståelse av fenomenet. Disse eksemplene viser til oppfatningen om at støtte er direkte knyttet til det å synge «bra», og at begrepet derfor kan ha en positiv kobling til kvalitetsoppfatninger.

Jeg har vist til tre ulike oppfatninger jeg har tolket fra respondentenes besvarelser, der støtte er viktig for sangen (slik også de kvantitative resultatene indikerte, se 5.2.3 tidligere i kapittelet), men samtidig også et diffust og misvisende begrep. Denne diskrepansen mellom positive, nøytrale og negative oppfatninger av begrepet, var noen ganger sameksisterende blant respondenters besvarelser. Jeg var interessert i om respondentene byttet ut støttebegrepet med andre begrep de opplevde at bedre kunne beskrive fenomenet.

### 5.3.2 Synonymer for støtte

I spørsmål 7 ble respondentene spurt om de brukte noen andre ord istedenfor støtte. 56% (19 av 34) svarte ja, og 18 oppga hvilke ord de brukte. Deres besvarelser og mine kategoriseringer vises i tabell 17. Besvarelsene ble gruppert i 8 kategorier, som kan indikere at deres alternative begreper varierte en del. Det var noen begreper som ble nevnt flere ganger, og som jeg tolket som nærliggende hverandre. Begrepene «luftstrøm», «flyt», «flow», «søyle», «speed», og «balanse» kan forsøksvis forstås som knyttet til luftstrømmen og luftens hastighet gjennom stemmespalten (glottis). Det siste begrepet, «balanse», tolkes her som balansen mellom kompresjonen (lukket) i stemmeleppene og hastigheten og volumet på luften som sendes gjennom stemmespalten fra lungesystemet (A. Watson, 2014, s. 10). Det ble også henvist til muskulatur, både spesifikke navn på muskler («diafragma»), mer generelle beskrivelser relatert til mageregionen på kroppen (for eksempel «bukmuskulatur») og type muskulatur (som «innpustmuskulatur»).

<b>Synonymer</b>	<b>Kategorier</b> (kategorinummer i parantes)
Slippe opp	Avspenning (1)
«Flow», «speed» og balanse	Luftstrøm (2)
Grunnmur	Kontakt (3)
«Speed», luftstrøm og kontakt	Luftstrøm (2) og kontakt (3)
Fraskyv	Spenning (4)
«Support»	Engelsk synonym (5)
«Grounding» og tyngde	Kontakt (3)
Luftstrøm, søyle, flyt og kompresjon	Luftstrøm (2) og kompresjon (6)
«Appoggio»	Italiensk synonym (7)
Breath control <sup>3</sup> , og aktiv innpustmuskulatur	Engelsk synonym (5), og muskulatur (8)
Magestøtte og «connection»	Muskulatur (8) og kontakt (3)
«Appoggio» og «support»	Italiensk (7) og engelsk (5) synonym
«Appoggio» og «sostegno»	Italienske synonymer (7)
Bukmuskulatur	Muskulatur (8)
Luftstrøm	Luftstrøm (2)
Stabilitet og aktiv kjerne	Kontakt (3)
Diafragma	Muskulatur (8)
«Musklene jobber sammen på riktig måte»	Muskulatur (8)

Tabell 17: Spørsmål 7. «Bruker du noen andre ord istedenfor støtte?». Til venstre står respondentenes besvarelser (totalt 18) og til høyre er min kategorisering oppført (totalt 8 kategorier).

Jeg kategoriserte flere begreper til å inngå i betegnelsen «kontakt», fordi begrepene beskrev en form for kontakt. Begrepet «grounding», oversatt til norsk som «jording», kan konnoteres med «å ha bakkekontakt» og liknende beskrivelser av kontakt med grunnlaget under deg. Begrepet «grunnmur» ble også brukt, i tillegg til «stabilitet». Språklig oppfattet jeg en forbindelse mellom disse begrepene, fordi en «bakkekontakt» er en kontakt du har med det som er under deg, som du kan «stå støtt på». Det ligger en underliggende indikasjon her på trygghet: det å stå støtt brukes som uttrykk for ikke bare en stabil fysisk posisjon, men også en stabil og rolig psykisk tilstand<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Det engelske begrepet «breath control» benevnes av Shannon Coates (2016) som et engelsk synonym for støtte, sammen med begrepene «breath management» og «breath support». Derfor velger jeg å kategorisere det som et engelsk synonym.

<sup>4</sup> Som eksempler på uttrykket «å stå støtt» brukt som uttrykk for psykologisk hardførhet og motstandsevne, se noen eksempler fra media (Fadler, 2020; Gundersen, 2022; Thorkildsen, 2021).

De resterende kategoriene var «spenning», «kompresjon», «avspenning» og engelske og italienske synonymmer. Både spenning og kompresjon kan likne på hverandre, og samtidig være en språklig motsats til avspenning. Jeg tolket ordet «fraskyv» som en muskulær spenning i kroppen, og tolket «kompresjon» som lukkekraften i stemmespalten. De engelske og italienske synonymmene har litt ulike definisjoner av hva som kjennetegner «støtte». Uten å kunne gå videre inn på det, henvises leseren til de engelskspråklige variantene presentert av Coates (2016) og de italienske variantene presentert i Herbst (2017).

### 5.3.3 Forandringer av støtteforståelsen

I spørsmål 9 ble respondentene spurt om deres forståelse av støtte noen gang hadde forandret seg vesentlig. De skulle i så fall beskrive noen konkrete hendelser dersom de husket det. 21 av 31 svarte at forståelsen hadde forandret seg vesentlig, og oppga svar i fritekstspørsmålet. Jeg har samlet deres besvarelser om forandringer i hovedsakelig fem kategorier: 1) fysiologisk kunnskap, 2) spesifikke kurs, 3) sanglæreren, 4) fra statisk til dynamisk forståelse og 5) annet.

Fem svarte at forståelsen hadde endret seg gjennom fysiologiske kurs eller undervisningsfag. Fire andre oppga konkrete kurs i Alexander-teknikk og Timani, som også ble nevnt tidligere i undersøkelsen (se 5.2.1 tidligere i dette kapittelet). Slike kurs er fysiologisk rettet, så man kan si det var ni respondenter som mente ny kunnskap fra fysiologiske kurs, eller undervisning om fysiologi, hadde endret deres forståelse av støtte. Fire andre oppga at deres sanglærer hadde lært dem noe som endret forståelsen av støtte. Blant alle respondentene er det fire som oppgir å ha forandret forståelsen av støtte fra noe statisk til noe dynamisk. Utenom disse fire større ansamlingene av årsaker for endret støtteforståelse, var det en rekke andre årsaker som ble nevnt. To respondenter hadde endret forståelsen etter fellesundervisning. To andre beskrev tidligere forståelse som begrenset, og nå som utvidet. Noen mente forståelsen var i kontinuerlig utvikling og endring, og enkelte oppga å ha endret forståelse i forbindelse med sjangerbytte, utvidet sceneerfaring eller forskningsarbeid.

Det er med andre ord mange ulike hendelser respondentene opplever at har forandret deres forståelse av støtte. Hendelsene er ganske ulike i karakter. Noen handler om tilegnelse av ny og spesifikk kunnskap (som fysiologisk undervisning og kurs tilbyr). Andre handler om økt erfaring fra å praktisere som sanger. Opplevelsen av at forståelsen endrer seg på fundamentale måter ved å redefinere hva støtte handler om, beskrives også som viktig.

#### 5.3.4 Formidlinger av støtte

Spørsmål 15b ble kun stilt til lærerne, og etterspurte forklaringer, øvelser og metoder de brukte for å formidle støtte til sine studenter. Seks av åtte lærere ga svar som er mulige å kategorisere. De ga overordnede fokusområder i deres besvarelser. Noen konkrete metoder eller øvelser ble ikke nevnt eksplisitt, noe som muligens kan skyldes spørreskjemaundersøkelsens omfang og at spørsmålet spurte om både forklaringer, øvelser og metoder samtidig. Jeg har forsøkt å identifisere ulike pedagogiske tilnærminger blant lærernes fokusområder og har utformet kategoriene 1) fysiologisk kunnskap og erfaring, 2) dynamiske, avspente og fleksible kroppslige handlinger, 3) utviklingen av felles språklige verktøy, og 4) non-verbal støttedemonstrasjon.

Det er særlig én lærer som eksplisitt fokuserer på fysiologisk kunnskap. Lærer 1 skriver stikkordsvis: «kroppsholdning, muskelbruk, kjennskap til anatomi, bekkenbunn, transversus og luftrykk». Dette oppfatter jeg som et fysiologisk orientert arbeid, der både å vite om og å bruke de musklene som blir nevnt, er viktig. To lærere vektlegger fysiologiske aksjoner og tilstander, som avspent innpust og avspente muskler i kjeve, skuldre og tunge. De skriver:

Støtten skal nær sagt være en forlengelse av innpusten, innpust går direkte over i støtte idet tonen settes an. Vekselpust - støtte skal fungere dynamisk. Støtten skal være dynamisk gjennom frasen, passe på at det ikke blir statisk muskelbruk når man bruker støtten. (Lærer 2)

Hovedsakelig handler det om å jobbe med en avspent innpust og å beholde følelsen fra denne når man synger (Lærer 3).

Både lærer 2 og 3 sier å beholde eller forlenge innpusten inn i utpusten. Lærer 2 vektlegger at det ikke må bli statisk bruk av muskler, men at det skal være dynamisk gjennom frasen. Her knyttes fysiologisk bruk med musikalske elementer. Lærer 4 underbygger lærer 2 sitt fokus på dynamisk bruk, ved å si hen bruker en strikk «for å visualisere fleksibiliteten man trenger i kroppen». Disse lærerne har derfor en tilknytning både til kategori 1 (fysiologisk kunnskap og erfaring) og 2 (dynamiske, kroppslige handlinger).

En lærer vektlegger særlig språkets rolle:

Jeg har en grovkisse av hvordan forklare, kjenne og oppleve bruken av støtten. Jeg justerer forklaringen litt etter hva studenten kan fra før, og hvordan støtten fungerer på den enkelte. Det er mange måter å oppleve støtte, så det viktigste er at vi finner et felles verktøy og begrepsapparat slik at vi kan arbeide aktivt med støtten på sangtimene. (Lærer 5)

Læreren påpeker tre ulike former for forståelse av støtte: å bli forklart hva det er, å kjenne hva det er og å erfare bruken av det. Læreren har også en fleksibel grovskisse som forandres i møte med studenten, og den understreker viktigheten av å finne et felles begrepsapparat. Denne læreren representerer derfor kategori 3; utviklingen av felles språklige verktøy.

Den siste læreren (lærer 6) svarte: «Det kan ikke forklares her på papir. Støtte må vises og høres». Slik jeg tolker læreren er støtte noe man ser skje, og hører resultatet av. Det at det ikke kan forklares på papir kan rette seg mot det non-verbale, at forståelsen av hva støtte er primært kan være knyttet til noe ikke-skriftlig, her tolket som akustisk og visuelt. Denne forståelsen kan kjennetegne en praktisk-orientert holdning til støtteformidling, i motsetning til en tenkt teoretisk-orientert holdning.

Lærerne beskriver litt ulike fokusområder. Konkret arbeid med fysiologisk kunnskap og dynamiske, kroppslige erfaringer skiller seg fra studentorientert utvikling av felles språklige verktøy og en non-verbal demonstrering av støtte. De to første fokusområdene indikerer på ulike måter et språklig element i formidlingen av støtte, der kunnskap og erfaring artikuleres i prosessen. Sistnevnte fokusområde vektlegger andre sansers betydning for å lære støtte.

## **5.4 Tema fra analysen av støtteforståelser og støttefornemmelser**

Spørsmål 6 i spørreundersøkelsen spurte respondentene hva støtte betydde for dem, og ba dem forklare fenomenet. Spørsmål 10 spurte dem hva deres fornemmelse var da de brukte støtte. Deres besvarelser ble tematisk analysert, og har resultert i tre tematiseringer: 1) antagonistiske begrepsrelasjoner, 2) psykologiske, emosjonelle og fysiske tilstander, handlinger og resultater, og 3) prosessdelene forberedelse, utførelse og effekt. Jeg presenterer tematiseringene hver for seg først, for deretter å presentere en felles oversikt over tematiseringene og kodene. Dette gir videre grunnlag for å presentere visuelle fremstillinger av respondenters forståelses- og fornemmelsesprofiler. Til slutt oppsummeres resultatene i et resultatresymé.

### **5.4.1 Tema 1: Antagonistiske begrepsrelasjoner**

Antagonistiske begrepsrelasjoner betyr at mange av begrepene respondentene brukte, sto i motsetning til hverandre, og utgjorde konseptuelle motpolarer. Eksemplene gir seg både i kodingen og i de direkte besvarelsene. Koden «frihet og avspenning» står i motsetning til «trykk og kontrahering» ved at den første indikerer å gi slipp på noe, mens den andre indikerer å holde på noe. Videre kan kodene «balanse og stabilitet» stå i motsetning til «dynamisk og aktiv». Den sistnevnte koden ble gitt alle uttrykk for noe fleksibelt, bevegelig, dynamisk og elastisk, og står



som motsats særlig til «stabilitet» som konnoterer stillstand og ro. Resultatene viser at de antagonistiske kodene ikke fordelte seg mellom respondenter i stor grad. I stedet tok respondentene ofte i bruk begge de motsetningsfulle kodene i sin besvarelse. De motsatte begrepene ble knyttet til ulike deler av besvarelsen. Det ga dem et overordnet preg av at noe måtte skje ett sted, for at det motsatte skulle skje et annet sted. Et eksempel er respondent 15 som sier: «Støtte er stabilisator av kroppen, en muskulær motbevegelse mot den frie luftstrømmen. Støtten tar trykket bort fra stemmeleppene slik at man kan få en fri og naturlig stemmeproduksjon» (Respondent 15). Her tegnes det flere motpoler: én mellom kroppslig stabilitet og en fri luftstrøm, og én mellom en muskulær motbevegelse i kroppen og fravær av trykk i stemmeleppene. Ved å ha en muskulær (mot)bevegelse i kroppen, gis det altså frihet og naturlighet til stemmeproduksjonen. Dette positive avbyttet nevnes av flere respondenter. Respondent 25 sier støtte er «muskulatur som *avlastet* stemmebåndene og bidrar til en sunn sangteknikk» (min utheving). Stemmen, stemmebåndene og mer generelt området fra halsen og opp blir beskrevet med koden «frihet og avspenning» i stor grad. Det kan indikere at støttens overordnede formål kan være å frigjøre stemmen ved å aktivere andre deler av kroppen.

Respondentene snakket om muskulær aktivitet på ulike måter: på negativt vis brukte de begrepene «presse», «trykke», «stramme», «statisk muskelbruk» og «spenninger». De positive betegnelsene kunne være «aktivere», «engasjere», «koble på», «kraft», «motstand» og «muskelkontroll». Det kan virke som det beskrives et skille mellom de ønskede muskulære kontraksjonene og de uønskede. Dette eksemplifiseres av respondent 26: «For meg betyr støtte å engasjere kroppen og synge med en aktiv kropp. Slik at man ikke "synger" fra halsen og presser, men klarer å være avspent i musklene rundt strupehodet og stemmebåndene» (Respondent 26). Kroppen skal i dette eksemplet være «aktiv» og «engasjert», mens halsmusklene skal være passive og «avspente» så man ikke «presser». Det tydeligste eksempelet jeg fant på antagonistiske beskrivelser innad i en besvarelse, ble gitt av respondent 6 på spørsmål 10 om hvordan støtte føles:

At jeg har en grunnmur under meg som jeg kan lene meg trygt på. At jeg blir dratt ned av tyngdekraften samtidig som jeg kan sveve over bakken. At jeg er trygg og kan gi slipp på spenninger, samtidig som kroppen jobber mye hardere enn hvis man ikke er påkoblet støtten. At man blir sliten i kroppen, ikke i stemmen. At kroppen min vet bedre hva den skal enn mitt bevisste jeg, og at jeg ikke bør overstyre den så mye. At man ikke er alene på scenen, at man har med seg, ja nettopp støtte. (Respondent 6)

Beskrivelsen er en av de mest omfattende blant besvarelsene. Den inneholder flere antagonistiske formuleringer: 1) en kraft som trekker deg ned mot bakken og en som lar deg sveve over den, 2) et arbeid i kroppen og samtidig en trygg og avspent tilstand, 3) og at man er sliten i kroppen mens man er uthvilt i stemmen. I tillegg er det en indirekte motsetning mellom å oppleve støtte primært som et kroppslig arbeid, og som en psykologisk tilstand beskrevet som trygghet og moralsk støtte. I denne beskrivelsen sameksisterer støtte både som stabilitet, spenning og kraft, og som frihet, trygghet, avspenning, og som et samtidig kroppslig og psykologisk fenomen.

Det er noen tilfelles av antagonistiske begrepsrelasjoner mellom besvarelser. En respondent beskriver fornemmelsen av å bruke støtte slik: «En kontrahering i nedre del av magen som følger musikken og jobber mer og mer jo lengere frasen blir eller jo større intervall spranget er» (Respondent 11). Begrepet «kontrahering» beskriver en sammentrekning, en innovergående bevegelse. Det står i sterk motsetning til en annen respondent, som sier: «Den hovedsakelige følelsen er at jeg blir fet og liksom vokser i alle retninger. Det kjennes tydeligst i underkanten av brystkassen og på sidene av magen, men også nede i ryggen» (Respondent 15). Her beskrives snarere støtte som det komplett motsatte, en ekspansjon kjent i øvre mage under brystkassen, rundt sidene av magen og i ryggen. Det er verdt å understreke at de ikke omtaler akkurat det samme stedet, fordi respondent 11 nevner spesifikt nedre mage og respondent 15 nevner hele nedre torso, bortsett fra den nedre delen av magen. Det kan likevel indikere at deres fornemmelser av støtte er orientert rundt motsatte fornemmelser i samme region av kroppen.

#### 5.4.2 Tema 2: Tilstander, handlinger og resultater

Den andre tematiseringen handler om hvilken type fenomen støtte beskrives som. Jeg har laget tre inndelinger: ulike tilstander kroppen, stemmen og psyken er i, hvilke handlinger man må gjøre og hvilke resultater man får av å gjøre det. Eksempler fra denne inndelingen er gitt i tabell 18.

Handlingene knyttes i stor grad til muskelbruk, ofte beskrevet som «aktivitet» i en viss muskulatur. Det varierer om respondentene nevner spesifikke muskler, eller beskriver områder på kroppen mer generelt. Det er flere eksempler der respondentene bruker uspesifikke ord som «kroppen» eller «muskler». Det som blir spesifisert, er samlet sett relatert til brystkassen (thorax), mage og nedre rygg (nedre torso), og bekkenet eller bekkenbunnen (pelvis).

<b>Handlinger</b>	<b>Tilstander</b> (fysiske og psykiske)	<b>Resultater</b>
Muskulære handlinger ved utpust:	Opplevd trykghet	Positive sangtekniske effekter
<i>Muskulær aktivitet i nedre torso</i>	Opplevd stabilitet	Positive musikalske effekter
<i>Muskulær aktivitet i thorax</i>	Opplevd kontakt	Positive psykiske effekter
<i>Muskulær aktivitet i bekkenbunnen</i>	Opplevd avspenning i kroppen og frihet i stemmen	Positive akustiske effekter (klang, volum, bæreevne, overtoner)
Dyp innpust (ekspansjon både i thorax og nedre torso)	Balanse i pustemuskulaturen i lungesystemet.	

Tabell 18: Tematisering 2. Inndelingen av beskrivelsene i handlinger, tilstander og resultater. Det er beskrevet eksempler fra hver inndeling.

Respondentene beskriver både fysiske og psykiske tilstander. Noen av tilstandene kommer som direkte virkning av handlingene, som for eksempel den muskulære balansen i lungesystemet mellom innpustmuskulatur og utpustmuskulatur. Balansen ser jeg på som en tilstand, gitt av handlingene man gjør på innpust (utvide thorax og avspenne halsen) og utpust (fortsette å bruke innpustmuskulatur og aktivere utpustmuskulatur i nedre torso). Disse handlingene skaper en tilstand av balanse, som flere respondenter beskriver. De psykiske tilstandene er for eksempel beskrevet som å ha kontakt med kroppen, stå støtt og stabilt på bakken, og at stemmen er uhindret og fri. Noen tilstander beskrives som kriterier for at handlingene skal kunne skje. Andre beskrives mer som virkninger av handlingene. Dette gjør at noen av tilstandene overlapper med den tredje inndelingen, resultatene.

Resultatene av støtte beskrives som en rekke positive følger av å bruke støtte når man synger. De fleste respondentene som beskriver resultatene; beskriver også enten handlinger eller tilstander. Deres forståelse og fornemmelse av fenomenet er dermed ikke ensidig ut fra fenomenets resultater. Likevel er det noen som vier mest plass til å beskrive resultatene, og går mindre inn på hvordan støtte utføres. Resultatene av å bruke støtte kan sammenfattes til å være sangtekniske, psykiske, musikalske og akustiske. Ved å bruke støtte kan det bli lettere å synge gjennom registeret, synge sterkere, synge lengre fraser og synge hurtiggående fraser, og på den måten oppfylle de kravene repertoaret krever. I tillegg beskrives det at man får positive psykiske resultater, som økt trykghet, moralsk støtte og tillit til kroppen og stemmen. Både akustisk og musikkestetisk beskrives det positive virkninger på stemmens klang, overtoner, bæreevne og dermed volum. Et eksempel på et resultatperspektiv på støtte gis av respondent 34: «For meg er det totalen av systemet som kontrollerer pust, som hjelper med alt fra intonasjon, linjer, legato, styrke etc» (Respondent 34). Den første delen konseptualiserer støtte som et helhetlig

system som kontrollerer pust. Respondenten fokuserer videre på positive musikalske og akustiske resultater.

Ut fra denne inndelingen fremstår besvarelsene som rettet mot ulike deler av fenomenet. Både spesifiteten og kombinasjonen av inndelingene i besvarelsene varierer. Mens noen spesifikt nevner muskler og muskulære handlinger som gir spesifikke tilstander og effekter, beskriver andre støtte i mer generelle trekk, og forholder seg for eksempel kun til handlingene. I tillegg til antagonistiske begrepsrelasjoner og tre ulike inndelinger av fenomenet, beskriver også respondentene ulike faser av støtte sett som en prosess.

#### 5.4.3 Tema 3: Prosessdelene forberedelse, utførelse og effekt

Den siste tematiseringen jeg utformet, knytter seg til en forståelse av støtte som en prosess med flere faser. Jeg delte beskrivelsene inn i tre faser: 1) forberedelsesfasen, 2) utførelsesfasen og 3) utfallsfasen. Noen respondenter nevnte kun én fase, andre nevnte alle. På samme måte som i den forrige tematiseringen var det også her variasjon i hvor mange faser som ble beskrevet samtidig. I tabell 19 har jeg kommet med noen samlede eksempler på beskrivelser av fasene. Forberedelsesfasen innehar beskrivelser av alt som skjer før man synger, særlig handlinger og tilstander knyttet til innpust. Det nevnes kroppsholdning, en avspenning i hals og en dybdefølelse. Dette er også beskrevet som en ekspansjon i brystkassen. Det er flest besvarelser som omhandler utførelsesfasen. De beskriver særlig handlinger og tilstander ved utpust og fonasjon (lyddannelse). Fysiologiske beskrivelser dominerer i denne fasen, der mange respondenter beskriver former for kroppslig aktivitet.

Forberedelse	Utførelse	Utfall
Innpust	Beholde kvaliteter fra innpusten i utpust.	Kontroll (psykisk følelse og respiratorisk og muskulær balanse)
Avspenning, «åpent» i halsen		
Kroppsholdning	Aktiv kropp: aktive, dynamiske og fleksible muskler i brystkasse, mage, rygg, og bekkenbunn	Positive virkninger på klang, fraser, og sangen og musikken for øvrig
Dybdefølelse i kroppen		
Ekspansjon (i brystkassen)		Frihet og avspenning i stemmen

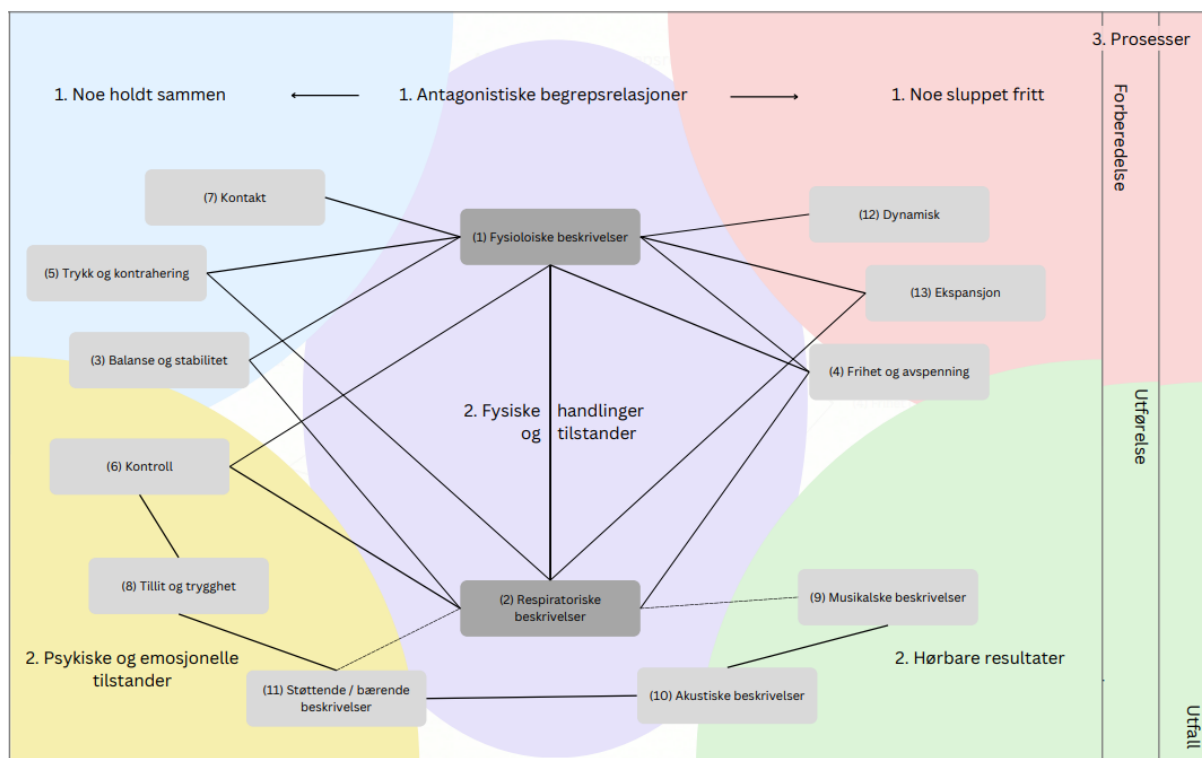
Tabell 19: Tematisering 3. Prosessforståelsen av støtte i tre faser: forberedelse, utførelse og utfall. Det er beskrevet eksempler fra fasebeskrivelsene under hver fase.

Eksempler kan være å ha kontakt med dyp magemuskulatur eller bekkenbunn, og å ha brystkassen utvidet. Til slutt beskriver noen respondenter utfallsfasen, hvor det beskrives hva som blir utfallet av utførelsen. Utfallsfasen beskriver hva utfallet av utførelsesfasen er, og denne fasen overlapper med den tidligere tematiseringens «resultater», fordi resultatene blir beskrevet

i slutfasen av prosessen. Særlig vektlegges det utfall etter støtteutførelse hvor respondentene opplever kontroll, og en rekke positive virkninger på klang, fraser, sang og musikk.

#### 5.4.4 Konseptkart av respondentenes forståelse og fornemmelse av støttefenomenet

I figur 2 illustreres en sammenfatning av hele den tematiske analysen i et samlet konseptkart. Kodene (tallgitt i de grå boksene) er plassert på ulike steder ut fra min tolkning av deres betydning. Tema 1 vises øverst, der de antagonistiske begrepsrelasjonene er visualisert ved å plassere kodene i motsetningsforhold til hverandre. På venstre side betegnes det «noe som holdes sammen», mens på høyre side betegnes det «noe sluppet fritt». Både kodene kontroll (6), kontakt (7), trykk og kontrahering (5) og balanse og stabilitet (13) indikerer noe holdt sammen, noe man har under kontroll. Derimot indikerer særlig koden frihet og avspenning (4) men også ekspansjon (13) og dynamiske beskrivelser (12) noe man har sluppet fritt og gjort bevegelig. Tema 2 er visualisert gjennom fargede, runde felt under kodene. De beskriver fysiske handlinger og tilstander, psykiske og emosjonelle tilstander og hørbare resultater. Tema 3, prosessperspektivet, er oppført på høyre side av figuren. Det viser hvordan dette konseptkartet gjentas i tid i ulike faser av prosessen: forberedelse, utførelse og utfall. Det er tegnet opp sterke og svake linjer som indikerer relasjonsstyrken mellom kodene og temaene. Nederst viser jeg for eksempel at musikalske (9), akustiske (10) og støttende og bærende (11) beskrivelser er sterkt sammenbundet, til tross for at de konseptuelt beskriver ulike områder som psykiske og emosjonelle tilstander og hørbare resultater. De er sterkt sammenbundet fordi trygge følelser og tanker i respondentenes besvarelser knyttes til at stemmen, tonen, klangen eller musikken blir støttet og båret frem av noe.



Figur 2: Konseptkart over kodene og tematiseringene i analysen. Tema 1: Antagonistiske begrepsrelasjoner. Tema 2: Psykiske emosjonelle og fysiske tilstander, handlinger og resultater. 3: Prosessfasene forberedelse, utførelse og utfall.

Kode 6 (kontroll) relaterer seg sterkest til respiratoriske beskrivelser (2), for eksempel som «kontroll av luftstrøm» eller «kontroll av pustemuskulaturen». Den har også en relasjon til fysiologiske beskrivelser (1) utenom pust, ettersom flere respondenter omtaler muskelkontroll i kroppen. I tillegg relaterer den seg sterkt til psykiske og emosjonelle tilstander som tillit og trygghet (8). Dette fordi nærværet av kontroll i beskrivelsene ofte er sammen med formuleringer knyttet til tryggheten man får ved å kontrollere luftstrømmen, musklene i kroppen eller stemmen. Ekspansjon (13) og trykk/ kontrahering (5) er antagonistiske koder, men begge er sterkt relatert til fysiologiske beskrivelser (1). Balanse og stabilitet (3) oppfatter jeg at er like relatert til fysiologiske som respiratoriske beskrivelser. Stabilitetsbegrepet brukes ofte i relasjon til kroppslige tilstander og fornemmelser, mens balanse både relateres til å holde kroppen i balanse og å balansere lungesystemets pustemuskulatur. Med denne figuren søker jeg å illustrere den mangfoldige forståelsen og fornemmelsen respondentene viste av støttefenomenet. Videre presenterer jeg en sammenlikningsmodell for å undersøke hvilke relasjoner det er mellom en respondents forståelse og fornemmelse av støtte.

### 5.4.5 Respondentenes forståelses- og fornemmelsesprofiler

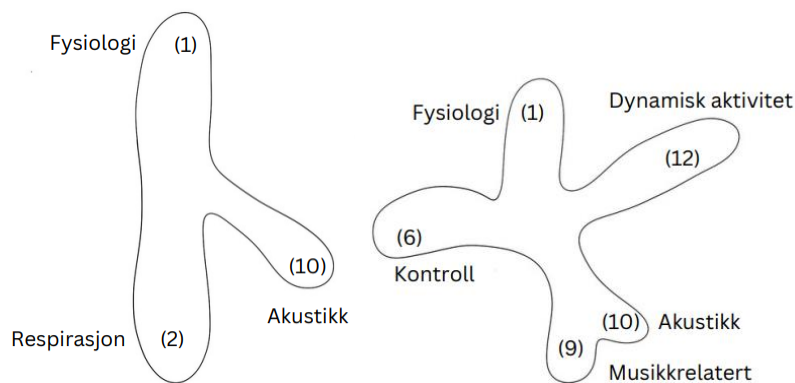
Jeg velger å gi en oversikt over analysene av spørsmål 6 og 10 ved å rapportere noen variabler (se tabell 20). Medianen for antall koder per besvarelse er 3 både for forståelsesbesvarelsene og fornemmelsesbesvarelsene. Medianen for antall koder endret mellom forståelse og fornemmelse er 0, der høyeste tallet lagt til og høyeste tallet trukket fra henholdsvis er +3 og -3. Videre ble endringen av koder registrert mellom forståelsesprofilene og fornemmelsesprofilene, og vurdert etter hvor mange koder som var nye. 16 av 28 (57,1%) respondenter byttet minst halvparten av kodene mellom besvarelsene. Det er også stor variasjon mellom høyest og lavest antall koder både på spørsmål 6 og 10. På spørsmål 6 inneholdt besvarelsene alt fra 1 til 8 koder, mens på spørsmål 10 inneholdt de mellom 2 og 6.

S	Variabel	Med	H/L	%
6	Antall koder per besvarelse	3	8/1	
10	Antall koder per besvarelse	3	6/2	
6+10	Antall koder endret per besvarelse	0	+3/-3	
6+10	Antall respondenter som endret minst halvparten av kodene fra sp. 6 til 10			57,1

Tabell 20: Variabler fra analyser av spørsmål 6 og 10 i spørreundersøkelsen (spørsmål, variabel, median, høyest / lavest, og prosent).

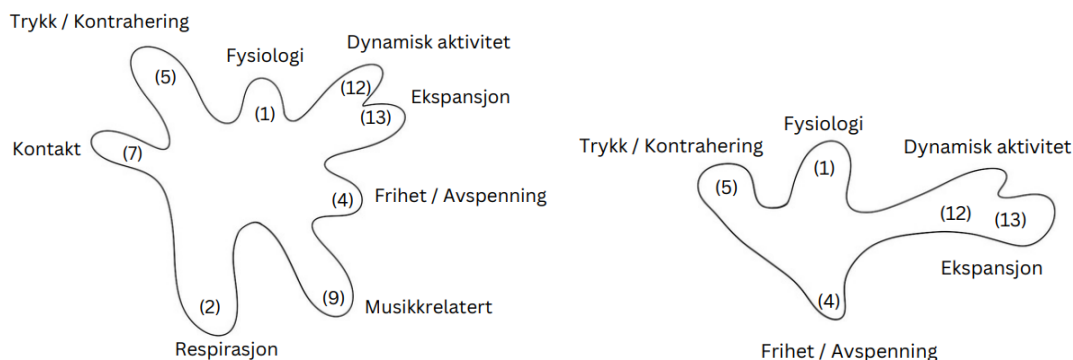
For å visualisere respondentenes ulike forståelser og fornemmelser, trekker jeg frem noen forståelses- og fornemmelsesprofiler. En forståelsesprofil betyr en visuell oversikt over hvilke koder jeg fant i besvarelsen til respondenten på spørsmål 6. En fornemmelsesprofil betyr det samme for spørsmål 10. De er visuelt utformet ved at en respondents sammensetning av koder er tegnet opp ut fra kodenens posisjon i konseptkartet (se figur 2). Det gir respondenten en unik formfigur for dens forståelse og fornemmelse, og gjør det mulig å se endringer i den konseptuelle oppfatningen respondenten har av forståelsen og fornemmelsen av støtte.

Jeg trekker frem noen eksempler fra analysen av forståelses- og fornemmelsesprofilene (se vedlegg 6 og 7). Respondent 22 beskriver sin forståelse av støtte (se figur 3 til venstre) gjennom det jeg har kodet som fysiologiske, respiratoriske og akustiske beskrivelser.



Figur 3: Respondent 22 sin forståelsesprofil (til venstre) og fornemmelsesprofil (til høyre).

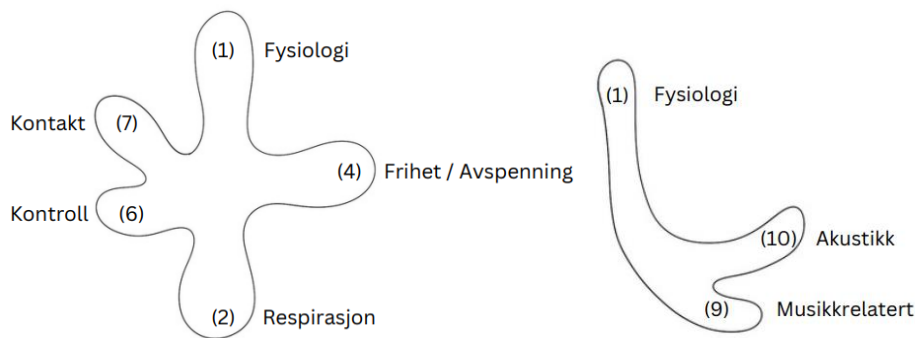
I sin fornemmelse av støtte inkluderer respondenten musikkrelaterte beskrivelser (9), kontroll (6) og dynamisk aktivitet (12). Fornemmelsen er dermed mer flerfoldig enn forståelsen i dette eksempelet. De to neste eksemplene viser motsatt forhold der respondentene har smalere fornemmelsesprofiler enn forståelsesprofiler:



Figur 4: Respondent 17 sin forståelsesprofil (til venstre) og fornemmelsesprofil (til høyre).

Respondent 17 viser en mangespektret forståelsesprofil der det er åtte koder med (se figur 4). Forståelsen inneholder også antagonistiske koder: trykk og kontrahering på den ene siden og ekspansjon og frihet og avspenning på den andre. Respondenten har fortsatt en over gjennomsnittlig bred fornemmelsesprofil, men reduseres likevel fra dens svært brede forståelsesprofil. Det som er fraværende i fornemmelsesprofilen, er respirasjon (2), kontakt (7) og musikkrelaterte beskrivelser (9). Fornemmelsesprofilen blir derfor «grunnere» ved at kodene som er igjen, i størst grad omtaler fysiske handlinger og tilstander, og i mindre grad psykiske og emosjonelle tilstander og hørbare resultater.





Figur 5: Respondent 8 sin forståelsesprofil (til venstre) og fornemmelsesprofil (til høyre).

Derimot skjer det motsatte hos respondent 8 (figur 5), hvor det er forståelsesprofilen som har et fysisk utgangspunkt, mens de musikkrelaterte (9) og akustiske (10) beskrivelsene først kommer i fornemmelsesprofilen. Fornemmelsesprofilen er sterkere knyttet til hørbare resultater, som kan indikere at respondenten forstår støtte i stor grad som et fysisk fenomen, men opplever og fornemmer det mer utfra akustiske og musikalske perspektiver.

Resultatene fra forståelses- og fornemmelsesprofilene kan overordnet vise at respondentene varierer i stor grad mellom 1) å ha brede forståelsesprofiler og smalere fornemmelsesprofiler, 2) å ha smalere forståelsesprofiler og bredere fornemmelsesprofiler, eller 3) å ha like smale eller brede profiler. Som sagt byttet 57% av respondentene ut halve mengden koder mellom profilene, og det kan indikere at også forskjellen mellom deres forståelse og fornemmelse varierte mye fra respondent til respondent. Som både konseptkartet og forståelses- og fornemmelsesprofilene viste, presenterer studentene og sanglærerne ganske ulike forståelser og fornemmelser både i form av språklig spesifitet, konseptuell bredde og grad av forandring mellom forståelse og fornemmelse av fenomenet.

## 5.5 Oppsummering av resultatene

Etter presentasjonen av den kvantitative og de kvalitative analysene av lukkede og åpne spørsmål i spørreundersøkelsen, skal jeg kort å oppsummere dette masterprosjekts resultater. Jeg har samlet noen hovedpunkter fra kapittelet i et resultatresymé (se tabell 21). Kilden til støttebegrepet var i dominerende grad sanglæreren (95%) og i noen grad kordirigenter, faglitteratur (13%) og medstudenter (8%). Deres nåværende forståelse var formet i størst grad av sanglæreren, seg selv og forskning. Flertallet av respondentene bruker støttebegrepet selv, og mener det både er et viktig begrep i klassisk sang og et viktig begrep for egen øving. De sosiale oppfatningene tyder på at respondentene er delt om hvorvidt man er enige om begrepets betydning innad på sin institusjon og i samtaler med medstudenter og kolleger. Respondentene

er fortsatt spredt, men vektet litt mer positivt mot at det er enighet om støttebegrepets betydning i fellesundervisning og i en-til-en-undervisning. Det er mer negativt vektete oppfatninger om enighet om begrepets betydning i Norge, både blant institusjonene og i sangmiljøet for øvrig. Når støtte eksplisitt blir beskrevet i fritekstbesvarelsene, er det som et diffust, misvisende, potensielt farlig men viktig begrep og fenomen. Forståelsen av begrepet forandret seg ved flere ulike anledninger, som når man får ny fysiologisk kunnskap, deltar på kurs eller får nye forståelser og opplevelser av støtte alene eller på time med sanglæreren. Lærerne nevnte ulike tilnærminger til å formidle støtte, både å ha et fysiologisk fokus, utvikle felles begrep eller bruke non-verbale demonstrasjoner. 56% (19 av 34) brukte andre ord for støtte, og disse varierte fra å være knyttet til luftstrøm, avspenning, kontakt, kontroll, muskulatur og engelske og italienske synonymmer. Det ble utviklet tre tema fra den tematisk inspirerte analysen: 1) antagonistiske begrepsrelasjoner, 2) fysiske, psykiske og emosjonelle handlinger, tilstander og resultater, og 3) forberedelse, utførelse og utfall som prosessperspektiv på støtte. Til slutt ble det presentert forståelses- og fornemmelsesprofiler. Disse indikerte at bredden av forståelser og fornemmelser varierer blant respondentene, og at graden av forandring mellom en respondent sin forståelse og fornemmelse også varierer.

Perspektiver på støtte	Resultatresymé
Kilde og eierskap til støttebegrepet	Kilder: Presentert først av sanglærer i dominerende grad (95%). I noen grad kordirigenter (15%), faglitteratur (13%) og medstudenter (8%). Deres nåværende forståelse formet mest av sanglærer, en selv, og forskning. Eierskap: Var selv den nest viktigste i formingen av sin støtteforståelse, etter sin sanglærer. Flertallet bruker støttebegrepet selv.
Funksjonen til støttebegrepet	Funksjon: Viktig i egen øving.
Oppfatninger av støtte 1 (kvantitativ del)	Oppfatninger: Viktig begrep i klassisk sang. Spredt oppfatning om enighet innad på sin institusjon. Negativt vektet oppfatning om enighet i Norge.
Oppfatninger av støtte 2 (kvalitativ del)	Et diffust begrep. Et misvisende og potensielt farlig begrep. Et viktig fenomen å mestre for å synge bra.
Forandringer av støtteforståelsen	Forandring skjedde etter: Fysiologisk kunnskap. Spesifikke kurs. Sanglæreren. Fra statisk til dynamisk forståelse.
Synonymer for støttebegrepet	Andre ord for støtte var knyttet til: avspenning, luftstrøm, kontakt, spenning, kompresjon, muskulatur og italienske og engelske synonymer.
Formidlinger av støtte	Støtte ble formidlet ved: Fysiologisk kunnskap og erfaring. Dynamiske, avspente og fleksible kroppslige handlinger. Utviklingen av felles språklige verktøy. Non-verbal støttedemonstrasjon.
Forståelser og fornemmelser av støtte	Tematisk analyse: 1. Besvarelsene inneholdt <b>antagonistiske begrepsrelasjoner</b> både internt i besvarelsene og mellom dem. 2. Besvarelsene ble delt inn i beskrivelser av <b>handlinger, tilstander og resultater</b> . 3. Besvarelsene kunne plasseres i et prosessperspektiv der de omtalte <b>forberedelse, utførelse og utfall</b> av støtte. Forståelses- og fornemmelsesprofiler indikerte at respondentene var spredt når det gjaldt konseptuell bredde og grad av forandring mellom forståelse og fornemmelse av fenomenet.

Tabell 21: Resymé av kapittelets resultater.

## 6. Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere drøftingspunkter som søker å besvare problemstillingene og forskningsspørsmålene til prosjektet. Prosjektets problemstillinger og tilhørende forskningsspørsmål var:

1. Hvilket forhold har studenter og lærere til det vokaltekniske fenomenet "støtte" i klassisk sang ved høyere utdanning i Norge?
  - a. Hvilke språklige forståelser har de av fenomenet?
  - b. Hvilke kroppslige fornemmelser har de av fenomenet?
  - c. Hvilke sosiale oppfatninger har de av fenomenet?
  - d. Hvordan formidler de begrepet pedagogisk?
2. I hvilken grad er deres forhold like eller ulike?

Jeg innleder med noen metodiske overveielser før jeg diskuterer forskningsspørsmålene i rekkefølge. Deretter ser jeg dem samlet for å beskrive studentenes og lærernes forhold til støtte, og hvorvidt deres forhold er like eller ulike. Til slutt konkluderer jeg om hvorvidt funnene i denne studien kan besvare studiens formål om å «undersøke hvordan norske sangstudenters og -læreres forhold til det vokaltekniske fenomenet støtte samsvarer med eller divergerer fra oppfatningene presentert i feltet for klassisk sang». Avslutningsvis drøfter jeg muligheter for videre forskning.

### 6.1 Metodiske overveielser

I metodekapittelet presenterte jeg både forskningsdesignets styrker og svakheter, og nevnte blant annet begrepsmessig validitet og prosjektets manglende representativitet (se 4.2 og 4.6). Det er også nødvendig å diskutere metodologiske momenter i dette kapittelet før resultatene drøftes videre i lys av forskning og teori. Resultatene forteller noe om 8 lærers og 21 studenters verbaliserte forhold til støttefenomenet (i tillegg til noen flere delvis fullførte besvarelser) og kan ikke generaliseres utover dette. De som har svart, har vist en tydelig interesse for støttefenomenet (se 5.2.1 og 5.2.3), noe som er å forvente når det gjelder skjevheter i rekruttering til spørreskjemaundersøkelser generelt (se 4.2). Det er derfor nærliggende å anta at dette prosjektet har gått glipp av andre holdninger til støttefenomenet, og at perspektivene til dem som er uinteresserte i støttefenomenet i stor grad forblir utforsket. Respondentene er videre også skjevfordelt når det gjelder stemmefag, noe som gjør at resultatene er vektet mot kvinnelige stemmefag og gir få eksempler på mannlige stemmefag og deres forhold til

støttefenomenet. Derfor er det viktig å minne om at når jeg videre beskriver «sangstudenters og sanglæreres» forhold til støttefenomenet, gjelder det da en skjevfordelt respondentgruppe og min tolkning av deres besvarelser, ikke deres (og sangfeltets) fullstendige oppfatninger.

Spørreskjemaet tjener som et øyeblikksbilde av respondentenes holdninger og oppfatninger. Som ulempen er med alle spørreskjemaer, er det også i dette tilfellet usikkerhet knyttet til om deres besvarelser presist beskriver deres reelle holdninger og oppfatninger. Måten undersøkelsen er utformet på, hvordan spørsmålene er formulert og hvilke svaralternativer de har mulighet til å krysse av på, begrenser deres mulighet til å svare akkurat slik de ønsker. Derfor må tolkningene og diskusjonene av besvarelsene gjøres med varsomhet, og bevissthet om at disse øyeblikksbildene både kan være upresise, mangelfulle og ha endret seg siden den gang de ble registrert.

## **6.2 Språklige forståelser og kroppslige fornemmelser av støtte**

Forskningsspørsmål 1a og 1b retter seg mot hvilke språklige forståelser og kroppslige fornemmelser studenter og lærere har av støtte. I forkant av datainnsamlingen hadde jeg disse som to ulike spørsmål, ettersom jeg forutsatte at spørreskjemaets spørsmål 6 (om forståelse) og 10 (om fornemmelse) ville gi ulike svar med kvalitativt ulike beskrivelser. I analysen av spørsmålene oppfattet jeg derimot at det var like stor variasjon i lengde og konseptuell bredde i begge, og at det var mest formålstjenlig å analysere de sammen. De ble dermed begge to utgangspunkt for den tematisk inspirerte analysen, som resulterte i tre tematiseringer og et samlet konseptkart (se 5.4.4). Jeg diskuterer derfor også de to forskningsspørsmålene 1a og 1b samlet i det følgende.

### **6.2.1 Støtte som flere små fenomener eller ett stort?**

Resultatene viser at språklige forståelser og kroppslige fornemmelser av støtte beskrives på mange ulike måter, noe som vises i den konseptuelle bredden av tematiseringene (se igjen 5.4.4). Samtidig viser også resultatene at respondentene ikke direkte motsier hverandre, men beskriver større og mindre deler av fenomenet. Dette gjør at spørsmålet om enighet eller uenighet blir komplekst å svare på. En likhet mellom besvarelsene er at mange beskriver en form for handling i kroppen som fører til et akustisk, musikalsk, psykologisk eller emosjonelt resultat. Denne likheten kan beskrives som generell, både fordi mange formulerer seg i generelle termer og fordi de som angir spesifikke beskrivelser ikke nødvendigvis alltid spesifiserer samme ting. En grunn til allikevel å tolke besvarelsene som like er at de til sammen

beskriver et komplekst fenomen og dekker tilstander man er i, handlinger man gjør og resultater man får, i ulike faser av en lengre prosess (se tematiseringene i 5.4.4). Ulikhetene i besvarelsene kan forenes til én destillert definisjon i tabell 22 fordi de relaterer seg til ulike sider av fenomenet:

	<i>Handlinger</i>	<i>Tilstander</i>	<i>Resultater</i>
<i>Forberedelse</i>	(1) en ekspansjon i brystkassen ved en dyp innpust, som etterfølges av en		
<i>Utførelse</i>	(2) dynamisk, fleksibel aktivitet i muskulaturen i brystkassen, magen og bekkenet på utpust,	(3) som gir en balanse mellom innpustmuskulatur og utpustmuskulatur, kontroll på luftstrømmen og en følelse av kontakt med kroppen,	
<i>Utfall</i>		(4) og gjør at du kjenner deg trygg, i kontroll, fri, avspent i stemmen,	(5) og kan utfolde deg klanglig, musikalsk, og kunstnerisk.

Tabell 22: En destillert definisjon av støtte, satt skjematisk inn i tema 2: handlinger, tilstander og resultater og tema 3: forberedelse, utførelse og utfall.

Denne destillerte definisjonen sammenfatter mange beskrivelser og viser samtidig bredden ved å inkludere fysiske, psyko-emosjonelle, akustiske og musikalske handlinger, tilstander og resultater i en samlet prosess. Det er mulig ikke alle respondentene ville godtatt en slik definisjon, ettersom de selv kun beskriver deler av den og kan vurdere andre deler av den som feil i henhold til sin forståelse. Det er likevel interessant at beskrivelsene kan settes sammen uten å motsi hverandre.

Derimot finner man også forskjeller i resultatene: det er både spredninger i konseptuell forståelse (hvor i konseptkartet de er), rekkevidden på forståelsene (antall koder den inkluderer) og hvor mye beskrivelsene forandrer seg mellom forståelses- og fornemmelsesbesvarelsene (hvor mange koder som blir endret). Det blir derfor mulig å si at forståelsene og fornemmelsene varierer mye i størrelse, sammensetning og endring, selv om de til sammen dekker et konseptuelt bredt fenomen og ikke direkte motsier hverandre. Det at motsetninger ble funnet i antagonistiske begrepsrelasjoner *innad* i besvarelsene kan tolkes som at fenomenet i seg selv er språklig og konseptuelt motsetningsfullt. Det kan også tolkes som at respondentenes forståelser nødvendigvis ikke er motsetningsfulle i relasjon til hverandre, med unntak av noen få eksempler (se 5.4.1).

### 6.2.2 Konseptkartets relasjon til tidligere forskning

Konseptkartet og dens tematiseringer gjenspeiler flere forskningstema presentert i kapittel 2. Resultatene viser et fysiologisk fenomen der noen beskrivelser samsvarer med synet på støtte presentert i deler av forskningslitteraturen som balanse mellom innpustmuskulatur og utpustmuskulatur med hovedfunksjonen å regulere det subglottale trykket og oppnå en optimal luftstrøm (Griffin et al., 1995; Herbst, 2017; Salomoni et al., 2016; Sundberg, 1987; W. Thorpe et al., 2001; A. Watson, 2014). Det er også beskrivelser som retter seg mot stemmens akustiske resultater, som overtoner, klang og bæreevne, noe som beskrives i en lang rekke forskning som inkluderer akustiske effekter av vokalteknikk (Brunkan & Bowers, 2021; H. Mitchell, 2005; H. F. Mitchell & MacDonald, 2012; H. Mitchell & Kenny, 2006; Sand & Sundberg, 2005). Det er flere som trekker inn psykologiske og emosjonelle aspekter i sine besvarelser om støtte, og som dermed trekker linjer mellom kroppslige aksjoner, akustiske resultater og subjektive tanker og følelser knyttet til vokalteknikk. Dette er gjort i litteratur av både Janice Chapman (2006) og Susanna Eken (1998), hvor stemme, kropp og psyke relateres i en bredere, holistisk inngang til å forstå den menneskelige stemme. De antagonistiske trekkene ved resultatene finnes også i forskningslitteraturen, for eksempel ved at de definerte musklene relatert til støttefunksjonen nettopp er motgående, antagonistiske muskelpar som må være i balanse (Eken, 1998). Lengdespenning og tykkelse på stemmeleppene er andre eksempler på motstridende stemmemekanismer som må koordineres (A. Watson, 2014). Tradisjonell vokalpedagogikk, eksemplifisert i tidligere forskning som den metodologiske Bel Canto-tradisjonen, ble representert i resultatene i litt mindre grad. Bel Canto-tradisjonen var representert særlig ved synonymene «appoggio» og «sostegno». I tillegg kan muligens de musikalske forståelsene av støtte underlegges en tradisjonell vokalpedagogikk ved at støtte som vokalteknikk er et redskap for musikalske målsettinger. Til slutt demonstreres det en lik variasjon i hvor bred eller smal støtteforståelsene er mellom resultatene og forskningslitteraturen, hvor den smaleste definisjonen for eksempel handler om en muskulær koordinasjon ett bestemt sted i kroppen for å avlaste stemmen og den bredeste definisjonen inkluderer alt fra muskulære, psykologiske og emosjonelle, til akustiske karakteristikk.

Forskningsdiskusjonen om hvorvidt et vitenskapelig språk («voice science») eller et tradisjonelt og mer metaforisk språk («vocal art») er best egnet i sangundervisning er det ikke enkelt å finne i resultatene. I resultatene er det ikke noe tydelig skille mellom respondenter som bruker metaforisk språk og de som bruker vitenskapelig språk. Det er mer samsvar mellom resultatene

og Rachel Ware (2013) sin «blandede tilnærming», hvor det både er fysiologiske beskrivelser og metaforer for kroppslig, akustisk og musikalsk aktivitet til stede i samme beskrivelse. Støttebegrepet som tradisjonelt vokalpedagogisk begrep synes å være sammenblandet med vitenskapelige forståelser i resultatene, og dermed ikke vise noe definitivt skille.

Det er interessant at studentene og lærerne i denne undersøkelsen belyser nærmest samtlige av forskningstilnærmingene på støttefenomenet. Kroppen, tankene og følelsene til sangeren og lyden i rommet er alle med i beskrivelsene. For noen fremstår støtte som et utpreget kroppslig fenomen, mens det virker som andre orienterer man seg mer etter lyden og dens kvaliteter. Andre igjen knytter støtte til en psyko-emosjonell tilstand der trygghet, tillit og kontroll gjør at man får utført sine musikalske ambisjoner. Denne variasjonen skal nå diskuteres fra teoretiske perspektiver.

### 6.2.3 Teoretiske argumenter for mangfoldige forståelser

Et fenomen er ifølge fenomenologisk forståelse et objekt i verden som kan erfares av subjektet på mange ulike måter, gjennom både den sansningen vi gjør av det (ser, hører og føler det) og den meningen vi medgir det (appersepsjon, se 3.2.1). Meningen konstrueres av vår bevissthets retning mot noe, den konstrueres fra vår bevissthets «intensjonalitet» (Husserl, 1973). Det betyr at bevisstheten kan være rettet mot og sanse fenomenet på ulike måter, og medgi det mening på ulike måter, selv om «objektet» er det samme fenomenet. Altså kan støtte ut fra denne forståelsen være et helhetlig fenomen som subjektene (studentene og lærerne) gir mening til på ulike måter ved å ta utgangspunkt i forskjellige sanselige inntrykk. Noen vil skape mening ut fra de hørbare sanseintrykkene (en akustisk forståelse), mens andre vil skape mening ut fra sensomotoriske fornemmelser (en kroppslig forståelse). Stemmeforskningsfeltet har i tillegg tatt i bruk instrumenter (røntgen, laryngoskopi, elektromyografi) som sanser kroppslige hendelser som vi enten er ubevisste på eller som er utenfor vår sanseevne. Disse kan ses på som forlengelser av vår sansning, hvor vi ser og utvikler forståelser for indre, kroppslige forhold som ellers er utilgjengelige for oss (som utgjør en vitenskapelig, fysiologisk forståelse). Et kroppsphenomenologisk syn på vår forståelse av støtte kan på denne måten anse vitenskapelige forståelser som en av flere sanselige innganger til å erfare fenomenet, og gi alle sansene mulighet til å fortelle noe om fenomenet. Da blir kunnskap om og erfaring med fenomenet likestilt og sett i sammenheng. Det er også mulig å drøfte hvordan disse ulike forståelsene kombineres og er sammensatt hos studentene og lærerne i resultatene. Svært få utviser kun en



av disse forståelsene: de blander på ulike måter akustiske, visuelle, taktile og kognitive erfaringer med fenomenet.

«Dobbeltstrukturen» til Merleau-Ponty (1962, se 3.3.2) er et annet perspektiv som kan beskrive hvordan menneskets bevissthet skifter mellom å erfare stemmen via kroppen som erfaringsmedium, og slik sanse *resultatene* av aktiviteten, og å erfare selve kroppen og kroppens aktiviteter i seg selv. Fordi all erfaring skjer gjennom kroppen betyr det at det ikke er et tydelig skille mellom språklig forståelse og kroppslig fornemmelse. Dette sammenfaller med at besvarelsene knyttet til språklig forståelse og kroppslig fornemmelse av støtte var vanskelig å skille fra hverandre i konseptuell bredde. Sansning innen dialogiske forståelser relateres til Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (Linell, 2009). Det betegnes som en relasjon mellom kroppslige bevegelser, objekter i nære omgivelser, og våre komplekse sansninger av de kroppslige og materielle bevegelsene (se 3.4). Derfor kan meningen vi skaper om støtte være en kombinasjon av sansning av egne kroppslige bevegelser og akustiske objekter i nåtid, som er i dialog med vår forhistorie. Nye opplevelser i relasjon til tidligere opplevelser kan skape nye forståelser, for eksempel dersom en sanger eller sanglærer demonstrerer akustiske resultater av støtte som en begynnende eller erfaren sanger aldri har hørt før. Det at respondentene har ulike kroppslige og sanselige erfaringer med støtte over tid er med på å konstruere ulike forståelser. Disse teoretiske perspektivene har til felles at de muliggjør å lære om støtte på mange ulike måter, gjennom kombinasjoner av sanseinntrykk, bevissthetsendringer og nye erfaringer. De kan fortelle hvordan det kan være naturlig at støtte beskrives som et mangespektret fenomen, forstått ulikt av studentene og lærerne.

Videre skal jeg diskutere forskningsspørsmål 1c og 1d, men før det ønsker jeg å relatere de to spørsmålene jeg nå har diskutert til de neste. Jeg oppfatter at det blir et kunstig skille å skulle «forlate» språklige forståelser og gå videre til sosiale oppfatninger. For det første er forståelsene av støtte i henhold til fenomenologiske og dialogiske forståelser noe respondentene har konstruert ut fra sine posisjoner i kontekst, og de sosiale oppfatningene vil også være konstruert fra de samme posisjonene, og ha refleksiv innflytelse på hverandre. For det andre er sosiale oppfatninger av fenomenet uløselig knyttet til språk ettersom deres forståelser av støtte blir verbalisert i denne undersøkelsen (i stedet for observert eller demonstrert), og deres sosiale oppfatninger også uttrykkes gjennom språk. Det som likevel skiller dem er forskningsspørsmålenes siktemål: språklige forståelser er rettet mot deres perspektiv på støttefenomenet,

mens spørsmålet om sosiale oppfatninger retter seg mot deres oppfatning av hvordan støtte blir ansett, brukt og forstått *av andre*.

### **6.3 Sosiale oppfatninger av støtte**

Resultatene forteller om flere ulike sosiale forhold. Det ene er hvilken sosial tilknytning fenomenet har, som i resultatene ble presentert som fenomenets kilde og eierskap (se 5.2.1). Det andre er hvilken funksjon fenomenet har relatert til øvingssituasjonen (se 5.2.2), og det siste er hvilke ulike oppfatninger respondentene har om fenomenets viktighet, om hvorvidt man er enig om hva fenomenet er, og hvordan det fremstår i ulike undervisningskontekster (se 5.2.3). Jeg diskuterer de ulike sidene av de sosiale forholdene i tilknytning til forskningslitteratur og teoretiske perspektiver hver for seg.

#### **6.3.1 Kilder og eierskap**

Sanglæreren er i stor grad den som introduserer begrepet, og er sammen med respondenten selv og forskning den kilden som har formet respondentenes nåværende forståelse av støtte i størst grad. Det kan derfor virke som at sanglærerens forståelse av støtte i stor grad har vært veiledende og retningsgivende for forståelsen til deltakerne i denne studien. Resultatene viser oppfatninger om at støtte er et viktig fenomen for å synge «bra», noe som gjør lærerens formidling av fenomenet sentralt for hele sangprosjektet. Forskningslitteraturen sentrerer i stor grad rundt pedagogers språk om støtte, og i mindre grad om studentenes forståelse av dette språket (se 2.4). Dette kan i lys av resultatene anses som at det til en viss grad er rettfærdiggjort, dersom lærerens forståelse er såpass retningsgivende for studentenes forståelser som resultatene indikerer. Allikevel fordrer denne tolkningen av resultatet at studentene har forstått fenomenet *likt* som sanglæreren. Det innebærer at man antar at et meningsinnhold fra avsender i en kommunikasjon fullstendig kan overleveres til mottaker som en fast informasjonsmengde. Dette kan kalles et monologistisk syn på språk (Linell, 1998, se 3.4.1). Derimot vil et dialogisk syn på språk tilsi at meningsinnholdet ikke er en fast mengde som overføres, men at den konstrueres ved subjektiv fortolkning preget av tidligere erfaringer og fortolkningspraksiser. Da blir det igjen problematisk å legge til grunn et premiss om at lærernes forståelser gir studentene direkte «forståelseskopier». Studentenes forståelser burde da undersøkes i seg selv, uten at det blir regnet med at de korrelerer med sin lærers forståelse.

Uten å hevde at lærerens forståelser direkte gir studentenes forståelser, kan lærerens påvirkning på studentens forståelse av støtte ses med et teoretisk blikk gjennom dialogismens begrep

«asymmetriske bidrag». Dersom sangundervisningen forstås som et kommunikativt prosjekt (Linell, 1998, se 3.4.2), vil aktørene i dialogen gi asymmetriske bidrag til det. Aktørene (sanglæreren og studenten) vil ikke ha de samme rollene i prosjektet. Å lære å bruke støtte kan ses på som målet i det kommunikative prosjektet. Med premisset om at læreren allerede har en forståelse av støtte, og at støtte er ukjent for studenten, vil det være læreren som initierer det kommunikative prosjektet. Lærerens ytringer vil være assymetriske i forhold til studentens ved at de er mer retningsgivende for dialogen enn studentens ytringer. Dette er en mulig teoretisk tolkning av resultatene om sanglærerens betydning for støtteforståelsen: at det kommunikative prosjektets (og sangundervisningens) mål om å lære å bruke støtte preges av en asymmetrisk dialog der læreren tilsynelatende initierer prosjektet.

Det er noen interessante motsetninger i resultatene. Støtte er viktig for studentenes øving (5.2.2), et viktig begrep i klassisk sang (5.2.3), og beskrives som et viktig fenomen for å synge bra (5.3.1). Samtidig beskrives det som et misvisende, diffust og potensielt farlig begrep (5.3.1), og et begrep som er blitt forklart på helt ulike måter og som har forandret seg en god del for mange respondenter (5.3.3). Det er mulig å tolke resultatene som at støtte er viktig å forstå og kunne bruke, men at det er risikofyllt og vanskelig å lære «riktig». For eksempel kan formuleringen «støtte er misvisende» tolkes som at begrepet fører deg galt av sted, bort fra det egentlige fenomenet som beskrives. Denne motsetningen finnes også i forskningslitteraturen. Som eksemplene jeg ga om det polariserte narrative i kapittel 2 tilsier, er det mange uttalelser i litteraturen hvor støtte betegnes som diffust, kontroversielt og problematisk. Likevel betegnes det også både innen fysiologisk og akustisk forskning som noe viktig å lære for å oppnå luftstrømmen, klangen og estetikken forbundet med klassisk sang (Griffin et al., 1995; Herbst, 2017; A. Watson, 2014). Det kan muligens være en av grunnene til at diskusjonen synes å være såpass polemisk: det står noe på spill.

### 6.3.2 Oppfatninger om enighet

Et sentralt spørsmål i dette masterprosjektet er hvorvidt sanglærere og studenter i Norge oppfatter at det er enighet om hva støtte betyr. Dette spørsmålet relateres direkte til kanadiske, globale, svenske og amerikanske studier som har undersøkt enighet om støtte og annen vokalterminologi (Coates, 2016; Hausknecht et al., 2021; Sand & Sundberg, 2005; Wilson, 1987). Oppfatningene fra denne studien er spredt, men med en svakt positivt vektet oppfatning av enighet på skolen deres og en svakt negativt vektet oppfatning av enighet for sangmiljøet i Norge. Det er med andre ord ikke definitive og samlede oppfatninger om enighet eller uenighet.

Jeg vil være forsiktig med å diskutere mulige tolkninger jeg kan gjøre ut fra den svake forskjellen på oppfatninger om enighet på skolen og enighet i Norge for øvrig. Dette er fordi respondentene svarer spredt, få krysser av på «i stor grad» eller «ikke i noen grad» og at svært mange svarer midtkategorien, «i noen grad». Jeg knytter derfor en del usikkerhet til disse spørsmålene. Med dette forbeholdet kan en forsiktig tolkning av resultatene om enighet være at det både innad på skolene og mellom skolene i Norge er ganske ulike oppfatninger av hvorvidt man er enige om støtte. Det er noen flere som oppfatter større enighet om støtte innad på skolen enn utad mellom skolene og i sangmiljøet i Norge.

Enighet ble også spurt om i ulike pedagogiske kontekster: både i fellesundervisning, i samtaler og i en-til-en-undervisning. I fellesundervisning rapporterte studentene blandede oppfatninger, men var tydeligere positivt vektet mot enighet. I samtaler var de derimot litt mer delt, og det samme var lærerne. I en-til-en-undervisning opplevde både flertallet av lærere og studenter at deres forståelser av støtte kunne komme fra ulike kilder. Dette er interessante kontekstuelle forskjeller. I alle kontekstene opplever flertallet av respondentene å kunne diskutere sin forståelse om begrepet. Dette kan forstås som at ulike oppfatninger er synlige og blir diskutert i de ulike kontekstene. Det er dessverre utenfor resultatenes rekkevidde å kunne fortelle noe om hvorfor flere oppfatter større enighet om støtte i fellesundervisning enn i samtaler og en-til-en-undervisning. Sanglæreres og studenters oppfatning av støttens betydning i ulike kontekster vil derfor kunne være et interessant forskningstema for videre forskning.

### 6.3.3 Universalisering av vokalterminologien – er det mulig og ønskelig?

I forskningslitteraturen ble det gjentatt ønsket om å oppnå konsensus om vokalterminologien (se 2.2). Det ble uttrykt ønske om at språket man brukte om stemmen og sangutøvelsen skulle forankres i vitenskapelig etablerte realiteter (Bozeman, 2007; Bozeman & Ragan, 2022; Titze, 1989, 2017). I dette narrative er en universalisering av språket både mulig og ønskelig; det er det som trengs for at fagfeltet for vokalpedagogikk skal kunne komme sammen og forene sin praksis. Et ønske om sammenheng og felles forståelser i et fagfelt kan både være legitimt og forståelig, spesielt dersom fagfeltet oppfattes som splittet og delt inn i ulike ideologiske og konseptuelle leirer. Likevel vil jeg utfordre premisset på to ulike måter: ved å utfordre narrative om et delt felt, og ved å teoretisk drøfte mulighetene og motivasjonene for universalisering av vokalterminologien.

Spørsmålet om hvorvidt feltet for klassisk sang er delt i ulike meningsklynger er forsøkt besvart i forskningslitteraturen (Coates, 2016; Hausknecht et al., 2021; Rachel Ware, 2013). Som jeg kort diskuterte i kapittel 2 er det knyttet ulike grader av sikkerhet til disse undersøkelsene, og mulighetene for generalisering til hele feltet er svært begrensede. Forskningen domineres blant annet av det amerikanske feltet for klassisk sang, og dekker i mindre grad europeiske og nordiske forhold. Dermed kan undersøkelsene kanskje heller tjene som spesifikke eksempler tilknyttet avgrensede kontekster. Undersøkelsenes funn dreide seg i korte trekk om at interdisiplinær enighet om vokalterminologi var høyere enn antatt i forsknings- og faglitteraturen (Coates, 2016), digitale dokumenter fra musikk institusjoner viste lite felles terminologi (Hausknecht et al., 2021) og at sanglærere kombinerte fysiologisk og metaforisk språk i mye større grad enn de oppfattet at feltet gjorde for øvrig (Ware, 2013). I alle tre tilfeller undersøkes deler av feltet fra et premiss om at det er delt og polarisert, og to av tre viser funn hvor man er enige i større grad enn antatt. Det er derfor uklart hvordan oppfatningene om vokalterminologien i det klassiske sangfeltet globalt egentlig er. Narrativet som fremmes gjentatte ganger i forskningslitteraturen om at det hersker uenighet i hele feltet, burde muligens modereres til å gjelde spesifikke eksempler i spesifikke kontekster, ettersom globale studier av hele feltets oppfatninger ikke eksisterer. Resultatene fra denne studien viser en bredde i forståelser av støtte, så studentene og lærerne i studien fremstår ikke som fullstendig enige. Likevel er bredden av forståelser heller ikke samlet i grupperinger med motstridende og spenningsfylte forståelser, noe som kan tolkes som at respondentenes oppfatninger er lite polariserte. Forståelsene er heller, som nevnt tidligere, brede, varierte og sammensatte på ulike måter uten noen utpregede systematiske trekk.

Studiens fenomenologiske og dialogiske rammeverk utgjør teoretiske posisjoner som kan utfordre premisset om at universalisering av vokalterminologien er mulig og ønskelig. Dialogismen står som en lingvistisk motpol til monologismen, og forstår meningsinnhold i språk som situert og lokalt i motsetning til allmenngyldig og universelt (se 3.4.1). Premisset om universalisering faller i dette perspektivet innunder en monologisk forståelse av språk. Ut ifra denne forståelsen av språk antas det at dersom støtte gis én bestemt språklig definisjon, fungerer definisjonen som en informasjonsenhet som kan overføres til mottakerne og forstås likt av dem. Meningen er i dette perspektivet objektiv: den ligger i informasjonsenheten uavhengig av subjektet. Derimot vil en dialogisk forståelse av mening tilsi at den samme språklige definisjonen uansett vil forstås og tolkes ulikt, ut ifra subjektens livserfaring, sosiale posisjon,

og tids- og stedskontekst (Linell, 1998, 2009). Meningen kan derfor ikke være objektiv (utenfor subjektene) men heller intersubjektiv (mellom subjektene).

Målet om enighet omtales konsekvent positivt i forskningslitteraturen (se 2.2). Et alternativt perspektiv på enighet gis derimot av Rommetveit (1984) som nettopp anerkjenner språkets fleksible karakter og flertydige meningsinnhold (se 3.4.1). Ifølge ham er tvetydighet et naturlig trekk ved et fleksibelt og formbart språk. Bakhtin (1981) mener også at uenighet, eller flerstemmighet som han kaller det, er noe positivt og viktig i dialog. Ifølge ham foregår det en sentraliseringsprosess og desentraliseringsprosess i språkutviklingen samtidig (Bakhtin, 1981). Sentraliseringen er drevet frem av aktører, mens desentraliseringen nærmest ses som en naturlig nedbrytningsprosess. I språkutviklingen er det ifølge Bakhtin (1981) viktig at flere stemmer (forstått som deltakere i en samfunnsdialog) er synlige for at det skal kunne skje meningsfulle utvekslinger av forståelser og erfaringer. Premisset her er at uansett om begreper kun kunne ha blitt forstått på én måte, ville ikke alle forstått det likt likevel. Da ville noen stemmer hatt definisjonsmakten, mens stemmer med andre forståelser ikke ville blitt sett eller hørt i dialogen. Dette ville vært en sterkt asymmetrisk dialog. Forståelser av støtte er fra dialogiske perspektiver naturlig flerfoldige, og feltet for klassisk sang er å regne som flerstemmig i utgangspunktet. Å ensrette språket og søke å uniformere forståelsene om støtte kan fra et slikt perspektiv anses som unaturlig og kunstig, og samtidig en maktutøvelse. Det er også viktig å møte «den andre» for å utvikle seg, ifølge dialogiske oppfatninger om responsivitet og «alterity» (se 3.4.1). I denne konteksten kan «den andre» forstås som aktører i det klassiske sangfeltet med andre forståelser av støtte og generell vokalterminologi. Det er i møtet med andre forståelser man blir kjent med sin egen, og kan bevisstgjøre og forstå nye ting. En total enighet, universalisering eller sentralisering ville medført språklig stagnasjon og dermed stillstand i forståelsene. Fra et slikt perspektiv kan uenigheten som hevdes å eksistere i feltet være noe positivt: det utfordrer forståelser, skaper dialog mellom aktører i feltet og gjør at språket om sang utvikler seg organisk. I tillegg til å anse språkets utvikling som organisk, kan blikket skiftes til å se på rollen språket spiller i feltet fra sosiologiske perspektiver.

Det er meningsfullt å inkludere noen sosiologiske drøftinger til premisset om universalisering av støttebegrepet. Feltteorien fremsatt av Bourdieu (1984, 1996) vil kunne tilby forståelser av rollen språket spiller i det klassiske sangfeltet (se 3.5.2). Forskningslitteraturens presenterte skiller mellom «voice science» og «vocal art» kan ses på som en strid om hvilke posisjoner og aktører som skal gis makt i feltet (se 3.5.2). Skal aktører fra vitenskapen eller meriterte sangere

fra «praksisfeltet» ha definisjonsmakt? Den historiske utviklingen (se 2.1) kan ses som en utvikling fra at profilerte sangere og sanglærere ble regnet for å ha et hegemoni på den symbolske kapitalen, til at vitenskapelige miljøer i økende grad entret feltet og utfordret kunstutøvernes autonomi. Fra dette perspektivet er det en strid i sentrum av feltet om den symbolske kapitalen. Forkjemperne for et universalisert språk som advokerer «evidens-basert vokalpedagogikk» (se begynnelsen av dette delkapittelet) ønsker muligens at symbolsk kapital i det klassiske sangfeltet skal være fundert i vitenskapsfeltets kapitalforståelser. Dette kan muligens ses på som et ønske om legitimering av vokalpedagogisk praksis i andre felts autonomi: en søken etter å forankre vokalpedagogikk i etablerte legitime praksiser i det øvrige sosiale rom.

Støttebegrepet som symbolsk kapital kan muligens plasseres i en tidligere hegemonisk symbolsk kapitalform knyttet til kunstutøverne, fordi begrepet relateres sterkt til italienske synonymer fra Bel Canto-tradisjonen. Andre sjangre og fagmiljøer som deler praksis ved at alle arbeider med stemmen representerer nyere posisjoner i feltet. Disse har introdusert nye begreper som utfordrer tidligere syn på hva som konstituerer symbolsk kapital. Et spørsmål vil da være: Er støtte et døende begrep? «Taper» det kampen mot begreper som stammer direkte fra vitenskapsfeltet eller musikalske sjangre med andre forståelser av vokale uttrykk? Resultatene kan ikke si noe om feltet for øvrig, men blant respondentene later begrepet til å være fornyet ved å relatere seg til vitenskapelige forståelser, og dermed fortsatt ansett som viktig. Det er flere eksempler fra forskningslitteraturen hvor tradisjonelle begreper er blitt revitalisert (Bozeman & Ragan, 2022; Harris & Irene, 2020; Harrison, 2018). Dette kan muligens ses på som forsøk på å re-legitimere feltets tradisjonelle kapitalformer i møte med de nye.

Til slutt er det verdt å utforske noen implikasjoner av ønsket om enighet utenom de teoretiske drøftelsene som er gjort. Fra et musikkfaglig perspektiv kan et kritisk spørsmål være hvorvidt en standardisert definisjon og forståelse av støtte representerer fenomenet slik det fremstår for sangutøvere i musikkfeltet. Det relaterer seg til spørsmålet om hvem det er som skal være enige: forskningslitteraturen henviser til en bred enighet mellom alle «stemmepraktikanter» (sangere, skuespillere, stemmeterapeuter, logopeder og vokalfysiologer) (Coates, 2016; Hoch & Sandage, 2017), og til en smalere enighet begrenset til sang og videre til kun klassisk sang (Titze, 2017). En definisjon på tvers av alle stemmepraktikanter ville muligens måtte reduseres til de fysiologiske mekanismene alle mennesker bruker når de lager lyd. En slik definisjon ville muligens ikke kunne innbefatte noen spesifikasjoner om ønsket resultat av lyden uten å

favorisere visse estetiske og vokale uttrykk over andre. Spørsmålet er om en slik definisjon ville vært pedagogisk egnet i de spesifikke praksisene de brukes i. En definisjon på tvers av vokale sjangre vil også måtte forhandle mellom ulike kvalitetsoppfatninger. For eksempel vil en definisjon hvor støtte er et muskulært samspill mellom muskulatur i lungesystemet som gir «optimal fonasjon» måtte videre defineres til hva «optimal» betyr i den musikalske konteksten. Rent fysiologisk defineres det i forskningslitteraturen som det som gir størst effekt for volum og minst muskulær aktivitet (A. Watson, 2014), men spørsmålet er hvorvidt det er ønskelig innen alle vokale uttrykk med et slikt bestemt akustisk og estetisk uttrykk.

De dialogiske, sosiologiske og musikkfaglige perspektivene på enighet i sangfeltet introduserer alternative måter å forstå enighet på. Enighet om støtte er ifølge disse perspektivene begrenset til intersubjektiv meningsutveksling. Det er også uløselig knyttet til feltets selvforståtte strid om symbolsk kapital og dens verdi. En ensretting av støttebegrepets betydning kan også få implikasjoner ut ifra hvem som skal være enige, og viske ut estetiske skillelinjer mellom vokale sjangre samt usynliggjøre kvalitetsoppfatninger som knytter seg til ulike forståelser. Videre skal jeg gå inn på de pedagogisk rettede forskningstilnærmingene, og diskutere pedagogiske implikasjoner.

## **6.4 Pedagogisk formidling av støtte og pedagogiske implikasjoner**

Språklige forståelser, kroppslige fornemmelser og sosiale oppfatninger av støtte har alle en rekke pedagogiske implikasjoner. Jeg legger til grunn en antakelse om at hvordan støtte forklares til andre (formidling) er tett forbundet med hvordan man selv har konstruert sin forståelse, hvordan fenomenet oppleves i egen kropp, og hvordan begrepet oppfattes i miljøet man er i.

### **6.4.1 Pedagogisk formidling av støtte**

I resultatene fikk jeg en begrenset mengde informasjon om hvilke ulike metoder, framgangsmåter og forklaringer lærerne tok i bruk ved formidling av støtte til sine studenter (se 5.3.4). Det at de vektla henholdsvis fysiologisk kunnskap, kroppslige handlinger, språklige verktøy og non-verbal demonstrasjon kan likevel vise en bredde av pedagogiske innfallsvinkler. En pedagogisk implikasjon av å fokusere på utviklingen av fysiologisk kunnskap kan være å vektlegge teoretisk kunnskap og bruke en mer lærersentrert, «forelesende undervisningsform» (Øzerk, 2010). Pedagogiske implikasjoner av å fokusere på kroppslige handlinger kan være å vektlegge praktisk kunnskap og bruke «oppdagende undervisningsformer» der studenten i stor



grad er den som utforsker ulike kroppslige koordinerte handlinger. Å utvikle felles språklige verktøy sammen med studenten kan anses som en elevsentrert metodikk (Øzerk, 2011), hvor studentens forståelse løftes frem og blir forsøkt artikulert. Til sist kan det å vise støtte ved å demonstrere det visuelt og auditivt være en form for modellering man blant annet finner i mesterlæretradisjoner hvor yrkesutøveren (sanglæreren i denne sammenhengen) demonstrerer praksisen og lærlingen (studenten) hermer og forsøker å gjenskape det yrkesutøveren gjør (Nielsen & Kvale, 1999). Formidling av støtte er på denne måten bredt forankret i ulike didaktiske metoder og med ulike kunnskapsformer (Øzerk, 2010, 2011).

#### 6.4.2 Pedagogiske implikasjoner av fire forståelser

Utover de konkrete resultatene diskutert over, skal jeg videre diskutere pedagogiske og instrumentaldidaktiske implikasjoner av ulike språklige forståelser, kroppslige fornemmelser og sosiale oppfatninger av støtte. Både i konseptkartet (5.4.4) og i tidligere forskning kan støtte forstås bredt og på ulike måter. Jeg har forsøkt å navngi noen konseptuelle posisjoner fra resultatene og fra forskningen som gir ulike pedagogiske implikasjoner. Jeg bruker begrepene absolutt, relativ, relasjonell og holistisk. Dette gjør jeg for å differensiere mellom forståelser som er bestemt knyttet til noe konkret (absolutt), forståelser som ikke avhenger av noe bestemt og som kan gis ulikt innhold (relativ), forståelser som forutsetter et virkningsforhold mellom to ulike ting (relasjonell) og forståelser som trekker inn bredere og mer helhetlige perspektiver (holistisk). De ulike konseptuelle posisjonene jeg har identifisert er følgende:

- En **absolutt fysiologisk** forståelse der støtte er bestemte muskulære aksjoner i lungesystemet som regulerer det subglottale trykket og kan gi en *optimal* fonasjon (lyddannelse) (A. Watson, 2014). Forståelsen relateres til kodene (1) fysiologiske beskrivelser, (2) respirasjon, (3) balanse, (5) trykk og (6) kontroll i konseptkartet.
- En **absolutt akustisk** forståelse der støtte omdefineres til «den støttede stemme», et akustisk fenomen hvor stemmen har forsterket bæreevne (sterk sangerformant), en viss type vibrato og bestemte klanglige kvaliteter. Den støttede stemme kan oppstå fra ulike kroppslige aksjoner, og er derfor *fysiologisk relativ* (Griffin et al., 1995). Forståelsen relateres til kodene (9) musikalske og (10) akustiske beskrivelser i konseptkartet.
- En **relasjonell fysiologisk** og **akustisk** forståelse der akustiske svingninger i vokaltrakten påvirker stemmebåndene med tilbakevirkende kraft, og dermed utgjør et refleksivt samspill mellom fysiologiske og akustiske aksjoner (Herbst, 2017). Respondentene kombinerte fysiologiske og akustiske beskrivelser, men beskrev det

ikke som et refleksivt samspill slik Herbst (2017) gjør. Derfor er denne forståelsen hovedsakelig forskningsbasert.

- En **holistisk fysiologisk og psyko-emosjonell** forståelse der støtte som fysiologisk handling (og stemmen for øvrig) blir påvirket av menneskets psykiske og emosjonelle tilstander, og dets livserfaringer (O. Brown, 1996; Chapman, 2006; Eken, 1998). Forståelsen relateres til kodene (4) frihet og avspenning, (8) tillit og trygghet og (11) støttende og bærende beskrivelser i konseptkartet.

En absolutt fysiologisk forståelse av støtte kan føre til at man er på leting etter den optimale fonasjonen: lydannelsen som gir mest effekt for minst muskulær innsats. En pedagogisk konsekvens vil satt litt på spissen kunne være å forestille seg studenten som en muskulær sammensetning som må «løses», hvor målet vil være å få studenten til å oppnå en optimal fonasjon. I denne sammenhengen vil det være essensielt for en sanglærer å nøyaktig kunne identifisere hva slags muskulært samspill som finner sted, og hvilke tiltak som må gjøres for å oppnå optimal fonasjon. En utfordring vil være at sanglæreren kun har tilgang til visuell og auditiv informasjon, og blir nødt til å fortolke hva som skjer i studentens kropp og vokalapparat (som samlebetegnelse på muskler og organ som involveres i fonasjon). Sanglæreren kan selvsagt også ta utgangspunkt i studentens opplevelse av sine muskulære aksjoner og fornemmelser av stemmen. Det finnes også teknologiske muligheter til å få direkte akustisk informasjon fra stemmen som man kan bruke til å identifisere tilstedeværelsen av optimal fonasjon. Denne forståelsen kan i det ytterste gi sanglæreren en rolle som fysiolog, som med måleinstrumenter og instruksjoner kunne lære studenten hvilke muskulære aktivitetsnivåer som var nødvendige for å oppnå ønsket funksjon.

En absolutt akustisk forståelse med en tilhørende fysiologisk relativisme impliserer at man som sangpedagog orienterer seg etter hørbare tegn på «den støttede stemme», og er åpen for mange ulike kroppslige mekanismer som kan få disse tegnene frem. Sangpedagogen vil muligens kunne gjøre eksperimenter av ulik sort for å endre stemmens akustiske uttrykk i retning av «støttede» akustiske kvaliteter. De aller fleste i denne studien beskrev støtte som noe fysiologisk, og mange la til akustiske resultater. Det var ingen respondenter som eksplisitt sa de forsto støtte som et rent akustisk fenomen. Samtidig var det mange respondenter som beskrev de fysiologiske handlingene svært generelt, mens de akustiske beskrivelsene var mer presise. I tillegg fremsto også de fysiologiske beskrivelsene fleksible, altså i retning mer relative enn absolutte. Dette gjorde at besvarelsene virket vektet mot de akustiske resultatene av støtte.

Den relasjonelle fysiologiske og akustiske forståelsen av støtte representeres primært ved Herbst (2017) i forskningslitteraturen. Det refleksive samspillet mellom fysiologiske mekanismer og akustiske fenomener er unikt i litteraturen jeg har funnet og gjenkjennes ikke i forståelsene fra resultatene. Pedagogiske implikasjoner ved denne forståelsen kan være å arbeide med støtte gjennom å arbeide med nesten alt knyttet til fonasjon generelt. Forståelsen innebærer at lungesystemet, larynx (strupehodet) og vokaltrakten alle påvirker hverandre refleksivt, og at man dermed jobber indirekte med ett system ved å jobbe med et annet. Dette kan innebære at man kan jobbe allsidig med støtte ved å ta utgangspunkt i alt fra pustemuskulatur, klangkvaliteter, vokaler (samt språk og tekst), til musikalske elementer.

Den holistiske, fysiologiske og psyko-emosjonelle forståelsen tar slik jeg ser det i betraktning at stemmen er en del av et helt menneske, og knytter sang til generell stemmebruk hvor psyken og våre emosjoner representeres og uttrykkes i stemmen. I resultatene ble støtte forstått delvis som noe som bidro til tillit og trygghet, og kan tolkes som at det slik motvirket usikkerhet og frykt. Som en pedagogisk implikasjon vil et slikt syn på støtte innebære å kunne gi studentene et verktøy for å håndtere sang- og prestasjonssituasjonen, og gi dem trygghet og tillit til at stemmen og kroppen lystre. Sanglærerens rolle blir muligens utvidet her til å inkludere rollen som psykolog, «performance coach» og i det lengste en vokalterapeut. Fordi vokale vaner påvirkes av psykiske tilstander, vil endring av slike vaner kreve psykiske tilstandsendringer. Sangundervisning kan dermed bli sett på som en del av et større personlig livsprosjekt, med sikte på å utvikle sunne vokale vaner (O. Brown, 1996).

Som de ulike forståelsene og pedagogiske implikasjonene av dem har vist, kan det argumenteres for at det er ulike lærerroller knyttet til de ulike forståelsene av støtte. Er man som pedagog en fysiolog på leting etter en optimal fonasjon, en akustiker på leting etter riktige overtoner, eller en stemmeterapeut på leting etter helsebringende vokale vaner? Hvor stiller sangpedagogen seg blant disse rollene? Det er mange eksempler, både i resultatene og i forskningslitteraturen, på at støtte også kan relateres til sangpedagogens og sangerens oppfatninger om kvalitet i musikk.

#### 6.4.3 Kvalitetsoppfatninger og forståelser av støtte

Beskrivelser av akustiske og musikalske resultater av støtte relateres til vurderinger av kvalitet i resultatene (se 5.4.2). Det samme gjøres i forskningslitteraturen av blant annet Helen Mitchell (2005). I resultatene er det noen som beskriver støtte som noe man trenger for «å synge bra», som kan tolkes som et klart kvalitativt utsagn. Hva som legges i det er derimot ikke klart, og derfor heller ikke hva som konstituerer motsatsen, «å synge dårlig». Som beskrevet tidligere i

kapittelet (se 6.3.3) kan universalisering av støttebegrepet på tvers av sjangre og fagfelt muligens føre til at definisjonen låses til én bestemt kvalitetsoppfatning (for eksempel optimal fonasjon). En slik definisjon ville muligens ekskludert vokale uttrykk som andre vokale sjangre verdsetter høyt. På den annen side ville muligens en mer kvalitativ åpen definisjon av støtte (for eksempel *ethvert* samspill mellom subglottalt trykk og åpningsfrekvens i stemmeleppene) ikke vært presis nok i å beskrive de partikulære kravene innen klassisk sang som akustisk sjanger til å bære over andre instrumenter. De tidligere nevnte lærerrollene medfører alle ulike perspektiver på kvalitet. En fysiologisk kvalitetsoppfatning vil muligens kunne være knyttet til funksjonalitet: at stemmen på lik linje med kroppslig funksjonalitet vurderes etter hvor godt den fungerer til å lage ønsket lyd. Akustiske kvaliteter kunne ha rettet seg mot spesifikke overtoner, en eller flere klanglige kvaliteter eller volum, for å nevne noe. En mulig kvalitetsoppfatning innenfor en holistisk fysiologisk og psyko-emosjonell forståelse kunne vært ulike fysiologiske og akustiske indikatorer på vokal sunnhet og god mental helse. Lærerrollen, kvalitetsoppfatningen og begrepsforståelsen kan gi svært ulike pedagogiske utfall. Hva som blir undervisningens mål, og de verktøyene man bruker for å oppnå målene, påvirkes i stor grad av hva både lærer og student ønsker å oppnå, og hvordan de forstår sine roller. Dette var en kort drøfting av kvalitetsperspektiver. Uten mulighet for å gå videre inn i kvalitet som tema, er koblingen mellom språklige definisjoner av sangteknikk og sjangerspesifikke kvalitetsoppfatninger et interessant tema som det ville vært spennende å få utforsket i større dybde i videre forskning.

## 7. Konklusjon

Hvordan ser så et samlet bilde av respondentenes forhold til støtte ut? Problemstilling 1 i denne studien var «Hvilket forhold har sangstudenter og sanglærere til det vokaltekniske fenomenet «støtte» i klassisk sang ved høyere utdanning i Norge?». De fire underliggende forskningsspørsmålene som ble diskutert i forrige kapittel var ment å kunne besvare denne problemstillingen. Resultatene ble diskutert gjennomgående i lys av forskningslitteraturen og fenomenologisk, dialogisk og feltorientert teori. Jeg har argumentert for at støtte forstås av respondentene som et bredt fenomen de beskriver større og mindre deler av, og som de beskriver like mangfoldig både som språklig begrep og som kroppslig fornemmelse i besvarelsene. Den tematisk inspirerte analysen resulterte i tre tematiseringer hvor respondentenes forståelser og fornemmelser hadde interne antagonistiske begrepsrelasjoner, og inkluderte fysiske, psyko-emosjonelle og akustiske tilstander, handlinger og resultater i ulike faser av en prosess. Det viste både en konseptuell bredde, men også at det var mulig å fremsette en destillert definisjon ut fra deres besvarelser. Fra kroppsphenomenologiske og dialogiske perspektiver ble respondentenes erfaring med støttefenomenet sett på som sammensatt av ulike sanseintrykk (hørsel, syn og persepsjon) som ga ulike forståelser. Studentenes og lærernes sosiale forhold til støtte ble beskrevet som at de oppfattet begrepet både diffust, misvisende og viktig, og at det å lære støtte var positivt koblet til å synge bra. Det var delte oppfatninger om hvorvidt sangmiljøet på skolen og i Norge var enige om støttebegrepets definisjon. Lærerne løftet frem ulike pedagogiske måter å formidle støtte på til sine studenter, og det ble identifisert en bredde i både undervisningsmetoder (fra lærersentrert til elevsentrert undervisning) og kunnskapsformer (teoretisk, språklig kunnskap og praktisk ferdighetskunnskap).

Den andre problemstillingen var: «I hvilken grad er sangstudentenes og sanglærernes forhold til støtte preget av likhet eller ulikhet?». Deres språklige og kroppslige forhold til støtte var ulike i konseptuell bredde, men ikke motstridende. Jeg argumenterte for at dette kunne indikere at de beskrev større og mindre deler av ett liknende, helhetlig fenomen. De sosiale oppfatningene var ulike både mellom respondentene og innad i enkeltrespondentens utvalg av sosiale oppfatninger. Resultatene indikerer at et stort flertall oppfatter det enkelt å identifisere støtte som et visuelt og akustisk fenomen hos andre, og studentene rapporterte at de kroppslig sett kunne vurdere om de selv brukte støtte på gode eller dårlige måter. Dette kan altså tolkes som at selv om sangstudentenes og -lærernes språklige formuleringer av støtte i denne undersøkelsen utviser stor variasjon, bredde og ulike forståelser, er et stort flertall av dem av

den oppfatning at de enkelt kan identifisere fenomenet hos seg selv og hos andre. Denne studien har kun anledning til å beskrive de interne forholdene mellom respondentene som har deltatt, og funnene kan ikke generaliseres til populasjonen, ettersom kun 16-18% er undersøkt.

Jeg diskuterte fire konseptuelle kategorier som forståelsene både i resultatene og i forsknings- og faglitteraturen kunne settes inn i. Det at støtte kan forstås som bestemte fysiologiske aksjoner, bestemte akustiske kvaliteter, ulike kombinasjoner av fysiologi og akustikk eller holistiske psyko-emosjonelle tilstander viser at det kan være utfordrende å skulle lage én enkelt definisjon av fenomenet støtte. Resultatene viser at fenomenet forstås fra mange ulike perspektiver, og da kan det være fordelaktig å ha en mangfoldig inngang til å forstå det. Samtidig fordrer velfungerende kommunikasjon i fenomenologisk og dialogisk lys at man deler noen grunnleggende forståelser, så et fullstendig relativisert støttebegrep er heller ikke ønskelig. Ut fra teoretiske perspektiver blir utfordringen å finne ut i hvilken målestokk man skal utvikle intersubjektive forståelser og et felles topos for klassiske sangere. Det blir et spørsmål om hvorvidt det klassiske sangfeltet skal forstå støtte ut fra sitt eget felts kvalitetsoppfatninger, eller om definisjonen skal søke å knytte sammen interdisiplinære fagfelt og se fenomenet på tvers av sjangre og yrkesfelt. Implikasjoner av de ulike alternativene ble utforsket i diskusjonskapittelet.

I denne studien har jeg utfordret premisset om at enighet er ensidig positivt, gjennom å se på støtte som et fenomen fra fenomenologiske, dialogiske og feltteoretiske perspektiver. Formålet med studien var å kunne bidra med forskningsbasert innsikt om støtte som et tilsynelatende kontroversielt tema i det klassiske sangfeltet. Et særlig viktig bidrag fra dette masterprosjektet er å ha vist at det verken er unaturlig eller problematisk at et fenomen konstitueres som ulike språklige uttrykk. Dette fordi fenomenet er «skjult i kroppen», og sanses og erfares gjennom ulike erfaringsmedier. Videre vil en naturlig språkutvikling fordre åpne dialoger der de ulike forståelsene møter hverandre og beriker hverandre. En ensretting av begrepene er fra sosiologiske perspektiver aldri fri fra makt, hvor språket som symbolsk kapital brukes av aktører i et felt for å legitimere deres praksis. Støtte fremstår i resultatene som et svært bredt og stort fenomen, som innkapsler mange deler av det å synge innen klassisk sang. Da kan det være gunstig for det klassiske sangfeltet å la bredden av forståelser komme til syne, og til sammen tilby studenter som møter fenomenet for første gang et arsenal av mulige erfaringsmuligheter.

## 7.1 Forslag til videre forskning

Denne studien har gitt en rekke innsikter og utviklet flere spørsmål som videre forskning kunne utforsket i større dybde. Det kunne for eksempel være behov for komparative prosjekter som sammenlikner studenters og læreres forståelser, fysiske og akustiske fornemmelser, forståelsen av fenomenet i klassisk sang og andre sjangre, og subjekters språklige valg og deres kvalitetsoppfatninger. Det kan være nyttig å gjennomføre kvalitative dybdestudier om temaet, ettersom denne studiens kvantitative resultater viste seg begrenset ved lav responsrate og demonstrerer utfordringer ved å gjennomføre slike studier på masternivå. Slike prosjekter kunne utforsket enkeltsjekters opplevelser, forståelser og fornemmelser i sammenheng. Tidsseriestudier er også interessante alternativer for å undersøke forskningsobjektet, ettersom man kunne undersøkt endring av forståelse, fornemmelse og oppfatning over tid. Ved siden av disse metodiske forskningsalternativene er det også mulig å undersøke andre temaer innen klassisk sang. På samme måte som det eksisterer kontroverser og diskusjoner om støtte, eksisterer det liknende diskusjoner om vokaltekniske konsepter som «vokalegalisering», «vibrato», «registrering» (for eksempel «hodeklang» og «brystklang»), og klassifisering av stemmefag. Disse kunne blitt undersøkt på tilsvarende måter i norske kontekster og relatert til forskningsdiskusjoner i feltet. Jeg mener også at studentperspektivet som denne studien har vektlagt kan og bør forfølges videre i vokalpedagogisk forskning, fordi den lærende part i undervisningen burde inkluderes i forskningsdiskusjonen om undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Videre forskning fra et studentperspektiv kunne innebære studier som undersøker studentenes læring i sangundervisningen, studentenes kunnskapsformer og uttrykk for læring. Det kunne videre vært interessant å belyse mer generelle temaer som fagspråklig forståelse i musikk- og instrumentundervisning i pedagogiske tilnærminger – altså med fokus på hvordan språket brukes og forstås av deltakerne i undervisningssituasjoner. Forskningslitteraturen peker også mot koblinger mellom musikkfaglig språk og kvalitetsoppfatninger, så prosjekter som relaterer språk, estetikk og musikk kunne sett disse temaene i sammenheng.

# Referanser

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M., & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of Cultural Production*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Pax Forlag.
- Bozeman, K. (2007). A Case for Voice Science in the Voice Studio. *Journal of Singing - The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing*, 63(3), 265–270.
- Bozeman, K. (2015). Remapping the Open Throat (Gola Aperta). *Journal of Singing - The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing*, 72(2), 183–187.
- Bozeman, K., & Ragan, K. (2022). Evidence-Based Voice Pedagogy (EBVP), Part 2: Voice Teacher Expertise and Experience. *Journal of Singing*, 78(3), 389–393.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis—A practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Brown, J. (2021). Imagery and Science in Singing Pedagogy: Redefining Imagination – A First Step to Resolving the Debate. *Voice and Speech Review*, 1–10.  
<https://doi.org/10.1080/23268263.2021.1999584>
- Brown, O. (1996). *Discover Your Voice—How to Develop Healthy Voice Habits*. Singular.
- Brunkan, Dr. M. C., & Bowers, Dr. J. (2021). Singing with Gesture: Acoustic and Perceptual Measures of Solo Singers. *Journal of Voice*, 35(2), 325.e17-325.e22.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2019.08.029>
- Chapman, J. (2006). *Singing and teaching singing: A holistic approach to classical voice*. Plural Publishing.
- Coates, S. L. (2016). *Singing Terminology Usage: A Quantitative, Inter-disciplinary Study* [Thesis, University of Toronto]. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/72957>
- Creswell, John. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.). SAGE Publications Inc.
- Danielsen, A., & Nordli Hansen, M. (1999). Maktbegrepet etter Max Weber. I F. Engelstad (Red.), *Om makt. Teori og kritikk. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003*. Ad Notam Gyldendal.



- Eickstedt, G. E. K. (2022). «Tonen er en motorvei, nei den er et eple». En kvalitativ undersøkelse av metaforisk språk i formidling blant sangpedagoger i videregående skole [Master thesis, Norges musikkhøgskole]. I *Vii*, 108 s. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/3031818>
- Eken, S. (1998). *Den Menneskelige Stemme*. Hans Reitzels forlag.
- Esping-Andersen, G. (2015). Welfare regimes and social stratification. *Journal of European Social Policy*, 25(1), 124–134.
- Fadler, S. (2020, april 17). *Seks tips til hvordan du kan ta kontroll over egen hverdag i koronasituasjonen*. Moss Avis. <https://www.moss-avis.no/5-67-1051370>
- Flemmen, M. P., Jarness, V., & Rosenlund, L. (2019). From Class Politics to Classed Politics. *Sociology*, 53(5), 879–899. <https://doi.org/10.1177/0038038519838740>
- Freed, D. C. (2000). Imagery in early twentieth-century american vocal pedagogy. *Journal of Voice*, 56(4), 5–12.
- Gjevang, A. (2014). *Fra drøm til scene—Om sang og karriere*. Kolofon forlag.
- Griffin, B., Woo, P., Colton, R., Casper, J., & Brewer, D. (1995). Physiological characteristics of the supported singing voice. A preliminary study. *Journal of Voice*, 9(1), 45–56. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(05\)80222-X](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(05)80222-X)
- Gundersen, T. (2022, januar 7). *Tvang – en erstatning for manglende frivillig tilbud?* Trønderdebatt. <https://www.tronderdebatt.no/5-122-36665>
- Haldar, E. (1984). *Sangpedagogens oppgaver: Med hovedvekt på fysiske og psykiske aspekter ved sang : hovedoppgave i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole* (Bd. 1983). Norges musikkhøgskole.
- Han, P. (2018). *Principles of appoggio: The interrelationship between theory and practice for today's young opera singers* [Doktorgradsavhandling]. Indiana University.
- Hansen, M. N. (2014). Self-made wealth or family wealth? Changes in intergenerational wealth mobility. *Social Forces*, 93(2), 457–481.
- Harris, D., & Irene, L. (2020). The Language of Voice: How “Head” and “Chest” Can Pave the Way to Twenty-First-Century Terminology. *Voice and Speech Review*, 14(2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/23268263.2020.1691335>
- Harrison, N. (2018, mai 18). *Defining and Clarifying the Terminology: The use of Imagery in Vocal Training*.
- Hausknecht, J. B., Murdaugh, K. M., Nagl, E., & Herbst, C. T. (2021). Global Inventory and Similarity Rating of Singing Voice Assessment Terms Used at English Speaking Academic Institutions. *Journal of Voice*. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2021.08.020>
- Helding, L. (2007). Voice Science and Vocal Art, Part One: In Search of Common Ground. *Journal of Singing*, 64(2), 141–150.

- Herbst, C. T. (2017). A Review of Singing Voice Subsystem Interactions—Toward an Extended Physiological Model of “Support”. *Journal of Voice*, 31(2), 249.e13-249.e19. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2016.07.019>
- Hines, J. (1987). *Great Singers on Great Singing*. Proscenium Publishers.
- Hoch, M. (2019). Historical Landmarks in Singing Voice Pedagogy. *Voice and Speech Review*, 13(1), 43–60. <https://doi.org/10.1080/23268263.2018.1527585>
- Hoch, M., & Sandage, M. J. (2017). Working Toward a Common Vocabulary: Reconciling the Terminology of Teachers of Singing, Voice Scientists, and Speech-Language Pathologists. *Journal of Voice*, 31(6), 647–648. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2016.12.014>
- Husserl, E. (1973). *Experience and Judgement* (3.). Northwestern University Press.
- Kielland, L. E. G. (2014). *Kropp og vilje i sangundervisningen – Metafor, kroppsspråk og fysiologi i sang og nyere sangpedagogisk litteratur* [Master thesis]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/39753>
- Knudsen, J. S., & Ruud, E. (2023). Klassisk musikk. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/klassisk\\_musikk](https://snl.no/klassisk_musikk)
- Lehmann, L. (1902). *How to sing*. Macmillan & Co, Ltd.
- Lillis, A. de. (2021). Imagery and Science in Singing Pedagogy: A Debate Introduction and Literature Review. *Voice and Speech Review*, 15(1), 89–95. <https://doi.org/10.1080/23268263.2020.1753342>
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Pub.
- Luckmann, T. (1995). Interaction planning and intersubjective adjustment of perspectives by communicative genres. I *Social intelligence and interaction* (s. 175–186). Cambridge University Press.
- Mangset, P. (2013). *Kunst og makt—En foreløpig kunnskapsoversikt* (TF Nr. 313). Telemarksforskning. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439480/2280.pdf?sequence=2>
- Marková, I. (1982). *Paradigms, Thought and Language*. Wiley.
- Matthews, E. (2014). *The philosophy of Merleau-Ponty*. Routledge.
- Miller, R. (1996). *The Structure of Singing: System and Art of Vocal Technique*. Belmont.
- Mitchell, H. (2005). *Defining vocal quality in female classical singers: Pedagogical, acoustical and perceptual studies*. University of Sydney.

- Mitchell, H. F., & MacDonald, R. A. R. (2012). Recognition and description of singing voices: The impact of verbal overshadowing. *Musicae Scientiae*, *16*(3), 307–316. <https://doi.org/10.1177/1029864912458849>
- Mitchell, H., & Kenny, D. T. (2006). Can experts identify “open throat” technique as a perceptual phenomenon? *Musicae Scientiae*, *10*(1), 33–57. <https://doi.org/10.1177/102986490601000103>
- NAOB. (2023). *Fenomen*. Det Norske Akademis ordbok. <https://naob.no/ordbok/fenomen>
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære—Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, T. M. (2021). *Unleashing the potensial of the musician’s body*. Norsk musikkforlag.
- Pettersen, V., & Westgaard, R. H. (2004). The association between upper trapezius activity and thorax movement in classical singing. *Journal of Voice*, *18*(4), 500–512. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2003.11.001>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Rachel Ware. (2013). The Use of Science and Imagery in the Voice Studio: A Survey of Voice Teachers in the United States and Canada. *Journal of Singing - The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing*, *69*(4), 413–417.
- Rambøll Management Consulting. (2021). *SurveyXact* (Versjon 13) [Nettbasert programvare]. Rambøll Management Consulting.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3.).
- Rommetveit, R. (1984). The role of language in the creation and transmission of social representations. I *Social Representations* (s. 331–359). Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1990). *On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind* (Av Marková & Foppa; s. 83–104).
- Røyseng, S. (2006). *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten. Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse*. Universitetet i Bergen.
- Sadoway, D. (2021). The Language of Teaching Voice: A Qualitative Study. *Voice and Speech Review*, *15*(1), 51–63. <https://doi.org/10.1080/23268263.2020.1751413>
- Salomoni, S., van den Hoorn, W., & Hodges, P. (2016). Breathing and Singing: Objective Characterization of Breathing Patterns in Classical Singers. *PLOS ONE*, *11*(5), e0155084. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155084>
- Sand, S., & Sundberg, J. (2005). Reliability of the term «support» in singing. *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, *30*(2), 51–54. <https://doi.org/10.1080/14015430510006712>
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press.
- Shutz, A. (1962). *Collected papers, Vol. 1: The problem of social reality*. Nijhoff.

- Sielska-Badurek, E., Osuch-Wójcikiewicz, E., Sobol, M., Kazanecka, E., & Niemczyk, K. (2017). Singers' Vocal Function Knowledge Levels, Sensorimotor Self-awareness of Vocal Tract, and Impact of Functional Voice Rehabilitation on the Vocal Function Knowledge and Self-awareness of Vocal Tract. *Journal of Voice*, 31(1), 122.e17-122.e24. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2016.01.011>
- Sjaastad, H. T. (2020). *LITT MER CHAMPAGNE I MELLOMGULVET! Sangmetaforer i spennet mellom kropp og språk*. [Master thesis, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784889>
- Skjervheim, H. (1964). Vitskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon. I *Norbok*. Tanum. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007032701023](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007032701023)
- Stark, J. (1999). *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*. University of Toronto Press.
- Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. Northern Illinois University Press.
- Thomasson, M., & Sundberg, J. (2001). Consistency of inhalatory breathing patterns in professional operatic singers. *Journal of Voice: Official Journal of the Voice Foundation*, 15(3), 373–383. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(01)00039-X)
- Thorkildsen, R. (2021). *Hva trenger hjelperen for å stå støtt når det stormer som verst? - RVTS Sør*. <https://rvtssor.no/aktuelt/346/hva-trenger-hjelperen-for-a-sta-stott-nar-det-stormer-som-verst/>
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Thorpe, C. W., Cala, S. J., Chapman, J., & Davis, P. J. (2001). Patterns of breath support in projection of the singing voice. *Journal of Voice*, 15(1), 86–104. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(01\)00009-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(01)00009-1)
- Thorpe, W., Cala, S., Chapman, J., & Davis, P. (2001). Patterns of Breath Support in Projection of the Singing Voice. *Journal of Voice: Official Journal of the Voice Foundation*, 15, 86–104. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(01\)00009-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(01)00009-1)
- Titze, I. R. (1989). A Word About Words. *Journal of Singing*, 45(4), 19–20.
- Titze, I. R. (2017). Voice Science and Voice Pedagogy Vocabularies: Can They Merge? *Journal of Singing*, 73(3), 291–292.
- Titze, I. R. (2022). About Attitude and Mindset in Singing. *Journal of Singing*, 79(1), 53–56. <https://doi.org/10.53830/TQGB8893>
- Utøvende musikk*. (2023, april 13). [Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse]. Utdanning.no. [https://utdanning.no/studiebeskrivelse/utovende\\_musikk](https://utdanning.no/studiebeskrivelse/utovende_musikk)
- Vennard, W. (1967). *Singing: The Mechanism and the Technic*. C. Fischer.
- Vineyard, M. (2007). *How You Stand, How You Move, How You Live: Learning the Alexander Technique to Explore Your Mind-Body Connection and Achieve Self-Mastery*. Avalon Publishing Group.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge University Press.
- Watson, A. (2014). *Breathing in Singing* (s. 1–16).  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199660773.013.10>
- Watson, A., Williams, C., & James, B. (2011). Activity Patterns in Latissimus Dorsi and Sternocleidomastoid in Classical Singers. *Journal of voice : official journal of the Voice Foundation*, 26, e95–e105. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2011.04.008>
- Watson, P. J., & Hixon, T. J. (1985). Respiratory kinematics in classical (opera) singers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28(1), 104–122.  
<https://doi.org/10.1044/jshr.2801.104>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice; Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wilson, K. S. (1987). *Breath support directives used by singing teachers: A Delphi study*. Columbia University.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan 1*. Cappelen Damm AS.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2*. Cappelen Damm AS.

# Vedlegg 1: NSD-godkjenning



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt i Musikkpedagogikk - studenter og læreres forhold til v...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
605206

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
07.10.2022

### Prosjekttittel

Masterprosjekt i Musikkpedagogikk - studenter og læreres forhold til vokaltekniske begrep i klassisk sang

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

### Prosjektansvarlig

Jon Helge Sætre

### Student

Håkon Rodvelt Anvik

### Prosjektperiode

10.10.2022 - 15.05.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke, må det sendes ny invitasjon.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2023.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Spørreskjemaet om støttebegrepet

Forskningsprosjekt: "Studenter og læreres forhold til støttebegrepet i klassisk sang"

Denne undersøkelsen dreier seg om begrepet støtte i klassisk sang.

Spørreskjemaet inneholder spørsmål om måten du forholder deg til støttebegrepet, hvordan du forstår det og hvilken betydning det har for deg i jobben som sanglærer eller i utviklingen som sanger. Svarene dine fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk, og det er ikke mulig å koble svarene til hvem du er.

Det er dine tanker og oppfatninger som er viktige, så forsøk å svar utfra disse.

Det tar cirka 10-15 minutter å svare på undersøkelsen.

Ved å svare på denne undersøkelsen samtykker du til at svarene dine blir brukt i forskningsprosjektet.

### 1. Er du student eller lærer?

- (1)  Student
- (2)  Lærer

Tenk tilbake på den sangundervisningen du har hatt. Nå kommer det noen spørsmål om fenomenet "støtte". Senere kommer det noen spørsmål om hva støtte betyr for deg.

### 2. Når begynte du å jobbe med støtte for første gang, slik du husker det?

- (1)  Da jeg gikk på barneskolen
- (2)  Da jeg gikk på ungdomskolen
- (3)  Da jeg gikk på videregående
- (4)  Da jeg begynte på høyere utdanning
- (5)  I løpet av høyere utdanning
- (6)  Annen tid (vennligst spesifiser) \_\_\_\_\_



**3. Når du tenker på den sangundervisningen du har hatt, hvem eller hva har i størst grad lært deg noe om støtte? Velg opptil to alternativer.**

- (1)  Min(e) sanglærer(e)
- (2)  Medstudenter
- (3)  Kordirigent
- (4)  Faglitteratur
- (5)  Nettressurser
- (6)  Andre kilder (vennligst spesifiser) \_\_\_\_\_

**4. I hvilken grad bruker du selv støttebegrepet?**

- (1)  Jeg bruker ikke støttebegrepet
- (2)  I liten grad
- (3)  I noen grad
- (4)  I ganske stor grad
- (5)  I stor grad

**5. I hvor stor eller liten grad mener du støtte er et viktig begrep i klassisk sang?**

- (1)  Ikke i noen grad
- (2)  I liten grad
- (3)  I noen grad
- (4)  I ganske stor grad
- (5)  I stor grad

**6. Kan du forklare hva støtte betyr for deg? (Forsøk å gi en slags definisjon av fenomenet slik du forstår det)**

---

---

---

---

---

---

**7. Bruker du noen andre ord istedenfor støtte? Både norske og andre språk er mulig.**

- (1)  Ja, jeg bruker disse ordene: \_\_\_\_\_
- (2)  Nei, jeg bruker ikke andre ord om støtte

**8. I hvilken grad er din forståelse av støtte formet av:**

	Ikke i noen grad	I liten grad	I noen grad	I ganske stor grad	I stor grad
Deg selv	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Sanglærer(e)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Medstudenter i sang	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Medmusikere	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Sangmiljøet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Lærebøker i sang	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Fag i forbindelse med studiet (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Forskning (for eksempel om stemme og fysiologi) (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Erfaring med andre sjangre (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Erfaring med andre instrumenter (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

### 9. Har din forståelse av støtte noen gang forandret seg vesentlig?

(2)  Ja (Hvis du husker konkrete hendelser der din opplevelse av støtte forandret seg, kan du forklare kort her) \_\_\_\_\_

(6)  Nei, min forståelse har vært relativt stabil.

### 10. Kan du prøve å beskrive hvordan støtte føles? Hva er din fornemmelse når du synger med støtte?

---

---

---

---

---

---

---

## 11. I hvilken grad oppfatter du at det er enighet om hva støtte er blant ...

Ikke i noen grad    I liten grad    I noen grad    I ganske stor grad    I stor grad

Studenter seg i mellom på denne skolen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Lærere seg i mellom på denne skolen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Mellom studenter og lærere på denne skolen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Studenter seg i mellom i Norge	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Lærere seg i mellom i Norge	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Mellom studenter og lærere i Norge	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Sangmiljøet i Norge	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Her kommer det noen påstander om støtte brukt i ulike sammenhenger. I hvilken grad er du enig eller uenig i disse påstandene?

### 12a. Når jeg øver...

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
bruker jeg støttebegrepet aktivt i arbeidet med sangteknikk	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
opplever jeg ikke støttebegrepet som nyttig for øvingen min	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
er det lett å merke om jeg bruker støtte på en god måte	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
oppdager jeg stadig nye sider av støtte	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
tenker jeg ikke på støtte i det hele tatt	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

### 13a. Når støttebegrepet brukes i samtaler med medstudenter...

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
opplever jeg at begrepet betyr det samme for dem som for meg	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
diskuterer vi vår forståelse av begrepet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
kan min forståelse av begrepet forandre seg	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
opplever jeg at vår forståelse kommer fra ulike kilder	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

### 14a. Når støttebegrepet brukes i fellesundervisning (mesterklasser, forum, interpretasjon)...

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
opplever jeg at begrepet betyr det samme for dem som for meg	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
diskuterer vi vår forståelse av begrepet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

er det rom for å spørre om hva støtte betyr (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

er det enkelt å høre og se om en sanger bruker støtte og ikke (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

### 15a. Når støttebegrepet brukes i en-til-en-undervisning

Helt uenig    Litt uenig    Verken enig eller uenig    Litt enig    Helt enig

opplever jeg at læreren min har en klar forståelse av hva støtte er (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

utforsker vi ulike måter å forstå støtte på (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

spør jeg ofte læreren min hva det betyr (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

merker jeg at vi kan ha ulik oppfatning av begrepet (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Nå kommer det noen påstander om ditt forhold til støtte i litt ulike sammenhenger. Hvor enig eller uenig er du i disse påstandene?

### 12b. Når støttebegrepet brukes i samtaler med andre sanglærere...

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
opplever jeg at begrepet betyr det samme for dem som for meg	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
diskuterer vi vår forståelse av begrepet	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
kan min forståelse av begrepet forandre seg	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
merker jeg at vår forståelse kommer fra ulike kilder	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

### 13b. Når støttebegrepet brukes i en-til-en-undervisning...

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
opplever jeg at studenten har en klar forståelse av hva støtte er	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
utforsker vi ulike måter å forstå støtte på	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>



blir jeg ofte spurt av (1)  (2)  (3)  (4)  (5)   
studenten hva det betyr

merker jeg at vi kan ha (1)  (2)  (3)  (4)  (5)   
ulik oppfatning av  
begrepet

**14b. I hvor stor eller liten grad er det utfordrende å forklare dine studenter hva støtte er?**

- (1)  Ikke i noen grad
- (2)  I liten grad
- (3)  I noen grad
- (4)  I ganske stor grad
- (5)  I stor grad

**15b. Er det noen spesielle forklaringer, øvelser eller metoder du bruker for å lære bort støtte til studentene dine?**

---

---

---

---

---

---

**16. Innenfor klassisk sang, i hvor stor eller liten grad jobber du med disse periodene?**

	Ikke i noen grad	I liten grad	I noen grad	I ganske stor grad	I stor grad
Renessansen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Barokken	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Klassisismen	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Romantikken	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Kunstmusikk mellom 1900 og 1950	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Samtidsmusikk fra 1950 og til idag	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

**17a. I hvilken grad har du erfaring med å jobbe med disse formatene?**

	Ikke i noen grad	I liten grad	I noen grad	I ganske stor grad	I stor grad
Solist i kammerformat (for eksempel med pianist)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Solist med et større eller mindre ensemble	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Solist med orkester	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Ensemblesanger i mindre grupper (for eksempel kvartett) (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Ensemblesanger i større grupper (for eksempel kor) (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

**17b. I hvilken grad har du ambisjoner om å jobbe med formatene i fremtiden?**

Ikke i noen grad I liten grad I noen grad I ganske stor grad I stor grad

Solist i kammerformat (for eksempel med pianist) (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Solist med et større eller mindre ensemble (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Solist med orkester (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Ensemblesanger i mindre grupper (for eksempel kvartett) (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

Ensemblesanger i større grupper (for eksempel kor) (1)  (2)  (3)  (4)  (5)

### **18. Hvilket stemmefag er du?**

- (1)  Sopran
- (2)  Mezzosopran / Alt
- (3)  Kontratenor
- (4)  Tenor
- (5)  Baryton
- (6)  Bass

### **19. Hvilket studieprogram går du på?**

- (1)  Årsstudium
- (2)  Bachelor
- (3)  Master
- (4)  Diplom eller andre videreutdanningsprogram
- (5)  Annet, vennligst spesifiser: \_\_\_\_\_

### **20. Hvor gammel er du?**

\_\_\_\_\_

### **21. Har du noe å tilføye? Noen kommentarer eller noe du ønsker å si?**

\_\_\_\_\_

Tusen takk for at du svarte på denne spørreundersøkelsen!

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv

# VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET «STUDENTERS OG LÆRERES FORHOLD TIL STØTTE I KLASSISK SANG»?

Masterprosjekt i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole

### Formål med undersøkelsen

I forbindelse med mitt masterstudium i Musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole ønsker jeg å kartlegge studenters og læreres forhold til det vokaltekniske fenomenet «støtte» i klassisk sang ved høyere utdanning i Norge. Jeg ønsker å få innsikt i hvilke oppfatninger og holdninger til begrepet som eksisterer i det norske sangmiljøet.

Jeg håper du vil delta – dine svar er viktige!

<https://www.survey-xact.no/LinkCollector?key=KH1LH14XJ69P>

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får tilsendt denne undersøkelsen fordi du enten er lærer eller student i klassisk sang ved høyere utdanning i Norge.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du fyller ut dette spørreskjemaet. Det vil ta deg ca. 10-15 minutter å svare. Spørreskjemaet inneholder bl.a. spørsmål om måten du forholder deg til støttebegrepet, hvordan du forstår det og hvilken betydning det har for deg i jobben som sanglærer eller i utviklingen som sanger. Svarene dine fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk, og prosjektet vil registrere IP-adresser og potensielt indirekte identifiserende bakgrunnsopplysninger. Du oppfordres til ikke å oppgi identifiserende personopplysninger der du selv skal fortelle om ditt forhold til støttebegrepet i åpne tekstfelt. Det er generelt for hele undersøkelsen lite sannsynlig at svarene du oppgir kan kobles til hvem du er.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Håkon Rodvelt Anvik, masterstudent ved Norges Musikkhøgskole: [hakon.r.anvik@student.nmh.no](mailto:hakon.r.anvik@student.nmh.no) / 451 41 149.
- Jon Helge Sætre, førsteamanuensis ved Norges Musikkhøgskole er veileder for prosjektet: [jon.h.saetre@nmh.no](mailto:jon.h.saetre@nmh.no) / 908 71 513.
- Norges Musikkhøgskole er ansvarlig institusjon for prosjektet.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang til informasjonen som samles inn, og den vil ikke deles med noen andre.

Jeg vil lagre all personinformasjon trygt og sikkert i låste skap, hvor kun jeg har tilgang. Jeg har dessuten automatisk tastelås på mobile enheter som iverksettes etter kort tid.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Den ferdige oppgaven vil bli publisert gjennom Norges musikkhøgskoles kanaler. Alle informanter blir anonymisert, og det vil ikke være mulig å identifisere deltakerne direkte i den ferdige publikasjonen.

Norges Musikkhøgskole har et personvernombud som kan kontaktes:

- Rolf Haavik, personvernombud:  
[gdpr@nmh.no](mailto:gdpr@nmh.no) / 90733760

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2023. Alt av datamateriale vil da bli anonymisert, og personopplysninger bli slettet. Det vil ikke være mulig å identifisere deltakerne direkte i den ferdige publikasjonen.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Utfra undersøkelsens spørsmål vil det være vanskelig å identifisere noen sikkert i den grad at de kan benytte rettighetene, men det kan være mulig ved at en deltaker oppgir hva vedkommende har skrevet i åpne tekstfelt.

### **Samtykke**

Ved å svare på undersøkelsen gir du ditt samtykke til å delta.

Med vennlig hilsen Håkon Rodvelt Anvik (masterstudent) og Jon Helge Sætre (veileder)

## Vedlegg 4: Epostdistribusjonen til sanglærerne

Emnefelt: Vil du og dine studenter svare på spørreundersøkelsen i mitt masterprosjekt om støtte i klassisk sang?

Tekst: Hei! Mitt navn er Håkon Rodvelt Anvik, og jeg er masterstudent i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole. Jeg henvender meg til deg fordi mitt masterprosjekt handler om *støtte* som begrep og fenomen i klassisk sang ved høyere utdanning i Norge, og jeg håper du kunne tenkt deg å svare på en spørreundersøkelse vedrørende det. Jeg har lyst til å nå ut til alle lærere og studenter ved høyere utdanning, og dine egne og dine studenters bidrag vil være svært verdifulle å få med!

Derfor spør jeg om to ting: Om du vil selv **svare på spørreundersøkelsen**, og om du vil **videresende** denne eposten **til alle dine studenter**, og oppmuntre dem til å svare.

Vedlagt ligger et informasjonsskriv som jeg anbefaler at du leser før du trykker på lenken til undersøkelsen. Der finner du informasjon om prosjektet, ditt personvern og kontaktinformasjon til mitt studiested.

Spørreundersøkelsen er utviklet gjennom SurveyXact, og dette er lenken:

<https://www.survey-xact.no/LinkCollector?key=KH1LH14XJ69P>

Jeg håper å kunne samle inn mange forståelser og oppfatninger om støtte, og fremstille bildet av støttefenomenet sett både fra lærer -og studentperspektivet med så mange deltakere i miljøet som mulig representert.

Jeg takker for oppmerksomheten, og ønsker deg en fin dag videre!

Mvh Håkon Rodvelt Anvik

## **Påminnelsepost 1:**

Emnefelt: Spørreundersøkelse om støttebegrepet i klassisk sang

Tekst: Hei! Forrige uke sendte jeg en e-post med en spørreundersøkelse om støttebegrepet i klassisk sang.

Jeg håper at flere av dere har tid til å svare, midt i en travel hverdag. Det tar ca 10-15 minutter å fylle ut skjemaet.

Jeg setter også veldig pris på om dere sender denne påminnelsen til deres studenter.

Klikk på lenken nedenfor for å starte:

<https://www.survey-xact.no/LinkCollector?key=KH1LH14XJ69P>

PS: Dersom du allerede har svart beklager jeg at jeg bryr deg unødig.

Mvh Håkon Rodvelt Anvik

## **Påminnelsepost 2:**

Emnefelt: Undersøkelse om støttebegrepet – kan du hjelpe?

Tekst: Hei! Jeg ber om forståelse for at jeg sender en siste påminnelse om spørreundersøkelsen om støttebegrepet.

Hvis du allerede har svart – eller kontaktet meg på annen måte – beklager jeg at jeg bryr deg unødig.

Jeg trenger fortsatt en del flere svar, og jeg håper at du kan hjelpe meg både ved selv å svare på undersøkelsen, og sende denne siste påminnelsen til dine studenter. Det tar ca. 10-15 minutter å svare.

Klikk på lenken nedenfor for å starte:

<https://www.survey-xact.no/LinkCollector?key=KH1LH14XJ69P>

Vennlig hilsen Håkon Anvik



## Vedlegg 5: Epost til institutt-, seksjons-, og avdelingsledere

Emnefelt: Masterprosjektundersøkelse: Støttebegrepet i klassisk sang

Tekst: Hei! Mitt navn er Håkon Rodvelt Anvik, og jeg studerer master i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole. Jeg gjennomfører et forskningsprosjekt om studenters og læreres forhold til det vokaltekniske begrepet "støtte" ved høyere utdanning for klassisk sang i Norge. Jeg har sendt ut en spørreundersøkelse til sanglærere ved høyere utdanning i Norge, og bedt dem både svare selv og distribuere undersøkelsen videre til studentene sine. Dette har hittil ført til noen svar, men jeg kunne gjerne ønsket meg flere.

Det er i den anledning jeg nå kontakter deg, og lurte på om du ville hjelpe meg ved 1) å sende denne undersøkelsen til alle studenter som studerer klassisk sang ved din institusjon, og 2) kunne opplyse meg om hvor mange studenter totalt som studerer sang ved din institusjon.

Vedlagt ligger informasjonsskriv om undersøkelsen.

For å svare på undersøkelsen, trykker de på denne lenken:

<https://www.survey-xact.no/LinkCollector?key=KH1LH14XJ69P>

Jeg ønsker å få med så mange svar som mulig for å undersøke hvordan støttebegrepet oppfattes og brukes i Norge, og håper dette er noe som kan interessere sangerne også.

Ha en fin dag,

Med vennlig hilsen

Håkon Rodvelt Anvik

Masterstudent ved Norges Musikkhøgskole

## Vedlegg 6: Forståelsesprofiler

Respondent	Koder	Antall
1	brukte kode 1 og 12	2
2	brukte kode 1, 2 og 4	3
3	brukte kode 2 og 3	2
4	brukte kode 1, 2, 4, 6, 9 og 10	6
5	brukte kode 1, 2, 4, 10, 11 og 12	6
6	brukte kode 1, 8 og 11	3
7	brukte kode 1, 2, 7, 8 og 12	5
8	brukte kode 1, 2, 4, 6 og 7	5
9	brukte kode 2 og 9	2
10	brukte kode 1, 2 og 12	3
11	brukte kode 1, 2, 5 og 8	4
12	brukte kode 1, 2, 3, 6, 9 og 10	6
13	brukte kode 1, 2, 5 og 12	4
14	brukte kode 1, 2, 4 og 12	4
15	brukte kode 1, 2, 3, 4 og 5	5
16	brukte kode 1, 2, 6, 12 og 13	5
17	brukte kode 1, 2, 4, 5, 7, 9, 12 og 13	8
18	brukte kode 1, 2, og 4	3
19	brukte kode 1, 2, 6 og 10	4
20	brukte kode 1, 2, 6, og 7	4
21	brukte kode 2, 6 og 9	3
22	brukte kode 1, 2 og 10	3
23	brukte kode 1, 3 og 10	3
24	brukte kode 1, 2 og 11	3
25	brukte kode 1 og 4	2
26	brukte kode 1, 4, 7 og 12	4
27	brukte kode 2, 5, 6 og 9	4
28	brukte kode 1	1
29	brukte kode 2, 3 og 6	3
30	brukte kode 2, 3 og 6	3
31	brukte kode 1 og 2	2
32	brukte kode 2	1
33	brukte kode 1, 6 og 12	3
34	brukte kode 1, 2 og 9	3

## Vedlegg 7: Fornemmelsesprofiler

Respondent	Koder	Antall
1		
2		
3	brukte kode 1 og 2	2
4	brukte kode 1, 2, 4, 8,10 og 11	6
5	brukte kode 2, 3, 4, og 9	4
6	brukte kode 1, 3, 4, 7, 8 og 11	6
7	brukte kode 1, 3, 7 og 12	4
8	brukte kode 1, 9 og 10	3
9	brukte kode 1, 12 og 13	3
10	brukte kode 1 og 12	2
11	brukte kode 1, 5 og 9	3
12	brukte kode 1, 4, 9, 10 og 11.	5
13	brukte kode 1, 4, 10 og 11	4
14	brukte kode 1, 3 og 4	3
15	brukte kode 1 og 13	2
16	brukte kode 1, 5, 7, 12 og 13	5
17	brukte kode 1, 4, 5, 12 og 13	5
18		
19	brukte kode 1, 3 og 12	3
20		
21	brukte kode 1 og 2	2
22	brukte kode 1, 6, 9, 10 og 12	5
23	brukte kode 1, 5, 10 og 13	4
24		
25	brukte kode 1, 4 og 12	3
26	brukte kode 1 og 5	2
27		
28	brukte kode 1 og 12	2
29	brukte kode 1, 2, 4, 5, 10	5
30	brukte kode 2, 4 og 11	3
31	brukte kode 1, 2, 3, 6, 10 og 12	6
32	brukte kode 1, 12 og 13	3
33	brukte kode 2, 4 og 11	3
34	brukte kode 2 og 6	2

## **Om Master i musikkpedagogikk**

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger.

Studiet samler musikk lærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet.

På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM)

## **Om Norges musikkhøgskole**

Norges musikkhøgskole er en kunstfaglig og vitenskapelig høgskole med landets største fagmiljø i musikk.

Vi utdanner musikkterapeuter, instrumentalister, sangere, kirkemusikere, musikkpedagoger, dirigenter, komponister, musikkteknologer og pianostemmere.

Over 800 studenter og 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde, som særlig omfatter folkemusikk, klassisk, jazz og samtidsmusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

