

Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring, og hvordan kan de to opplæringstradisjonene dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling?

En intervjuundersøkelse med sangpedagoger i høyere musikkutdanning

Masteroppgave i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole

Gunnlaug Gilje Svela

24.05.2013

Abstract

This thesis examines the educational traditions within classical singing and jazz singing, with emphasis on similarities, differences and mutual exchange of competence. Four singing teachers in higher music education have been observed and interviewed, regarding the distinguishing features of their vocal tradition, as well as what they emphasize in their education. Important themes that appear in the survey concern apprenticeship, formal and informal learning, vocal technique, technical work with body, breath and support, improvisation, interpretation and pedagogic and didactic competence. The survey leans on theory that deals with apprenticeship and one-to-one vocal tuition in higher music education, as well as theory that concern important aspects of the educational traditions, in areas such as vocal technique, improvisation and pedagogical and didactic skills.

The study points out important differences and similarities between the vocal traditions, and show that singers and singing educators can benefit from mutual exchange of expertise. The study also shows that both educational traditions emphasize work on singing technique and expression, but while the classical educators emphasize technical work, the jazz educators are more concerned with expression and improvisation. The jazz educators believe that jazz singers can benefit from knowledge of classical singing technique, and they also assume that it may be fruitful for classical singers to learn about improvisation. The classical educators believe that they might learn from jazz musicians in the area of rhythm. The study shows that even though apprenticeship learning characterizes the educational traditions, all four educators emphasize the students' personal, musical development. Both the classical pedagogues and the jazz pedagogues stress the importance of pedagogical insight, and notions such as trust, communication and motivation have great value. This study is particularly interesting for educators who teach classical singing and jazz singing, or across genres, as well as for singers and singing educators who want to add width to their expertise.

Forord

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg oppnådd dypere innsikt i hva som kjennetegner klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring. Det har vært spennende og lærerikt å utforske disse opplæringstradisjonene, og jeg har tilegnet meg kunnskaper som er av stor verdi for meg som sanger og sangpedagog.

Jeg vil gjerne takke alle som har vært med og bidratt i forbindelse med dette masterarbeidet. Først og fremst vil jeg sende en stor takk til min dyktige veileder, Geir Johansen, for svært god oppfølging, konstruktive tilbakemeldinger og stor inspirasjon! Jeg vil også takke min biveileder, Kristin Kjølborg, for hjelp i forbindelse med utvelgelse av informanter og valg av forskningstema. En stor takk rettes også til mine fire informanter, som frivillig har latt meg observere deres undervisning og stilt opp til intervjuer. Jeg er svært takknemlig for at dere har delt av deres kunnskap og erfaring med meg. Takk også til min far, Bjørn Gilje, for korrekturlesning. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min fantastiske mann for stor tålmodighet og en formidabel innsats med våre barn i denne travle perioden av mitt liv!

Gunnlaug Gilje Svela

Sandnes, 23. mai, 2013

Innholdsfortegnelse:

Del 1. BAKGRUNN FOR OPPGAVEN

KAP 1: Innledning	6
1.1. Bakgrunn for undersøkelsen	6
1.2. Problemstilling	7
1.3. Avgrensning og begrepsdefinisjoner	8
1.4. Tidligere forskning	9
1.4.1. <i>Forskning på høyere musikkutdanning</i>	9
1.4.2. <i>Forskning på hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning</i>	10
1.4.3. <i>Forskning på mesterlære</i>	11
1.4.4. <i>Forskning på rytmisk musikk og uformell læring</i>	11
1.4.5. <i>Forskning på sang</i>	13
1.5. Disponering av oppgaven	15
KAP 2: Teoretisk perspektiv	16
2.1. Innledning	16
2.2. Hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning	16
2.2.1. <i>Hva kjennetegner hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning?</i>	17
2.2.2. <i>Mesterlære i hovedinstrumentundervisning</i>	19
2.3. Fagkompetanse i klassisk sang og jazzsang	21
2.3.1. <i>Viktige trekk ved opplæringstradisjonen i klassisk sang</i>	21
2.3.2. <i>Om klassisk sangteknikk</i>	22
2.3.3. <i>Viktige trekk ved opplæringstradisjonen i jazzsang</i>	25
2.3.4. <i>Om sangteknikk og improvisasjon i jazzsang</i>	25
2.4. Didaktisk kompetanse	29
2.4.1. <i>Didaktisk relasjonsmodell</i>	29
2.4.2. <i>Undervisningsmetoder og fremgangsmåter i sangopplæring</i>	30
2.5. Pedagogisk kompetanse	32
KAP 3: Forskningsmetodiske refleksjoner	35
3.1. Valg av forskningsdesign	35
3.1.1. <i>Min forforståelse</i>	36
3.1.2. <i>Valg av informanter</i>	37
3.2. Observasjonsprosessen	39
3.2.1. <i>Planlegging av observasjonene</i>	40

3.2.2. Gjennomføring av observasjonene	40
3.3. Intervjuprosessen	42
3.3.1. Valg av intervjuform	42
3.3.2. Planlegging av intervjuene	42
3.3.3. Gjennomføring av intervjuene	43
3.3.4. Transkribering	45
3.4. Analyseprosessen	45
3.5. Forskningsetiske refleksjoner	46
3.6. Oppgavens reliabilitet og validitet.	47
Del 2: RESULTATER	49
KAP 4: Hva preger klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring i høyere musikkutdanning?	49
4.1. Innledning	49
4.2. Sangteknikk	49
4.2.1. Sangteknikk hos de klassiske pedagogene	49
4.2.2. Sangteknikk hos jazzpedagogene	52
4.2.3. Kropp, holdning og avspenning	55
4.2.4. Pusteteknikk	57
4.2.5. Støttefunksjon	58
4.2.6. Oppsummering	60
4.3. Mesterlære og personlig, musikalsk utvikling	61
4.4. Improvisasjon	62
4.5. Interpretasjon og uttrykk	66
4.5.1. Uttrykk, formidling og språk	67
4.5.2. Lytting, imitasjon og kodefortrolighet	69
4.5.3. Akkompagnement og opptak	70
4.5.4. Verbalisering – ”blomsterspråk” og intellektuelle forklaringer	72
4.6. Rytme, puls og gehør	73
4.6.1. Rytmikk og pulsfølelse	73
4.6.2. Gehør- og notebasert innlæring	74
4.7. Didaktisk kompetanse	75
4.8. Pedagogisk kompetanse	77

Del 3: DRØFTING AV RESULTATENE	79
KAP 5: Avsluttende diskusjon	79
5.1. Innledning	79
5.2. Likheter, forskjeller og gjensidig læring	79
5.2.1. Sangteknikk, kropp, pust og støtte	80
5.2.2. Uttrykk, improvisasjon og interpretasjon	82
5.2.3. Pedagogisk kompetanse	86
5.2.4. Didaktisk kompetanse	88
5.2.5. Hva mener informantene at de kan lære av hverandre?	90
5.3. Formell og uformell læring i sangopplæring	91
5.4. Mesterlære og personlig, musikalsk utvikling i sangopplæring	94
5.5. Sjangerspesifikk sangteknikk og kompetanseutveksling	95
5.6. Breddekompetanse	97
5.7. Oppgavens generaliserbarhet og forslag til videre forskning	99
Litteraturliste	101
Vedlegg	106

KAP 1: Innledning

1.1. Bakgrunn for undersøkelsen

Temaet for denne oppgaven er opplæring i klassisk sang og jazzsang. Bakgrunnen for valget av sangopplæring som undersøkelsesfelt henger sammen med mine erfaringer som sanger og pedagog og min bakgrunn som sangstudent ved Norges Musikkhøgskole¹.

Gjennom studietiden min opplevde jeg at det var relativt tette skott mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring. Klassiske sangere øvde i ”femte etasje”, mens jazzsangere øvde i ”kjelleren” eller i ”nybygget”. Klassiske sangere hadde interpretasjon hver torsdag, mens jazzsangerne hadde jazzforum. Også undervisningen i vokaldidaktikk var delt inn i klassisk vokaldidaktikk og jazzsangdidaktikk. Den virkeligheten som møtte meg i arbeidslivet, var imidlertid undervisning på tvers av sjangere.

Jeg har selv en allsidig sangerbakgrunn. Gjennom kulturskole og musikklinje ved videregående skole mottok jeg klassisk sangundervisning, og ved siden av dette sang jeg i band og gospelkor. Da jeg valgte å gå videre med en musikkutdanning, ble det naturlig å velge klassisk sang, ettersom det var dette jeg var ”skolert” i. Som ferdig utdannet sangpedagog startet jeg å undervise på folkehøgskole og arbeidet hovedsakelig med repertoar innenfor forskjellige rytmiske sjangere, som jazz og pop, samt musikal. I dette arbeidet lente jeg meg på min *uformelle*² læring i rytmisk sang, i tillegg til det jeg hadde lært gjennom et års undervisning i jazzsang ved folkehøgskole og enkelte privattimer hos en jazzpedagog ved NMH. Jeg opplevde likevel at jeg godt kunne hatt noen flere ”verktøy” for å undervise i dette brede repertoaret, og jeg ble nysgjerrig på hva jeg kunne dra med meg av min klassiske kompetanse inn i den rytmiske undervisningen og hva som var sjangerspesifikt.

Innenfor norske institusjoner for høyere musikkutdanninger står klassisk musikk og jazzmusikk sterkt. Norges Musikkhøgskole, Institutt for musikk og dans ved Universitetet i Stavanger, Griegakademiet ved Universitetet i Bergen og Institutt for musikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet i Trondheim tilbyr utøvende utdanning innenfor klassisk eller jazz/improvisasjonsmusikk. Musikkonservatoriet ved Universitetet i Tromsø og

¹ Heretter forkortet til NMH.

² Formell og uformell læring behandles under punkt 1.4.4.

Institutt for musikk ved Universitetet i Agder tilbyr klassisk eller rytmisk musikkutdanning. Min erfaring med sangopplæring i høyere musikkutdanning tilsier at det er et sterkt skille mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det vært mitt mål å identifisere hvilke likheter og forskjeller som finnes mellom disse opplæringstradisjonene.

Innenfor utdanning på lavere nivå, som kulturskole, videregående opplæring og folkehøgskole kreves det ofte breddekompetanse til å undervise innenfor flere sjangere. For sangpedagoger som skal ut i denne ”virkeligheten”, kan det derfor være nyttig med kjennskap til flere sjangere. Det er mitt ønske at denne undersøkelsen kan bidra til kunnskap om hva slags kompetanse som kreves innenfor de ulike opplæringstradisjonene. Jeg er også nysgjerrig på hvorvidt sangere og sangpedagoger kan dra nytte av å lære av hverandre, på tvers av sjanger. Kunne klassiske sangere dratt nytte av kjennskap til viktige arbeidsmåter innenfor jazzsang, som improvisasjon, imitasjon, lytting og arbeid med rytmikk? Og kunne jazzsangere dratt nytte av kjennskap til hvordan klassiske sangere jobber med sangteknikk? Dette er noen av de spørsmålene jeg ønsker å undersøke i denne studien.

1.2. Problemstilling

I denne studien har jeg ønsket å undersøke hva som preger klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring. Lærere i høyere musikkutdanning kan anses som ”agenter” for tradisjonen (Hanken 2007, Nerland 2003, Gaunt 2005), og jeg har derfor valgt å undersøke opplæring i klassisk sang og jazzsang, slik den fremtrer i høyere utdanning. Min problemstilling er som følger:

Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring, og hvordan kan de to opplæringstradisjonene dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling?

Jeg ønsker altså å undersøke to forhold: hvilke likheter og forskjeller som finnes mellom de to opplæringstradisjonene og hva de kan tilføre hverandre. Det finnes mange interessante temaer innenfor sangopplæring, og jeg vil prøve å fange opp flere viktige sider ved sangopplæringstradisjonene. Jeg vil undersøke hva sangpedagogene vektlegger i sin undervisning, og jeg er spesielt interessert i de tre temaene *sangteknikk*, *didaktisk kompetanse* og *pedagogisk kompetanse*.

1.3. Avgrensning og begrepsdefinisjoner

Jeg har i denne undersøkelsen valgt å studere sangopplæring i høyere musikkutdanning, fra pedagogers perspektiv. Det er oftest gjennom høyere utdanning at sangpedagoger får sin utdanning, og opplæringen her vil dermed ha konsekvenser for hvordan undervisningen foregår på lavere nivå. Det kunne også ha vært interessant å undersøke studentenes perspektiv, på sangopplæring, men ettersom sangpedagogene kan ses på som ”agenter” for tradisjonene, valgte jeg å undersøke problemstillingen med utgangspunkt i pedagogenes perspektiv.

Jeg har også valgt å fokusere på de to sjangerne klassisk sang og jazzsang. I utgangspunktet planla jeg å undersøke klassisk sang og rytmisk sang, men ettersom det finnes svært mange rytmiske sjangere, ville jeg ikke klare å gå grundig inn på alle. Jeg endret dermed fokuset mitt og bestemte meg for å konsentrere meg om de to sjangerne som jeg har opplevd som rådende gjennom min musikkutdanning.

Sentrale begreper i denne oppgaven er *klassisk sangopplæring*, *jazzsangopplæring*, *opplæringstradisjoner* og *kompetanse*. Med klassisk sangopplæring mener jeg opplæring i klassisk sang, med alt det man vektlegger innenfor denne tradisjonen. Eken (1998:14) anser det som den klassiske sangpedagogens oppgave å være instrumentbygger og kulturformidler, og sier at *han skal reflekteret og medskabende videreføre den kulturarv, som den klassiske sangtradisjon bygger på*. Hun fremhever at man gjennom opplæring i klassisk sang utvikler en sangstemme ut fra estetiske normer for hvordan klassisk sang skal lyde, og hun fremholder den klare, tette legatoklangen og stemmens egalisering og dynamikk som et av de viktigste særtrekkene ved klassisk sang. Jeg kommer nærmere inn på særtrekk ved den klassiske sangtradisjonen under punktene 2.3.1. og 2.3.2.

Med jazzsangopplæring mener jeg opplæring i jazzsang med alt den fører med seg, som arbeidsformer, improvisasjon, uttrykk og kodefortrolighet. Crowther og Pinfold (1997) påpeker at det er vanskelig å gi en entydig definisjon av hva en jazzsanger er. Jazzsangeren Mark Murphy har sagt det slik: *A jazz singer is a singer who sings jazz* (ibid:11). Flere berømte jazzsangere har bidratt med definisjoner, hvor sjansetaking, improvisasjon, swing-følelse, rytmisk kompleksitet, ”soulfulness”, synkopering og timing er noen av de egenskapene som fremheves. Opplæring i jazzsang medfører dermed arbeid innenfor disse

områdene. Guro Gravem Johansen³ fremholder *teknikk, rytme, frigjøring, improvisasjon, mentale aspekter og tekst* som viktige områder ved jazzsangopplæring. Dette kommer jeg nærmere inn på under punktene 2.3.3 og 2.3.4.

Sangopplæring preges og formes av kulturen og ulike diskurser⁴ som er rådende innenfor feltet (Schei 2007). ”Gjennom deltakelse i diskurser ”innskriveres” kunnskap i individet, og individer blir slik ført inn i et kunnskapsfelt eller ”fields of knowledge” (Nerland:2003:44). Med opplæringstradisjon mener jeg de tradisjonene opplæringen i klassisk sang og jazzsang eksisterer innenfor og hva som er typisk innenfor tradisjonene.

”Begrepet kompetanse omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver” (Nordenbo m.fl 2008:16). I arbeid med mennesker forstår Røkenes og Hanssen (2012) faglig kompetanse som en fagpersons evne til å forstå og forholde seg til de kravene som møter ham i yrkessammenheng. Jeg vil i denne studien undersøke sangpedagogers sangfaglige, pedagogiske og didaktiske kompetanse. Med kompetanseutveksling mener jeg hvordan sangpedagoger kan dra nytte av å lære av hverandres ulike kompetanser og tilføre hverandre kunnskaper og ferdigheter.

1.4. Tidligere forskning

1.4.1. Forskning på høyere musikkutdanning

Henry Kingsburys utga i 1988 boken *Music, Talent and Performance. A conservatory cultural system*. Boken bygger på resultatene fra langvarig deltakende observasjon ved et konservatorium i USA, og den berører flere viktige temaer i forbindelse med høyere musikkutdanning. Relevant for denne oppgaven er Kingsburys beskrivelser av forholdet mellom musikalitet og teknikk og hans beskrivelse av forskjellen mellom klassisk opplæring og jazzopplæring. Han mener at den største forskjellen mellom disse opplæringstradisjonene handler om formell og uformell læring. Man kan ikke bli en klassisk musiker gjennom bare uformell læring, hevder han. Innenfor jazz mener han imidlertid at pedagogikken ikke kan

³ Johansen, Guro Gravem (2005) *Tema: Kva er faget ”jazz-song” i musikkutdanning (musikkskole, vidaregåande, folkehøgskole, høgre utdanning)?* Oslo: Norges Musikkhøgskole. Notat til forelesninger. (Gjengitt etter tillatelse fra forfatteren.

⁴ ”Foucault beskriver diskurs som et sett utsagn som stammer fra samme tilblivelsessystem eller ”diskursive formasjon”, der ethvert utsagn er knyttet til omkringliggende felt av andre utsagn, praksiser, hjelpemidler og institusjoner” (Nerland 2003:45).

formaliseres i timer hvor mesteren instruerer eleven, men snarere som timer hvor den lærende og læreren spiller sammen (Kingsbury1988:167-168).

1.4.2. Forskning på hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning

Det har i de siste tiårene vært foretatt mye interessant forskning omkring hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning. Tre studier som er relevante i forbindelse med min problemstilling, er Monika Nerlands avhandling (2003) *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning*, Helena Gaunts avhandling (2006) *Student and teacher perceptions of one- to one instrumental and vocal tuition in a conservatoire*, og Ingrid Maria Hankens avhandling (2007) *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning. En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon*. Artikkelen *Academies of music as arenas for education: Some reflections on the institutional construction of teacher-student relationships* (Nerland og Hanken, 2002) bygger på Nerland og Hankens forskningsprosjekter, og her finnes også nyttig informasjon, som kan belyse min problemstilling. Jeg vil her gi korte beskrivelser av de tre studiene.

Nerland (2003) har gjennom observasjoner av hovedinstrumentundervisning og intervjuer med tre lærere og deres studenter forsket på undervisningspraksiser innenfor høyere musikkutdanning. Hun betrakter hovedinstrumentundervisning som en kulturell praksis, hvor studenter utvikler sin yrkeskompetanse ved å ta opp i seg, forholde seg til og videreutvikle de diskursene som dominerer praksisen. I denne prosessen har interaksjonen med hovedinstrumentlæreren en sentral posisjon. Nerland oppfatter hovedinstrumentlærerne som agenter for musikalske praksiser (Nerland 2003:11). Hun ser hovedinstrumentundervisning som en form for mesterlære, der lærerne ofte er tillagt mesterstatus i sitt fag. Nerlands avhandling er relevant i forbindelse med min undersøkelse, fordi den gir innsikt i hva som preger hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning.

Helena Gaunts studie (2006) handler også om hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning. På bakgrunn av 40 intervjuer med studenter og lærere foretar hun en komparativ analyse av studenters og læreres oppfatninger av undervisningen. Her finner hun forskjellige lærerstiler og læringsprosesser, struktur, innhold og mål med undervisningen. Hun finner at undervisningen er preget av nære og tillitsfulle relasjoner mellom student og lærer. Dette

samstemmer med mine funn og er dermed interessant. Gaunt beskriver hvordan en lærer alltid jobber med det musikalske først og deretter tar fatt i teknikken, mens en annen har en mer vitenskapelig tilnærming til teknikk først, som deretter kan brukes for å løse musikalske vanskeligheter. I min undersøkelse har jeg funnet at det er stor forskjell på hvordan de klassiske pedagogene og jazzpedagogene angriper teknisk og musikalsk arbeide, og Gaunts avhandling er dermed interessant.

Hankens undersøkelse (2007) er en case-studie som undersøker studentevaluering av hovedinstrumentundervisning på bakgrunn av intervjuer med studenter og lærere ved Norges Musikkhøgskole. Aktuelt i forbindelse med min oppgave er Hankens beskrivelse av hovedinstrumentundervisning. Hun ser hovedinstrumentundervisning som en form for mesterlære og diskuterer undervisningen på bakgrunn av typiske trekk ved mesterlæretradisjonen, slik dette kommer fram i Nielsen og Kvale (1999). Disse trekkene er: *læring foregår i et praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering i praksis*. Jeg vil komme nærmere inn på dette under punkt 2.2.2., og under punktene 4.3. og 5.4. vil jeg se på hvordan dette preger undervisningen til mine informanter.

1.4.3. Forskning på mesterlære

Klaus N. Nielsen publiserte i 1998 sin avhandling *Musical Apprenticeship. Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. På bakgrunn av studier av pianoundervisning ved Århus musikkonservatorium utforsker han her mesterlære som situert læring. Han anser hovedinstrumentundervisning som det viktigste i pianostudentenes utdanning, og han finner at lærerne har stor innvirkning på studentenes læring. Nielsen opererer med tre ulike former for mesterlære: *personsentrert* mesterlære, *desentrert* mesterlære og *"scaffolding"* eller *stillasbyggende* mesterlære. Disse vil jeg komme tilbake til under punktene 2.2.3 og 5.4. Hans beskrivelser av relasjonene mellom student og lærer, samt beskrivelsene av ulike undervisningsmetoder er også relevante i forhold til mitt fokus på sangpedagogers didaktiske og pedagogiske kompetanse.

1.4.4. Forskning på rytmisk musikk og uformell læring

Det har i de siste tiårene blitt gjennomført en del forskningsarbeider omkring uformell læring og populærmusikk. Dette er interessant i denne sammenhengen, med tanke på ulike

læringsmåter og arbeidsformer i klassisk opplæring og jazzopplæring. Jeg vil her nevne tre arbeider som er utført på dette området: *Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning*, av Göran Folkestad (2006), *How popular musicians learn. A way ahead for music education*, av Lucy Green (2002), og *How popular musicians teach*, av Tim Robinson (2011).

Folkestads artikkel (2006) handler om forholdet mellom formell og uformell læring og formelle og uformelle læringssituasjoner. Artikkelen er basert på flere forskningsarbeider som er utført på dette området, inkludert hans egen undersøkelse av databasert, kreativ musikk. Folkestad mener at forskjellen mellom formell og uformell læring og formelle og uformelle læringssituasjoner dreier seg om situasjon, læringsstil, eierskap og intensjonalitet. Med dette mener han hvorvidt læringen foregår i eller utenfor institusjonelle settinger, om man lærer å spille gjennom notert musikk eller på øret, hvem som eier bestemmelsen av aktiviteten og hvorvidt fokuset er rettet mot å *lære å spille* eller mot å *spille*. Han beskriver en formell læringssituasjon som en situasjon hvor aktiviteten er bestemt på forhånd og arrangert og ledet av læreren eller en person som tar på seg en lærerrolle. En uformell læringssituasjon er ikke planlagt på forhånd, og aktiviteten lener seg på måten å jobbe, spille og komponere på.

Folkestad påpeker at formell læring ikke utelukkende finner sted i institusjonell sammenheng og at uformell læring ikke bare finner sted utenfor skolen. Han mener at formell og uformell er aspekter ved fenomenet læring og at disse i varierende grad er til stede i de fleste læringssituasjoner. Han fremhever også at formell musikk ikke bare handler om vestens klassiske musikk og at uformell læring ikke bare handler om popmusikk.

Gjennom en intervjuundersøkelse med 14 selvlærte populærmusikere har Lucy Green (2002) undersøkt populærmusikeres læringspraksiser, holdninger og verdier. Hun problematiserer forholdet mellom formell og uformell læring og mener at det kan være mye å hente innen uformell musikkundervisning. Hennes hovedfokus er rettet mot hvordan musikkundervisning i skolen kan dra nytte av populærmusikkens uformelle læringsstrategier, men mange av de temaene som kommer fram gjennom undersøkelsen, er relevante også i forbindelse med min studie. Green viser at unge musikere innenfor populærmusikk ofte lærer å spille av seg selv, og viktige elementer i denne prosessen er: lytting til musikk, å spille sammen med andre, imitasjon, gehørspill, jamming, feel, memorering, kopiering, improvisering, arrangering og komponering. Hun påpeker at formell musikkundervisning og uformell læring har eksistert

side om side i århundrer, med lite kommunikasjon mellom seg, og hun mener at begge sider kan tilføre hverandre verdifulle egenskaper.

Tim Robinsons undersøkelse (2011) dreier seg også om forholdet mellom formell og uformell læring, men med vekt på læreres undervisning. Gjennom intervjuer og observasjon av åtte lærere innen ulike rytmiske sjangere undersøker han lærernes undervisning og læringshistorie. Hans beskrivelse av ulike fokus i rytmisk og klassisk undervisning er spesielt interessant i denne sammenheng. Han hevder at klassisk undervisning tradisjonelt har foregått som formell undervisning, mens rytmiske musikere har lært gjennom uformell musisering. Han fremhever notasjon og tekniske øvelser som vesentlige trekk ved den klassiske konservatorie-utdanningen og mener at rytmisk undervisning i større grad handler om samspill i band, imitasjon, gehørspill, improvisasjon og lytting til musikk. Her er han på linje med Green (2002). Robinsons undersøkelse fokuserer på selvlærte, rytmiske musikere, og han etterlyser forskning innen rytmisk undervisning i høyere utdanning. I min undersøkelse er fokuset nettopp rettet mot høyere utdanning, med vekt på klassisk og jazz.

1.4.5. Forskning på sang

Jeg vil her gi korte beskrivelser av tre forskningsarbeider som har blitt utført i Norge den senere tid, vedrørende forholdet mellom klassisk sang, jazzsang og rytmisk sang.

I 2007 publiserte Tiri Bergesen Schei doktoravhandlingen: *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Dette er en case-studie som bygger på intervjuer med tre profesjonelle sangere som i avhandlingen refereres til som klassisksangeren Trond, popsangeren Gry og jazzsangeren Liv. Gjennom diskursanalyse undersøker Schei hvordan sangerne formes og identiteres gjennom de diskursene som råder innenfor deres kultur. Med identitering mener hun hvordan sangere danner sin identitet gjennom plassering og praksis i det sosiale nettverket som vi kaller kultur. Hun mener at rådende diskurser inneholder regler og normer som er med på å styre sangernes sjangervalg, måte å synge på, stemmeklang, utseende og opptreden.

Scheis påpeker selv at hennes avhandling ikke er en forskjellsanalyse. Hovedfokuset er identitet, og perspektivet skiller seg dermed fra mitt. Hennes beskrivelse av viktige trekk ved *klassisksangdiskursen* og *jazzsangdiskursen* og likheter og forskjeller mellom de to

sangtradisjonene er likevel interessante i forbindelse med min undersøkelse. Jeg vil her gi en kort beskrivelse av de to diskursene.

Viktige trekk ved klassisksangdiskursen er kvalitetsbevissthet, profesjonalitet, prosessenkning, lojalitet mot kunsten og troskap mot komponisten. Øving og kroppsbevissthet er en viktig del av hverdagen, og kvalitet realiseres gjennom prosesstenkning, som innebærer øving over lang tid. Det er viktig å leve opp til forventninger og krav fra seg selv og andre, og man streber mot bestemte idealer. Den klassiske sangeren ser seg selv som et medium for musikken.

Jazzsangdiskursen handler om profesjonalitet, kvalitet, selvstendighet, seriøsitet, grundighet og hardt arbeid. Man ser på jazzsang som et kunsthøgskolefag, hvor egenart og improvisasjon er nøkkelord. Jazzsangdiskursen kan ses på som en motdiskurs til klassisksangdiskursen, og jazzsangeren Liv vurderer hele tiden sin sjanger, stil og syngemåte opp mot den klassiske sangens posisjon og autoritet. Studien viser også at selv om det finnes vesentlige forskjeller mellom sjangerne, innebærer det å være profesjonell sanger stor likhet, på tvers av sjanger.

I forbindelse med min undersøkelse har jeg også hentet nyttig bakgrunnsmateriale fra to masteroppgaver som er utført ved Norges Musikkhøgskole: *Klassisk sangpedagog vs. rytmisk repertoar. En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole* (2009), av Ive Buch Romme, og *Rytmisk sangundervisning i videregående skole: en beskrivelse og drøfting av undervisningspraksis* (2012), av Margrete Augdal.

Rommens undersøkelse (2009) bygger på intervjuer med 5 klassisk utdannede sangpedagoger som underviser på tvers av sjangere i videregående skoler i Norge. Hun har også samlet inn eksamensprogram fra 88 avgangselever i sang og undersøkt hvilke sjangere det undervises mest i på videregående skoler i Norge. Romme påpeker at det kreves stor sjangerbredde for å undervise i videregående skole i dag, og hun mener at det trengs en kompetanseheving for å forberede sangpedagoger til jobben. Hun foreslår blant annet at vokalpedagogiske utdanninger kan inneholde større bredde eller at man kan innføre større grad av kursing for lærere som ønsker mer kompetanse innenfor rytmisk sang. Rommes fokus er rettet mot videregående skoler, men oppgaven inneholder informasjon som er svært relevant i forbindelse med min undersøkelse. Hun viser til forskjeller mellom klassisk sangopplæring og rytmisk sangopplæring og beskriver viktige trekk ved sjangerspesifikk kompetanse. Hun mener at man

bør utdanne sangpedagoger som er i stand til å takle sjangerproblematikk. Dette er interessant for meg med tanke på hvordan sangpedagoger kan dra nytte av kompetanseutveksling.

Augdal (2012) undersøker hvordan rytmisk sangundervisning i videregående skole fremstår. Mens Rommes undersøkelse handler om hvordan klassiske sangpedagoger underviser i rytmisk repertoar, undersøker Augdal hvordan rytmisk utdannede lærere underviser i rytmisk sang. Augdals oppgave er interessant for denne studien på grunn av hennes beskrivelser av rytmisk sangopplæring og uformell læring, samt hennes sammenligninger mellom klassisk og rytmisk undervisningstradisjon. Hun mener at de klassiske lærerne i Rommes undersøkelse ser teknikken som et overordnet mål, mens de rytmiske lærerne i hennes egen undersøkelse i større grad vektlegger uttrykk. Dette er relevant i forbindelse med opplæring i jazzsang og klassisk sang, hvor arbeid med teknikk og uttrykk vektlegges i ulik grad.

1.5. Disponering av oppgaven

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven. Etersom min undersøkelse bygger på studier av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning, vil jeg beskrive hva som kjennetegner denne undervisningen. Mesterlære har lang tradisjon innenfor hovedinstrumentundervisning, og jeg vil derfor gå nærmere inn på hvordan mesterlæretradisjonen fremstår innenfor hovedinstrumentundervisning. Jeg vil også beskrive hva som kjennetegner opplæring i klassisk sang og jazzsang innenfor områder som sangteknikk, improvisasjon, didaktisk kompetanse og pedagogisk kompetanse.

I kapittel 3 vil jeg beskrive valget av forskningsdesign og metode, observasjonsprosessen, intervjuprosessen, analyseprosessen, forskningsetiske refleksjoner og oppgavens reliabilitet og validitet. Jeg vil gjøre rede for valg av kvalitativ forskning og hermeneutisk tilnærming, samt min egen forforståelse.

I kapittel 4 vil jeg presentere studiens resultater på bakgrunn av observasjonene og intervjuene. Jeg vil her beskrive hvordan informantene arbeidet med sangteknikk, mesterlære og personlig, musikalsk utvikling, improvisasjon, interpretasjon og uttrykk, rytme, puls og gehør, samt deres didaktiske og pedagogiske kompetanse.

Kapittel 5 er en sammenfatning av oppgavens resultater. Her vil jeg trekke fram til diskusjon interessante temaer jeg har kommet fram til gjennom forskningsarbeidet, og beskrive hvilke

likheter og forskjeller jeg har funnet mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring. Jeg vil også se på hvordan sangpedagoger kan dra nytte av kompetanseutveksling innenfor de ulike sjangrene og hva som kjennetegner sjangerspesifikk kompetanse og breddekompetanse innenfor sangopplæring. Til slutt vil jeg si noe om oppgavens generaliserbarhet og forslag til videre forskning.

KAP 2: Teoretisk perspektiv

2.1. Innledning

Jeg vil i dette kapittelet presentere teorien jeg har valgt for å belyse oppgavens problemstilling. For å danne en forståelsesramme omkring de opplæringstradisjonene denne studien handler om, vil jeg først gi et innblikk i hva som kjennetegner hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning. Ettersom mesterlære har en lang tradisjon innenfor hovedinstrumentundervisning, vil jeg også beskrive vesentlige trekk ved mesterlæretradisjonen. Videre vil jeg gjøre rede for kjennetegn ved klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring og hvordan man jobber med teknikk og improvisasjon innenfor disse sjangrene. Jeg vil også beskrive viktige trekk ved pedagogisk og didaktisk kompetanse innenfor sangopplæring.

2.2. Hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning

Nerland (2003) påpeker at institusjoner for musikerutdanning er preget av sterke tradisjoner og at den utspiller seg i nær relasjon til det profesjonelle yrkesliv, ettersom lærerne parallellt med sin undervisning ofte virker som profesjonelle musikere. Hun fremhever utdanningens faglig høye nivå som et særtrekk ved høyere musikerutdanning. Konservatorieutdanning var i lang tid forbeholdt klassiske musikere, men siden 1970-tallet har rytmisk musikkutdanning blitt institusjonalisert ved alle de norske konservatoriene, samt Norges Musikkhøgskole (Schei 2007). Det første eksempelet på formalisert jazzundervisning fant sted i USA i 1940-årene (Williams 2011:225). Schei (2007) påpeker at institusjonaliseringen av jazzmusikk har ført til en forskyvning av holdninger til jazz. Hun hevder at det at jazzmusikken undervises på samme institusjoner som klassisk, har ført til en verdibekreftelse og et kvalitetsstempel, som sier at sjangerens egenart er blitt verdig å defineres som kunst. Jeg vil i dette avsnittet beskrive særtrekk ved hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning.

2.2.1. Hva kjennetegner hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning?

Hovedinstrumentundervisning utgjør kjernen i en musikkutdanning (Nerland 2003, Kingsbury 1988, Nielsen 1998, Hanken 2006), og undervisningen er ofte organisert som individuelle undervisningstimer mellom lærer og elev en gang i uken. Her får studentene veiledning i sitt hovedinstrument fra læreren, som er ”mester” i faget, og man kan dermed kalle undervisningsformen for en slags *mesterlære* (Nerland 2003:65). Selv om hovedinstrumentundervisningen utgjør hoveddelen av studiet, settes det av lite tid til den på timeplanen, oftest bare 60 minutter i uken (ibid:66). Hoveddelen av studietiden er dermed lagt til studentenes egenøving. I tillegg tilegner studentene seg ferdigheter på hovedinstrumentet gjennom en rekke andre fag, som forum, interpretasjon og kammermusikk.

Et sentralt trekk ved hovedinstrumentundervisning er at den er preget av nære *relasjoner* mellom student og lærer, og Gaunt (2005:268) fremhever at det er viktig at slike relasjoner bygger på *tillit*. Hun mener at relasjonen mellom student og hovedinstrumentlærer ligner mer på et terapeutisk forhold enn på et vanlig lærer-elev-forhold. Hanken og Nerland (2002:180) påpeker at det å jobbe med musikk gjør at man må eksponere seg emosjonelt og at man dermed vokser nær hverandre på et personlig plan. De anser relasjonen mellom student og lærer som sårbar og mener at mange studenter frykter at læreren vil føle seg avvist og såret hvis de kommer med negative kommentarer. Det er derfor viktig for læringen at det opprettholdes et godt og uanstrengt forhold mellom lærer og student, og kritikk kan virke ødeleggende på forholdet (ibid:181).

Gaunt (2006:291) fant også i sin undersøkelse at lærerne var i besittelse av makt og autoritet overfor sine elever. I mange tilfeller idealiserte studentene læreren, og Gaunt oppfatter dette som en del av prosessen med å betro seg til lærerens omsorg. Kingsbury (1988:39) fant også at studentene så opp til sine lærere og at de opplevde forholdet mellom seg selv og læreren som svært viktig. Enkelte studenter uttrykte misnøye i forhold til studiet, men de anså det som prisen å betale for å få studere hos den bestemte læreren. Ut ifra dette ser jeg at lærerens rolle er svært sentral for studentenes læring i hovedinstrumentundervisning.

Hanken (2006) hevder at studenter tilegner seg både faglige kunnskaper, ferdigheter og yrkesidentitet gjennom hovedinstrumentundervisningen. Studenter lærer gjennom å delta i et faglig fellesskap og gradvis bli fullverdig medlem av faget. Nerland (2003:41) hevder at

hovedinstrumentundervisning er historisk og sosialt konstituert, og hun betrakter den som en kulturell praksis. Hun forstår undervisningen som ”*en prosess av sosial konstruksjon, der praksisen utformes gjennom de krefter som opererer i kulturen den er situert i, og gjennom de tenkemåter og forestillinger som aktørene trekker på og handler ”på vegne av” i sitt virke*” (ibid).

Videre hevder Nerland at diskurser bidrar til å virke konstituerende, legitimerende og produserende på den sosiale praksisen og at studentene utvikler sin yrkeskompetanse ved å ta opp i seg, forholde seg til og videreutvikle de diskursene som dominerer den yrkespraksisen de ønsker å ta del i. De diskursene læreren trekker på, vil ha betydning for studentenes læring. Man kan altså forstå hovedinstrumentundervisning som en arena hvor hovedinstrumentlæreren lærer sine studenter yrkespraksisens verdier, standarder og hemmeligheter (ibid:44).

Et annet sentralt trekk ved hovedinstrumentundervisningen er at den preges av *evaluering i praksis*. Studenten vurderes kontinuerlig gjennom korrigerende og veiledning i timene og gjennom sine opptredener på interne konserter og prosjekter. I tillegg vurderes studentene ut fra en eksamenskonsert i hovedinstrumentet, hvor de får en formell karakter (Nerland 2003, Hanken 2006).

Nielsens (1998) og Gaunts (2005) studier viser at det er store likheter mellom læreres strukturering av hovedinstrumentundervisning. Gaunt (2005) beskriver den typiske strukturen slik: studenten kommer inn, student og lærer prater litt, studenten spiller gjennom et stykke og læreren gir feedback, som leder til detaljert teknisk og musikalsk arbeid. Nielsen (1998) ser undervisningssituasjonen som en interaksjon mellom lærer og elev og oppfatter lærerens feedback som en kommentar på studentens spill. Studenten prøver videre å integrere lærerens kommentar i en ny gjennomspilling. Slik fortsetter dialogen mellom student og lærer. Tilsvarende beskriver Hanken (2006) hovedinstrumentundervisning som en felles problemløsning med utgangspunkt i musikalske og tekniske problemstillinger knyttet til det repertoaret studenten arbeider med. På bakgrunn av studentens musikkutøvelse kommer læreren med en veiledning som kan ta form av demonstrasjoner, forespilling, verbale forklaringer og instruksjoner. Nielsen (1998) fremhever *demonstrasjon, metaforer, narrativer, gapclosing* og *imitasjon* som vanlige fremgangsmåter i lærerens veiledning av studenten. Disse framgangsmåtene vil jeg komme nærmere inn på under punkt 2.4.2.

2.2.2. Mesterlære i hovedinstrumentundervisning

Jeg har sett at hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning kan forstås som en form for mesterlære. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner mesterlæretradisjonen og hvordan den fremkommer i hovedinstrumentundervisning. Nielsen og Kvale (1999) fremhever at det å gå i lære hos en mester har vært en vanlig læringsform i århundrer for unge som ønsker å lære seg ferdigheter, kunnskaper og verdier som knytter seg til et håndverk. Mesterlære kan defineres slik:

Utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser (ibid:18).

Jeg vil her se nærmere på de fire hovedtrekkene Nielsen og Kvale fremhever ved mesterlære: *praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis* (ibid:19). Med *praksisfellesskap* mener de at mesterlære alltid finner sted i en sosial organisasjon og at lærlingen gradvis tilegner seg håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier gjennom deltakelse i fellesskapets produktive virksomhet. Gjennom innlæringen av fagets ferdigheter kan lærlingen lære å beherske faget og slik oppnå *faglig identitet*. *Læring gjennom handling* peker på at lærlingen lærer gjennom å observere og imitere mesteren, og *evaluering gjennom praksis* handler om at evalueringen hovedsakelig finner sted i arbeidssituasjonen, ved at lærlingen kontinuerlig prøver ut ferdigheter og mottar tilbakemeldinger på arbeidet.

Nielsen og Kvale (ibid:21-22) skiller mellom *personsentrert* og *desentrert* mesterlære. I *personsentrert mesterlære* er fokuset rettet mot forholdet mellom mester og lærling. Mesteren fungerer som rollemodell og identifikasjonskilde og synliggjør de oppgavene som skal læres for lærlingen. *Scaffolding* eller *stillasbyggende* mesterlære er en form for personsentrert mesterlære, med fokus på samhandling mellom mester og lærling. Læreren gir den lærende hjelpereidenskap som utvider hans eller hennes evner til å håndtere forskjellige oppgaver, og slik blir den lærende satt i stand til å løse oppgaver som han eller hun ikke kunne ha løst alene. *Desentrert mesterlære* skiller seg fra personsentrert mesterlære ved at læringen ikke i hovedsak er sentrert omkring mesteren men omkring praksisfellesskapet. Lærlingen lærer gjennom å delta i fellesskapet.

Nerland (2003) mener at hovedinstrumentundervisning som foregår på konservatorier, har en struktur som ligner mesterlæreutdanning, og hun forklarer det slik:

...faget læres gjennom veiledet deltakelse i musikalske praksiser, og yrkesutøvelsen gjøres transparent eller tilgjengelig for nye utøvere gjennom muligheten til å observere praktisering av yrket blant annet gjennom lærernes musikerpraksis og medstudenters virksomhet (ibid:65).

Med støtte i Kingsbury (1988) påpeker Nerland at utdanningens organisering og oppmerksomheten omkring hovedinstrumentlærerens kunstneriske virksomhet er med på å tilskrive lærerne en "mesterstatus". Lærerne representerer en faghistorie og en måte å forholde seg til musikkutøvelsen på, som er utviklet og foredlet gjennom generasjoner av utøvere, og de blir tillagt et hovedansvar for å veilede studentene i deres utvikling (Nerland 2003:75).

Den mesterlignende organiseringen av undervisningen fører ofte med seg et asymmetrisk forhold mellom student og lærer (Hanken og Nerland 2002, Nerland 2003, Nielsen 1998). Nielsen (1998:135) påpeker at både læreren og kanskje i størst grad studentene er med på å opprettholde dette forholdet. Et slikt forhold kan være problematisk med tanke på studentenes selvstendighet og ansvar for egne læringsprosesser, men det ser ut til at studentene ønsker seg en lærerdominert og autorativ undervisning (Hanken og Nerland 2002:172). Studentene har selv valgt å studere hos den bestemte læreren fordi de ønsker å tilegne seg lærerens perspektiver, fordi de stoler på det læreren står for og fordi de antar at læreren kan hjelpe dem inn i profesjonene (ibid:179). Mesterlære i hovedinstrumentundervisning kan foregå på mange måter, men sentralt er at studenten lærer gjennom å observere og imitere utøvere innenfor faget og ved å utføre gradvis mer krevende oppgaver (Hanken 2007).

Gaunt (2006) påpeker at det er begrensninger ved mesterlæretradisjonen, og fremhever viktigheten av at studenter lærer å tenke selv og utforme sitt eget uttrykk. Dreyfus og Dreyfus (1999:65) hevder at mesterlære ville være fordummende dersom lærerne bare skapte kloner av sin egen stil. De bruker musikeryrket som eksempel og påpeker at det ikke er mulig å la være å imitere mesteren fordi lærerens stil vil bli ens egen når man beundrer læreren og tilbringer mye tid sammen med ham. De mener at man derfor på et tidspunkt må forlate mesteren og arbeide sammen med en mester i en annen stil. Hvis lærlingen går fra mester til mester, vil deres forskjellige stiler skape en konflikt i ham, og han vil bli tvunget til å skape sin egen, nye stil.

2.3. Fagkompetanse i klassisk sang og jazzsang

Jeg vil i dette avsnittet se nærmere på hva som preger opplæringstradisjonen innenfor klassisk sang og jazzsang. Jeg vil først beskrive viktige trekk ved klassisk sangopplæring og klassisk sangteknikk. Arbeid med kropp, pust og støtte er viktig innenfor begge tradisjonene, men ettersom dette betones svært sterkt innenfor klassisk sangopplæring, har jeg valgt å behandle det under avsnittet om teknikk i klassisk sang. Under resultatkapittelet og avslutningskapittelet vil jeg se på hvordan man arbeider med dette innenfor jazzsang. Improvisasjon fremstår som helt sentralt innenfor jazzsang, og jeg har derfor valgt å vektlegge dette under avsnittet om sangteknikk i jazzsang.

2.3.1. Viktige trekk ved opplæringstradisjonen i klassisk sang

Eken (1998:14) hevder at den klassiske sangopplæringen er preget av mesterlære. Som bærere av en mesterlæretradisjon formidler klassiske sangpedagoger den vestlige kulturens musikalske og kunstneriske tradisjon til sine elever. Innenfor klassisk sangopplæring har man et stort repertoar å ta av, og man kan blant annet hente repertoar fra en rik europeisk lied- og romansetradisjon og en 400 år gammel opera- og kirkemusikktradisjon (Guttormsen 2011). Man kan benytte repertoar fra både renessanse, barokk, rokokko, klassisisme, romantikk og samtidsmusikk, og innenfor disse epokene finnes det en rekke ulike stilarter, som oratoriearier, lieder, romanser og operaarier, på en rekke ulike språk, som tysk, fransk, nordisk, italiensk og engelsk⁵. Kjølberg (2013) fremhever at det er viktig for sangpedagoger å bygge opp sin repertoarkompetanse og utvikle stilistisk og sjangermessig kunnskap.

Et særtrekk ved klassisk sangopplæring er inndelingen i stemmefag, som handler om hvilken klangfarge og hvilket toneomfang en persons stemme har. Man skiller blant annet mellom koloratursopran, lyrisk sopran og mezzosopran. Eken (1998) og Arder (2007) fremhever at det er sangpedagogens oppgave å foreta en stemmeanalyse av elevens stemme og bestemme hvilket stemmefag hun tilhører. For å klare seg i den profesjonelle sangverdenen forventes det at man kan synges et relativt fast repertoar som ligger for stemmefaget, og klassiske sangpedagoger har derfor en viktig oppgave i å formidle dette repertoaret eller denne tradisjonen til sine elever (Eken 1998:54).

⁵ Litteratur: Kjølberg, Kristin. (2007): *Repertoar klassisk sang*. Oslo: Norges Musikkhøgskole. Notat til forelesninger. (Gjengitt etter tillatelse fra forfatteren.)

Et annet fremtredende trekk ved klassisk sang handler om at det tar lang tid å utvikle muskelfunksjoner i kropp og stemme. Eken (1998) påpeker at den profesjonelle utdanningen tar flere år og ikke kan påbegynnes før etter puberteten. Jeg har tidligere sett at et viktig trekk ved *klassisksangdiskursen* derfor handler om prosessorientering, i form av daglig øving og kroppsbevissthet (Schei 2007). Schei hevder at klassiske sangere må ”polere” det vokale uttrykket til det ypperste hver dag.

2.3.2. Om klassisk sangteknikk

Det er en kulturelt betinget æstetik, som er forudsætningen for den klassiske stemmeuddannelse. I vores vestlige kulturtradition forventer vi, at klassisk kunstsang skal lyde på en bestemt måte, og vi utvikler en sangstemme ud fra denne æstetiske norm (Eken 1998:40).

Eken (1998) påpeker at den klassiske sangteknikken har blitt dyrket og utviklet siden barokken og innebærer helt bestemte krav til kropp og stemme. Jeg vil her gi et lite innblikk i hva som kjennetegner klassisk sangteknikk.

Innenfor opplæringstradisjonen i klassisk sang har selve sangteknikken en sentral plass, og for å kunne beherske den klassiske teknikkens mange krav, er det viktig å jobbe med teknikkøvelser. Gjennom ulike øvelser kan man blant annet trene på triller, staccato, hurtighet, smidighet, dynamikk og egalisering (Arder 2007). Arder (ibid:34) påpeker at teknikken er helt grunnleggende for en klassisk sanger og anser den som det redskapet som må til for å kunne gi sangelevne det uttrykket de ønsker. Hun mener at det er enhver pedagogs ansvar å gi elevene et så solid teknisk grunnlag som mulig og bygge opp en god og hensiktsmessig teknikk fra starten av. For å kunne lære sine elever en god klassisk sangteknikk, fremhever Eken (1998:13) at sangpedagoger må tilegne seg ferdigheter og kunnskaper innenfor en rekke områder. De må utvikle kunnskap om stemmens anatomi, fysiologi og akustikk og kunne overføre denne kunnskapen til øvelser og korreksjoner. De må også tilegne seg kunstnerisk, musikalsk og litterær innsikt og fortolkningsevne, samt kunnskap og erfaring i blant annet pianospill, teori, hørelære, harmoniforståelse og formlære.

Egalisering og registerutjevning er viktige aspekter ved klassisk sang. Det handler om å utviske klangforskjeller mellom registrene og å utjevne registeroverganger i stemmen, slik at man visker bort de ”knekkene” man naturlig har i stemmen. Registerblandingen skal innarbeides i hele stemmens omfang, og ifølge Eken er det denne treningen som skiller

klassisk sangopplæring fra andre sjangere. *Registerutjevning* øves gjerne opp gjennom glissandoøvelser, hvor man gradvis glir fra et register og over i et annet (Eken 1998, Arder 2007). Arder (2007:132-135) forklarer *register* som en tonerekke som klinger ensartet, og som dannes på samme muskulære prinsipp. Det finnes mange måter å inndele registrene i, og Arder opererer med fem forskjellige registre, hvorav randregisteret og fullregisteret utgjør stemmens to hovedregistre. Hun hevder at en utjevning mellom disse registrene er sangpedagogens viktigste oppgave. Begrepene brystklang og hodeklang er også utbredte betegnelser for stemmens to hovedregistre.

I klassisk sang er også *kompresjon* og *lengdestrekk* sentrale begreper. Kompresjon handler om stemmens lukkefunksjon, og lengdestrekk handler om forlengelsen av stemmebåndene. Eken (1998) fremhever en muskulær utvikling av balansen mellom lengespenning og presis ansatsfunksjon i hele stemmens toneområde som kjernepunktet i det stemmetekniske arbeidet.

Eken (1998) og Arder (2007) mener også at det er viktig for klassiske sangere å utvikle en *åpen* og *lavstilt strupe*. Arder hevder at en lavstilt strupe er en forutsetning for en vellykket registerutjevning. For å oppnå en lavstilt strupe er det viktig å trene opp en avspent innpust, noe som fører til at diafragmamuskelen beveger seg nedover slik at brystkasserommet blir større. Det oppstår da et ”drag” nedover, slik at strupehodet vil holde seg lavt. Å synge med en åpen strupe vil si at man har god avstand mellom tungebenet og skjoldbrusken, slik at den indre strupemuskulaturen kan bevege seg fritt, og resonansrommene i strupehoderommene blir så gunstige som mulig

For klassiske sangere er også *klangaspektet* viktig (Schei 2007). Klassiske sangere synger oftest uten mikrofon, og stemmen skal kunne høres over et helt orkester. De må derfor utvikle en klang som gjør at overtoner forsterkes av resonansrommene og gjør stemmen bærekraftig (Arder 2007:150). Eken (1998) hevder at svelgrommene og munnhulen utgjør våre viktigste resonansrom, og at resonansrommenes form og størrelse er bestemmende for stemmens klang, kvalitet og utviklingsmuligheter. Hun mener at det er pedagogens oppgave å utnytte det personlige instrumentets muligheter med sans for stemmens personlige klang.

I klassisk sang vektlegges også en god *holdning* og arbeid med *pust* og *støtte*. Eken (ibid:44) mener at det er en nødvendighet for sangere å utvikle en sangerholdning, som hun kaller kroppens arbeidsstilling, og Arder (2007) anser en god og riktig holdning som forutsetningen

for en fri pust. Hun beskriver en god sangerholdning slik: Vekten er på hele foten, og det er litt avstand mellom føttene. Knærne er ikke overstrekte og har ikke bøyningstendens. Bekkenpartiet er bevegelig, og brystkassen er fri og litt hevet. Skuldre og armer er avspent, og hodet balanserer på resten av kroppen (ibid:101).

Arder (ibid:99) mener at vår holdning er kulturelt betinget. I Østen tilsier kulturarven at menneskekroppens tyngdepunkt er i mageregionen, og man mener at dette området kan ha funksjon som et indre kraftsenter som influerer hele menneskets livssituasjon. I Vesten har man imidlertid en tendens til å stramme seg opp for å få en bedre holdning. Dette kan føre til at tyngdepunktet blir forskjøvet oppover, slik at musklene i rygg og nakke i stor grad blir med på å holde kroppen oppe. Arder mener dermed at man må flytte kroppens tyngdepunkt fra brystet til magen for å utvikle en god holdning. I dette arbeidet har knærne en nøkkelfunksjon. Hvis man får mer kontakt med bena og knærne, mener hun at spenninger i overkroppen vil løsne opp, og føre med seg stabilitet, forankring og trygghet.

Eken (1998:48) fremhever arbeid med pust og støtte som noen av grunnpilarene i klassisk sangundervisning. Arder (2007:113-114) skiller mellom *claviculært* åndedrett, *costalt* åndedrett og *abdominalt* åndedrett, og mener at de fleste sangpedagoger i dag vil foretrekke en kombinasjon av de to siste: et *cost-abdominalt* åndedrett. Det vil si at innpusten fører med seg en utvidelse av bukhulen og den nederste delen av brystkassen.

Ellen Haldar (1984) poengterer at støtte er et omdiskutert begrep og at sangpedagoger har svært forskjellige meninger om hvordan støtten fungerer. Merete Sparre (1989) mener at hensikten med støtten er å skape et stabilt lufttrykk under stemmebåndene. Når vi puster inn, trekkes ribbena ut til sidene av diafragmamuskelen, og det er et mål å klare å holde brystkassen i en slik utspilt posisjon når vi puster ut. I denne sammenhengen er det også viktig at man kniper sammen musklene i bekkenbunnen. Sparre mener at et *cost-abdominalt* åndedrett kombinert med et mottrykk fra bekkenbunnen kan utgjøre en god sangstøtte.

Arder (2007) mener at man ikke kan begynne å jobbe med støtte før man har oppnådd en *fri pust*, og det kan man øve opp gjennom *avspenningsøvelser*. Avspenning innebærer en korrekt spenningsbalanse i kroppen, hvor det kun brukes de musklene og den muskelkraft som trengs for å utføre en gitt handling. Ifølge Arder bør alle som ønsker å lære sangkunsten, jobbe med avspenningsøvelser (ibid:179).

2.3.3. Viktige trekk ved opplæringstradisjonen i jazzsang

Jeg vil i dette avsnittet gå nærmere inn på hva som kjennetegner jazzsangopplæring. Jazzmusikken oppstod i USA på begynnelsen av 1900-tallet, og i løpet av historien har den utviklet seg til flere stilretninger, som New-Orleans, swing, cool, be-bop og mainstream (Stavrum 2004:9-10). Heidi Stavrum påpeker at det er nødvendig å beherske noen koder for å bli sett på som en "ordentlig" jazzmusiker. Det er viktig å ha kjennskap til og fortrolighet med jazztradisjonen og jazzhistorien og å kunne beherske instrumentet sitt på en god måte. Det aller mest avgjørende for posisjonen jazzmusiker er imidlertid improvisasjon (ibid:88). Schei (2007) uttaler også at improvisasjon er det udiskutable nøkkelordet i jazz.

Jeg har tidligere sett at Johansen⁶ fremhever 6 ulike arbeidsområder innenfor jazzsangopplæring: *teknikk, rytme, frigjøring, improvisasjon, mentale aspekter* og *tekst*. Jeg vil her se litt nærmere på hvordan hun forstår dette. Johansen mener at *teknikkens* viktigste formål innenfor jazzsang er å oppnå en fri stemmebruk og å bevare stemmen. Det er viktig for jazzsangere å utvikle en individuell *stemmeteknikk* som gjør at man kan beherske de musikalske uttrykkene man ønsker. Teknikkområdet omfatter også arbeid med mikrofonteknikk. I arbeidet med *rytme* er det viktig å utvikle en stødig "time" eller "beat". *Frigjøring* handler om å frigjøre seg fra noter, innspilte versjoner og egne vaner eller "klisjeer". Innenfor *improvisasjon* er det viktig å danne seg oversikt over og bevissthet omkring rytmiske, melodiske, harmoniske og klanglige muligheter og rammer. *Mentale aspekter* handler om å utvikle trygghet og å våge å ta sjanser og musikalske valg. Arbeidet med *tekst* dreier seg om formidling av innhold, rytmisk frasering og klanglige virkemidler. Johansen beskriver også viktige undervisningsmetoder og -prinsipper innenfor jazzsangopplæring, og fremhever *lytting, imitasjon* og *det gehørbaserte*. Jeg vil komme nærmere inn på hvordan slike uformelle læringsformer fremstår i jazzsangopplæring under punkt 5.3.

2.3.4. Om sangteknikk og improvisasjon i jazzsang

Johansen (Guttormsen 2013) påpeker at det er mye uenighet omkring temaet sangteknikk i rytmisk sang. Hun hevder at alle rytmiske sanglærere vil være enige i at teknikken ikke er et

⁶ Johansen, Guro G. (2005) Se fotnote nr.3, s.9 for detaljert litteraturhenvisning.

mål i seg selv, men et middel man bruker for å oppnå de musikalske virkemidler man ønsker. Utover dette mener hun at det finnes forskjeller mellom ulike tradisjoner. Hun mener at det ikke finnes én riktig stemmebruksmåte, og er her på linje med Romme (2009). Romme hevder at mens klassisk sangopplæring har klare stemmeideal og begreper, opereres det med flere ulike begrepsapparater innenfor rytmisk sang.

Augdal (2012:85) hevder at klassiske sangpedagoger ser på teknikk som et mer overordnet mål, mens rytmiske pedagoger ser på det som et verktøy til å kunne uttrykke det man ønsker. Stavrum (2004:88) anser teknikk som underordnet det viktigste innenfor jazzmusikk, nemlig improvisasjon. Dette er trolig årsaken til at det finnes betraktelig mye mer litteratur om improvisasjon i jazzsang enn om det rent stemmetekniske. Det finnes imidlertid en del litteratur om sangteknikk i rytmisk sang, og jeg vil her se på to bøker som omhandler dette, før jeg går videre til å beskrive særtrekk ved improvisasjon i jazzsang.

Med sangskolen ”Komplett Sangteknikk” har Catherine Sadolin (2001) fått en relativt utbredt posisjon innenfor rytmisk sang i Norden, og denne teknikken omtales av flere av mine informanter. Sangskolen har fått navnet ”Komplett sangteknikk” fordi Sadolin anser teknikken som gjeldende for alle sjangere, inkludert jazz. Hun opererer med andre begreper enn randregister og fullregister og deler stemmen inn i funksjonene *neutral*, *curbing*, *overdrive* og *belting*. Disse funksjonene skiller seg fra hverandre i forhold til metallet karakter eller ”kant” på stemmen. Innenfor improvisasjon i jazzsang har blant annet Michele Weir utgitt flere bøker. I boken ”vocal improvisations” (Weir 2001) fremhever hun at det er viktig at jazzsangere øver mye og bygger opp en god stemmekontroll, smidighet, fleksibilitet og nøyaktig intonering. Boken beskriver imidlertid ikke hvordan man kan arbeide med det ”stemmetekniske”, men inneholder en stor mengde øvelser for vokal improvisasjon. Ettersom improvisasjon har en sentral plass i jazzsang, vil jeg gå nærmere inn på dette.

Improvisasjon kan defineres som *the creation of music in the course of performance* (Dillan 2004:166). Lisa Dillan tolker det dithen at improvisasjon er å *skape musikk mens man utfører den* (ibid). Johansen (2004:181) påpeker at man må utvikle et stort spekter av sider ved seg selv for å bli en dyktig improvisatør. Det er blant annet viktig å mestre instrumentet godt teknisk, øve opp evne til å lytte og forvalte ulikt musikalsk materiale kreativt, øve opp estetisk sans, selvtillit og selvstendighet som musiker, evne til å stole på egen spontanitet og evne til musikalsk kommunikasjon med andre. Både Dillan (2004) og Johansen (2004) fremhever at

improvisasjon krever omfattende og kontinuerlig øving og forarbeid.

Referanser og kodefortrolighet er viktige begreper i forbindelse med improvisasjon. Dillan (2004:169-171) definerer *referanse* som konkret og internalisert kunnskap i musikk. Det innebærer alt man kan utføre teknisk og uttrykksmessig på instrumentet, som skalaer, kodefortrolighet i en stilart og rytmiske forløp. *Kodefortrolighet* handler om å gjøre seg kjent med særtrekk innenfor harmonikk, rytmikk og måten man fraserer eller uttaler seg på innenfor en stilart. Slik kodefortrolighet kan oppnås gjennom *lytting* og *imitasjon*. Dillan påpeker at det er viktig at lærere finner gode og sjangertypiske lytteeksempler som elevene kan kopiere, slik at de bevisstgjør seg viktige elementer innenfor stilen. Hun understreker likevel at imitasjonen må foregå parallelt med elevens egen utvikling og eget uttrykk, slik at man ikke ender opp med å utdanne kopier.

Dillan (ibid:170-172) mener at det er viktig å opparbeide seg en god *teknikk* i improvisasjon, og hun påpeker at det krever øving. Gjennom teknisk arbeid som skalaøvelser, rytmiske problemstillinger og oversikt over harmonikk kan eleven styrke sitt tekniske nivå og dermed få bedre muligheter til å uttrykke seg musikalsk. I arbeidet med å opparbeide seg en god teknikk i improvisasjon kan man velge å isolere bestemte sider ved musikken og fokusere bare på disse. Man kan arbeide innenfor ulike parametre som tonehøyde, hvor man kan fokusere på en bestemt skala, mikrotonalitet eller lyse eller mørke toner. Eller man kan jobbe med parametrene klang eller dynamikk. Gjennom arbeid innenfor et rytmisk parameter kan man fokusere på ulike rytmemønstre, puls, forskjellige groover eller rytmiske underdelinger.

Dillan (2004) og Johansen (2004) skiller mellom *fri improvisasjon* og *improvisasjon med faste rammer*, som kan være stramme eller vide. Et eksempel på stramme rammer kan være at temaet i en jazzstandardlåt blir framført med små rytmiske og melodiske variasjoner og et eksempel på vide rammer er det vi kaller fri improvisasjon, der det ofte ikke ligger rammer til grunn i det hele tatt (Johansen 2004:182-183).

Tre viktige begreper innenfor improvisasjon er *kreativitet*, *intuisjon* og *spontanitet*. Dillan (2004:175-176) påpeker at det er lettest å være *kreativ* i et miljø hvor ikke-konformitet blir verdsatt, og der man blir behandlet som en selvstendig person med egne verdifulle synspunkter. *Intuisjon* kan beskrives som en sjette sans eller en magefølelse, og den kan fungere som et verktøy som hjelper improvisatøren til å skape mening og sammenheng i improvisasjonsøyeblikket. Dillan påpeker at intuisjonen forutsetter kunnskap og erfaring og

mener at jo mer man kan, desto bedre vil intuisjonen fungere. Johansen (2004:184) fremhever også *spontanitet og vilje til risiko og sjansetaking* som viktige forutsetninger for å improvisere. Hun opererer med begrepet *flow* eller *flyt* og forklarer dette som en spontan eller intuitiv tilstand, hvor man er fullstendig oppslukt av aktiviteten, glemmer tid og sted og gir slipp på kritisk selvbevissthet. Hvis man klarer å sette seg selv i en flyttilstand, hevder hun at man vil ha lettere for å våge å ta sjanser.

Dillan (2004:167-168) poengterer også at musikere ofte får et repertoar av *løsninger*, som kan være et bevisstløst resultat av gjentakelser eller en form for automatisert utøving og ubevisst og ureflektert komposisjon. Hun mener at et viktig aspekt ved improvisasjon er å hele tiden søke å bevisstgjøre løsninger, levendegjøre, fornye og viderutvikle stoffet. Hun påpeker også at det er viktig at man lar seg berøre av det man spiller og synger og mener at det er selve kjernen i det å uttrykke seg (ibid:173). For å lære å uttrykke seg gjennom improvisasjon er det viktig at eleven får prøve ut forskjellige muligheter og gjøre bevisste valg.

Johansen (2004:181) fremhever *gehøret* som et sentralt aspekt ved improvisasjon, og poengterer at det kanskje er den viktigste komponenten i sangeres instrument når de skal improvisere fordi de ikke har knapper de kan trykke på. Hun påpeker at gehøret er spesielt viktig når man improviserer sammen med andre, og sier det slik: *"Når ein improviserar saman med andre som improviserar samstundes, stiller det særlege krav til ein lyttande musikalsk kommunikasjon med dei andre"* (ibid:183). Hun anser også imitasjon som helt essensielt for å opparbeide seg en kodeførtrolighet som kjennetegner det hun kaller muntlig gehør. Med muntlig gehør mener hun musikk som er skapt, spilt, spredt og lagret i minnet kun ved hjelp av gehøret (ibid:187).

Dillan (2004:166) påpeker at improvisasjon ofte forbindes med jazz og at jazzen i lang tid har hatt en slags "enerett" på den. Hun mener imidlertid at det ikke må være slik og fremhever at improvisasjon tidligere har hatt en fremtredende rolle innenfor klassisk musikk, blant annet gjennom ornamenteringer, generalbasssystemet og kadenser. I utgangspunktet var det meningen at dette skulle improviseres, sier hun, men på et punkt ble det nedskrevet, og improvisasjonen forsvant nesten fra den klassiske musikken. Hun fremhever imidlertid at den er på full fart inn igjen i samtidsmusikken, som er influert av stiler som jazz og folkemusikk

2.4. Didaktisk kompetanse

Begrepet *didaktikk* er ofte oversatt til *undervisningskunst* eller *undervisningslære* og omfatter beslutninger man må ta om hva elever skal lære, om hvordan man skal gå frem for at de skal lære det og om de betingelser og forutsetninger som ligger bak beslutningene (Hanken og Johansen 2003:17). Didaktikk berører mange viktige sider ved sangundervisningen, og jeg vil her komme inn på noen elementer som fremheves i sanglitteraturen. Jeg vil først beskrive hvordan sangpedagoger kan dra nytte av kjennskap til den didaktiske relasjonsmodellen og deretter se på ulike undervisningsmetoder og fremgangsmåter man kan benytte innenfor sangopplæring.

2.4.1. Didaktisk relasjonsmodell

Den didaktiske relasjonsmodellen er en norsk, didaktisk modell som er utviklet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg. Hensikten med modellen er å gi en oversikt over de viktigste faktorer man må ta stilling til når man jobber med pedagogisk arbeid (Hanken og Johansen 2003:147-149). Arder (2007:19) mener at den didaktiske relasjonsmodellen kan hjelpe sangpedagoger til å gjøre systematiske og reflekterte didaktiske analyser av sin undervisning. Hun tar utgangspunkt i Hiim og HIPPES versjon av modellen. Denne skiller seg noe fra Bjørndal og Liebergs versjon og består av følgende kategorier: læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering. Når man skal planlegge undervisningen, må alle disse kategoriene ses i forhold til hverandre. Jeg vil her gi et lite innblikk i de didaktiske kategoriene.

Hiim og Hippe (1994) definerer *læreforutsetninger* som: ”de psykiske, fysiske, sosiale og faglige muligheter og problemer eleven *har* på ulike områder i forhold til den aktuelle undervisningen” (ibid:149). Å ta hensyn til elevenes ulike læreforutsetninger handler om tilpasset opplæring eller differensiering (ibid:169). Arder (2007:22-23) påpeker at det vil være store forskjeller mellom sangelever når det gjelder områder som alder, karakter, særpreg, forkunnskaper, motivasjon, ambisjoner, naturgitte stemmemessige kvaliteter og kunstnerisk talent. På bakgrunn av dette kan man altså si at det er viktig at sangpedagoger differensierer undervisningen sin med tanke på elevenes læreforutsetninger.

Arder (ibid:29) anser godt gjennomtenkte og velformulerte *mål* som en forutsetning for en ryddig og strukturert undervisning. Hun poengterer at pedagogen alltid bør begynne med å stille opp målene når undervisningen skal planlegges, for å danne et utgangspunkt for valg av innhold og arbeidsmåte. Det er viktig å sette elevens mål og ambisjoner i fokus og vurdere hvilke innfallsvinkler og metoder som passer best for den enkelte elev. Sangundervisningens *innhold* dreier seg om valg av sjanger, interpretasjon, repertoar, musikkteori, øving og innstudering (ibid:36-50). *Rammefaktorer* dreier seg om de rammene undervisningen foregår innenfor (Hanken og Johansen 2003:37).

Læreprosessen er en vid kategori, som blant annet omfatter planlegging, progresjon, hvilke arbeidsformer og undervisningsmetoder man velger å benytte i undervisningen og bakgrunnen for disse valgene. Arder (2007) hevder at grundig planlegging gir grunnlag for bedre kvalitet i undervisningen. Når det gjelder progresjon, er det viktig at pedagogen er tålmodig og at hans instruksjoner samsvarer med elevens ferdigheter, nivå, ambisjoner, modenhet og motivasjon. Jeg behandler temaet undervisningsmetoder under punkt 2.4.2.

”Begrepet *Vurdering* betegner et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier” (Hanken og Johansen 2003:117). Arder (2007:93-94) påpeker at en profesjonell sangpedagog bør vurdere både sin egen undervisning, selve undervisningsprosessen og fremfor alt eleven. Hun mener at man bør observere, analysere og vurdere sin egen undervisning og deretter justere, korrigere, forbedre og videreutvikle den med tanke på tilrettelegging for den enkelte elev. Vurdering av elevene er viktig for at de skal få tilbakemeldinger på sin innsats og utvikling.

2.4.2. Undervisningsmetoder og fremgangsmåter i sangopplæring

Begrepet metode kan defineres som *en planmessig fremgangsmåte for undervisning og læring* (Hanken og Johansen 2003:79). Innenfor sangopplæring hevder Arder (2007:58-60) at metodebegrepet ofte er blitt begrenset til å dreie seg om en bestemt pedagogs typiske måte å undervise på eller en spesiell teknikk eller tradisjon, og ofte finnes det like mange metoder som det finnes sangpedagoger. Hun mener at en god sangpedagog planlegger metodiske innfallsvinkler ut fra elevens behov og nivå. Jeg vil i dette avsnittet beskrive ulike undervisningsmetoder som kan benyttes i sangopplæring. Jeg vil først se på de tre undervisningsformene *formidlende undervisning*, *oppdagende undervisning* og

demonstrerende undervisning, og deretter vil jeg gå nærmere inn på de fem fremgangsmåtene Nielsen (1998) beskriver i sin avhandling: *demonstrasjon, narrativer, metaforer, gapclosing* og *imitasjon*. Jeg vil også beskrive viktige undervisningsmetoder og læringsformer innenfor uformell læring og rytmisk musikk.

Arder (2007:75-80) opererer med tre undervisningsformer som hun mener kan være aktuelle for sangpedagoger: formidlende undervisning, oppdagende undervisning og demonstrerende undervisning. Formidlende undervisning innebærer at læreren forteller, foreleser eller instruerer, og elevene lytter. Læreren er kunnskapsformidler og eleven mottager. Gjennom verbale forklaringer forsøker pedagogen å overføre sine ferdigheter og kunnskaper til eleven. Oppdagende undervisning består i at ”læreren ved å stille hensiktsmessige spørsmål får elevene til selv å skaffe seg innsikt i et problem og finne svar på lærerens spørsmål.” (ibid:76) Denne undervisningsformen er dialogisk, og lærer og elev betraktes som likeverdige i undervisningssituasjonen. Arder mener at denne undervisningsformen er svært hensiktsmessig for at elever skal kunne oppnå selvopplevelse og erkjennelse, slik at de kan anvende kunnskaper og ferdigheter selvstendig, og overføre den til andre situasjoner.

Arder (2007) fremhever demonstrerende undervisning som en naturlig del av sangundervisningen. Gjennom demonstrasjon mener hun at eleven kan bli motivert og få et helhetsinntrykk og en opplevelse av sangen. Hun påpeker imidlertid at det er viktig at eleven ikke skal opptrenes til å høres ut som pedagogen. Nielsen (1998:146-151) fremhever også demonstrasjon som en viktig undervisningsmetode, og han fant i sin studie at mange studenter opplevde lærernes demonstrasjon som en av hovedhensiktene ved undervisningen. Gjennom lærerens demonstrasjoner fikk studentene innsikt i hvor bra et stykke kunne utføres. Jeg vil også se nærmere på de fire andre undervisningsformene Nielsen beskriver i sin studie.

Nielsen (ibid) fant at lærerne brukte *metaforer* når det musikalske uttrykket i seg selv ikke kunne uttrykkes verbalt. Innenfor sang opererer man gjerne med begrepet ”blomsterspråk” om det å forklare ting ved hjelp av metaforer eller bilder. *Narrativer* handler om at læreren gjennom historier setter et stykke inn i en større kontekst og kommuniserer sosiale ferdigheter om hvordan utøveren skal mestre sitt yrke. Nielsen påpeker at det ofte kan oppstå et gap mellom hvordan en student spiller noe og hvordan det burde høres ut. Han bruker da begrepet *gapclosing* om det arbeidet som foregår når studenten, med lærerens hjelp, prøver å lukke dette gapet. Dette kan blant annet gjøres ved at læreren spiller sammen med studenten eller

lager små øvelser ved å ta sekvenser ut av et stykke og øve på disse separat, før de settes sammen igjen.

Nielsen fremhever *imitasjon* som en av de viktigste konseptene ved mesterlære, og han hevder at det er et problematisk konsept. Undersøkelsen hans viste at noen studenter var positive til imitasjon av læreren, mens andre hadde reservasjoner og opplevde at imitasjonen handlet om å ta over lærerens bestemte stil eller holdning (ibid:163-170). Nielsen hevder at imitasjon er særlig utbredt i *uformell læring*, og jeg har tidligere sett at dette bekreftes av litteratur som omhandler uformell læring, rytmisk musikk og improvisasjon (Dillan 2004, Johansen 2004, Green 2002, Folkestad 2006). Jeg vil her se litt nærmere på hvilke undervisningsmetoder som er fremtredende innenfor rytmisk musikk, uformell læring og jazzopplæring.

Som tidligere nevnt, mener Kingsbury (1988:168) at undervisningsmetoder innenfor jazz oftest tar form av "sessions" hvor lærer og "den lærende" spiller sammen. Han er her på linje med Bennett, som hevder at instrumentalundervisning innenfor populærmusikk aldri er langt borte fra uformelle læringspraksiser som lytting og imitasjon (Green 2002:177). Bennett begrunner dette med at lærerne utvilsomt selv vil ha tilegnet seg sine egne ferdigheter og sin kunnskap på denne måten. Folkestad (2006) påpeker imidlertid at undervisning aldri kan være uformell, for læringssituasjonen blir formell med en gang noen tar på seg rollen som lærer. Han mener likevel at det er mulig for lærere å skape læringssituasjoner hvor uformelle læringsprosesser kan forekomme.

Augdal (2012:15) påpeker at rytmisk musikk lenge har stått utenfor formelle rammer og at disse musikkjangerne derfor har vært preget av andre måter å lære på enn innenfor formell undervisning. Både Green (2002), Robinsson (2010), Dillan (2004) og Johansen (2004) fremhever uformelle læringsmåter som lytting til og kopiering fra innspillinger, observasjon og imitasjon av andre musikere og samspill i band som viktige læringsformer innenfor rytmisk musikk og jazzmusikk.

2.5. Pedagogisk kompetanse

Arder (2007:14) fremhever at det er svært viktig for sangpedagoger å utvikle en psykologisk og pedagogisk innsikt i *hvordan* kunnskaper og ferdigheter kan komme elevene til gode. Eken (1998:86) fremhever sangpedagogen som en viktig person i elevens liv og understreker at

denne posisjonen legger et stort ansvar på pedagogen. Pedagogen må være i stand til å formidle sangpedagogikkens brede faglige innhold på en ansvarlig pedagogisk måte. Røkenes og Hanssen (2012:263) hevder at all samhandling mellom mennesker også handler om relasjoner og kommunikasjon, uansett hva målsetningen for samhandlingen er. For at fagpersoner skal kunne nå inn med den kunnskapen de formidler, er de avhengige av å bygge gode relasjoner, preget av god kommunikasjon, tillit, trygghet, troverdighet og tilknytning (ibid 9-12). Jeg vil i dette avsnittet belyse pedagogisk kompetanse i sangopplæring gjennom begrepene kommunikasjon, motivasjon, empati, tillit, ”elevunderstøttende pedagogikk” og ”støtteklime”.

Kommunikasjon kan defineres som *å formidle informasjon, dele erfaringer, og ta verbal eller ikke-verbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker* (Steensaasen og Sletta 1996:203). For å oppnå god kommunikasjon påpeker Steensaasen og Sletta at det er viktig at pedagoger opparbeider og vedlikeholder tillitsforholdet mellom seg selv og elevene (ibid:228). Arder (2007:66-70) fremhever viktigheten av harmoni, ro og godt humør i undervisnings-situasjonen. Hun mener at sangpedagoger både bør være gode mottakere som lytter aktivt til elevenes budskap og gode formidlere som gir tydelige instruksjoner, informasjon og korrigeringer.

Empati er også viktig i relasjonen mellom pedagog og student. Røkenes og Hanssen (2012:181) definerer empati som *innfølelse* og beskriver det som en evne til å leve seg inn i en annens indre, subjektive opplevelser både innholdsmessig og affektivt. Eken (1998) og Arder (2007) fremhever empati som en av sangpedagogens viktigste egenskaper. I forbindelse med sangundervisning dreier empati seg om pedagogens evne til å sette seg inn i elevens følelser, tilstander og vokale funksjon (Eken 1998:96). Innenfor sang er det ikke alt man kan se med øyet, og for å kunne gi hensiktsmessig instruksjon og tilbakemelding er det derfor viktig å utvikle sin lytteevne og empati, slik at man kan høre og se hva elevene gjør med stemmen sin (Arder 2007:68-69).

*Motivasjon*⁷ spiller også en viktig rolle i sangopplæring. Det er vanlig å skille mellom begrepene indre motivasjon og ytre motivasjon. Med indre motivasjon menes motivasjon for aktiviteter som i seg selv fungerer som belønning, og med ytre motivasjon menes motivasjon

⁷ Motivasjon kan defineres som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd (Woolfolk 2004:274).

som er skapt av eksterne faktorer som belønning og straff (Woolfolk 2004:275). Arder (2007:64-65) påpeker at elevenes motivasjon er den viktigste forutsetningen for at de skal kunne lære noe, og den mest effektive form for motivering skapes derfor gjennom elevenes interesse og indre motivasjon. Ytre motivasjon kan også spille en stor rolle i sangundervisning, i form av positive tilbakemeldinger på elevenes prestasjoner. Arder mener at en positiv atmosfære vil virke stimulerende og motiverende på eleven og bidra til økt læring.

Eken (1998:89-98) hevder at en stor del av undervisningsprosessen dreier seg om ”jeggstøtte”. Med det mener hun at det er pedagogens jobb å hjelpe og støtte eleven i en personlighets-utvikling som bygger opp selvtilliten og å gradvis sette eleven i stand til å klare en kunstnerisk karriere. Hun opererer også med begrepet *elevunderstøttende pedagogikk*, og jeg vil her se nærmere på hva hun legger i dette begrepet. En elevunderstøttende pedagog besitter stor faglig kompetanse og teoretisk kunnskap. Pedagogen har personlig selvinnsikt og vet hvilke områder han er dyktig på og hvilke han er mindre dyktig på. Han er bevisst på at han er den dominerende i forholdet og bruker denne autoriteten med respekt og omsorg overfor den enkelte elev. Han støtter opp om elevenes selvbylde, og overfører ikke sine egne ambisjoner på eleven. Pedagogen tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger og nivå og varierer sin undervisningsmetodikk etter hvilken elevtype han har med å gjøre.

Dillan (2004) understreker at det er viktig at lærere som underviser i improvisasjon, kan skape et godt *støtteklima*. Hun beskriver dette som et miljø som inngir trygghet og tillit, hvor det blir applaudert å finne på nye ting. Dillan påpeker også at arbeid med improvisasjon kan føre med seg frykt for å tape ansikt, miste anseelse og bli avvist, og hun mener derfor at det er viktig at lærere selv har prøvd ut og kjent slike problemstillinger på kroppen. På den måten kan de bidra til å skape en følelsesmessig trygghet, noe som smitter over på undervisningssituasjonen (ibid:165). Haldar (1984:129) hevder også at sangpedagoger har en viktig oppgave i å skape trygghet i undervisningssituasjonen. Hun mener at mange sangelever har en frykt for å ta sangtekniske sjanser, av redsel for å mislykkes. I en trygg atmosfære hevder hun at elever kan overvinne denne redselen og tørre å synge ”stygt” eller sprekke på høye toner.

KAP 3: Forskningsmetodiske refleksjoner

3.1. Valg av forskningsdesign

Målet for denne oppgaven var å undersøke hvordan pedagoger selv oppfattet og praktiserte sangundervisning, og det ble derfor naturlig for meg å velge en *kvalitativ tilnærming*⁸. Når man benytter kvalitative metoder, tar man utgangspunkt i et lite antall mennesker, og man søker å oppnå en dypere forståelse av det som undersøkes (Bjørndal 2011:29). Gjennom kvalitativ forskning kan informantene få mulighet til å gi uttrykk for sin egen forståelse av det emnet som blir undersøkt (ibid:110).

Jeg valgte de to kvalitative metodene *observasjon* og *intervju* for å undersøke problemstillingen min. Dalland (2005:161) fremhever observasjon som en egnet metode når man ønsker å se med egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler. Observasjon ga meg muligheten til å observere hva pedagogene faktisk *gjorde* i undervisningen og ikke bare det de *sa* at de gjorde (Bjørndal 2011:111). Intervju eller spørreundersøkelser kan være nyttig som supplement til observasjonene (ibid:95), og Kvale (1997) fremhever intervjuformen som spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. I forbindelse med min undersøkelse anså jeg derfor intervju som mer hensiktsmessig enn spørreskjema. Gjennom en kombinasjon av disse to metodene håper jeg å kunne bidra med verdifull informasjon om klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring.

Ettersom målet med min undersøkelse var å forsøke å tolke og forstå pedagogenes egne perspektiv på sangopplæring, var det naturlig for meg å velge en *hermeneutisk tilnærming* til materialet. Begrepet hermeneutikk kan defineres som *læren om fortolkning, meningsutlegning eller forståelsesutlegning* (Wormnæs 1993:126). Utgangspunktet for hermeneutikken er teksttolkning, og den har sine røtter i renessansens bibelanalyse og studier av antikkens tekster (Alvesson og Sköldberg 2009:193). Hermeneutikken har imidlertid blitt overført til andre områder, og gjennom en hermeneutisk tilnærming kan menneskelige handlinger, livsytringer,

⁸ Innenfor samfunnsvitenskapen er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Ved bruk av kvantitative metoder er man gjerne opptatt av presis tallfesting av data fra et stort utvalg mennesker. Når man bruker kvalitative metoder, er man mindre opptatt av streng tallfesting, men prøver å nærme seg en dypere forståelse av det som studeres, med utgangspunkt i et lite utvalg mennesker (Bjørndal 2011:29).

intensjoner og hensikter forstås og tolkes, på samme måte som man tolker språklige utsagn og tekster (Patel og Davidsson 1999:25-26).

Sentrale begrep innenfor hermeneutikken er *forforståelse* og *den hermeneutiske spiral*. Patel og Davidsson (1995:26) forstår dette som at forskerens tolkning beveger seg i en spiral mellom del og helhet og mellom forforståelse og forståelse. I møte med en tekst kan man bare forstå helheten ut fra delene, samtidig som delene bare kan forstås ut fra helheten (Alvesson og Sköldberg 2009:201). På samme måte er man avhengig av en forforståelse for å kunne oppnå forståelse. Denne forforståelsen endres imidlertid etter hvert som man i møte med teksten oppnår ny forståelse (Ibid:211). Patel og Davidsson (1995:26) anser forforståelsen som et aktivum og ikke en hindring for å tolke og forstå forskningsobjektet. I denne undersøkelsen har en hermeneutisk tilnærming ligget til grunn for viktige faser i arbeidet.

3.1.1. Min forforståelse

Wormnæs (1993:129) fremhever at all forståelse er bestemt av en forforståelse og mener med dette at måten vi forstår noe på betinges av en allerede eksisterende *livsverden*⁹. Som hermeneutisk forsker har jeg nærmet meg forskningsobjektet ut fra min egen forforståelse, med mine tanker, inntrykk, følelser og min kunnskap (Patel og Davidsson 1999:26). Det har derfor vært viktig i denne prosessen å være bevisst på min egen forforståelse for å forhindre en ukritisk overføring av mine egne forståelses-disposisjoner inn i materialet (Wormnæs 1993:138). Wormnæs påpeker at hermeneutiske forskere også bør begrunne sine fortolkninger, søke å forstå det som skal fortolkes som en del av den helheten eller konteksten den inngår i og ikke betrakte tolkninger og forståelser som siste ord eller endelige sannheter, men som foreløpige resultater i en pågående forskningsprosess. Disse forskningsprinsippene har vært underliggende i min forskningsprosess.

Som klassisk utdannet sanger, er det en fare for at jeg har identifisert meg mer med de klassiske sangerne enn med jazzsangerne, og, som Romme påpeker, står jeg i fare for å tolke alle utsagn i lys av klassisksangdiskursen og dermed miste perspektiver som er vesentlig annerledes (Romme 2009:16). Som jeg var inne på i innledningen, er imidlertid min

⁹ Husserl beskriver livsverden som den felles verden som omgir oss, slik den fremtrer når vi inntar en "naturlig innstilling". Det er en verden uten forklarende eller systematiserende virksomhet slik som vitenskap, religion eller magi. Den mangler presisjon og forutsigbarhet, og er subjektiv i den forstand at den gjelder den enkeltes oppfatning av verden (Knowles 2000:111).

sangerbakgrunn svært variert, og jeg opplever selv like stor tilhørighet til den rytmiske sangtradisjonen som til den klassiske.

For å unngå at mitt forskningsarbeid skulle være preget av leting etter informasjon som kunne styrke min forforståelse prøvde jeg å bevisstgjøre meg min forforståelse i forkant av observasjonene og intervjuene. Jeg hadde blant annet en forforståelse av at det kunne eksistere negative holdninger mellom de to leirene og at man ville være opptatt av å forsvare sin egen sjanger. Jeg opplevde imidlertid at informantene viste respekt, forståelse og positive holdninger overfor hverandres sjangere. Dette er altså et eksempel på et område hvor min forforståelse ble korrigert.

På andre områder opplevde jeg at min forforståelse stemte godt overens med de resultatene jeg kom fram til gjennom observasjonene og intervjuene. Dette kan skyldes at jeg hadde god kjennskap til og gode forutsetninger for å studere feltet. Det kan imidlertid også skyldes at jeg så det jeg forventet å se og i mindre grad oppfattet det jeg ikke forventet å se. Wormnæs (1993:129) poengterer at våre interesser i stor grad styrer hva som plukkes ut til forståelse i et gitt tilfelle, og hvordan det utplukkede forstås. Resultatene mine gjengir følgelig ikke alt som har kommet fram gjennom intervjuene og observasjonene, men det jeg har oppfattet. Jeg har imidlertid strebet mot et åpent sinn og et objektivt fokus på informantenes utsagn og handlinger.

Hanken (2007:112) påpeker at det nesten er umulig å gi en fullstendig redegjørelse for sin forforståelse, da det man betrakter som naturlig og gitt, er nettopp det det er vanskeligst å få øye på. Det er ikke mulig å bli helt bevisst vår forforståelse, og ulike forskere vil oppfatte og tolke forskjellig (Malterud 1996). Jeg har imidlertid gjennom hele forskningsprosessen forsøkt så godt som mulig å være bevisst min forforståelse, og den betydningen den har for min fortolkning.

3.1.2. Valg av informanter

Mine informanter ble valgt ut på bakgrunn av visse kriterier. Jeg ønsket å finne representanter med høy kunstnerisk og pedagogisk kompetanse innenfor klassisk sang og jazzsang. For å få frem nyanserte beskrivelser var det også ønskelig at pedagogene hadde positive holdninger til ulike sjangere og en viss sjangerbredde i sin bakgrunn. For å sikre mine kriterier valgte jeg å

observere og intervju pedagoger i høyere musikkutdanning, ettersom disse kan anses som ”agenter” for tradisjonen (Nerland 2003). Pedagogene ble valgt ut gjennom strategisk utvalg¹⁰, på bakgrunn av eget kjennskap og anbefalinger fra mine veiledere. 7 pedagoger ble ansett som godt egnet til dette formålet, og jeg kontaktet disse via mail eller telefon. 4 pedagoger var positive til å delta i undersøkelsen, og de fikk tilsendt et informasjonsskriv der undersøkelsens formål ble tydelig forklart. Skrivet inneholdt også en samtykkeerklæring, som ble innsamlet ved første møte.

Kvale (1997:58-59) påpeker at et for stort antall informanter kan føre til at det ikke er mulig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene, mens et for lite antall kan føre til at det ikke er mulig å foreta statistiske generaliseringer eller teste hypoteser. Ettersom mitt mål med undersøkelsen verken var å foreta statistiske generaliseringer eller å teste hypoteser, men å få et grundig innblikk i informantenes livsverden, bestemte jeg at to representanter innenfor hver sjanger ville kunne dekke kriteriene mine godt. Jeg var derfor tilfreds med 4 representanter.

De fire pedagogene som svarte ja til deltakelse i undersøkelsen, har alle lang undervisningserfaring og er tilsatt ved institusjoner for høyere musikkutdanning i Norge. Pedagogene har høyere musikkutdannelse fra konservatorier, høyskoler og universiteter i Norge og i utlandet og har gjennomført kurs i høyskolepedagogikk. Blant jazzpedagogene har den ene utøvende utdanning og stilling som professor, og den andre har pedagogisk utdanning og stilling som universitetslektor. Blant de klassiske pedagogene har den ene pedagogisk utdanning og stilling som professor, og den andre utøvende utdanning og stilling som førsteamanuensis. Pedagogene underviser studenter på bachelornivå og masternivå og har både hovedinstrumentstudenter og biinstrumentstudenter.

De fire pedagogene er også utøvere på høyt nivå og har ved siden av sine undervisningsstillinger aktive karrierer som konserterende sangere. Samtlige har mottatt prestisjefylte priser og stipender og gitt ut innspillinger. I tillegg til sine faste undervisningsstillinger underviser pedagogene privatelever. Pedagogene har altså høy kompetanse både på det pedagogiske og det kunstneriske feltet, og jeg anser dem som gode representanter for sitt fagfelt. I denne avhandlingen vil informantene bli referert til som klassisk pedagog 1 og 2 og jazzpedagog 1 og 2.

¹⁰ Dalland (2005:79) forklarer strategisk utvalg slik: ”Det betyr at en velger de personene som en tror har noe å fortelle om akkurat det fenomenet vi er ute etter”.

Informantene passer også svært bra til undersøkelsens formål med tanke på sjangerbredde. Klassisk pedagog 1 har bakgrunn i visesang, gospel og danseband, men siden hun var 16 har hun hovedsakelig drevet med klassisk sang. Klassisk pedagog 2 har lang erfaring innen rytmisk sang som gospel og jazz og startet ikke med å synge klassisk før hun var 21 år. Hun underviser hovedsakelig i klassisk, men trives også svært godt med å undervise i musikal og pop. Begge jazzpedagogene har mottatt undervisning i klassisk sang. Jazzpedagog 2 har en klassisk utdanning bak seg, mens jazzpedagog 1 er utdannet jazzsanger. Hun startet imidlertid sin formelle musikerutdanning i voksen alder og sang før den tid hos klassiske sangpedagoger og i klassiske kor. Alle de fire representantene er positivt innstilt til begge sjangere.

Jeg hadde en viss kjennskap til de to klassiske sangpedagogene, men jeg har aldri mottatt undervisning av noen av dem. Jeg kjente ikke jazzpedagogene. De to klassiske pedagogene kjente også til meg, og det eksisterte derfor en viss fare for at jeg kunne forholde meg annerledes til de klassiske pedagogene og at de kunne være åpnere mot meg enn jazzpedagogene. Dette var jeg oppmerksom på i prosessen, og jeg mener at jeg oppnådde god kontakt med alle de fire pedagogene.

3.2. Observasjonsprosessen

Begrepet å observere stammer fra latin og betyr å *iakttta* eller å *undersøke* (Bjørndal 2011:32). Bjørndal (ibid.) skiller mellom *observasjon av første orden*, der man har observasjon som sin primære oppgave, og *observasjon av andre orden*, der man kontinuerlig observerer i den praksisen man selv inngår i. I min undersøkelse stod jeg utenfor undervisningen jeg observerte, og foretok dermed observasjon av første orden.

Bjørndal skiller også mellom *strukturert* og *ustrukturert* observasjon. Med strukturert observasjon mener han observasjon hvor man har et avgrenset fokus, og med ustrukturert observasjon mener han observasjon hvor man har et vidt fokus. Han hevder imidlertid at all observasjon vil være mer eller mindre strukturert og at man derfor vil pendle mellom ytterpunktene strukturert og ustrukturert observasjon. I alle tilfeller, mener han at det kan være fordel å utforme et *observasjonsskjema*, for det vil gjøre det lettere å behandle informasjonen etterpå (ibid:53). Jeg vil i dette avsnittet beskrive observasjonsprosessens forløp.

3.2.1. Planlegging av observasjonene

Gjennom denne undersøkelsen ønsket jeg å fange opp flere viktige sider ved sangopplæring, og jeg valgte derfor å ha et relativt vidt fokus når jeg observerte. For å forsikre meg om at jeg fikk nok informasjon omkring mine de tre temaene *sangteknikk*, *didaktisk kompetanse* og *pedagogisk kompetanse* utformet jeg likevel et observasjonsskjema. I første omgang laget jeg et observasjonsskjema med åpne kategorier, slik det beskrives av Bjørndal¹¹ (2011:54). Jeg innså imidlertid at dette var for detaljert, ettersom jeg ønsket å være åpen for all informasjon som måtte dukke opp underveis i observasjonene. Jeg endret derfor skjemaet etter første observasjonstime til et mindre detaljert observasjonsskjema hvor jeg skrev temaene på toppen av arket, og noterte fritt etter dette. I tillegg til de tre temaene hadde jeg to underpunkter; kropp, pust og støtte (under temaet sangteknikk) og akkompagnement og tekniske virkemidler (under temaet didaktisk kompetanse).

Tidspunkt for observasjonene ble avtalt med hver enkelt pedagog. Pedagogene informerte sine studenter om undersøkelsen, og totalt 10 studenter godkjente min tilstedeværelse. Alle studentene ble informert om at det var pedagogen som var i fokus for observasjonen. Jeg kontaktet to studenter selv på forhånd, etter ønske fra deres pedagog.

Gode egenskaper for å være en dyktig observatør er blant annet saklighet og selvbevissthet, stor faglig kunnskap innenfor emnet man observerer og trening i observasjonsmetoder. I tillegg er det nyttig å tilegne seg kunnskap om persepsjonsprosesser og hukommelse, ulike observasjonsmetoder og vanlige feilkilder ved observasjon (Bjørndal 2011:32-41). For å bli en så dyktig observatør som mulig, satte jeg meg godt inn i disse temaene i forkant av hver observasjon.

3.2.2. Gjennomføring av observasjonene

Observasjonene ble gjennomført i løpet av høsten 2012. Min plan var i utgangspunktet å observere to timer i uken i tre uker hos hver av de fire pedagogene. Ettersom mine informanter lever travle liv og reiser mye, og jeg selv reiste for å foreta flere av observasjonene, ble jeg

¹¹ Bjørndal forklarer observasjonsskjema med temaer eller åpne kategorier som et skjema hvor man forholder seg til ett eller flere temaer underveis i observasjonen, og registrerer hva som skjer og hva som sies innenfor temaene (Bjørndal 2011:54).

nødt til å redusere dette til to timer i uken over to uker. Jeg mente at dette likevel ville gi meg nok materiale. Ettersom det var vanskelig å finne to uker som passet både for jazzpedagog 1 og for meg, ble jeg nødt til å foreta en endring til. Hos henne observerte jeg fire forskjellige studenter på samme dag, i stedet for to studenter over to uker. En ulempe med dette kan ha vært at pedagogen og studentene ikke fikk tid til å bli trygge på min tilstedeværelse i like stor grad som de jeg observerte over to uker. Jeg opplevde imidlertid ikke dette som problematisk. Hos jazzpedagog 2 ble to studenter syke, så jeg fikk bare observert en student pr. uke. Det ble ikke mulig å ta disse timene igjen, ettersom pedagogen var ferdig for semesteret, og jeg var tilreisende for å gjennomføre observasjonene. Disse timene var imidlertid betraktelig lengre enn timene hos de klassiske pedagogene, og jeg dermed endte opp med totalt like mange timer observasjon hos jazzpedagogene som hos de klassiske pedagogene.

Observasjonene foregikk i pedagogenes undervisningslokaler, og timene jeg observerte forløp slik de gjør til daglig, uten avbrytelser eller forstyrrelser fra min side. Jeg var oppmerksom på at min tilstedeværelse kunne virke forstyrrende på det naturlige miljøet, og jeg plasserte meg derfor så diskret som mulig (Bjørndal 2001:79-80). I starten av alle timene hilste jeg på pedagogene og studentene, takket for at jeg fikk observere undervisningen og minnet studentene på at det var pedagogene som var i fokus for mine observasjoner. Jeg håpet at dette ville gjøre studentene mindre forlegne over min observasjon, slik at miljøet ble så naturlig som mulig. I én av de 14 timene jeg observerte, opplevde jeg at en student virket noe forlegen, fordi hun var sliten og ikke hadde forberedt seg godt til timen. I de andre 13 timene hadde jeg inntrykk av at studentene oppførte seg naturlig og avslappet. Pedagogene fremstod i observasjonene som selvsikre og trygge. Flere av pedagogene påpekte etterpå at de hadde glemt at jeg var tilstede og at de kanskje burde ha gjort noe annet, siden jeg var der. Jeg tar det som et tegn på at de slappet godt av i situasjonen, og jeg fremhevet for dem at det var nettopp slik jeg ønsket at det skulle være.

Under observasjonene gjorde jeg notater for hånd på observasjonsskjemaene jeg hadde utformet. Jeg noterte alt det jeg rakk å få med meg om hva som skjedde underveis og prøvde å være ekstra oppmerksom på å få med meg informasjon som berørte mine tre temaer. Etter hver observasjonsøkt satte jeg meg ned så snart jeg fikk mulighet og skrev notatene inn på datamaskin. Jeg skrev også et refleksjonsnotat om mine tanker omkring opplevelsen av observasjonene. Etter 14 gjennomførte observasjonstimer satt jeg igjen med totalt 27

maskinskrevne sider med observasjonsnotater. Analysen av observasjonsnotatene og intervjutranskripsjonene vil bli gjort rede for under punkt 3.4.

3.3. Intervjuprosessen

3.3.1. Valg av intervjuform

Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale og Brinkmann 2009:21).

Jeg har i denne undersøkelsen valgt å benytte kvalitative forskningsintervju for å innhente informasjon om informantenes tanker om sin livsverden, med vekt på deres forhold til sangopplæring. Gjennom halvstrukturerte intervjuer ønsket jeg å gi rom for det den enkelte pedagog opplevde som viktig i forbindelse med sangopplæring, samtidig som bruk av en intervjuguide sikret at jeg fikk informasjon om mine tre hovedtemaer. Kvale (1997:21) definerer det halvstrukturerte livsverdensintervjuet som *et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*. I halvstrukturerte intervjuer benytter man en intervjuguide som inneholder en grov skisse av hvilke emner som skal dekkes, samt forslag til spørsmål (ibid:76).

3.3.2. Planlegging av intervjuene

Jeg startet planleggingsarbeidet av intervjuundersøkelsen med å bestemme formålet med undersøkelsen, utarbeide en problemstilling og formulere tre temaer jeg var spesielt interessert i å utforske (Kvale og Brinkmann 2011). Gjennom litteraturstudier tilegnet jeg meg viktig fagkunnskap innenfor temaene sangteknikk, pedagogisk kompetanse og didaktisk kompetanse, slik at jeg skulle ha et godt grunnlag for å utarbeide en intervjuguide og formulere relevante spørsmål. Kvale og Brinkmann (2011) hevder at man ikke blir fortrolig med innholdet i en undersøkelse kun gjennom litteratur og teoretiske studier, men at man blir innført i lokale rutiner, maktstrukturer og lignende ved å oppholde seg i det miljøet der intervjuene skal foretas. Jeg er selv en del av et musikkmiljø ved høyere utdanning og har derfor god kjennskap til undersøkelsesfeltet.

Etter at undersøkelsens formål, problemstilling og tema var bestemt, begynte jeg arbeidet med å utforme en intervjuguide. Jeg laget først en spørsmålsliste med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Spørsmålslisten ble deretter omgjort til enklere spørsmål som passer bedre i en muntlig setting, slik det foreslås av Kvale (1997:77). Intervjuguiden ble formulert et halvt år før undersøkelsen fant sted, og den ble revidert i forkant av intervjuene. Jeg meldte også studien til Norsk samfunns-vitenskapelig datatjeneste.

Kvale og Brinkmann (2011:115) hevder at jo bedre man har forberedt et intervju, desto høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres i intervjusamspillet, og desto lettere vil etterbehandlingen av intervjuene være. De påpeker også at intervjukunsten er et håndverk og at den beste måten å lære det på er gjennom praksis (ibid:101). For å øke kvaliteten på intervjuundersøkelsen tilegnet jeg meg kunnskaper om viktige aspekter ved en intervjuundersøkelse. Med utgangspunkt i intervjuguiden min gjennomførte jeg også et 50 minutters langt pilotintervju med en nyutdannet sangpedagog. (Kvale 1997:92). Jeg tok lydopptak av intervjuet, og gjennomgang av dette ga meg nyttig informasjon om mine intervjuferdigheter og om hva jeg ønsket å forbedre.

3.3.3. Gjennomføring av intervjuene

Etter at jeg hadde gjennomført observasjonene, avtalte jeg en tid for intervju med hver av informantene. Intervjuene med tre av informantene ble gjennomført på informantenes egne kontorer. Dette var ønskelig, ettersom jeg antok at det kunne være med på å bidra til et trygt klima i intervjusituasjonen. Det fjerde intervjuet ble avholdt på et seminarrom ved informantens arbeidssted. Dette kan ha ført til at informanten følte seg mindre trygg i situasjonen enn de andre tre. Jeg strebet imidlertid mot å etablere en trygg atmosfære i intervjuet og oppfattet informanten som avslappet og selvsikker.

Intervjuene ble innledet med en briefing, hvor jeg fortalte litt mer om meg selv og om undersøkelsens og intervjuets formål. Jeg minnet informantene på at jeg kom til å ta opp intervjuet og at informasjonen ville bli behandlet konfidensielt. Deretter ga jeg informantene muligheter til å komme med spørsmål (Kvale og Brinkmann 2011:141). I forkant av hvert intervju skrev jeg øverst i intervjuguiden ned noen ting jeg hadde opplevd som viktige i observasjonene, slik at jeg kunne stille relevante spørsmål i forbindelse med det jeg hadde observert. Min intervjuguide var relativt detaljert, og underveis i intervjuene forholdt jeg meg

svært fritt til den. Jeg startet hvert intervju med et introduksjonsspørsmål, der jeg spurte intervjupersonene om deres bakgrunn. Jeg gikk deretter over til spørsmål som berørte mine tre temaer. Underveis i intervjuet grep jeg tak i den informasjonen jeg fikk fra informantene, slik at deres fokus i stor grad var bestemmende for retningen i intervjuene.

For å vise interesse for det informantene snakket om, benyttet jeg aktiv lytting i intervjusituasjonene. Røkenes og Hanssen (2012:268) beskriver aktiv lytting som en teknikk hvor man gjennom kroppsspråk, spørsmål og kommentarer viser informanten at man er deltakende og interessert i dialogen og at man prøver å forstå den andre. Bjørndal (2001:99) påpeker at man ofte kan oppleve et dilemma mellom det å være en aktiv lytter og samtidig sørge for at intervjuet dreier seg om det temaet og de spørsmålene man ønsker informasjon om. Mitt sterke fokus på å få informantene til å være trygge nok til å tørre å åpne seg for meg førte trolig til at noe av informasjonen fra informantene var litt på sidelinjen av temaet. Jeg ønsket imidlertid å ha et vidt fokus i intervjuet og ga derfor pedagogene mulighet til å snakke om det de opplevde som interessant i forbindelse med sangopplæring. I tilfeller hvor pedagogene beveget seg langt utenfor problemstillingens område, geleidet jeg dem etter en stund inn på mer relevante temaer.

En viktig side ved aktiv lytting er å formidle tilbake til den andre i samtalen hvordan man har forstått budskapet og sjekke om forståelsen stemmer med det den andre ønsket å formidle (Røkenes og Hanssen 2012:269). Kvale (1997) påpeker at man i løpet av intervjuet bør søke å klargjøre meninger og fjerne tvetydighet i svarene, slik at man skaper et mer pålitelig utgangspunkt for analyse. Gjennom utstrakt bruk av *fortolkende spørsmål*¹², prøvde jeg underveis i intervjuene å sørge for at min forståelse av det som ble sagt var riktig. Jeg avrundet alle intervjuene med en debriefing (Kvale og Brinkmann 2011:141-142), hvor jeg spurte informantene om de hadde noe de ønsket å tilføye. Etter at opptakeren var skrudd av, takket jeg for deltakelsen og fortalte litt mer om undersøkelsen. Så raskt som mulig etter at intervjuene var gjennomført, satte jeg meg og skrev et refleksjonsnotat omkring min opplevelse av intervjuet, slik at jeg lettere kunne huske intervjuets kontekst når jeg skulle ta fatt på analysearbeidet.

¹² "Fortolkende spørsmål: Tolkningen kan rett og slett bety å omformulere et svar, for eksempel: "Du mener altså at...?" eller forsøke å klargjøre: "Er det riktig å si at du føler at...? Kan uttrykket ... dekke det du nå har sagt?..." (Kvale 1997:81)

I løpet av intervjuene, som varte i omtrent en time hver, snakket de fire pedagogene fritt og åpent med meg, og jeg fikk frem en stor mengde informasjon som var relevant i forbindelse med undersøkelsen. Kvale (1997:90) hevder at jo kortere intervjuerens spørsmål er, og jo lenger informantens svar er, jo bedre er kvaliteten på intervjuet. Mine transkripsjoner viser at informantens svar er lange og utfyllende, og de utgjør mesteparten av teksten.

3.3.4. Transkribering

En intervjutranskripsjon innebærer å oversette fra muntlig språk til skriftspråk. Kvale og Brinkmann (2011:187) skriver at transkripsjon er nyttig, for det gjør intervjusamtalene strukturert, slik at de er bedre egnet for analyse. Jeg valgte derfor å transkribere alle intervjuene ut ifra lydopptakene jeg hadde tatt.

Kvale (1997:104-105) påpeker at det muntlige språket har helt andre regler enn skriftspråket og mener at det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig form til skriftlig form. Han sammenligner transkripsjoner med topografiske kart over et landskap, som vektlegger noen aspekter ved naturen og utelukker andre. Jeg ønsket at mine transkripsjoner skulle være så like originalintervjuet som mulig, og i mine transkripsjoner inkluderte jeg derfor ordgjentakelser, pauser og følelsesuttrykk som latter og sukk. Jeg oversatte imidlertid alle uttalelser til bokmål, for å unngå at personene skulle kunne identifiseres på bakgrunn av dialekt. Sitatene som er gjengitt i oppgaven, er blitt redigert ved at unødvendige småord, pauser og ordgjentakelser er tatt bort. Dette har jeg gjort av etiske hensyn til pedagogene, og meningsinnholdet er ikke endret. (Kvale og Brinkmann 2011:195). Med tanke på pedagogenes anonymitet er også opplysninger som kan føre til gjenkjenning tatt bort. Transkripsjonsmaterialet utgjorde totalt 105 sider.

3.4. Analyseprosessen

I analyseprosessen valgte jeg å benytte metodene meningsfortetting og meningskategorisering, slik dette beskrives av Kvale (1997:125-131). Meningsfortetting innebærer å forkorte intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer, og meningskategorisering dreier seg om å kode intervjuet i kategorier. Jeg fant ut at jeg kunne bruke disse metodene både på intervjutranskripsjoner og observasjonsnotater.

Jeg startet analysearbeidet med å lese gjennom hele intervjuet av klassisk pedagog 1, og deretter delte jeg teksten inn i det jeg oppfattet som dens naturlige meningsenheter. Neste ledd i prosessen bestod i å trekke hovedessensen ut av disse meningsenhetene og skrive meningsfortattede enheter i marginen. Jeg fulgte deretter samme mønster på observasjonsnotatene av klassisk pedagog 1. Etter at dette var gjort, sammenlignet jeg de meningsfortattede enhetene fra intervjuet og observasjonene og så etter likheter og forskjeller. Jeg fant fram til kategorier som kunne dekke meningsinnholdet, og plasserte samtlige meningsfortattede enheter under en kategori. Kategoriene bestod av de tre temaene mine, samt viktige temaer fra teorien. Noe lot seg imidlertid ikke plassere under de kategoriene jeg hadde utarbeidet på forhånd, og jeg måtte opprette flere kategorier. Jeg benyttet dermed både deduktiv og induktiv metode¹³.

Etter å ha analysert intervjutranskripsjonene og observasjonsnotatene av klassisk pedagog 1, benyttet jeg samme metode på de tre andre intervjutranskripsjonene og observasjonsnotatene. Da jeg hadde gjennomgått alt materialet, satt jeg igjen med fem overordnede kategorier; pedagogenes bakgrunn, sangopplæring og sangteknikk, didaktisk kompetanse, pedagogisk kompetanse og forskjeller og likheter mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring.

3.5. Forskningsetiske refleksjoner

Bjørndal (2011:139) fremhever at det er viktig å overveie etiske hensyn når man intervjuer og observerer. Det vil si at man betrakter og tenker over hvilke vurderinger, regler og normer som styrer det man gjør som pedagog. Kvale (1997:65-66) understreker at etiske avgjørelser ikke bare hører til enkelte deler av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen. Dette kan gjøres ved utarbeiding av en etisk protokoll, hvor man tar opp de ulike etiske problemene man kan forvente vil oppstå i løpet av undersøkelsen. Jeg utarbeidet en etisk protokoll i løpet av våren 2012, og jeg har gjennom hele prosessen minnet meg selv på å forske i overensstemmelse med denne.

Kvale understreker særlig tre etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Som nevnt under punkt 3.2 innhentet jeg

¹³ Deduktiv metode dreier seg om at det man begrunner (konklusjonen), blir bevist på grunnlag av belegget. Induktiv metode handler om at man fra kjennskap til visse enkelt-fenomener generaliserer til en hel klasse av fenomener (Baune 2000:46).

informert samtykke fra alle mine informanter. De ble informert om at deltakelse var frivillig, at de når som helst kunne trekke seg, at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt og tilintetgjøres ved prosjektets slutt og at deres identitet ville bli anonymisert (Kvale 1997:67). Konfidensialitet ble sikret ved at ingen personlige data er offentliggjort. Intervjuopptak, transkripsjoner og observasjonsnotater ble oppbevart på min private datamaskin, og alle personlige data ble her erstattet med kodenavnene¹⁴ klassisk pedagog 1 og tilsvarende. Det var kun jeg og min veileder som hadde tilgang til materialet.

Kvale (ibid:69) understreker også at konsekvensene av en intervjustudie bør vurderes med hensyn til forventede fordeler og mulig skade som kan påføres intervjupersonene. Jeg har også tatt etiske hensyn i forbindelse med transkripsjonsarbeidet, slik at pedagogene blir fremstilt på en forsvarlig måte (ibid:106). Før prosjektslutt fikk pedagogene tilsendt en ferdig versjon av resultatkapittelet og de godkjente mine omtaler av dem og bruk av sitater. Resultatkapittelet ble deretter endret i henhold til rettelser og kommentarer fra pedagogene.

3.6. Oppgavens reliabilitet og validitet

Ordene *valid* og *reliabel* betyr, oversatt fra engelsk, *gyldig* og *pålitelig*. Reliabilitet handler om hvor pålitelige undersøkelsens resultater er, og validitet handler om hvorvidt en studie undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale 1997:47). Jeg vil i dette avsnittet gjøre rede for hvordan jeg har arbeidet for å sørge for at min forskning har ført til pålitelig og gyldig kunnskap.

For å sikre høyest mulig grad av reliabilitet i min undersøkelse valgte jeg å benytte lydopptak av intervjuene. Dette ga meg mulighet til å spille opptakene av så mange ganger som nødvendig for å være sikker på at jeg oppfattet alt korrekt (Patel og Davidsson 1999:77). Jeg kunne også ha valgt å dokumentere observasjonene gjennom videoopptak, men jeg valgte det bort fordi jeg var redd det ville forstyrre det naturlige miljøet på timen og dermed føre til redusert pålitelighet.

¹⁴ Bjørndal foreslår anonymisering ved å benytte koder eller fiktive navn, slik at uvedkommende personer som mot all formodning skulle komme over materialet, ikke kan koble informasjonen til bestemte personer (Bjørndal 2011:143).

Reliabilitet henger også sammen med det å være oppmerksom på eventuelle feilkilder underveis i prosessen. Feilkilder kan oppstå hvis informanten misforstår spørsmålene, hvis lydopptaket er dårlig slik at transkripsjonene blir unøyaktige og om man endrer meningsinnholdet ved rettskriving. Dette fører til redusert pålitelighet (Dalland 2005:84). For å sikre gode lydopptak, tok jeg opptak med to kilder og testet opptaksutstyret før alle intervjuer. Ut ifra gode lydopptak kunne jeg gjøre ordrette transkripsjoner. Det forekom noen ganger i løpet av intervjuene at informantene ikke forstod spørsmålene. De ble da omformulert eller presisert, og misforståelser ble oppklart. I forbindelse med transkripsjoner og bruk av sitater har jeg vært svært nøye på å ikke endre meningsinnholdet, og jeg har kun foretatt små redigeringer.

I observasjonsprosessen henger reliabilitet sammen med hvorvidt man oppfatter det essensielle i situasjonen, husker viktig informasjon og får skrevet det ned. Jo mer klart man har for seg hva man ser etter, jo lettere er det å bevare konsentrasjonen om det som er vesentlig (ibid). Mitt fokus på tre bestemte temaer kan derfor ha vært positivt. Det kan imidlertid også ha styrt min oppmerksomhet bort fra annen viktig informasjon. Jeg har derfor prøvd å balansere mellom fokus på temaene og objektiv registrering av det som forekom i situasjonen.

Kvale (1997:164-165) påpeker at validitet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Gyldigheten av undersøkelsen avhenger blant annet av sammenhengen mellom teori og forskningsspørsmål, undersøkelses-oppleggets kvalitet, valg av metoder og intervjupersonens troverdighet. Jeg har valgt metoder og teori som jeg har ansett som hensiktsmessig for å belyse min problemstilling. Jeg mener også det er grunn til å anta at mine informanter er troverdige, ettersom informantene er nøye utvalgte, voksne fagpersoner med selvtillit og integritet. Undersøkelsens anonymitet og konfidensialitet kan også ha bidratt til at informantene har våget å være seg selv i intervju- og observasjonssituasjonen. For å sikre validitet i intervjuene benyttet jeg, som nevnt tidligere, fortolkende spørsmål, for å sjekke at min forståelse av informantenes utsagn var riktig.

I en undersøkelse hvor man selv har utformet forskningsinstrumentet, er det en fare for at man er overbevist om at man undersøker det man vil undersøke og ikke ser sine egne feil. Jeg har i denne undersøkelsen prøvd å sikre validiteten ved å sammenligne utfallet av intervjuene med utfallet av observasjonene (Patel og Davidsson 1997:76). Gjennom dette metodekapittelet har

jeg prøvd å gjengi undersøkelsens prosesser på en grundig og ærlig måte, og det har vært min hensikt å gjøre leseren til en ”informert ledsager” med innsikt i de betingelsene kunnskapen er utviklet under (Malterud 1996:24). Jeg vil komme inn på oppgavens generaliserbarhet i avslutningskapittelet.

DEL 2: RESULTATER

KAP 4: Hva preger klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring i høyere musikkutdanning?

4.1. Innledning

Målet med denne undersøkelsen har vært å få innsikt i hva som kjennetegner opplæring i klassisk sang og jazzsang og hvilke likheter og forskjeller det finnes mellom opplæringstradisjonene. Dette kapittelet beskriver viktige trekk ved sangopplæringen, slik det kom fram i informantenes fortellinger og under observasjonene. Det er inndelt i hva informantene fortalte om og hvordan de arbeidet med sangteknikk, mesterlære og personlig, musikalsk utvikling, improvisasjon, interpretasjon og uttrykk, rytme, puls og gehør og hva som kjennetegnet deres didaktiske og pedagogiske kompetanse.

4.2. Sangteknikk

En viktig side ved opplæringstradisjonene i klassisk sang og jazzsang er selve sangteknikken. Jeg vil her gi et innblikk i hvordan sangpedagogene jobbet med sangteknikk innenfor henholdsvis klassisk sang og jazzsang. Videre vil jeg beskrive hvordan sangpedagogene jobbet med kropp, holdning og avspenning, pusteteknikk og støttefunksjon. Jeg har valgt å behandle disse temaene under egne avsnitt, ettersom jeg opplever det som viktige sider ved teknikken.

4.2.1. Sangteknikk hos de klassiske pedagogene

De klassiske pedagogene fremhever teknikkøvelser som en viktig del av undervisningen sin, og de starter hver time med teknikkøvelser eller oppvarming før de begynner å jobbe med

repertoar. Noen elever har to timer i uken, og de jobber med teknikk i den ene timen og repertoar i den andre. Klassisk pedagog 1 understreker at det tar tid å bygge teknikk i kropp og stemme. Hun synes at det er viktig å varme opp stemmen og mener at teknikkøvelsene fungerer både som oppvarming og som teknikk.

..som regel gjør vi øvelser, og da er det teknikkøvelser for at de skal få en påminnelse om hvordan de skal jobbe når de jobber selvstendig, da. Så de skal få gjort disse øvelsene sine sammen med meg, så jeg får korrigert dem der og da. Så ikke de legger seg til noen uvaner og sånt når de kommer på øverommet. Så jeg gjør alltid tekniske oppvarmingsøvelser (Klassisk pedagog 1:24).

De klassiske pedagogene legger stor vekt på arbeid med registerutjevning, og i den sammenheng benytter de ofte glissandoøvelser. På den ene observasjonstimen hos klassisk pedagog 2, jobber hun med en mannlig elev, som øver på registerutjevning mellom fullstemme, mix¹⁵ og falsett. Det er rom for prøving og feiling, og pedagogen uttaler at det må til for at resultatet skal bli godt. De klassiske pedagogene benytter også øvelser for utvikling av fløyteregisteret¹⁶, staccatoøvelser, fleksibilitetsøvelser¹⁷ og egaliseringsøvelser. Klassisk pedagog 2 jobber med egalitet gjennom øvelser hvor studentene skal binde sammen toner og sprang, og klassisk pedagog 1 benytter øvelser for vokalegalitet, hvor studentene øver på glidende overganger fra en vokal til en annen uten å endre klang i stemmen.

Et fremtredende trekk ved undervisningen til klassisk pedagog 1 er at hun jobber med ”gapclosing” ved å lage små øvelser ut fra problematiske fraser eller sprang i sangene. Disse øvelsene fører ofte til at studentene har mindre problemer med å synge frasen eller spranget når det settes inn i helheten igjen. Pedagogen uttaler at hun bruker slike øvelser for å hindre at det skal oppstå en stor avgrunn mellom enkle øvelser og vanskelige arier. Gjennom arbeid med sangens enkelte deler mener hun at det kan bygges en bro over slike avgrunner fordi tekniske aspekter blir relatert direkte til stoffet. Sangøvelser fra sangskoler som ”Vaccai” og koloraturøvelser fra ”Corry” kan tjene til samme hensikt. Hun understreker at det er viktig at studentene ikke bare synger store operaarier, men at de også må jobbe med teknikkøvelser og enklere sanger.

¹⁵ Begrepet ”mix” betegner her et blandingsregister mellom falsett og fullstemme. Falsett betegner randregisteret i mannsstemmen.

¹⁶ Fløyteregister (På svensk ”visselregister”) brukes om kvinnestemmens aller høyeste register. Dette ligger over randstemmen (Sundberg 2001:70).

¹⁷ Gjennom fleksibilitetsøvelser øver man på å synge intervaller med så stor grad av avspenning og fleksibilitet som mulig (Arder 2007:208).

og hvis du skal bli god til å synge operaarier, så kan du ikke bare stå og synge operaarier. Da må du stå og synge alle de andre sangene som inneholder akkurat det som du trenger for å bygge opp denne store arien. Men så sliter du deg ikke ut av det. Du sliter deg ikke ut av å synge en Schubert – lied. Eller fem! Og øve på det. Men du sliter deg ut hvis du skal stå og synge den svære arien ti ganger, ikke sant? Så du må bygge, sten på sten. (Klassisk pedagog 1:11)

Klassisk pedagog 1 fremhever at alt teknisk grunnarbeid bør innarbeides på øverommet, slik at man ikke trenger å fokusere på teknikk når man opptrer på en scene. Hun påpeker også at det er viktig at grunnleggende ting som pust, støtte og avspenning er på plass før man begynner å jobbe med plassering av klang. Når hun jobber med klang, ber hun studentene om å tenke at de løfter og smiler, og hun mener at et for tidlig fokus på dette, kan føre til en feilaktig teknikk.

Begge de klassiske pedagogene er opptatt av klang, og de ønsker at studentene deres skal utvikle et personlig klangideal. Klassisk pedagog 2 påpeker at dimensjonene på våre resonansrom er forskjellige, og at alle har en unik klang. Hun mener at målet må være å lære seg å holde alle resonansrommene åpne, slik at man får maksimalt ut av sin personlige klang.

Jeg tenker at du og jeg, vi har jo ikke samme dimensjoner på resonansrommene. Men om vi lærer oss å holde alle de seks rommene åpne når vi synger, så får vi jo ut et maksimum av vår egen personlige klang. Og det må jo være et mål. At man låter helt unik. Det synes jeg er fantastisk! Kjempespennende! Fordi at neste student som kommer har helt andre dimensjoner på disse ulike rommene, og kan få frem en helt annen farge (Klassisk pedagog 2:19-20).

Klassisk pedagog 1 mener imidlertid at det klassiske har blitt veldig klangbasert og likestilt med romantisk opera, og hun påpeker at den store legatoklangen egentlig bare hører hjemme i romantikken. Hun understreker at det er veldig viktig med bevissthet overfor sjangere og tidsepoker. Dette kommer tydelig frem i undervisningen til begge de klassiske pedagogene, idet de jobber med å lære sine studenter språk, triller, kadenser og uttrykk innenfor forskjellige stilarter som opera, oratorium, lieder og musikal.

Klassisk pedagog 2 hevder at man får best høydefunksjon ved å åpne opp ovalt, forhøye den bløte ganen og senke strupehodet, slik som man vil gjøre om man er kjempeoverrasket. Hun fremhever en vakker og bærekraftig klang som selve målet med sangundervisningen, og for å oppnå en slik klang, mener hun at man må jobbe med pust og flow¹⁸. På spørsmål om hva som er viktig innenfor klassisk sang, svarer hun:

¹⁸ Begrepet "flow" kan oversettes til *luftstrøm*.

Ja, det er jo å få en klang som både er vakker og bærekraftig og overtonerik. Det er jo egentlig det det tjener til, alt sammen. Og da tenker jeg at, iblant synes jeg at flow er det viktigste som fins. Og om man har en bra pust og en bra flow, tenker jeg at da må man kunne få frem en veldig levende tone (Klassisk pedagog 2:20).

4.2.2. Sangteknikk hos jazzpedagogene

Begge jazzpedagogene fremhever at det er viktig med en god teknikk, men de jobber mindre detaljert med det enn de klassiske pedagogene. Det finnes store forskjeller mellom de to pedagogene når det gjelder teknikk. Jazzpedagog 1 fokuserer betraktelig mye mer på teknikk i undervisningen jeg observerer, mens jazzpedagog 2 er mer orientert mot låtarbeid og improvisasjon. Ettersom improvisasjon er en viktig del av undervisningen til jazzpedagogene, vil det bli behandlet i et eget avsnitt.

Jazzpedagog 2 synes det er viktig at studentene bygger opp en god sangteknikk, men selv mener hun at hun ikke er så flink til å demonstrere det for dem. Hun har derfor inngått et samarbeid med en pedagog som er klassisk skolert, men som har stor sjangermessig bredde. Han tar seg av hoveddelen av det tekniske arbeidet, mens hun jobber med det hun mener hun er flinkest til, nemlig uttrykk og improvisasjon.

...fordi når du har en god teknikk, så får du også uttrykt det du vil i uttrykket. Altså poenget er at du skal være så bevisst på hva du bruker, at du kan gjøre det sånn som du vil det skal være. Og ikke si: Søren, det fikk jeg ikke til, for jeg har ikke trent nok på høyden min, eller noe sånn. Ja, men tren mer på høyden, da! (jazzpedagog 2:5)

Ifølge jazzpedagog 2 er altså hensikten med en god teknikk at man skal ha mulighet til å uttrykke det man vil, uten å bli forhindret av manglende teknikk. Hun uttaler at hun er opptatt av at studentene skal ha hele registeret intakt, slik at de har en ledighet i stemmen til å gjøre akkurat det de vil. Pedagogen opererer med begrepene brystklang og hodeklang. Hun ser på hodeklangsteknikk og det å ha full kontakt i hele registeret som en grunntrening og mener at studenter som ikke har denne grunntreningen, ofte blir stive og ubevegelige i stemmen. Brystklangteknikken må utvikles med utgangspunkt i hodeklangen, sier hun, og det er derfor viktig at studentene utvikler en teknikk innenfor begge disse registrene. Hun mener at den viktigste forskjellen mellom hodeklang og brystklang ligger i at man bruker mer muskler når man synger med brystklang.

Jeg gjør det samme med brystklang, som med hodeklangsteknikk, at jeg må bruke støtte. (...) For man må bruke muskler når man bruker brystklang. Men det er samme produksjon. Du produserer det på samme måte, det er bare at du bruker mye mer muskler (Jazzpedagog 2:7).

Jazzpedagog 2 forteller at hun ofte jobber med stemmeteknikk ut fra emosjoner. Hvis en student skal synge brystklang i høyt register, kan hun for eksempel spørre: ”Hva tenker du på nå?” Og så skaper de en teknikk ut fra en emosjon. Hun er opptatt av å finne studentenes kjernepunkt og forklarer det som det stedet hvor studentene er best. Ut fra dette punktet angriper hun både det som fungerer bra og det som fungerer mindre bra.

Begge jazzpedagogene mener at det er viktig for jazzsangere å utvikle en allsidig teknikk, slik at de kan synge både sterkt og svakt i høyt og lavt register. Jazzpedagog 1 uttaler at hun likevel ikke jobber mye bevisst med dynamikk og utvidelse av registeret. Hun forteller at hun lett kan bli revet med av studenter som er veldig musikalske, og på slutten av semesteret kanskje oppdage at hun har jobbet altfor lite teknisk med dem. Hun tar imidlertid tak i det tekniske når hun savner noe. ”Ikke sant, hvis jeg tenker at: her hadde det vært veldig fint hvis du hadde dratt på, hvorfor drar du aldri på, eller.. ” (Jazzpedagog 1:13). Hvis hun synes eleven synger for ensidig, prøver hun gjerne å ”dra det i en eller annen retning”, sier hun. Hun synes for eksempel at det er viktig å kunne synge i en curbing- funksjon¹⁹, og hvis en student ikke klarer det, kan hun bruke timevis på å pirke på det. Likevel oppfatter hun ”Komplett Sangteknikk” som litt for teknisk fokusert, med sin rendyrking av klang. Når alt ”funker”, mener hun at man ofte vil veksle mellom flere forskjellige funksjoner og på den måten få større muligheter til variasjon og spennende sang.

Jazzpedagog 1 forteller at hun er sterkt inspirert av sangpedagogen Oren Brown og sanger og skuespiller Torsten Föllinger når det gjelder teknikk. Hun har tro på en teknikk hvor man lager lange og slanke lyder som man støtter, og at man har et lavt tyngdepunkt og en fleksibel kropp. Hun tilnærmer seg ofte teknikk gjennom det Brown (1996:1-3) kaller for primallyd. Han forklarer primallyd som de lydene vi er født med, som blant annet kommer til uttrykk gjennom gråt, latter og lyder man lager som uttrykk for skuffelse eller overraskelse. Brown mener at det er nødvendig for sangere å gjenoppdage hva det vil si å bli som et lite barn og finne tilbake til stemmens naturlige lyder. Arbeid med stemmens primallyd kommer tydelig

¹⁹ Curbing er en av de fire stemmefunksjonene man opererer med i Komplett sangteknikk. Det beskrives som en halvmetallet funksjon, det vil si at man har en viss mengde metall eller ”kant” på tonene. Curbing har ofte en lett klagende eller tilbakeholdt karakter, og brukes i rytmisk musikk når man skal synge medium kraftig med en viss mengde metall (Sadolin 2001:14-15).

fram i undervisningen til jazzpedagog 1 gjennom hennes arbeid med utrop, barnestemme, ”nøkk” og talestemme. Hun benytter blant annet utrop som ”nei!” og formanende ”neeei”, slik man ville sagt til et barn når det ikke får lov til å gjøre noe. På den ene observasjonstimen jobber pedagogen med en student som har lite kraft i høyden, og hun sier at det kan hjelpe å tenke at hun sier høyt ”da, da, da”, som et lite barn ville sagt det. Hun tilnærmer seg også teknikk gjennom det hun kaller ”apemannaktige” lyder, inspirert av Föllinger. Det handler om å lage grynt eller ”nøkk” fra den nedre buken, ti-tolv cm under navlen. Dette kommer jeg nærmere inn på under punkt 4.2.4.

Jazzpedagogene benytter ikke oppvarmingsøvelser på timene jeg observerer. Jazzpedagog 2 sier imidlertid at hun synes det er viktig å varme opp stemmen, og at hun ofte arbeider med det på timene og utvikler oppvarmingsopplegg sammen med studentene. Jazzpedagog 1 mener at det er viktig å være bevisst hvordan man bruker stemmen i det daglige, fra morgenen av, og at dette kan erstatte oppvarming. Men hvis man ikke synger ofte nok, bør man kanskje varme opp mer målrettet. Hvis man har et teknisk problem, som en spent kjeve, må man sette det på dagsordenen, men når man har knekt koden, mener hun at man ikke trenger å fortsette med disse øvelsene. Hun sier selv at hun er ”prosjektaktig” på å øve. Hun jobber intenst med en problemstilling i noen uker, og når hun så føler at hun har fått det til, så gjør hun det kanskje aldri igjen, annet enn integrert i musikkutøvelsen. Hun uttaler at hun bare varmer opp når hun skal ut av komfortsonen sin, og da benytter hun en oppvarming som hun oppdaget en gang hun var på kurs i ”Komplett Sangteknikk”.

... jeg oppdaget det at ved å synge med twang, jeg har en ganske ekstrem twang oppe i høyden, som jeg liker. Og ved å presse den oppover, ikke være redd for det, gjøre alle ting riktig med støtte og sånn, og presse den hit, så langt opp jeg kunne med liksom størst mulig tillit og størst mulig lyd, at det er kanskje den beste oppvarmingen jeg kan gjøre. Uansett hva jeg skal synge etterpå. Der hvor jeg i alle tidligere erfaringene mine har gjort myke ting, liksom: ååå.. (demonstrerer med lavmælte, avspente glissandoøvelser, ovenfra og ned.) (...) Så det står for meg å presse twang opp i øverste register, da er jeg klar! Da kan jeg synge i soft og alt mulig etterpå (Jazzpedagog 1:24).

De to pedagogene trekker med seg elementer fra sin klassiske bakgrunn inn i undervisningen. Jazzpedagog 2 mener at utgangspunktet for klassisk sang og jazzsang er helt likt, men at man gjør et valg i forhold til stil. Man velger uttrykksformer forskjellig og har forskjellig estetikk på klang, sier hun. Jazzpedagog 1 tror at de stilistiske tingene handler om hvorvidt man plasserer lyden langt framme eller ikke. Hun mener at det forplanter seg en mangel på erfaring med god, sunn, klassisk sangteknikk, fordi det nå kommer generasjoner som bare har hatt

rytmiske sanglærere. Hun er ikke glad for at undervisning i vokaldidaktikk er inndelt i jazzsangdidaktikk og vokaldidaktikk for klassiske sangere. Hun mener at alle burde lære seg ”basic”, godt håndverk innenfor sangteknikk.

4.2.3. Kropp, holdning og støtte

Alle de fire pedagogene er opptatt av kropp og holdning, men de jobber med det på forskjellige måter. De klassiske pedagogene jobber svært teknisk med kropp, og korrigerer studentenes holdning gjennom detaljerte instruksjoner, som blant annet handler om at de skal stå godt, ikke strekke hodet for langt fram, slappe av i armene og ikke stå med overstrekte knær. Samtlige pedagoger er opptatt av at studentene skal komme ned i kroppen, og dette kommer i særlig grad fram gjennom observasjonene av jazzpedagogene. Her fokuseres det lite på korrigeringer av studentenes holdning, men mer på tyngdekraft og kontakt med gulvet.

..så opplevde jo jeg at forløsningene har skjedd gjennom en veldig organisk tilnærming, som ikke er sånn detaljkorrigerende. (...) så er det jo ikke gjennom å liksom korrigere den og den og det og det punktet. Men det er ved å oppleve hvordan ting fungerer når det fungerer som en helhet som har løst mine problemer (Jazzpedagog 1:22).

Her beskriver den ene jazzpedagogen hvordan hun har erfart at sang er organisk og at hennes stemmetekniske problemer har blitt løst gjennom å oppleve hvordan kroppen fungerer som en helhet. Ingen av jazzpedagogene fokuserer mye på holdning i undervisningen, og jazzpedagog 2 sier at hun aldri kommer med korrigerende kommentarer som å be studentene rette seg opp. Jazzpedagog 1 uttaler at det hender hun kommenterer ting, men når hun har gjort elevene oppmerksomme på det, bruker hun ikke mer tid på det. Hun mener at et for sterkt fokus på korrigering vil kunne virke fremmedgjørende.

Jazzpedagogene er ikke opptatt av at elevene skal gjøre fysiske oppvarmingsøvelser og bøye og tøy, men fremhever at det er viktig at de har et forhold til gulvet. Jazzpedagog 2 hevder at elever som sliter med pust, ofte puster oppe i brystkassen, og da hjelper det å bruke tyngdekraften for å komme ned i kroppen. På to av observasjonstimene hos jazzpedagog 1 jobbes det med kropp og pust i inntil en halv time før de begynner å jobbe med repertoar. Studenten og pedagogen svaier fra side til side, bøyer i knærne og pedagogen ber eleven kjenne at det er godt å stå med vekten jevnt fordelt på begge bena. ”Kjenn at du har et lodd

som trekker deg nedover”, sier hun til studenten. Jeg opplever at dette er en måte å jobbe med holdning på, men uten at pedagogen har fokus på at det er det hun gjør.

På spørsmål om hva som er viktig innenfor sangteknikk, svarer klassisk pedagog 1:

Altså først må jeg jo si en god holdning, da. Kroppsholdning. For mange har jo den uvanen at de retter seg opp i ryggen, og løfter brystkassen i takt med innpusten. Og det er litt sent. Du må først etablere en god holdning, og så en innpust som ekspanderer ribbena og diafragma. (Klassisk pedagog 1:6)

For denne pedagogen er en god holdning fremhevet som en forutsetning for å kunne lære seg en god pusteteknikk. I timene jeg observerer, minner hun elevene på å stå godt, og hun kaller sangtimen for en treningsøkt. Det er helt greit å bli sliten i magemusklene av å synge, sier hun, så lenge man ikke kjenner det i stemmen. Pedagogen uttaler at hun oppfordrer elevene sine til å trene, fordi det fører til at man får bedre kontakt med kroppen. Hun fremhever særlig trening som styrker den indre muskulaturen, som pilates og yoga. Pedagogen har synspunkter som minner om jazzpedagog 1 idet hun minner en elev på at sang er organisk og ikke mekanisk. Hun påpeker at hun jobber med kropp på forskjellige måter, alt ettersom hvilke elever hun har med å gjøre. Noen elever har godt av å hoppe og sprette rundt i rommet for å frigjøre støtten, sier hun, mens andre elever trenger å øve seg på å stå stille.

Klassisk pedagog 2 fokuserer også mye på kropp og holdning når hun underviser. I likhet med jazzpedagogene er hun opptatt på at man skal ”komme ned” i kroppen, og dette er noe hun ofte minner studentene på. Hun skiller seg fra jazzpedagogene ved at hun kommer med konkrete instruksjoner om hvordan studentenes holdning bør være, og kommenterer blant annet at en student har for stive armer, at han rynker pannen for mye og at han holder hodet for langt fram når han synger.

Alle de fire pedagogene mener at det er viktig å kvitte seg med uhensiktsmessige spenninger, men ingen bruker mye tid på avspenning på timene. Klassisk pedagog 2 sier at hun bruker avspenningsøvelser i undervisningen hvis hun har elever som er veldig stresset. Da ber hun elevene om å puste mens de bøyer i knærne og later som om de tar skitak. På denne måten ”slipper” de ned i kroppen, sier hun. Hun gjør også behagelige oppvarmingsøvelser, hvor elevene snakkesynger stavelser i sakte tempo og behagelig toneleie. ”va, va, veeee”, ”va, va, vaaaaa”. Jazzpedagog 1 uttaler at man kan løsne opp sperrer i bekkenet ved å gjøre bølgende bevegelser.

Observasjoner og intervjuer viser at pedagogene er særlig fokusert på avspenning av kjeven. Jazzpedagog 1 påpeker at hun er veldig opptatt av det, og hun minner stadig elevene sine på å ”slippe” i kjeven. Hun forteller at hun selv har opplevd at risting og draing gjorde vondt verre, men at det har hjulpet å fokusere på å spenne av og være snill mot kjeven. ”Vær snill med kjeven. Slipp i kjeven, og klapp deg nedover på kinnene”, sier hun til den ene studenten. Klassisk pedagog 1 er også opptatt av at man skal ”slippe” i kjeven, og hun sier at det kan hjelpe å legge en finger på haken når man synger. Hun mener at studentene kan jobbe med kjevespenninger selv ved å slappe av i kjeven og massere kjevemuskulaturen, men hvis de har store problemer med spenninger, påpeker hun at det er viktig å anbefale dem behandling.

..så det er jo viktig å jobbe avspenning. Og det er en sånn grunnreie. Og før man klarer å spenne av, og før man har skikkelig støtte, så kan man heller ikke begynne å plassere klang (klassisk pedagog 1:8-9).

4.2.4. Pusteteknikk

Ja, altså, jeg begynner alltid med pust. For jeg tenker at alt må komme fra en god pust. At en bil kan ikke gå uten bensin, og vi kan ikke gå uten luft. Sånn er det. Og da prøver jeg å utgå fra hvilepust, altså når man sover. Hvordan gjør man når man sover? (Klassisk pedagog 2:11.)

Det fremkommer av intervjuene at alle de fire pedagogene mener at det er viktig for sangere å etablere en dyp pust. De klassiske pedagogene underviser imidlertid i et cost-abdominalt åndedrett med fokus på en utspilt ribbenskasse og knip i bekkenbunnen, mens jazzpedagogene er mer orientert mot et abdominalt åndedrett²⁰.

Når klassisk pedagog 2 jobber med pust, ber hun elevene legge seg på sofaen og kjenne på hvordan diafragma går opp og ned når man sover og puster rolig. Deretter er det om å gjøre å prøve å overføre denne pustemåten til stående stilling. Hun underviser alltid vertikalt først, sier hun, for hun har erfart at et for tidlig fokus på ribbena, kan føre til at man ikke kommer helt ned i magen. Etter at den dype pusten er godt etablert, begynner hun å jobbe med ekspansjon i de nederste ribbena.

Jazzpedagog 2 fokuserer også på pust helt nede i magen, og forteller om hvordan hun jobber med en student som sliter med dårlig pust og spent mage:

²⁰ ”Det abdominale åndedrett kaller vi den typen innånding som fører med seg utvidelse av bukhalen og den aller nederste delen av brystkassen” (Arder 2007:114).

Så vi har blitt helt tilbake til basic, og da er det i utgangspunktet å få fylt luft i magen. (...) ...da har vi ligget på gulvet og, det gjorde vi sist time, sånn at hun kjenner at hun fyller hele magen helt ned (jazzpedagog 2:8).

Jazzpedagog 1 er svært opptatt av kontakt med den nedre buken og mener at et punkt som ligger ca 10-12 cm under navlen, har en nøkkelfunksjon. Dette har hun lært på et kurs med den svenske sangeren og skuespilleren Torsten Föllinger. For å få kontakt med dette punktet, kan man øve på små grynt. Hun påpeker at det er vanskelig å jobbe med dette punktet, for det er så ukontrollerbart, men hun presenterer det for alle. I tillegg er hun opptatt av at det alltid skal gå innover i magen, slik man lærer i "Komplett Sangteknikk". Hun mener at bekkenbunnen spiller med, men hun er ikke opptatt av at man skal stramme bekkenbunnen når man synger.

Jazzpedagog 1 og klassisk pedagog 1 benytter den samme pusteøvelsen i undervisningen jeg observerer. Studentene puster ut på en lang "ss", fyller seg opp med luft igjen, og puster ut igjen på en ny "ss". Pedagogene har imidlertid ulike hensikter med å benytte øvelsen.

Jazzpedagog 1 minner studenten på å ha løse knær og senkede skuldre, mens utpusten eller støtten danner et mottrykk som skyver henne opp fra gulvet. Hun fokuserer også på at eleven skal trekke magen inn helt nede mens hun puster ut. Klassisk pedagog 1 er opptatt av at studenten skal tilegne seg en innpust som ekspanderer ribbena og øve på å holde seg ute på utpusten. Hun minner også studentene på å ikke dytte luften ut hardt, men forsiktig fra bekkenbunnen.

4.2.5. Støttefunksjon

Alle de fire pedagogene er opptatt av støtte, men de har ulike meninger om støttens hensikt og funksjon. De klassiske pedagogene jobber veldig teknisk med støtte på timene jeg observerer og er opptatt av at studentene skal regulere lufttrykket, avlaste strupemuskulaturen og støtte tonene ved å ekspandere i den nederste ribbenskassen under innpust og knipe i bekkenbunn og holde ribbenskassen utspilt under utpust. Jazzpedagogene er mer opptatt av at støtte er en individuell opplevelse, og de jobber mindre teknisk med den.

..og da tenker jeg at støtten skal være... Det skal være nettopp det! Det skal være en støtte! Sånn at man slipper å overbelaste halsen, altså strupehodemuskulaturen, tunge, tungerot, kjevemusculatur. For å få en fri klang, da (Klassisk pedagog 1:8).

Klassisk pedagog 1 fremhever støtte som en av de viktigste ingrediensene i sin undervisning, og hun påpeker at hensikten med støtten er å avlaste halsen, slik at man kan få en fri klang.

Hun mener at støtte og avspenning er grunnleggende ting som man bør etablere før man begynner å øve og synge sanger. Hun uttaler at det er viktig med en innpust som ekspanderer ribben og diafragma og at man klarer å holde seg ute under utpusten. Når man skal skyve luften ut, må man bruke de skrå magemusklene som går fra bekkenbunn opp til hoftene, for å hjelpe på luftstrømmen. Hun påpeker at det kan ta tid å lære seg en god teknikk for å holde seg ute og at det er viktig å knipe i bekkenet for å få dette til. Hun mener at man bør jobbe veldig fysisk med støtte og finne ut av hvilke muskler man bruker og hvordan. Hvis man har en god støtte, kan man synge hva man vil, sier hun.

På observasjonstimene hos klassisk pedagog 1 minner hun stadig elevene på å bruke støtten når de synger. Den ene eleven sliter med intonasjonen, og pedagogen sier at hun trenger mer støtte og en stabil luftstrøm for å komme helt opp. Hun etterspør også flere ganger en dypere støtte helt fra bekkenbunnen og minner elevene på å utvide nok i ribbena. For at studentene skal lære å holde seg ute, ber hun dem om å holde hendene sine nederst på pedagogens ribbenskasse, slik at de kan kjenne hvordan hun ekspanderer i ribbena når hun puster. Hun holder også hendene sine på studentenes ribbenskasse, og ber dem holde hendene der selv, for å kjenne at de ikke kollapser. Til den ene eleven sier hun at hun kan øve seg på å få tak på støtten ved å sette seg på et bord med spissen mellom bena, lene seg bakover og si ”s” støyvis. Klassisk pedagog 2 jobber også med støtte med fokus på en utspilt ribbenskasse og knip i bekkenet.

Ja, altså, jeg tenker at når de skal begynne å støtte da, så blir det et knip i bekkenbunnen, at man liksom fokuserer på musklene i et lavt kontaktpunkt, på en måte (Klassisk pedagog 2:11).

Klassisk pedagog 2 fokuserer imidlertid mindre på støtte i undervisningen enn hva klassisk pedagog 1 gjør. Hun er opptatt av at man ikke må støtte for mye, for det kan føre til at stemmebåndene ligger for tett. Hun forteller at hun av og til får studenter som ”overstøtter” fordi læreren deres hele tiden har bedt dem om å støtte mer. I slike tilfeller sier hun til studentene at de ikke får lov til å støtte i det hele tatt den neste måneden, men at de kun skal tenke åpning, resonans, dyp pust og flow. Når de jobber på denne måten, forløser det ofte en vakker og fri stemme, og deretter kan de forsiktig begynne å støtte igjen.

Og jeg sa: ”nå får ikke du støtte på en måned. Nå skal du bare velge deg å tenke åpenhet, resonans, lavt strupehode, flow og kjempedyp pust”. Og hun ble jo bare helt forvirret, og det ble så bra som bare det! Senere har vi gradvis gått tilbake til å støtte (Klassisk pedagog 2:20-21).

I undervisningen jeg observerer, fokuserer jazzpedagogene langt mindre på støtte enn de klassiske pedagogene. Jazzpedagogene fremhever likevel at støtte er viktig, men de har en mindre teknisk og mer organisk og individuell tilnærming til det. Jazzpedagog 2 definerer støtte slik:

Jeg har en veldig nytte av å tenke tyngde. Og det her med å virkelig få fylt magen, da. Og så holde. Men akkurat det der med å holde luften, for det er jo det som er støtten, det er jo at du må porsjonere det ut på et eller annet vis. Så da må man finne liksom akkurat det stedet hvor det funker på den enkelte elev, synes jeg, for det er noen som (demonstrerer en forknytt pust) blir helt sånn med en gang du begynner å snakke om å klemme inn eller ut, eller hva du gjør. Jeg tar utgangspunkt i å fylle luft, og så få sluppet den ut. Ja, fylle luft dypt, sånn at du har mye luft å gå på, og så finne måter å porsjonere den ut på (Jazzpedagog 2:8-9).

Jazzpedagog 2 fokuserer på dyp pust og er ikke opptatt av at elevene skal knipe i bekkenet eller utvide ribbena. Det er individuelt hvordan det fungerer for eleven å porsjonere ut luften, mener hun. Selv har hun lært å puste ut i sidene, helt nede i midjen, men hun syntes ikke det fungerte optimalt. Hun sier hun har best nytte av å tenke tyngde, fylle magen og holde luften. Jazzpedagog 1 har også dårlige erfaringer med øvelser hvor man skal dytte hendene ut fra midjen med støtvise utpuster. Hun mener at for mye fokus ”på tvers” kan føre til at man blir veldig spent og ikke utvikler det fleksible samspillet også med dyp buk, bryst og rygg. I undervisningen jeg observerer, jobber hun med at magen skal gå innover helt nederst når studentene puster, og hun mener at det henger nøye sammen med støtten.

4.2.6. Oppsummering

Jeg har her sett at det finnes store forskjeller mellom hvordan de klassiske pedagogene og jazzpedagogene jobber med sangteknikk. De klassiske sangpedagogene benytter alltid tekniske øvelser i undervisningen og legger stor vekt på registerutjevning, egalisering og klang. Jazzpedagogene mener at det er viktig med en god sangteknikk og vektlegger god kontroll i hele registeret og evne til å synge både sterkt og svakt. Fokuset er imidlertid mindre teknisk enn hos de klassiske sangerne, og teknikken anses som et middel for uttrykket. Jazzpedagog 1 tilnærmer seg teknikk gjennom primallyd, talestemme og ”grynt”.

Arbeid med kropp, pust og støtte er viktig for de fire pedagogene, men de jobber med det på forskjellige måter. De klassiske pedagogene korrigerer studentenes holdning og lærer dem å tilegne seg et cost-abdominalt åndedrett. De jobber veldig teknisk og fysisk med kropp og

støtte, mens jazzpedagogene er mer opptatt av organisk helhet, tyngdekraft og kontakt med gulvet. De fokuserer på dyp pust og heller mot et abdominalt åndedrett.

De fire pedagogene mener at det er viktig å kvitte seg med uhensiktsmessige spenninger i kroppen, men bruker lite tid på det i undervisningen. Alle fire er imidlertid opptatt av at studentene må lære seg å spenne av i kjeven.

4.3. Mesterlære og personlig, musikalsk utvikling

Mine informanter synes det er viktig at studentene utvikler sin egen, personlige musikalitet, og ingen av dem oppfatter seg selv som bærere av en mesterlæretradisjon. Klassisk pedagog 1 antar at mesterlæretradisjonen i hovedinstrumentundervisning i Norge er mer utbredt innenfor instrumentalundervisning enn den er innenfor sangopplæring.

Og jeg har jo hørt fiolinstudenter som sier at de blir coachet til å spille akkurat sånn. Du skal gjøre den kadensen *sånn*. Nei, du skal ikke ha sånn, du skal ha litt mer crescendo på den topptonen, ikke sant? Og det er sånn som jeg har problemer med å si. Å si at du skal synge *sånn*. Fordi de skal jo ikke bli apekatter. Eller papegøyer. De skal jo utvikle sin egen musikalske personlighet, og det er jeg veldig opptatt av (Klassisk pedagog 1:13).

Pedagogene opptrer imidlertid som ”mestere” i form av at de representerer sangfaget for studentene, og ”synliggjør” fagets verdier, holdninger og ferdigheter for studentene.

Studentene lærer gjennom å tilegne seg den kunnskapen pedagogene sitter inne med, blant annet gjennom demonstrasjon og imitasjon. Studentene blir også veiledet av pedagogene ved å prøve ut sine ferdigheter og motta tilbakemeldinger på det de gjør.

De klassiske pedagogene fremhever at studentenes personlige utvikling er viktig, og de ønsker at studentene skal ta ansvar i undervisningen. De appellerer til at studentene skal forme sitt eget uttrykk og er opptatt av å sette studentene i sentrum for undervisningen. De opptrer imidlertid også som ”mestere” i form av at de ofte demonstrerer og foresynger for studentene, og slik setter standarden for hvordan noe kan høres ut. Etter at pedagogene har demonstrert noe, forsøker studentene å utføre dette på tilsvarende måte, og de ”imiterer” på den måten sine lærere.

Klassisk pedagog 1 mener at hun står langt fra mesterlæretradisjonen, fordi hun ikke er en autoritær lærer som kjefter og til enhver tid forteller studentene hva de må gjøre. Hun sier at hun ikke ønsker å utdanne ”papegøyer”. Hun synes likevel at det er greit å demonstrere litt selv når hun underviser, slik at elevene kan høre hvordan det *kan* være, men hun vil ikke fortelle dem at det *må* være slik. Studentene skal ikke synge på en måte fordi andre gjør det slik, men fordi de selv har bestemt seg for å gjøre det på den måten, sier hun.

Jazzpedagogene legger stor vekt på at studentene skal utvikle sin egen musikalske personlighet, og undervisningen deres er mindre preget av demonstrasjon og korrigeringer enn undervisningen til de klassiske pedagogene. Jazzpedagog 2 foresynger innimellom, men da oftest svært uhøytidelig for å vise hvilke ekstreme ting man kan gjøre med stemmen. På timene jeg observerer er det i stor grad studentene som legger føringer for hvilke låter det arbeides med. Jazzpedagog 1 begrunner dette med at det er mest motiverende for studentene å synge låter de har valgt selv. Hun legger stor vekt på at studentene må gjøre personlige valg og oppmuntrer dem til å skrive egne låter og arrangementer. Hun påpeker at ingen kommer til å fortelle dem hva de skal gjøre når de er ferdige med utdannelsen, og derfor er det viktig at de lærer seg å være aktive og forme musikken slik de selv vil ha den. Hun er opptatt av at studentene skal ta ansvar for sin læring, og det er derfor studentenes innfall som bestemmer undervisningens retning. Hvis det er nødvendig, strammer hun inn, men det er viktig at studentene har god kontakt med sin egen lyst til å synge, slik at det blir deres egen prosess.

Og her på dette nivået er jeg også veldig opptatt av at de tar ansvar, så en ting jeg sier i starten av semesteret er at disse timene er tilbudet til deg. Og hvis du kjenner en dag at dette har du ikke lyst til, eller hvis du ikke har gjort det du skulle, så koster det ikke meg noe å avlyse den timen. Jeg vil ikke at du skal komme hit og få vite hva du skal gjøre nå, hvis du står helt, liksom... Du kan komme til meg hvis du sliter, og si at jeg vet ikke hva jeg vil. Men det er en annen ting enn å komme sånn: nå skal du gi meg sangundervisning. Så jeg vil at de skal være aktive (Jazzpedagog 1:7).

4.4. Improvisasjon

Improvisasjonsarbeid utgjør en viktig del av undervisningen til jazzpedagogene. De klassiske pedagogene synes også at det er spennende med improvisasjon og jobber med det i forbindelse med kadenser, triller og ornamentikk. Jeg vil her beskrive hvordan pedagogene arbeider med improvisasjon innenfor de ulike sjangrene.

Mine observasjoner viser at jazzpedagogene benytter en rekke ulike tilnærminger til improvisasjon. De jobber blant annet med rytmikk, harmonikk, avautomatisering, gehør og tilstedeværelse. Jazzpedagog 2 påpeker at improvisasjon krever mye øving og mener at det er viktig for jazzsangere å ha mye ”kunnskap i øret”. For å hjelpe elevene å bygge opp slik kunnskap, gir hun dem derfor forslag på kor²¹ de kan plukke, slik at bevegeligheten, opplevelsen og tonene setter seg i øret. Hun mener at dette vil utgjøre et repertoar å bygge videre på når studentene skal improvisere selv.

...alt du kan høre, kan du synge. Så hvis du hører mye, kan du synge akkurat hva du vil!
(Jazzpedagog 2:4.)

Jazzpedagog 2 forteller at den ene studenten jeg har observert, har et kjernepunkt i improvisasjon, men at han leter litt etter *sin egen stemme* og ikke helt føler at han har funnet den. Med det mener hun at han leter etter sitt *eget uttrykk*. Hun forklarer at hun derfor benytter mange forskjellige innfallsvinkler for å finne ut hvordan repertoaret hans er og hva som er hans sterke og svake sider. På timen jeg observerer, arbeider hun innenfor ulike parametre og gir studenten ulike oppgaver han skal fokusere på når han improviserer. En gang sier hun at han kan fokusere på linjene i melodien og en annen gang foreslår hun at han kan synge mer distinkt og rytmisk. Videre oppmuntrer hun ham til å variere mellom lange og korte toner, sterkt og svakt, dype toner og lyse toner. Hun utfordrer ham til å improvisere på teksten og sier at hun synes det er sterkt når han *snakkesynger* på denne måten. Videre sier pedagogen at det er viktig å trene seg på å ”gå inn i gruppen”, og hun improviserer deretter sammen med studenten mens de øver på å lytte til hverandre og henge seg på det den andre gjør. Pedagogen og studenten jobber med denne improvisasjonen i 75 minutter, og pedagogen sier deretter til studenten at han kan overføre disse teknikkene til andre sanger.

På den ene observasjonstimen hos jazzpedagog 1 jobbes det med forberedelser til en låt studenten skal lage en improvisasjon på. De jobber først med å bli kjent med akkordgrunnlaget ved å synge brutte treklanger oppå pianoakkompagnementet. Deretter synger eleven basstonene mens pedagogen spiller akkorder og improviserer oppå. Etter en stund bytter de rolle, slik at studenten improviserer og pedagogen synger basstonene. De bytter også på å improvisere noen fraser hver før den andre overtar improvisasjonen. Pedagogen oppmuntrer

²¹ Begrepet ”kor” brukes innenfor jazzmusikk om en improvisasjonsdel (Dillan 2004:173).

studenten til å skrive ned noen av de frasene som kommer frem når hun improviserer på denne måten, og sier at det kan skape gode utgangspunkt for videre improvisasjon.

Jazzpedagogene fremhever at det er viktig med tilstedeværelse når man jobber med improvisasjon. Jazzpedagog 2 sier at det er viktig å oppleve nuet, og at man er nødt til å våge å ta sjanser. Hun uttaler det slik:

Og du må oppleve nuet. Det er også en veldig viktig ting ved det å drive med jazz, i forhold til klassisk. Det er noe som skjer akkurat der! Og da er du nødt til å ta en sjanse. (...) Ja, det å oppleve nuet er enormt viktig når du jobber med jazz! Det er jo det som er hele essensen med det. Det er jo at du kommuniserer med noen andre, og at du er fri i akkurat det øyeblikket til å gjøre hva som helst. Du skal gå etter det å feile på en måte, eller ta en sjanse, som jeg kaller det (Jazzpedagog 2:18).

Jazzpedagog 1 legger stor vekt på arbeid med tilstedeværelse og avautomatisering i forbindelse med improvisasjon. Hun uttaler at det er viktig at jazzmusikere kan snu på flisa og fremhever at man har frihet til å flytte på ord eller kutte dem ut hvis man synes det gagnar fortellingen. Det er derfor viktig å øve seg på spontanitet og tilstedeværelse.

Jazzpedagog 1 forteller med stort engasjement om at hun har videreutviklet en teknikk i fokustrening, som handler om måter å trene på tilstedeværelse for å kunne være 100 % spontan. Man må finne ut hva som kommer i veien for spontanitet, og velge det bort, sier hun. Stemmer i hodet, tanker eller støy utenfra tar plass i gehøret, og må derfor erstattes med noe som gagnar musikken. Hun sammenligner dette arbeidet med det å ta førerkortet. Lenge etter at man er ferdig, hører man stemmen til kjørelæreren i hodet: så du i speilet? På samme måte mener hun at studenter kan ha vanskelige minner fra barndommen og at beskjeder fra mor eller andre kan ha satt seg fast, slik at deres stemmer dukker opp i hodet hvis studenten for eksempel bommer på en tone. Hun mener at man da kan velge å ta bort lyden av mor og putte inn noe annet der.

Hvis vi tar bort lyden av mor som sier at du ikke duger til noen ting, så må vi putte noe annet inn der. Noe som vedkommer musikken, ikke sant? Og det er ikke så veldig mange ord som vil kunne tjene musikken, så derfor er det antakelig lyder vi putter inn der. Det kan være underdelinger. Du kan bevisst liksom putte inn: "ka, ka, ka, ka, ka, ka, ka, ka..." (uttales som jevne 16-deler) Da blir det ikke så mye plass til mor (Jazzpedagog 1:19).

Jazzpedagog 1 påpeker at mange unge norske jazzsangere starter med å imitere amerikanske sangere, men at de deretter ser etter hva de kjenner igjen og hva de liker, og så avautomatiserer de. Hun fremhever at det er viktig for jazzsangere å plukke bort ureflekterte

løsninger, som pop-aktige skliinger, som hun ikke mener hører hjemme i jazz. Man skal ikke synge jazz med pop- uttrykk, sier hun. I en av timene jeg observerer, jobbes det med avautomatisering i forbindelse med at studenten alltid benytter vibrato på lange toner. Pedagogen utfordrer studenten til å trene seg på å synge uten vibrato, slik at det blir en effekt og ikke en automatisert løsning. Begge jazzpedagogene jobber med avautomatisering på timene i form av at studentene skal variere hvilket slag de kommer inn på i takten og ikke alltid komme ”etter-beat” eller ”før-beat”.

De klassiske pedagogene i min studie er svært interesserte i improvisasjon og trekker det inn i undervisningen i forbindelse med kadenser, ornamentikk, triller og musikalrepertoar. De fremhever at det er viktig at man improviserer på en måte som er i tråd med den epoken man er innenfor, og de forklarer for studentene sine hvordan triller eller kadenser skal høres ut innenfor bestemte stilarter. Klassisk pedagog 1 sier at det finnes visse regler for hvordan man kan improvisere i klassisk sang og forteller at man for eksempel ikke skal synge kadenser som er lenger enn at man kan gjøre dem i en pust i musikk av Händel. Hun mener imidlertid at det er rom for å gjøre ting annerledes og at man ikke vil bli arrestert om man gjør det. Hun forteller om en tidligere elev som en gang gjorde en svær kadens som ikke passet inn i stilen i det hele tatt i en arie av Händel. Hun oppmuntret henne likevel til å bruke den.

...men hun gjorde det med så stor overbevisning, altså med full guffe, at jeg sa til henne etterpå at: Fantastisk! Bare gjør den! Det er helt ute av barokkstil, men det funker. Og hvis du har bestemt deg for at du vil gjøre det, og du kan begrunne det på en eller annen måte, så gjør det! (...)Vi lever på 2000-tallet, ikke sant, så ingenting blir helt autentisk uansett (Klassisk pedagog 1:15).

Klassisk pedagog 2 bringer med seg mange elementer fra rytmisk musikk inn i den klassiske musikken. Hun gikk over fra rytmisk til klassisk sang da hun var 21 år og uttaler at det var nettopp improvisasjonen som ”dro henne over”. Hun opplevde at det å gå over til klassisk musikk ikke medførte at hun mistet det hun kunne, men at hun overførte det til en annen form. I starten skrev hun ned improvisasjonene hun skulle gjøre når hun sang klassisk, men etter hvert som hun har opparbeidet seg en god kodefortrolighet til de ulike klassiske epokene, er improvisasjonene noe som kommer av seg selv, der og da. Hun kaller seg en ”improvisatør i sjelen” og sier at hun aldri har sluppet tak i gehørsyngingen.

... den klassiske musikken dro meg over, fordi jeg innså at jeg kunne improvisere i kadenser. Jeg er kjempeinteressert i å lage disse her improvisasjonene som du hørte studenten min gjøre. (...) Jeg synes det er kjempegøy å holde på med sånn. Så når jeg innså at jeg kan gjøre sånn i barokk, og at jeg kan

lage kadenser i Mozart, og jeg kan improvisere masse i moderne musikk, da ble jeg interessert i klassisk! (...) Fordi jeg innså at jeg ikke mister det jeg kan. Det er snarere slik at jeg overfører det til en annen form (Klassisk pedagog 2:1).

Mine observasjoner viser at de klassiske pedagogene i større grad hjelper studentene med å lage improvisasjoner enn hva jazzpedagogene gjør. Klassisk pedagog 1 sier at hun ofte kommer med forslag til forsiringer og ornamenter hvis studentene ikke har erfaring med dette, men hun oppmuntrer dem også til å lage sine egne. Hun ønsker ikke at studentene skal synge den kadensen som er foreslått av en utgiver men heller lage seg to- tre egne alternativer og variere mellom disse. På den ene timen jeg observerer hos klassisk pedagog 2, jobbes det med en musikalsang, og her oppmuntrer pedagogen studenten til å være enda friere. I intervjuet forteller hun at hun hadde laget en stor del av de improvisasjonene studenten gjorde i denne sangen. I en annen observasjonstid kommer hun også med konkrete forslag til hvordan studenten kan lage en trille og en kadens i en arie av Händel. Hun ber studenten skrive ned forslagene og pirker på dem til de blir slik hun vil. De klassiske pedagogene legger altså mer føringer for hvordan studentene skal improvisere enn hva jazzpedagogene gjør.

4.5. Interpretasjon og uttrykk

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hvordan pedagogene jobber med interpretasjon og uttrykk. De klassiske pedagogene jobber de seg oftest gjennom repertoaret bit for bit og tar tak i de utfordringene som dukker opp underveis. Studentene synger et vers eller en sang, pedagogen kommenterer hva som kan forbedres og studentene synger det samme en gang til, samtidig som de prøver å integrere det pedagogen har sagt. Klassisk pedagog 2 jobber imidlertid mer med helhetlige gjennomkjøringer enn hva klassisk pedagog 1 gjør. Hun er i større grad fokusert på detaljene.

Jazzpedagogene har en tilnærming til interpretasjon som er mer gehørbasert og ligger nært opp til improvisasjon og arbeid med å finne frem til eget uttrykk. Jazzpedagog 1 sier at hun er opptatt av at studentene skal ha en musiseringsmodus og at hun ikke ønsker å fokusere på studentenes feil.

Viktige aspekter som har kommet fram gjennom observasjonene, er arbeid med uttrykk, tolkning og uttale, lytting, imitasjon og kodefortrolighet, akkompagnement og opptak og

verbalisering i form av ”blomsterspråk” og intellektuelle forklaringer. Jeg vil her gå nærmere inn på dette.

4.5.1. Uttrykk, formidling og språk

Når jeg hører en sang, så vil jeg gjerne bli berørt av det. Og jeg blir ikke det av sånne overfladiskheter, som det kan være hvis man er veldig bra teknisk og sånn. Jeg vil heller gjerne høre noen som er litt ærlige, da. Og det er vel det jeg er ute etter også. Jeg tror alt det jeg jobber med, både med meg selv og andre, det er liksom å finne kjernepunktene. For da blir det en slags berøring. (Jazzpedagog 2:4.)

Alle de fire pedagogene understreker at det er viktig å uttrykke noe når man synger, men de klassiske pedagogene og jazzpedagogene har forskjellige innfallsvinkler. Jeg opplever at en viktig forskjell handler om at jazzpedagogene er opptatt av at studentene skal utvikle et personlig uttrykk, mens de klassiske pedagogene er mer opptatt av at studentene skal formidle teksten i tråd med komponistens og sangens budskap.

Jazzpedagog 2 uttaler at hun synes det er uinteressant når noen bare står der og synger pent. Det er viktigere at man synger på en slik måte at de som lytter blir berørt av sangen, sier hun. Hun understreker at det er nødvendig at studentene utvikler god kjennskap til stilarten for å kunne skape sitt eget uttrykk. På den ene timen jeg observerer hos henne, har studenten med seg sanger hun har skrevet selv, og de snakker lenge sammen om hva studenten vil med sangene. Pedagogen forteller studenten at vi har en stor mulighet til å formidle i musikken og oppmuntrer henne til å bruke musikken til å formidle det budskapet hun er opptatt av. Jazzlærer 1 sier at det er vanskelig å definere hva jazz er, men i den tradisjonen hun står i, mener hun at det handler mye om å knytte fortolkning opp til sin person. Hun føler lite fellesskap med den amerikanske undervisningstradisjonen, hvor man skal gjøre konkrete ting, og så er det liksom jazz.

Det er en klisjé! At man liksom bare stabler klisjeer oppå hverandre, og så blir det jazz. Det er veldig langt fra det norske estetiske ståstedet, på en måte (Jazzpedagog 1:12).

I stedet for å ”stable klisjeer oppå hverandre”, fremhever jazzpedagog 1 at det er viktig å ”eie” en tekst og komme under huden på den, slik at det ikke blir utenpåklisset og uinteressant. Hun påpeker at man må kunne skru av teknisk fokus og tenke på hva man synger. Man må kunne være spontan og formidle teksten slik at det blir en fersk formidling hver gang. Dette henger

sammen med tilstedeværelse, og hun mener at det samme gjelder for klassiske utøvere på høyt nivå.

Derfra og ut var du helt tilstede i teksten. Nøkkelen er altså at du hører på den teksten du forteller. Det som skjer når du lytter til deg selv er at de lange avfraseringsstonene blir helt annerledes, ikke automatiserte (Observasjonsnotater, jazzlærer 1:6).

For å være tilstede i teksten er det viktig å lytte til den teksten man forteller. Jazzpedagog 1 oppmuntrer den ene studenten til å variere uttrykket sitt ved å benytte forskjellige teknikker, som å synge med og uten vibrato. De snakker sammen om hva som er forskjellen mellom vibrato og ”non-vibrato” og er enige om at det oppleves varmere og mer inderlig når man synger med vibrato enn når man synger uten. Pedagogen sier at man har en rikere palett til å uttrykke følelser hvis man har begge mulighetene tilgjengelige og kan variere mellom dem. De klassiske pedagogene er også opptatt av uttrykk og ønsker at studentene skal forme sitt eget uttrykk, samtidig som de understreker viktigheten av at uttrykket er i tråd med stilarten de er innenfor.

Jeg tenker at øynene er sjelens speil. Og om du ikke har et uttrykk via blikket, så hjelper det ikke at du tar opp en hånd eller at du peker på noen. Ingenting hjelper, så lenge uttrykket ikke har nådd helt inn i blikket. Og for å nå til blikket, så må det jo finnes i ditt sinn. (..) Kanskje i både lukt og smak og fantasi. (...) Så, jeg prøver liksom å oppmuntre mine elever til å våge å ha levende ansikter og våge å overdrive den der uttrykksideen. (Klassisk pedagog 2:7)

Klassisk pedagog 2 er svært opptatt av at studentene må formidle gjennom øynene. Til den ene studenten sier hun at hun må ”finne frem slike ting i hodet som gjør at det hun synger blir innbydende”. Hun uttaler også at det er viktig at studentene tilegner seg kunnskaper om det de synger. Hvis de synger opera, må de blant annet vite hva operaen handler om, hva som skjer i scenen før deres sang og hvor de befinner seg når de synger. Studentene må også oversette alt de synger. Hun er likevel opptatt av at studentene skal ha sitt eget uttrykk og ønsker at stemmen skal inneholde mange ulike farger og paletter, slik at man kan være en spennende sanger. Hun vil derfor verne om studentenes særpreg i stemmen.

Klassisk pedagog 1 synes også det er viktig at studentene setter sitt personlige preg på sangene de synger. Hun vil ikke fortelle dem hva de skal føle når de synger, men synes det er viktig at studentene selv får et forhold til teksten. Hun forteller at hun ofte stiller studentene spørsmål for å få dem til å reflektere over sangens budskap. Hun spør dem for eksempel om hvem de *er* i sangen, hva de oppfatter som sangens høydepunkt og hvor de vil hen i teksten. På en

observasjonstime hos klassisk pedagog 1, snakker hun sammen med studenten om essensen i arien de jobber med og forteller hva som kjennetegner rollefiguren. Hun sier til studenten at hun ønsker seg store kontraster og ber henne tenke at hun er forførerisk når hun synger. Her er altså pedagogen i stor grad med på å forme studentens uttrykk.

På timene jeg observerer hos de klassiske pedagogene, synger studentene sanger på fransk, italiensk, engelsk og tysk, og arbeid med språk og uttale blir dermed en naturlig del av undervisningen. Klassisk pedagog 2 starter den ene timen med å be studenten lese gjennom hele teksten på en italiensk arie de skal jobbe med, og korrigerer deretter studentens uttale. Jazzpedagogene jobber kun med norsk eller engelsk repertoar på timene jeg observerer, og de har ikke fokus på uttale. Jazzpedagog 1 sier at hun ikke er opptatt av å pirke på uttale, men at hun kanskje minner studentene om det rett før en eksamen, hvis noe er graverende feil.

4.5.2. Lytting, imitasjon og kodefortrolighet

På spørsmål om hvorvidt det er viktig at jazzsangere jobber med lytting, imitasjon og kodefortrolighet, sier jazzpedagog 2:

Ja, det er kjempeviktig. Hele forskjellen mellom klassisk og jazz er der. (...) ..fordi at klassiske sangere skal jo ikke etterligne. De skal liksom lære seg akkurat sånn som det er på noten, og så skal de lage sin egen versjon, men de skal jo ikke etterligne en annen. Men det gjør vi. Og det er hele poenget, fordi språket innenfor jazz er såpass auditivt, og det er ikke noen notasjon. Du kan ikke notere det (Jazzpedagog 2:12).

Jazzpedagogene understreker at det er viktig for jazzsangere å lytte til store musikere og imitere. På den måten oppnår man kodefortrolighet, og man har et repertoar å bygge videre på når man skal forme sitt eget uttrykk. Det man ”plukker”²², setter seg i øret og danner et utgangspunkt for videre improvisasjon, sier jazzpedagog 2. I en av observasjonstimen hos jazzpedagog 2 jobber studenten med en standardlåt, og pedagogen spør hvilke versjoner studenten har lyttet til. Jeg oppfatter dette som at det er en selvfølge at man lytter til forskjellige versjoner av en låt før man velger hvordan man selv vil gjøre den. Jazzlærer 1 fremhever også at det er viktig for studentene å få mye erfaring med å spille i band. Hun poengterer at jazzsangere ikke er ”bløtkakepynt”, men en del av ensemblet. Hun oppmuntrer

²² Innenfor jazzmusikk bruker man begrepet ”å plukke noe” om å lytte til musikk og kopiere det gjennom nøyaktig imitasjon. Man kan også skrive ned det man ”plukker”.

derfor studentene til å få mye praksis, og sier til dem at de ikke må legge listen for høyt, men kaste seg ut i det.

De klassiske pedagogene mener at lytting til konserter og innspillinger kan være nyttig inspirasjon, men ser det ikke som en nødvendighet. Klassisk pedagog 1 sier at det kan være interessant å høre forskjellige tolkninger, men fremhever da at man alltid bør lytte til flere enn én, slik at det ikke blir imitasjon. Klassisk pedagog 2 oppfordrer studentene sine til å lytte til andre studenter når de har prøvesang eller lignende. Hun mener at det er lærerikt fordi man da kan høre hva man synes er fint, og hva ikke.

Jeg synes det er bra som stimulanskilde, at man går inn og ser hva har forskjellige artister har sunget inn. (...) Men noen imitasjon vil jeg jo ikke ha. Det personlige tonespråket synes jeg er veldig viktig, og jeg er stolt når jeg tenker på hvordan mine låter. Det er faktisk ikke én som låter som noen annen. Og det liker jeg best. Vi er originale av skapelsen, og vi skal låte som originaler når vi går ut herfra (Klassisk pedagog 2:19).

I likhet med jazzpedagogene er de klassiske pedagogene opptatt av kodefortrolighet. Som jeg har vært inne på tidligere, fremhever de at det er viktig med god kjennskap til stilarten man opererer innenfor, blant annet i forbindelse med språk, improvisasjon og uttrykk.

4.5.3. Akkompagnement og opptak

På timene jeg observerer, akkompagnerer pedagogene studentene sine på piano. 3 av pedagogene akkompagnerer stødig og variert, mens den fjerde innrømmer at hun har en svakhet når det gjelder pianospill. Hun akkompagnerer stort sett studentene ved å spille basslinjene. Klassisk pedagog 2 lager seg forenklete akkompagnement ut ifra gehøret og strukturer og akkorder hun gjenkjenner i notebildet. Jazzpedagog 2 utmerker seg som en spesielt dyktig akkompagnatør som spiller variert og rytmisk, med avanserte harmonier og melodilinjer. Hun spiller både etter noter og gehør, og transponerer sangene til den tonearten hun mener er riktig for studenten.

På den ene timen jeg observerer hos klassisk pedagog 2 har studenten tatt med seg akkompagnatør, slik at de får øvd på samspill før en opptreden. Jazzpedagogene gjør også avtaler med flere av studentene om å ta med seg pianist eller bassist på neste time eller om at pedagogen skal komme på studentens neste bandøvelse. Jazzpedagog 1 sier at det er veldig nyttig å være til stede på studentenes bandøvelser, for da oppdager hun kanskje at noe hun har

oppfattet som et problem og jobbet masse med på timene, egentlig ikke er et problem i det hele tatt. På samme måte hender det at hun blir gjort oppmerksom på problemer hun ikke var klar over. Jazzpedagogene sier at de også gjerne benytter mikrofon på timene og at de underviser i mikrofonteknikk.

Tre av pedagogene mener at det kan være nyttig å ta opp undervisningen, slik at man kan lytte til opptaket og høre hva som er bra og hva som har forbedringspotensiale. Jazzpedagog 1 synes imidlertid at man ikke bør bruke opptak for mye, fordi det kan føre til at man mister tilstedeværelse i øyeblikket. Begge de klassiske pedagogene mener at det er nyttig å ta opp undervisningen, fordi det er tidsbesparende. De hevder også at studentene synes det er nyttig fordi de da kan gå tilbake og lytte til hva de har gjort på timene, høre forskjeller mellom ulike teknikker de bruker når de synger og huske øvelser og tilbakemeldinger. Klassisk pedagog 2 uttaler det slik:

De *må* ta opp timene, fordi da sparer vi tid. Vi har jo så korte timer. Da trenger de ikke skrive ned alle ting. Alle skal ha en bok der de skal skrive opp alle øvelsene, og så skal de skrive ved siden alt hva vi har sagt om øvelsen. (...) Og når de kommer hjem og setter seg og lytter, så får de både spørsmål og bekreftelser. Og begge er like viktige. Så kan de komme tilbake med spørsmålene, og så kan jeg fortelle at: Ja, men der hører jeg at nå begynner det å løsne der. (...) Det har de kanskje ikke hørt. De hører noe annet. Da kan vi snakke om hva vi begge hører, og hvorfor vi hører det. Og så hører de det neste gang de spiller inn. Da kommer de tilbake, og så sier de: "Vet du, nå skjønte jeg hva du sa forrige gang!" Da har de jo gjort et kjempehopp der! Som har gått så fort som bare det, fordi de spiller inn. Som kanskje hadde tatt et halvt år, hvis de ikke hadde spilt inn (Klassisk pedagog 2:18).

Jazzpedagog 1 er skeptisk til for mye bruk av opptak i undervisningen, men hun mener det kan være nyttig innimellom. Selv har hun brukt det lite, men synes hun har lært mye av å spille inn plate.

Jeg tror på at man bruker det i liten grad. Altså man gjør det av og til. (...) Det er jo ikke i de opptakene sannheten finnes, ikke sant? Sånn at hvis det er for å analysere, og hvis man blir for opptatt av det, så tror jeg kanskje man kan miste sånn tilstedeværelse som handler om et blunk og et øyeblikk. Men jeg tror veldig på å avsløre seg selv. Sånn til en viss grad. Gjøre det noen ganger, og så legge det bort en stund (Jazzpedagog 1:20).

Jazzpedagog 2 sier at hun ofte benytter opptak i undervisningen. På den ene timen jeg observerer tar hun opptak av en lang improvisasjon som hun og studenten lager, og etterpå lytter de til opptaket sammen. Hun gir studenten tilbakemeldinger om hva som fungerer bra og hva hun synes han kan jobbe videre med. Pedagogen uttaler at hun oppfordrer studentene til å ta opptak av alt de gjør.

Jeg anbefaler elevene mine å ta opp alt de gjør. Fordi jeg er opptatt av at de skal bli sine egne lærere. (...) Og da, hvis du tar opp deg selv, så vil du høre det du jobber med, da vil du med en gang få en refleksjon over hva du holder på med, i stedet for å si: ja, hvordan var det nå igjen? Ja, hva synes du selv, ikke sant? (...) Når du tar opp, så vil du høre hva du holder på med, så du kan faktisk plukke ned de tingene som er bra, og så kan du begynne å jobbe videre med det (Jazzpedagog 2:11-12).

4.5.4. Verbalisering – ”blomsterspråk” og intellektuelle forklaringer

Når de klassiske pedagogene skal forklare ting for studentene sine, benytter de ofte det man innenfor sangpedagogikk kaller for *blomsterspråk*. Det vil si at man forklarer sangtekniske ting ved hjelp av bilder og metaforer. De benytter også *intellektuelle forklaringer*, som handler om å forklare hva som skjer i stemmen når man synger. Jazzpedagogene benytter dette i mindre grad. Jeg vil her se nærmere på hvordan pedagogene forklarer ting til studentene gjennom disse formene for verbalisering.

Klassisk pedagog 2 er den pedagogen som benytter mest blomsterspråk når hun underviser, og hun mener at bildene er konkrete og lette å forstå. Noen av de bildene hun presenterer for studentene i timene jeg observerer, er: *Tenk at du er kjempeoverrasket. Tenk at du har et stort hvelv inne i hodet. Plant en raspeball der inne, langt bak i ganen. Kjenn et langt gummibånd gjennom frasen. Tenk at du stryker over frasene på sangen som om du stryker buksen din.* I forbindelse med det siste bildet ber hun studenten om å gjøre strykende bevegelser med armen mens hun synger. For å få studentene til å åpne mer opp når de synger, har klassisk pedagog 1 gode erfaringer med å be dem om å tenke at de har dykkerbriller på.

Klassisk pedagog 2 påpeker at siden studenter tenker forskjellig, må man ha forskjellige innfallsvinkler, slik at man kan nå inn til alle. Hun veksler derfor mellom blomsterspråk og intellektuelle forklaringer. Hun er veldig opptatt av anatomi og forklarer ofte for studentene hvordan stemmen fungerer og hvordan muskler henger sammen. I den forbindelse bruker hun ofte bilder fra en bok av Lone Rörbeck. Hun poengterer at det er viktig å bygge opp mye kunnskap i studentene, siden de en gang skal klare seg uten henne.

De to jazzpedagogene er ikke opptatt av å forklare anatomiske forhold for studentene, men de forklarer gjerne ved hjelp av mentale bilder. Jazzpedagog 1 har et delt syn på blomsterspråk og påpeker at det iblant kan utydeliggjøre hva man rent teknisk skal gjøre. Hun sier at bilder likevel har virket forløsende for henne selv, og at hun forklarer ting for studentene gjennom bilder.

Jeg prøver bare å kaste frampå noen bilder.. Mentale bilder, jeg gjør nok det. (...) Jeg har jo hatt en del nytte av det selv. Og der også kommer det inn det der med: hvem er en god lærer for meg, og det er jo de som kan gi meg bilder som funker for meg (Jazzpedagog 1:23).

4.6. Rytme, puls og gehør

Alle de fire pedagogene vektlegger arbeid med rytme og puls. Det er imidlertid stor forskjell mellom jazzopplæringen og den klassiske opplæringen når det gjelder innlæring via noter eller gehør. Jeg vil i dette avsnittet se nærmere på hvordan pedagogene jobber med rytmikk og pulsfølelse og gehør- og notebasert innlæring.

4.6.1. Rytmikk og pulsfølelse

Både de klassiske pedagogene og jazzpedagogene er opptatt av å jobbe med rytmikk og pulsfølelse, og de klassiske pedagogene mener at klassiske sangere kan ha mye å lære av rytmiske sangere når det gjelder rytmikk.

Jeg tenker at vi var jo små barn i mammas mage en gang, og da hørte vi hjerteslaget hennes hele tiden, og identifiserte oss allerede i starten med en rytme. Og når man senere skal bygge musikken, hvis man ikke har de rytmiske elementene, så blir det bare rot. Det må liksom være en rytme man utgår ifra. Jeg tenker at "Music is basically rhythm", og på det bygger man tekst og frasering og alt det der. Men man må ha pulsfølelse, ellers er man jo ute på blåtur! (Klassisk pedagog 2:4.)

Klassisk pedagog 2 poengterer at musikk fra barokken og wienerklassisismen er svært følsom på tempo, og hun er opptatt av at studentene skal lære seg å kjenne igjen hvilket tempo som får musikken til å svinge. Musikken skal få deg til å ville danse, sier hun. Hvis man synger for sakte eller for raskt, svinger det ikke like bra som om man finner idealtempoet. Hun er derfor bestemt på at studentene må utvikle en pulsfølelse og at de ikke må sakke i tempo. Hun tror ikke at hun hadde vært like opptatt av dette hvis hun ikke hadde hatt en rytmisk bakgrunn. Klassisk pedagog 1 mener at klassiske sangere også kan ha noe å lære av rytmiske sangere når det gjelder "timing".

Altså klassiske sangere er notoriske sakkere. Og når jeg jobber med barokkrepertoar, så sier jeg ofte: dette ligger mye nærmere jazz og popmusikk enn det ligger klassisk, romantisk musikk. Så ikke tenk klang! Tenk rytme og tekst. Og da er det ofte at det er noe som løsner. Tenk dansemusikk! Alle barokksatser er dansemusikk, for å si det veldig enkelt. Tenk dans, tenk tekst, tenk rytme! (Klassisk pedagog 1:27.)

I den ene timen jeg observerer, minner klassisk pedagog 1 studenten på å tenke puls og fremdrift. Hun sier at det er viktig at sekstendelene er veldig rytmiske, og hun og studenten blir enige om at studenten skal øve med metronom. Klassisk pedagog 2 forteller den ene studenten sin at hun skal ha en ”rockefeeling” når hun synger 12/8- dels takt. Hun demonstrerer ved å trampe rytmen, og sier at studenten vil få mye hjelp av å lytte til bassen, som hun påpeker ligner en ”walking bass”. Hun benytter seg altså av begreper fra den rytmiske musikken for at studentene skal oppnå bedre forståelse av rytmen i det klassiske repertoaret.

For jazzpedagogene er rytmikk en viktig del av undervisningen, og det vektlegges sterkt i improvisasjonsarbeidet. Jazzpedagog 2 sier at sangere ofte har et ubevisst forhold til rytmikk og at de ikke er opptatt av hvor de plasserer ideene sine. Hun opplever arbeid med *puls* og *time* som kjerneting innenfor jazzsang. I forbindelse med improvisasjonsarbeidet med den ene studenten jobber hun mye med rytmikk. Hun sier at han har en tendens til å komme med ”etterpå- beat- ideer” og mener med det at han oftest starter på to-eren eller tre-eren i takten. Hun jobber derfor med bevisstgjøring av dette, slik at han kan trene seg på å variere mellom hvor han starter i takten. Hun ber ham også tenke at han er trommen eller bassen. Ofte er vokalistene utenfor beaten, sier hun, men med en gang du er i beaten, pisker du trommeslageren, og da blir han begeistret!

Jazzpedagog 1 knytter rytmikk opp til tekst og uttrykk og oppfordrer den ene studenten til å tenke på hva hun synger. ”Noen ganger føler du for å si et ord fort og andre ganger vil du dvele ved det”, sier hun. Pedagogen påpeker at studenten alltid har lange avslutningstoner, og utfordrer henne derfor til å bryte med automatikken. Som en trening utfordrer hun også studenten til å syng gjennom en sang uten å markere enerne i takten. Hun ber henne ”dra seg løs” og være bak eller foran slaget.

4.6.2. Gehør- og notebasert innlæring

På timene jeg observerer hos de klassiske pedagogene, forholder både pedagoger og studenter seg til noter. Studentene synger etter noter, mens pedagogene enten følger med på sin note eller akkompagnerer etter den. Klassisk pedagog 2 skiller seg imidlertid litt fra den klassiske, ”notebaserte” tilnærmingen til musikk. Hun startet sin musikkutdanning på gehørbasis og lærte seg ikke noter før hun var 21 år. Hun mener at hun drar nytte av dette i undervisningen

sin, blant annet ved at hun finner på improvisasjoner og akkompagnerer studentene sine etter gehøret.

I timene jeg observerer hos jazzpedagogene forholder studentene og pedagogene seg friere til noter. Når pedagogene akkompagnerer studentene, spiller de enkelte ganger etter noter eller akkorder, men det hender også at de leter seg frem på gehøret. Studentene synger etter gehøret eller etter enkle noter og tekster. Jazzpedagogene understreker flere ganger hvor viktig det er for jazzsangere å få musikken inn via gehøret. Jazzpedagog 2 uttaler at man utvider ”øret” gjennom å lytte til musikk, og denne kunnskapen er viktig i improvisasjonsarbeid.

4.7. Didaktisk kompetanse

Jeg vil i dette avsnittet se på hvordan pedagogene jobber med didaktiske problemstillinger, med vekt på planlegging, rutiner, differensiering og undervisningsformer. Det finnes store forskjeller mellom jazzpedagogene og de klassiske pedagogene når det gjelder planlegging og rutiner i undervisningen. De klassiske pedagogene har faste rutiner i undervisningen og planlegger den enkelte økt, mens jazzpedagogene i større grad blir formet av øyeblikket og har lite faste rutiner i undervisningen.

Jazzpedagog 1 sier at hun planlegger langsiktig ved å legge en plan sammen med studenten i starten av semesteret. Underveis føler hun seg fram i undervisningen, og hun planlegger ikke den enkelte time. Hun lar elevene bestemme hva de skal jobbe med på timene, og så ser hun hvor det fører dem hen. Innimellom strammer hun inn og minner studentene på hva de er blitt enige om da de planla semesteret. Hun har ikke rutiner for undervisningen og, som nevnt tidligere, påpeker hun at det kan føre til at hun jobber for lite teknisk med studentene. Hun uttaler at det kanskje kunne vært nyttig med mer rutiner for å unngå slike oppdagelser.

De klassiske pedagogene har mer faste rutiner i undervisningen. Teknikkøvelser finner sted i alle timene jeg observerer, med unntak av en time hvor studenten har hatt teknikføvelse tidligere i uken. Pedagogene har klare tanker om hva det er viktig for studentene å jobbe med, og alle studentene er innom viktige områder som pust, støtte og registerutjevning. Klassisk pedagog 1 noterer underveis i timen, slik at hun kan planlegge og ta opp tråden på neste time. Her forekommer det mer kortsiktig planlegging enn hos jazzpedagogene. Klassisk pedagog 2 er opptatt av at studentene skal forberedes til karrieren som profesjonelle sangere, og hun

sørger derfor for at de får tilegnet seg mye kunnskap og opparbeidet seg et stort repertoar. Hun understreker dermed også viktigheten av langsiktig planlegging.

Alle de fire pedagogene er opptatt av å differensiere undervisningen i forhold til studentenes læreforutsetninger. Ingen av dem er interesserte i å utdanne kopier, og studentens personlige uttrykk og personlige klang er derfor viktig. Klassisk pedagog 1 poengterer at det er viktig at hun som sangpedagog ikke bare er flink til å synge, men også til å undervise. Hun er opptatt av å ta utgangspunkt i studentene der hvor de er, i deres mål, ambisjoner, personlighet og personlige klang, og se hva som kan gjøres. Hun understreker at studenten er hovedpersonen i undervisningen, og hun prøver å være oppmerksom på hva den enkelte student trenger.

Som jeg har sett tidligere, er klassisk pedagog 2 opptatt av å differensiere undervisningen sin ved å benytte ulike innfallsvinkler for å nå inn til ulike studenter. Hun er opptatt av å se studentene som individer, og hun prøver å tilpasse undervisningen slik at hun ikke gjør det samme med alle. I likhet med klassisk pedagog 1 legger hun vekt på at studentene skal utvikle en personlig klang. Hun er også oppmerksom på at ulike personligheter trenger forskjellige ting og mener at studenter som er litt forsiktige eller usikre, trenger ekstra mye oppmuntring og motivasjon.

Og jeg prøver å finne en flyhøyde som passer dem, liksom. Studenten du observerte er jo litt forsiktig, så da blåser jeg på litt mer, og sier: "Yes! Kom igjen! Ja! Kom igjen! Vis det nå! Nå tror vi på deg!" Ikke sant? Han trenger litt sånn her klapp på skulderen iblant, for han er veldig redd for å ikke gjøre det bra, da. Og de er veldig ulike, altså. Det er spennende! (Klassisk pedagog 2:13.)

Jazzpedagogene differensierer også undervisningen i stor grad. Det er ofte studentene som velger låter, og pedagogene lar dem jobbe med det de selv ønsker og føler behov for.

Jazzpedagog 1 uttaler at hun differensierer i forhold til studentenes drivkraft. Med det mener hun at hun legger undervisningen opp etter studentenes ønsker og mål med undervisningen. Hun ønsker at studentene selv skal drive undervisningen og velge retning og innhold.

Differensiering i forhold til deres drivkraft, da, som at det er knyttet opp til deres egen drivkraft, og det de tror er deres mål. Jeg tror at vi alle liksom setter oss delmål, og så er noen av de gode og andre dårlige, men det er likevel viktig å ha en kontakt med dem selv (Jazzpedagog 1:7).

Pedagogene har en rekke ulike tilnærminger til undervisningen og benytter forskjellige undervisningsmetoder og -former. Formidlende, oppdagende og demonstrerende undervisning

forekommer hos samtlige pedagoger. Hos de klassiske pedagogene er formidlende og demonstrerende undervisning mer fremtredende enn hos jazzpedagogene, mens oppdagende undervisning er mer sentralt i jazzopplæringen. Jazzpedagogene stiller ofte spørsmål, slik at studentene selv kan ”oppdage” og gjøre kunnskapen til sin egen. De fem undervisningsformene som Nielsen (1998) identifiserte i sin studie er også tilstede hos mine informanter, i varierende grad. Mest fremtredende er demonstrasjon, imitasjon og metaforer. Narrativer forekommer i mindre grad, ved at pedagogene forteller om sine egne erfaringer med sang. Gapclosing forekommer innimellom, ved at pedagogene hjelper studentene til å løse problemer som dukker opp på timen. Klassisk pedagog 1 løser dette ved å lage øvelser ut fra sangene. Jeg har også sett at jazzpedagogene benytter uformelle læringsformer som imitasjon, lytting og improvisasjon. Dette vil jeg komme nærmere inn på under punkt 5.3.

4.8. Pedagogisk kompetanse

De fire pedagogene er opptatt av å være gode pedagoger og bruker ord som tillit, åpenhet, ærlighet og kommunikasjon for å beskrive hva de opplever som viktig i forholdet mellom dem og studentene. På timene jeg observerer registrerer jeg at pedagogene oppmuntrer og motiverer studentene sine ofte, og kritikk eller veiledning fremføres aldri på en måte jeg opplever som nedbrytende. Jeg vil her komme litt nærmere inn på den pedagogiske kompetansen til mine informanter.

En avslappet og positiv atmosfære preger alle undervisningstimene jeg observerer. Innimellom konstruktivt arbeid med sangopplæring er det rom for småprat og en god latter. Pedagogene er empatiske, omsorgsfulle og hensynsfulle overfor studentenes behov og dagsform og viser interesse og engasjement overfor dem. I undervisningen jeg observerer, kommer det fram at pedagogene i utstrakt grad benytter ros og oppmuntring for å bygge opp studentenes selvtillit. Klassisk pedagog 2 påpeker at det er viktig å fortelle studentene hva de er ”bra” på. Hun ser det som sin oppgave å bygge studentene opp, og sier det slik:

For det er ingen kunst å knekke en sanger. Det er bare å klage. Klage hver gang de kommer, så er de veldig snart totalt knekte, og vil slutte på skolen og tror ikke at de er på rett plass, og så videre. Sang er følsomme greier, altså. Det er veldig lett å gi dårlig selvfølelse til sangere. Det er ikke min oppgave. Det er å bygge opp! (Klassisk pedagog 2:14.)

Pedagogene trekker også fram viktigheten av å bygge gode relasjoner til studentene.

Jazzpedagog 2 sier at det må være en ren linje mellom student og pedagog, og at det er viktig

å være i et positivt rom som er preget av tillit. Klassisk pedagog 1 påpeker at det er viktig med ærlighet og åpenhet, og hun ønsker at studentene skal kunne si det de vil til henne, uten å være redd for reaksjonen. Hun forteller at da hun selv studerte, var hun redd for læreren, og hun våget ikke å bytte lærer av angst for hva læreren ville si. Hun fremhever at hun derfor ikke har noen problem med om en student ønsker å ta time hos en annen lærer, og dette er også noe hun oppmuntrer til dersom det er områder hun ikke føler at hun strekker til på. Hun understreker imidlertid at dette er noe hun ønsker å vite om for at det skal være lojalitet og god kommunikasjon mellom henne og studenten.

Klassisk pedagog 2 forteller også om sin egen tid som student, da det ikke var vanlig at pedagogene skrøt av studentene, og hun gikk fra timene totalt ubekreftet. Hun sier at hun ikke ønsker å videreføre en slik pedagogikk og er derfor opptatt av å bygge opp studentenes selvtillit. Studentene skal vite at de kan stole på henne og at hun er der for dem hvis noe er vanskelig. Hun mener også at hvis man har en kjærlig tone med studentene, kan man påpeke det som ikke er bra uten at studentene knekker sammen. Det kommer fram av mine observasjoner at samtlige pedagoger er dyktige til å fremføre kritikk og veiledning på gode og hensynsfulle måter.

Ingen av pedagogene fremtrer som autoritære lærere som kjefter på elevene. Klassisk pedagog 1 sier at hun er opptatt av at det skal være en kontinuerlig dialog mellom student og pedagog, og det er viktig at studentene lærer å tenke selv. Hun forteller at hun har hørt om pedagoger som kjefter opp studentene før de begynner å undervise dem, og sier at hun ikke begriper hvordan det er mulig å lære noe i en så negativ atmosfære. Hun har ingen tro på kjefting og mas, men mener at en vennlig påminnelse er greit.

Pedagogene er opptatt av å sette studenten i sentrum for undervisningen, og Jazzpedagog 1 uttaler at hun ønsker at studentenes interesser skal styre undervisningen. På timene jeg observerer, stiller hun ofte studentene spørsmål om hvordan de vil ha ting og hva de ønsker å gjøre på timen og videre fremover. Hun vektlegger at sangopplæringen skal være studentenes egen prosess, der deres musikalske utvikling står i sentrum. Hvis det dukker opp områder som studentene bør jobbe videre med, spør hun dem hvordan de selv synes det kjennes ut og hva de liker best. Studentene kommer da ofte frem til gode løsninger, som pedagogen deretter sier seg enig i.

Klassisk pedagog 1 er ofte i fysisk kontakt med studentene når hun jobber med pust og støtte. Intervjuer og observasjoner viser at hun alltid spør om dette er greit først, og hun sier at hun aldri har opplevd at noen har vært ukomfortable med det. Hun påpeker imidlertid at dette er mer følsomt for mannlige sanglærere med kvinnelige studenter.

DEL 3: DRØFTING AV RESULTATENE

KAP 5: Avsluttende diskusjon

5.1. Innledning

Jeg har i denne oppgaven undersøkt hvilke likheter og forskjeller som finnes mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring, på bakgrunn av observasjoner av og intervjuer med pedagoger i høyere musikkutdanning. Jeg vil i dette kapittelet drøfte resultatene jeg har fått frem gjennom analysen. Jeg vil først se på hvilke likheter og forskjeller jeg har funnet mellom den klassiske sangopplæringen og jazzsangopplæringen og hva pedagogene mener at de kan lære av hverandre. Deretter vil jeg se nærmere på noen av de temaene som har kommet fram gjennom analysen, og som jeg oppfatter som spesielt interessante. Jeg vil her komme inn på hvordan sangopplæring preges av formell og uformell læring, mesterlære og personlig, musikalsk utvikling og hva som preger sangpedagogers pedagogiske og didaktiske kompetanse. Under punktene 5.5 og 5.6 vil jeg gå nærmere inn på sjangerspesifikk kompetanse, kompetanseutveksling og breddekompetanse innenfor sangopplæring. Til slutt vil jeg drøfte oppgavens generaliserbarhet og se på mulige veier for videre forskning rundt sangopplæring.

5.2. Likheter, forskjeller og gjensidig læring

I kapittel 4 presenterte jeg resultatene jeg har fått frem gjennom mine observasjoner og intervjuer med de klassiske sangpedagogene og jazzsangpedagogene. Jeg beskrev her både likheter og forskjeller mellom de ulike opplæringstradisjonene, og i dette avsnittet vil jeg knytte sammen og drøfte de resultatene jeg fant.

5.2.1. Sangteknikk, kropp, pust og støtte

Mine resultater viser at klassiske sangpedagoger og jazzpedagoger har ulike tilnærminger til arbeid med sangteknikk, kropp, pust og støtte. Hos de klassiske pedagogene legges det stor vekt på sangtekniske øvelser, arbeid med registerutjevning, klang, egalitet, samt teknisk og fysisk arbeid med kropp, pust og støtte. Pedagogene vektlegger i stor grad elementer jeg tidligere har vært inne på som typiske trekk ved den klassiske sangtradisjonen, og jeg regner dem dermed som representative ”bærere” av tradisjonen. I likhet med Eken (1998) og Arder (2007) anser de holdning, pust og støtte som viktige forutsetninger for stemmeteknisk arbeid. Pedagogene underviser i et cost-abdominalt åndedrett og har en forståelse av støtte som samsvarer med Sparres beskrivelse (1989): Man utvider den nederste delen av ribbenskassen under innpust, samler i bekkenbunnen, og forsøker å holde ribbenskassen utspilt under utpust.

Jazzpedagogene har bakgrunn i klassisk sang og trekker med seg elementer fra den klassiske sangteknikken inn i undervisningen. De understreker at det er viktig at jazzsangere utvikler en god sangteknikk og mener at jazzsangere har godt av kjennskap til klassisk teknikk.

Jazzpedagog 1 er inspirert av Torsten Föllinger og Oren Brown, som er klassisk skolerte sangere og pedagoger. I undervisningen jeg observerer hos jazzpedagog 1, legges det stor vekt på å ta utgangspunkt i stemmens naturlige lyder, eller primallyden. Hun mener at det i dagens sangopplæring forplanter seg en mangel på erfaring med god, sunn, klassisk sangteknikk, fordi det kommer generasjoner som bare har hatt rytmiske sanglærere. Hun tilskriver altså den klassiske sangteknikken gode verdier idet hun beskriver den som ”god” og ”sunn”. Hun mener at det ligger en sunnhet i å åpne og strekke, og hun sier at hun er glad for å kunne synges med høy gane og lavt strupehode.

Så jeg tror mye av de stilistiske tingene sitter mer sånn på hvor du plasserer lyden. Om du plasserer lyden langt fram eller ikke. Men du kan allikevel løfte ganen når du lager den lyden, ikke sant? (Jazzpedagog 1:26)

Jazzpedagogene hevder at den største forskjellen mellom klassisk sangteknikk og jazzsangteknikk handler om klang. Jazzpedagog 2 hevder at det ikke er nødvendig for jazzsangere å bruke klang på samme måte som klassiske sangere, fordi man bruker mikrofon når man synger jazz. Her er hun på linje med Sadolin, som uttaler at:

..før i tiden, da man ikke kunne forsterke stemmen elektrisk, måtte sangerne finde en måde at synge på som kunne høres på længere afstand. Der blev udviklet sangteknikker, og der opstod klangidealer. Den tillærte lyd der blev foretrukket i den vestlige verden, blev kaldt ”klassisk” (Sadolin 2000:5).

Sadolin påpeker at oppfinnelsen av mikrofonen gjorde det mulig å forsterke stemmen, slik at man kunne anvende stort sett alle stemmens klanger. Den klassiske sangteknikken fordret et klangideal de rytmiske sangerne ikke var interessert i, og det oppstod nye klangidealer.

Sadolin hevder at det oppstod en kløft mellom rytmisk sang og klassisk sang, og hun mener at denne kløften dreier seg om smak og ikke om teknikkens anvendelse. Jazzpedagog 2 mener at utgangspunktet for klassisk sang og jazzsang er helt likt, men at man har forskjellig estetikk på klang (jazzpedagog.2:15). Innenfor den klassiske sangtradisjonen er det viktig å utvikle en klang som er vakker, bærekraftig og overtonerik, og klassisk pedagog 2 fremhever dette som selve målet med undervisningen. Her finnes altså en vesentlig forskjell mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring.

Selv om jazzpedagogene tilskriver den klassiske sangteknikken gode verdier, jobber de med teknikk på en helt annen måte enn de klassiske pedagogene. Fokuset er mindre teknisk enn hos de klassiske sangerne, og teknikken anses som et middel for uttrykket. Begge jazzpedagogene er opptatt av at studentene skal utvikle hele registeret sitt og evne til dynamisk variasjon, men de er ikke opptatt av at man skal utjevne forskjellene mellom registrene. Innenfor rytmisk sang er ikke dette et poeng. Man kan gjerne skifte mellom ulike stemmefunksjoner og gjøre det som en effekt.

En viktig likhet mellom den klassiske sangopplæringen og jazzsangopplæringen handler om at man innenfor begge tradisjonene vektlegger arbeid med kropp, pust og støtte. Både jazzpedagogene og de klassiske pedagogene understreker at det er viktig å etablere en dyp pust og anser dette som startpunktet for arbeid med kropp, pust og støtte. En viktig forskjell ligger imidlertid i at de klassiske pedagogene fokuserer på et cost-abdominalt åndedrett, mens jazzpedagogene er mer orientert mot et abdominalt åndedrett. Jazzpedagogene har en organisk og individuell tilnærming til arbeid med støtte og er på linje med Haldar (1984), som hevder at den beste støtteteknikken sannsynligvis er en individuell opplevelse. Med støtte i Haldar og jazzpedagogene kan man si at sangpedagoger bør være forsiktige med å fortelle elevene hvordan de skal oppleve støttestemfunksjonen.

Alle de fire pedagogene er opptatt av at man skal ”komme ned i kroppen” når man synger. Jeg opplever at de klassiske pedagogene og jazzpedagogene er enige om hva som er en god holdning for sangere, men at de har ulike tilnærminger til arbeid med holdning. Jazzpedagogene uttaler at de ikke fokuserer mye på holdning i undervisningen sin, men med støtte i Arder (2007) vil jeg si at det er nettopp det de gjør når de jobber med tyngdekraft og kontakt med gulvet. Forskjellen mellom de klassiske pedagogene og jazzpedagogene handler om at de klassiske pedagogene i større grad korrigerer studentenes holdning, mens jazzpedagogene har en organisk tilnærming som tilsier at dette faller på plass gjennom arbeid med kroppens tyngdepunkt. På bakgrunn av mine resultater kan man si at det som er likt på tvers av sjangerne når det gjelder holdning, handler om tyngdepunkt og det å ”komme ned i kroppen”.

Når det gjelder spenninger, er pedagogene spesielt opptatt av kjevespenninger. De er her på linje med Arder (2007) og Eken (1998), som hevder at kjevespenninger er rot til mange stemmemessige problemer.

Alle de fire pedagogene mener at man bør varme opp stemmen, men det vektlegges sterkere i den klassiske tradisjonen. Her er oppvarming og teknikkøvelser en viktig del av undervisningen. Jazzpedagog 1 mener at mye daglig synging kan erstatte målrettet oppvarming. Både klassiske pedagoger og jazzpedagoger benytter pusteøvelser, som også kan ha en funksjon som oppvarming. Utover dette er jazzpedagog 1 den eneste som benytter øvelser som kan ha funksjon som oppvarming av kroppen. Jeg vil også si at hennes arbeid med primalstemmens lyder kan ha funksjon som oppvarming. På bakgrunn av dette hevder jeg altså at oppvarming anses som noe viktig og finner sted i begge opplæringstradisjonene, men i varierende grad og i ulik ”drakt”.

5.2.2 Uttrykk, improvisasjon og interpretasjon

I dette avsnittet vil jeg se litt på hva som kjennetegner opplæringstradisjonene når det gjelder arbeid med uttrykk, improvisasjon og interpretasjon. Det kommer fram gjennom min undersøkelse at arbeid med uttrykk er viktig innenfor både klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring. Brown (1996) poengterer at det er viktig å synge sanger som man har et forhold til og som man liker. Etersom primallydene våre er uttrykk for følelser, hevder han at

et uttrykk som knyttes til primallyden, vil føre til at det man synger oppleves som ekte. Dette begrunner han med at vår primallyd er direkte knyttet til følelser.

It's great to develop technical skill, but that's not enough. If you want to earn a living as a singer, technical skill is just the beginning. Fortunately there is such a range of styles, from folk and rock to grand opera, you're bound to find something that you can identify with. (Brown 1996:126)

Brown påpeker altså at det er viktig å identifisere seg med det man synger, enten man jobber med opera eller rock eller noe midt imellom. Innenfor klassisk sang fremhever han at det er viktig å identifisere seg med en rollefigur. Dette fremheves sterkt av informantene i min undersøkelse, som vektlegger arbeid med tekst, oversettelse, handling og rolleinterpretering.

Mens de klassiske sangpedagogene, på tross av fokus på eget uttrykk, vektlegger at studentene skal gjøre seg kjent med rollefigur, språk og handling og formidle sangens budskap i tråd med stilarten, legger jazzpedagogene sterkere vekt på utvikling av eget uttrykk. De er her på linje med både Dillan (2004) og Johansen (2004), som legger vekt på at jazzmusikere skal utvikle sitt eget personlige uttrykk. Elin Angelo (2012:138-139) fremhever at hensikten med en jazzutdanning er å "kunne bli seg selv", og med det mener hun at man kan forløse sitt personlige, særegne uttrykk ved å stadig søke innover i sitt eget gehør. "Forløsningsen foregår gjennom å imitere og reprodusere dyktige musikers spillestiler, for så å bryte med disse tradisjonene og skape noe nytt" (ibid:139).

For å kunne mestre "øyeblikkskunsten" improvisasjon er det også nødvendig at man klarer å fokusere sin oppmerksomhet og *tilstedeværelse* maksimalt i nåtid. Når man improviserer, er det ikke tid til å reflektere over og forbedre de valgene man gjør, og man må derfor være i stand til å ta umiddelbare avgjørelser (Johansen 2004, Dillan 2004). Jazzpedagog 1 uttaler at nyansene i sangen til klassiske utøvere på høyt nivå er grunnfestet i en tilstedeværelse som gjør at det er en fersk formidling hver gang. Denne formidlingen skapes gjennom arbeid med fokustrening, tilstedeværelse og spontanitet, og hun mener at dette er viktige arbeidsområder for både klassiske sangere og jazzsangere. Selv om jazzpedagogene er opptatt av at studentene skal "gjøre teksten til sin egen", forutsettes det kodefortrolighet med stilarten, og det er derfor viktig med lytting og imitasjon. Det å forme et uttrykk som står i stil med den stilarten man er innenfor, fremheves som viktig innenfor begge sjangerne.

Improvisasjon er kjent som et unikt og definerende trekk ved jazzmusikken, og vi har sett at det er det viktigste området å beherske for å kunne kalle seg en jazzmusiker (Williams 2010, Stavrum 2010, Schei 2009). Mine resultater viser at jazzpedagogene legger stor vekt på arbeid med improvisasjon i undervisningen sin. De fremhever at man må bygge seg opp kodefortrolighet gjennom imitasjon og lytting, slik at studentene får et repertoar å bygge videre på. Jeg ser her at de vektlegger arbeid med gehør og referanser på samme måte som Dillan (2004) og Johansen (2004).

Andre viktige aspekter ved improvisasjonsundervisningen til jazzpedagogene handler om spontanitet, sjansetaking, fokustrening, arbeid innenfor ulike parametre, som rytmikk og tekst og avautomatisering. Også her er det klare paralleller til teorien. Pedagogene arbeider blant annet med avautomatisering i forhold til at studentene skal variere mellom hvilket slag de kommer inn i takten på. Jazzpedagog 2 uttaler at det er viktig at man vet hva man er bevisst på hva man bruker når man synger, slik at man kan få det slik man ønsker det skal være, (jazzpedagog 2:5) og jazzpedagog 1 fremhever at kjennskap til mange ulike måter å bruke stemmen på fører til at man har en rikere pallett til å uttrykke det man vil med.

Green (2002) påpeker at improvisasjon også har en lang historie innenfor klassisk komposisjon og at mange av de store klassiske komponistene var kjent for å være svært dyktige improvisatører. Den klassiske pedagogikken er likevel grunnfestet i fremføring av musikk som allerede har blitt komponert en annen plass, hevder hun. Kingsbury (1988) sammenligner det klassiske verkets natur med et testamente; et sett spesifikke instruksjoner som skal følges trofast etter forfatterens død. De klassiske pedagogene i min studie bekrefter at det finnes visse regler man skal improvisere etter innenfor klassisk musikk, men de er likevel åpne for forandringer. Begge pedagogene synes det er spennende med improvisasjon og er svært interesserte i at studentene skal lære seg å utforme egne improvisasjoner. Ut ifra dette ser jeg at improvisasjon er viktig for alle mine informanter, men den har en helt sentral plass innenfor jazzmusikken.

Når det gjelder interpretasjon, er det også forskjeller mellom tradisjonene. De klassiske pedagogene arbeider seg gjennom sangene bit for bit og tar tak i de utfordringene som dukker opp underveis. Jeg ser her klare paralleller til Gaunt (2005) og Nielsens (1998) beskrivelser av typiske strategier i hovedinstrumentundervisning: studenten spiller noe, læreren kommenterer, studenten spiller igjen, og prøver å integrere det læreren har sagt.

En viktig forskjell mellom interpretasjonen innenfor den klassiske sangopplæringen og jazzsangopplæringen handler om vektleggelsen av det musikalske eller det tekniske. Både Gaunt (2005) og Kingsbury (1988) fant forskjeller mellom læreres tekniske og musikalske tilnærming i undervisningen i sine studier. Gjennom observasjonene mine registrerte jeg at de klassiske pedagogene i stor grad tok utgangspunkt i teknisk arbeid og jobbet med det musikalske etter at det tekniske var på plass, mens jazzpedagogene tok utgangspunkt i det musikalske, og angrep teknikken ut fra dette. Jazzpedagog 1 understreker at det er viktig at studentene har en musiseringsmodus. Her ser jeg en parallell til den ene læreren i Kingsburys som mente at en musikalsk idé kan hjelpe på teknikken (Kingsbury1988:97). Green (2002:199) hevder også at et for stort fokus på teknikk kan være ødeleggende, og med støtte i hennes studie kan man si at det er mulig at klassiske sangpedagoger kan dra nytte av å anerkjenne mer musikalske tilnærminger til arbeid med teknikk.

I undervisningen jeg observerte, fant jeg at en likhet mellom opplæringstradisjonene handler om at samtlige pedagoger akkompagnerer studentene selv på piano. Både de klassiske pedagogene og jazzpedagogene synes det er nyttig at studentene også fra tid til annen tar med seg egne akkomagnatører på timen. Jazzpedagogene deltar også gjerne på bandøvelser med studentene.

Et av mine undertemaer innenfor de tre temaene jeg fokuserte på i observasjonene, handlet om tekniske virkemidler. Jeg fant at pedagogene ikke benyttet tekniske virkemidler i utstrakt grad i undervisningen jeg observerte, men i intervjuene uttalte jazzpedagogene at de ofte benyttet mikrofoner og lytting til innspillinger på timene. I undervisningen jeg observerte, var det imidlertid opptak som var det tekniske virkemiddelet som forekom hyppigst.

Tre av pedagogene benyttet opptak i undervisningen jeg observerte. Jeg hadde en forforståelse om at bruk av opptak ville være mest utbredt innenfor jazzsang, men ble overrasket over å finne at det var de klassiske pedagogene som i størst grad anvendte dette. Kjølberg (2011) mener at det er viktig for sangpedagoger å gjøre seg kjent med digitale ressurser, slik at man kan utnytte de mulighetene de byr på, skape gode læringssituasjoner og holde seg oppdatert i undervisningen. I likhet med mine informanter fremhever hun at opptak vil kunne hjelpe elevene til å huske hva som blir sagt på timen og til å høre sin egen stemme. Jazzpedagog 2 mener også at opptak er nyttig fordi man da hører hva man holder på med, kan ”plukke ned” det som er bra og jobbe videre med det som er mindre bra. Jeg ser altså at bruk av opptak i

undervisningen benyttes innenfor begge opplæringstradisjonene og at det kan være til hjelp for studentene, samt gjøre undervisningen mer effektiv. Ifølge jazzpedagog 1 skal man imidlertid være forsiktig med for mye bruk av opptak, da det kan føre til at man mister tilstedeværelse.

Alle de fire pedagogene benytter verbalisering som en kommunikasjonsform med studentene. Eken (1998:106) hevder at sangpedagoger kan få frem funksjoner i det ”delikate og usynlige stemmemuskulære samspill” gjennom billedspråk og metaforer, og på den måten etableres det et kodespråk mellom lærer og elev. Nielsen (1998) fant at lærere brukte metaforer for å forklare musikalske ting som ikke kan forklares med ord. Alle pedagogene i min studie benytter metaforer, bilder eller ”blomsterspråk”, i større eller mindre grad, men det er mest utbredt innenfor den klassiske tradisjonen. Det er imidlertid kun de klassiske pedagogene som benytter intellektuelle forklaringer i form av å forklare anatomiske forhold for studentene. Jeg ser ut av dette at bruk av bildespråk er utbredt innenfor både den klassiske sangopplæringen og jazzsangopplæringen, mens intellektuelle forklaringer kun er utbredt innenfor den klassiske opplæringen. Jazzpedagog 1 uttaler at studenter får lite erfaring med å sette stemmefysiologi og anatomi inn i praksis, og det er derfor mulig at jazzpedagogene kan ha noe å lære av de klassiske pedagogene på dette området (Jazzpedagog 1:27).

5.2.3 Pedagogisk kompetanse

Når det gjelder pedagogisk kompetanse, ser det ut til å være enighet blant de fire pedagogene om hvilke egenskaper som er viktige, og jeg vil her gå litt nærmere inn på dette. Pedagogene vektlegger blant annet tillit, motivasjon, oppmuntring, god kommunikasjon og empati. Pedagogene viser respekt for studentene og i likhet med Nerland (2003), Nielsen (1998), og Gaunt (2005) ønsker de at undervisningen skal være preget av en dialog mellom student og pedagog.

Jeg har tidligere sett at hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning preges av nære relasjoner mellom studenter og pedagoger, og i disse relasjonene er det viktig med tillit. Haldar (1984) hevder at det vanligvis hjelper lite å kritisere tekniske feil og muskulære stramminger hos usikre elever, ettersom det kan føre til komplekser og ytterligere stramminger. Hun fremhever at det er viktig at pedagogen bevisst ”bygger opp” det han ”river ned”, i form av ros og støtte. Pedagogene i min undersøkelse er svært bevisste på å motivere, oppmuntre og bygge opp studentenes selvtillit, og kritikk eller veiledning balanseres med mye ros. Klassisk

pedagog 2 mener likevel at det er mulig å komme med kritikk hvis man har en kjærlig tone med studentene (Klassisk pedagog 2:15). Hun er her på linje med Røkenes og Hanssen (2012:28), som mener at en trygg og stabil relasjon vil føre til at man kan være mer direkte og konfronterende og at relasjonen vil tåle mer.

Jeg har sett at både Eken (1998), Haldar (1984) og Arder (2007) fremhever at det er viktig å skape en trygg og positiv atmosfære i undervisningssituasjonen. Disse egenskapene kjennetegner også det Dillan (2004) kaller for et ”støtteklima” og dette preger opplæringen til mine fire informanter. Klassisk pedagog 1 uttaler at hun ikke skjønner hvordan det er mulig å lære noe i en negativ atmosfære. Dette ser jeg igjen i undervisningen til klassisk pedagog 2, idet hun viser stor toleranse for sangeleven som jobber med registerutjevning. Når han synger toner som ikke klinger ”perfekt”, sier hun at det må til for at det skal bli bra. Johansen (2004) understreker at det er viktigere at jazzmusikere tør å ta sjanser enn at de spiller feilfritt. Hun mener derfor at jazzimprovisasjon inneholder en toleranse for ”feil”. Haldar (1984:130) mener at frykten for at ting kan gå galt er den største kraftkilden som hindrer sangteknisk og personlig utvikling. Ved å skape et støtteklima, kan man altså øke sjansene for at studentene våger å ta sjanser og slik styrke deres sangtekniske og personlige utvikling.

Jeg har tidligere sett at forholdet mellom hovedinstrumentlærer og student er sårbart. Nielsen (1998:131) fant i sin studie at forholdet mellom student og lærer forutsetter at studenten er tro mot læreren. En elev ødelegger tilliten ved å gå til en annen lærer og spørre om råd. Dette fremheves sterkt av klassisk pedagog 1. Hun har ingenting imot at studentene tar timer hos andre lærere, men ønsker å vite om det. Alle mine informanter understreker at det er viktig at det er god kommunikasjon mellom student og pedagog.

Jeg ser også at viktige trekk ved det Eken (1998) kaller for ”jag-støtte” og ”elevunderstøttende pedagogikk” preger undervisningen til de fire pedagogene. Pedagogene har stor selvinnsikt og kjenner til sine sterke og svake sider. Dette kommer blant annet fram i intervjuet med klassisk pedagog 1, idet hun understreker at hun gjerne oppmuntrer sine elever til å ta timer hos andre lærere på områder hun selv ikke synes hun strekker til på. Hun sier at hun er ydmyk overfor hvor stort feltet er og til sin egen begrensning (Klassisk pedagog 1:2-3). Jazzpedagog 2 synes at hun ikke er så flink til å demonstrere det sangtekniske for studentene sine, og hun har derfor inngått et samarbeid med en annen pedagog. Han tar seg av mesteparten av det sangtekniske, slik at hun kan jobbe mest med det hun ser på som sine sterkeste sider; uttrykk og

improvisasjon. De fire pedagogene fremtrer også som elevunderstøttende pedagoger ved at de viser respekt og omsorg for studentene, støtter opp om deres selvbylde, forbereder dem for en kunstnerisk karriere og legger undervisningen opp etter deres forutsetninger, ambisjoner og nivå.

Det finnes altså store likheter mellom opplæringstradisjonene når det gjelder sangpedagogers pedagogiske kompetanse. Nære relasjoner, trygg og positiv atmosfære, god kommunikasjon, tillit, motivasjon, oppmuntring, ros og balansert veiledning eller kritikk fremheves av samtlige pedagoger og ser ut til å være viktige trekk ved opplæringen innenfor begge sjangere.

5.2.4 Didaktisk kompetanse

Jeg vil i dette avsnittet se nærmere på pedagogenes didaktiske kompetanse. Jeg opplever at pedagogenes undervisning dekker flere kategorier innenfor den didaktiske relasjonsmodellen. Når det gjelder planlegging har jeg sett at de klassiske pedagogene i større grad planlegger undervisningen sin enn hva jazzpedagogene gjør. Det at studentene i så stor grad legger føringer for hva som skal foregå på timene hos jazzpedagogene, fører til at undervisningen jeg observerer ikke alltid er like effektiv. Gaunt (2006:287-288) fant i sin undersøkelse at nesten ingen lærere skrev notater om sin planlegging av undervisningen eller om studentenes progresjon og utvikling, og at et fåtall kjente til studentenes pensum. Hun påpeker at instrumentalundervisning trolig er en av de eneste høyere utdanningsformer hvor det ikke er obligatorisk å føre notater om undervisningen man utfører. Innenfor hovedinstrumentundervisning har altså pedagogene stor frihet til å forme undervisningen som de vil. Jeg mener at pedagogene i min undersøkelse benytter denne friheten på en god måte. Det finnes likevel en mulighet for at bedre planlegging fra jazzpedagogenes side kunne ha ført til mer effektiv undervisning som i større grad sikret at studentene var innom de viktige sidene ved opplæringstradisjonen.

Samtlige pedagoger i undersøkelsen er opptatt av å tilrettelegge undervisningen i forhold til studentenes læreforutsetninger. Eksempelvis synes jazzpedagog 1 at det er viktig å tilrettelegge undervisningen etter studentenes egen drivkraft, og klassisk pedagog 1 legger undervisningen opp etter studentens sterke sider, interesser, mål og ambisjonsnivå. Jazzpedagog 1 uttaler også at hun er opptatt av å sette opp mål i starten av et semester, og så jobbe ut fra dem. Det er mitt inntrykk at alle de fire pedagogene setter studentene i sentrum for

undervisningen og differensierer undervisningen etter studentenes ønsker, mål, ambisjoner og behov. Jeg opplever at mine informanter faller innenfor det Nerland (2003:188-189) kaller for en *diskurs om utdanning som subjektivisering av studenten*. Det vektlegges at hver student har ulik personlighet og at det finnes mange veier og dører inn til hver person. Utfordringen som lærer handler om å finne de riktige ”nøklene til hullene”, som kan sette i gang vekst hos den enkelte. Læreren ses på som en gartner, som jobber med studenten for å realisere hans innebygde evner og behov. Som klassisk pedagog 2 fremhever: *Hver student er unik!* (Klassisk pedagog 2:19.)

Gaunt (2005) fant i sin undersøkelse at lærere var opptatt av å etablere studentene som selvstendige ”lærende” og utstyre dem med en profesjonell verktøykasse. Dette er også noe mine informanter fremhever som viktig. Jazzpedagog 2 understreker at hun ønsker at studentene skal bli sine egne lærere, og klassisk pedagog 1 påpeker at det er viktig å gå igjennom tekniske øvelser på timen, slik at studentene ikke legger seg til uvaner på øverommet. Klassisk pedagog 2 sier at hun ønsker å bygge opp mye kunnskap i elevene slik at de en gang kan klare seg uten henne, og jazzpedagog 1 er opptatt av at studentene skal ta ansvar for sin læring, fordi det ikke er noen som vil fortelle dem hvordan de skal gjøre det når de er ferdig utdannet. Jeg ser altså at pedagogene innenfor begge opplæringstradisjonene er opptatt av å tilføre studentene kunnskaper som setter dem i stand til å mestre sin fremtidige karriere.

Et viktig trekk i denne prosessen handler om det Nerland (2003:194) kaller for en *diskurs om situasjonslikhet og overførbarhet*. Denne diskursen handler om at studenter gjennom hovedinstrumentundervisningen lærer seg rutiner og tilegner seg erfaringer som de kan forholde seg til når de kommer opp i lignende situasjoner og oppgaver. Et mål med undervisningen er at studentene skal ha kjennskap til konkrete ting de kan jobbe videre med på øverommet. De fire informantene i min undersøkelse forklarer flere ganger for studentene sine at de kan videreføre improvisasjonsteknikker til andre låter de arbeider med. Hos de klassiske pedagogene blir det understreket at studentene må lære seg hvordan de jobber med viktige områder som teknikkøvelser, pusteteknikk, støtte, språk og interpretasjon, slik at de vet hvordan de skal arbeide videre med dette på egen hånd.

Når det gjelder vurdering, opplever jeg at pedagogene har et reflektert forhold til sin egen undervisning. De vurderer hvilke fremgangsmåter og metoder som passer best for den enkelte

student og minner seg selv på at ikke alle trenger å jobbe med det samme. Jeg har sett at evaluering i praksis er et særtrekk ved hovedinstrumentundervisning i høyere musikk-utdanning, og i undervisningen jeg observerer, gir mine informanter fortløpende kommentarer og veiledninger til studentene. På denne måten får studentene en pekepinn på hva de kan jobbe videre med.

Innhold, metoder og fremgangsmåter varierer hos de fire pedagogene og, som David Mason (2000) påpeker, setter hver sangpedagog sitt personlige preg på undervisningen:

Every singing teacher brings his own individual personality, a different cultural and intellectual background, and different tastes to the teaching/learning situation. In a sense therefore, one could say that there are as many ways to teach singing as there are teachers and students (Mason, D. 2000:204).

Jeg ser i min undersøkelse at det finnes enkelte trekk som preger metoder, arbeidsformer og innhold innenfor henholdsvis klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring. Den klassiske opplæringen kjennetegnes blant annet av demonstrasjon, blomsterspråk, teknikkarbeid og arbeid med å gjøre seg kjent med uttrykk, språk, rollefigur og handling i det stykket man synger. Pedagogene stiller også spørsmål, slik at studentene selv kan oppdage hvordan ting fungerer. Slik oppdagende undervisning er i enda større grad til stede hos jazzpedagogene. Jazzopplæringen kjennetegnes også av uformelle læringsformer som imitasjon og lytting. Det vil jeg komme nærmere inn på under punkt 5.4. Formidlende undervisning finner sted innenfor begge opplæringstradisjonene, men i størst grad hos de klassiske. Hos jazzpedagogene er det mer utbredt at man lærer *gjennom* aktivitet enn gjennom verbalisering omkring aktiviteten.

I likhet med lærerne i Nielsens (1998) studie, anvender mine informanter i stor grad imitasjon, demonstrasjon og metaforer. Narrativer forekommer, men det er ikke et fremtredende trekk ved undervisningen undervisningen jeg observerer. Gapclosing forekommer i størst grad hos klassisk pedagog 1 ved at hun tar partier ut av sangene og lager øvelser av dem.

5.2.5. Hva mener informantene at de kan lære av hverandre?

Mine informanter mener at de kan dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling, og i dette avsnittet vil jeg se litt nærmere på dette. De klassiske pedagogene mener at de har mye å lære

av rytmiske sanger når det gjelder rytmikk og pulsfølelse. De ønsker at studentene skal utvikle en god pulsfølelse og ikke sakke i tempo. Klassisk pedagog 1 kaller klassiske sangere for notoriske sakkere og mener at barokkmusikk ligger nærmere opp til pop og jazz enn til klassisk, romantisk musikk. Klassisk pedagog 2 mener at det er en fordel å ha bakgrunn i rytmisk musikk, og når hun jobber med en oratiewarie, låner hun uttrykk som "walking bass" fra den rytmiske musikktradisjonen.

Klassisk pedagog 1 uttaler at hun gjerne kunne tenke seg noen "verktøy" når hun underviser elever på musikkpedagogikk-studiet, som gjerne skal ha litt bredde. Hvis hun for eksempel skal undervise i musikalsang, sier hun at det blir mer intuitivt, og hun tror derfor at "man kunne hatt nytte av en dialog" (klassisk pedagog 1:26). Jazzpedagog 1 har et konkret forslag til en slik dialog. Hun leker med tanken på et rullerende gruppeopplegg, hvor tre lærere deler på hovedinstrument-ressursen det ene året av studietiden. På den måten kunne hun tilført studentene verdifull kunnskap innenfor områder som rytmikk og improvisasjon, mens klassiske pedagoger kunne tilført studentene viktig kunnskap innenfor områder som grunnleggende, god sangteknikk (Jazzpedagog 1:28).

Begge jazzpedagogene mener at jazzsangere har noe å lære av klassisk sangteknikk. Jazzpedagog 2 hevder at studenter uten klassisk bakgrunn kunne hatt godt av litt klassisk sangteknikk, for å lære seg "selve utgangspunktet for å produsere toner" (jazzpedagog 2:15), og jazzpedagog 1 sier at hun synes det er "tap" at det nå kommer generasjoner som kun har hatt rytmiske sangpedagoger (jazzpedagog 1:26). Jazzpedagog 2 tror også at klassiske sangere kunne hatt nytte av å vite litt mer om hvordan man jobber med improvisasjon. Hun hevder at klassiske sangere ofte er for opptatt av det tekniske og mener at de kunne ha godt av å tørre å lage musikk i et åpent rom, uten rammer (jazzpedagog 2:14). Jeg vil komme nærmere inn på kompetanseutveksling under punkt 5.5.

5.3. Formell og uformell læring i sangopplæring

One simply cannot, does not, and will not become a "classical" musician through only informal learning (Kingsbury 1988:167).

Som jeg har sett tidligere, er rytmisk musikkopplæring ofte preget av uformell læring, mens klassisk musikkopplæring i større grad er preget av formelle læringsstrategier. Lilliestam

(Augdal 2012:85) hevder at den vestlige kunstmusikken gjerne er preget av noter, skriftkultur og akademisk kunnskap, mens gehørsmusikken baserer seg på muntlige typer overlevering, og er preget av muntlig kultur og folkelig kunnskap. Jeg vil her gå litt nærmere inn på formelle og uformelle trekk ved opplæringstradisjonene i klassisk sang og jazzsang.

En viktig forskjell ved opplæringstradisjonene handler om gehørbasert eller notebasert innlæring. De klassiske pedagogene forholder seg til noter på samtlige timer jeg observerer, mens jazzpedagogene i større grad bruker notene som et utgangspunkt eller synger etter gehøret. Jazzpedagog 2 uttaler at språket innenfor jazz er auditivt og at det ikke går an å notere det. Schei (2007:168) påpeker også at det finnes forskjeller mellom selve notebildet innenfor klassisk sang og jazzsang. I jazz kan en note bestå av kun en melodilinje med noen akkorder, mens notebildet for klassiske sangere inneholder nøyaktige melodilinjier og detaljer, som dynamiske angivelser. Schei hevder likevel at jazztradisjonen inneholder krav som sangerne måler sin egen fremførelse opp mot. Ut fra dette kan man altså si at begge opplæringstradisjonene forholder seg til konvensjoner og krav fra tradisjonen, men innenfor klassisk musikk er disse nedskrevet i notene, mens jazzmusikere forholder seg til krav og konvensjoner som ligger i kjente versjoner av låten.

Green (2002) hevder at jazzlitteraturen er mer og mer opptatt av spørsmål om hvordan jazzmusikere lærer gjennom uformell læring, og hvordan dette relaterer seg til formell utdanning. Jazzopplæring var i utgangspunktet preget av uformelle metoder, hvor musikere lærte seg jazzkunsten ved å observere og imitere store musikere, som fikk en ”mentor”-funksjon for dem. Fra 1960-70- tallet ble jazztradisjonen i økende grad formalisert, og slike ”mentorer” ble erstattet med lærere og bøker (Williams 2010). Green (2002:178) hevder at det kanskje er større likheter mellom formell klassisk undervisning og formell populærmusikkundervisning enn mellom uformell populærmusikkundervisning og formell populærmusikkundervisning. Jazzundervisning er i dag i stor grad formalisert på linje med klassisk sangopplæring.

Jeg har imidlertid sett at uformelle læringsmetoder som lytting og imitasjon fremheves innenfor populærmusikk og jazzmusikk (Green 2002, Robinson 2011, Dillan 2004, Johansen 2004, Augdal 2012). Jazzpedagog 2 fremhever at det er viktig for jazzsangere å lytte til store musikere og imitere og mener at hele forskjellen mellom klassisk og jazz ligger her. Dette bekreftes av de klassiske pedagogene som ikke ønsker at studentene skal imitere. De synes det

er nyttig å lytte til hva andre har gjort for å få inspirasjon, men anser det ikke som en nødvendighet. Green (2002:187) påpeker at lytting til innspillinger tradisjonelt har hatt liten plass innenfor klassisk instrumentalundervisning, og hun mener at man kan øke elevens læringsutbytte ved å trekke uformelle læringsaktiviteter inn i den formelle undervisningen. Dette kan man gjøre gjennom å la studentene lytte til og spille sammen med innspillinger på undervisningstimene, ta opptak av timer, øvelser, framføringer og av lærerens demonstrasjon og gi elevene oppgaver med gehørbasert kopiering. Dette er metoder som i stor grad benyttes av mine jazzinformanter. De klassiske pedagogene benytter opptak i undervisningen, men ellers er undervisningen i liten grad preget av uformelle læringsstrategier. Kanskje kunne den klassiske sangopplæringen også dratt nytte av flere uformelle læringsformer i undervisningen?

Folkestad (2006) taler også for å trekke uformelle læringsstrategier inn i formell undervisning. Han mener at man kan gjøre dette gjennom det han kaller for ”education”. Han forklarer dette som en undervisning hvor læreren ses som gartner som videreutvikler kapasiteter og potensiale som allerede eksisterer i elevene. Folkestad ser education som møtestedet for formell og uformell læring. Læringen er formell fordi den er organisert av en lærer, men uformell fordi den bygger på uformelle læringsstrategier.

Folkestad peker på at formell og uformell læring i stor grad dreier seg om intensjonalitet. På bakgrunn av dette hevder Romme (2009) at læringssituasjonen innenfor sangopplæring kan bli mer uformell hvis pedagogens intensjon i større grad er rettet mot å spille, synge og skape sammen med studenten i stedet for å *lære* studenten å synge. Hun mener at dette kan skje ved at sangpedagogen inntar rollen som musikalsk medspiller, som synger eller spiller sammen med studenten.

Resultatene fra min undersøkelse viser at samspill er en viktig del av innlæringen innenfor jazzsangopplæring. Dette fremheves ikke på samme måte innenfor klassisk sangopplæring, men preger til en viss grad undervisningen hos klassisk pedagog 2. Det finnes altså en mulighet for at de klassiske pedagogene kunne ha dratt nytte av å trekke mer samspill inn i undervisningen. Jeg ser altså her at jazztradisjonen i større grad er preget av uformell læring enn den klassiske tradisjonen og at det her finnes en mulighet for kompetanseutveksling.

5.4. Mesterlære og personlig, musikalsk utvikling i sangopplæring

Hele vores musikalske undervisningstradisjon er forankret i mester- læren, hvor pædagogen pr. definition er ”mester” og eleven ”lærling” ved undervisningens begynnelse (Eken 1998:87).

Jeg har tidligere sett at organiseringen av hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning kan ses på som en form for mesterlære, og i kraft av å være musikalske agenter som er ansatt for å lære studentene håndverket, kan mine informanter anses som bærere av mesterlæretradisjonen. Særtrekk ved mesterlæretradisjonen handler om praksisfelleskap, læring gjennom handling, tilegnelse av faglig identitet og evaluering gjennom praksis. Jeg vil si at alle disse faktorene er til stede i undervisningen jeg har observert. Studentene er del av et praksisfelleskap ved institusjonen de studerer ved, og de lærer gjennom handling ved å observere og imitere sin lærer. Pedagogene opptrer som mestere, som lærer studentene håndverket, og gjennom undervisningen tilegner studentene seg en faglig identitet. Studentene mottar også kontinuerlige tilbakemeldinger på sine prestasjoner. På bakgrunn av dette mener jeg at undervisningen til mine fire informanter kan betraktes som en form for mesterlære.

Jeg har likevel sett at ingen av informantene selv oppfatter seg som bærere av mesterlæretradisjonen og at de legger stor vekt på studentenes personlige, musikalske utvikling. Pedagogene utstyrer studentene med hjelpereidkaper som utvider deres evne til å håndtere forskjellige oppgaver, og jeg oppfatter at de heller mot en ”stillasbyggende” mesterlære. Jeg har imidlertid inntrykk av at alle de tre formene for mesterlære har sin plass innenfor de to opplæringstradisjonene. Samtidig som pedagogene er ”stillasbyggende”, opptrer de også som rollemodeller og identifikasjonskilde for studentene, og undervisningen har dermed også innslag av personsentrert mesterlære. Jeg har også sett at det settes av lite tid til hovedinstrumentundervisning på studentenes timeplan, og at studentene lærer gjennom andre fag som samspill, interpretasjon og lignende. Det er dermed sannsynlig å anta at studentene også lærer gjennom praksisfelleskapet og at opplæringstradisjonen i sin helhet er preget av desentrert mesterlære.

Hanken og Nerland (2002:171) påpeker at den mesterlærelignende organiseringen av hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning fører med seg en iboende asymmetri. De hevder at dette asymmetriske forholdet kan være problematisk med tanke på studenters individualitet, selvstendighet og ansvar for egne læringsprosesser. Hvis det musikalske

subjektet settes i sentrum for undervisningen, mener de imidlertid at relasjonen kan bli mindre asymmetrisk. Hovedinstrumentundervisningen sees da som en aktivitet av musikalsk produksjon, hvor lærer og student er likeverdige partnere, i ulike roller og med varierende områder for ansvar (ibid:182-183). Jeg opplever at et slikt forhold er særlig fremtredende hos jazzpedagogene, hvor det er en kollegial tone mellom student og pedagog. Dette preger også forholdet mellom de klassiske pedagogene og studentene, men i noe mindre grad.

Gaunt (2005) fant i sin studie at studenter syntes det var utfordrende, men i siste instans belønnende når lærerene la vekt på at de skulle være selvstendige ”lærende”. Hun fant at dette førte til at studentene utviklet god selvtillit som musikere og hadde stor bredde når det gjaldt musikalske interesser og tanker omkring sin profesjonelle fremtid. Informantene i min undersøkelse la stor vekt på studentenes selvstendighet og personlige utvikling, og med støtte i Gaunt kan man si at dette er med på å bygge opp studentenes selvtillit som musikere. Jeg har altså sett at både den klassiske opplæringstradisjonen og jazztradisjonen preges av personsentrert, stillasbyggende og trolig også desentrert mesterlære. Ingen av pedagogene opptrer som dominerende autoriteter, og personlig, musikalsk utvikling vektlegges sterkt innenfor begge tradisjonene.

5.5. Sjangerspesifikk sangteknikk og kompetanseutveksling

As teachers of singing, we need to understand that beautiful singing or ugly singing is an aesthetic issue, whereas technical efficiency or inefficiency is an functional issue. (...) Our job is to see that *all* singing is produced as efficiently as possible given the technical and artistic demands of the style, be it Bach or rock or someplace in between (Edwin, R. 2002:67).

Resultatene fra min undersøkelse viser at det på tross av likheter finnes vesentlige forskjeller mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring. Som sitatet ovenfor uttrykker, er det sangpedagogens oppgave å undervise i henhold til de kravene som stilles fra en bestemt sjanger. Jeg vil i dette avsnittet se nærmere på sjangerspesifikk sangteknikk og kompetanseutveksling.

“Sjangerspesifikk sangteknikk kan defineres som å vite hvilke sangtekniske krav som stilles i den aktuelle sjangeren og å kunne beherske disse” (Romme 2009:90). Romme fant at lærerne i hennes undersøkelse inkluderte klassiske sjangerspesifikke sangteknikker i sin forståelse av begrepet “grunnteknikk”. Lærerne mente at utviklingen av elevens grunnteknikk var viktigere enn å jobbe med rytmisk sangteknikk, og Romme stiller spørsmålsteget ved hvilket resultat

dette gir. Hun signaliserer at det kan bli litt “halvveis” om sangelevnene synger rytmisk repertoar uten å bruke teknikker og effekter som tilhører stilen. Hun mener at årsakene til at pedagogene trekker klassisk sangteknikk inn i begrepet grunnteknikk handler om manglende stilkunnskap om rytmiske sjangere, manglende kunnskap om hvordan man kan veilede elevene i rytmiske sjangere, lite bevissthet omkring stil og manglende evner til å demonstrere den rytmiske stilen selv. Med støtte i Romme, vil jeg si at det er viktig at man utvikler god sjangerspesifikk kompetanse innenfor den sjangeren man underviser i, slik at det ikke blir “halvveis”, som hun sier.

Mine resultater viser at sjangerspesifikk kompetanse innenfor klassisk sangteknikk handler om god teknisk kompetanse innenfor områder som klang, registerutjevning, dynamikk, sangtekniske øvelser, egalitet, kropp, pust og støtte. Videre er det viktig med god kodefortrolighet til ulike stilarter, roller og lignende. Innenfor jazzsang er det også viktig med god teknisk kompetanse, men det er mer individuelt hva man opplever som god teknikk. Mine informanter vektlegger god kontroll i hele registeret, evne til dynamisk variasjon, tyngdekraft, dyp pust og en god, individuell opplevelse av støtte. Videre er det svært viktig med god kompetanse innenfor improvisasjon, og her er egenskaper som spontanitet, tilstedeværelse, eget uttrykk og kodefortrolighet viktige. Et viktig sjangerspesifikt trekk ved tradisjonene handler om klang. Mens den klassiske sangteknikken krever at man utvikler en bærekraftig klang, er ikke jazzsangere underlagt dette kravet på grunn av mikrofonbruk. Det er dermed viktig at pedagoger som underviser i klassisk sang og jazzsang, har god kompetanse innenfor de områdene som vektlegges i tradisjonen.

Samtidig som det er svært viktig med sjangerspesifikk kompetanse, mener jeg at klassiske sangpedagoger og jazzsangpedagoger kan dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling. På bakgrunn av mine resultater vil jeg gi en kort beskrivelse av hvilke områder jeg mener at kompetanseutveksling kan forekomme.

Mine resultater tilsier at klassisk sangopplæring kan dra nytte av elementer fra jazzsangopplæring når det gjelder arbeid med rytmikk, improvisasjon, imitasjon, lytting, harmonikk, gehørtrening, uttrykk og større vektleggelse av musikalske aspekter i undervisningen. Her støtter jeg meg også til Green (2002), som hevder at det kan være fruktbart å trekke uformelle læringsstrategier inn i formell undervisning. Romme (2009) påpeker at sangpedagoger skal være forsiktige med å opptre som autoriteter på områder de

selv ikke behersker, men hun mener at man kan utvikle verktøy til å hjelpe sangelevne videre innen improvisasjon ved å studere læreverk i improvisasjon. Man kan oppnå stor kunnskap gjennom å sette seg ned med elevene og jobbe med detaljert kopiering av store mestere, innenfor både vokale og instrumentale improvisasjoner.

Jeg har også sett at jazzpedagoger kan dra nytte av elementer fra klassisk sangopplæring, og med støtte i mine resultater vil jeg si at dette i særlig stor grad gjelder arbeid med sangteknikk, planlegging og rutiner i undervisningen og anatomiske kunnskaper. Begge jazzpedagogene understreker at den klassiske sangteknikken inneholder viktige elementer som kan være av nytte for jazzsangere. I motsetning til Romme (2009) og Augdal (2012) vil jeg dermed hevde at mine informanter *ønsker* å trekke inn enkelte elementer fra klassisksangdiskursen i jazzsangdiskursen! Blant annet mener jazzpedagog 1 at det er bra å kunne synge med høy gane og lavt strupehode, og jazzpedagog 2 er opptatt av at jazzsangere bør utvikle ”hodeklngen” sin, og ikke bare ”brystklngen”. Pedagogene kunne også dratt nytte av mer rutiner i undervisningen og bedre planlegging, slik at de sikrer at de kommer gjennom de viktigste elementene i sin undervisning. Det er også mulig at jazzpedagogene kunne hatt nytte av bedre kjennskap til stemmens fysiologi og anatomi, slik at de kunne forklare dette bedre for studentene.

5.6 Breddekompetanse

I hvilken grad er det nødvendig å utdanne sangpedagoger med sjangermessig bredde? Schei (2007) og Romme (2009) mener at man bør utdanne sangpedagoger som kan håndtere sjangermessig kompleksitet. Johansen (Guttormsen 2013), på sin side, viser skeptiske holdninger til breddekompetanse og mener at det er de med kompetanse på rytmisk musikk som bør undervise i rytmisk musikk, og motsatt. Jeg vil i dette avsnittet gå nærmere inn på breddekompetanse innenfor sangopplæring.

Jazzpedagog 1 uttaler at inndelingen i klassisk og jazz ikke tar inn over seg at studentene skal undervise på tvers når de er ferdig utdannet (jazzpedagog 1:29). Hennes forslag om rullerende gruppeundervisning, hvor man får innblikk i ulike sjangere, kan være en måte å utstyre sangpedagoger med en breddekompetanse som setter dem i stand til å håndtere en sjangerkompleks virkelighet. Det understrekes imidlertid av både Schei (2007), Romme (2009), Augdal (2012) og Johansen (2013) at slik breddekompetanse krever god innsikt i alle

de sjangrene man skal undervise i. Schei (2009:226) fremhever at det er viktig med inngående kjennskap til og kroppslig erfaring med egen sjanger, slik at man behersker sitt instrument. Hun mener imidlertid at dette ikke er nok, men hevder at sangere og pedagoger bør utvikle kunnskap, språk og stilforståelse som gjør at de kan vise frem mulighetene for ulike vokale uttrykk innenfor sangfaget. Det bør være plass til både det som i dag går for å være “moderne”, vokale uttrykk og den klassiske sangtradisjonen, mener hun.

På bakgrunn av dette kan man altså si at det er viktig at sangpedagoger har en sjangermessig bredde som setter dem i stand til å åpne opp bredden innenfor vokale sjangere for sine elever. Romme (2009) påpeker at det å undervise i et bredt sjangermessig repertoar stiller ekstra store krav til sangpedagogens kompetanse. Hun stiller spørsmål ved hvorvidt det er mulig for sangere å beherske både rytmisk sangteknikk og klassisk sangteknikk, og hun mener at det kan la seg gjøre om man vektlegger en sangteknisk fleksibilitet innenfor områder som strupeplassering, registerbruk, resonansbehandling og artikulasjon.

Augdal (2012) poengterer at det å undervise på tvers av sjangere krever god innsikt i både rytmisk og klassisk sangteknikk og sjangerforståelse, med tilhørende kultur, verdier, læringsformer og sosiologiske aspekter. Johansen (Guttormsen 2013) ønsker seg hovedsakelig sangpedagoger med sjangerspesifikk kompetanse, men hun ser at det ikke alltid lar seg gjøre. Dersom man skal undervise på tvers av sjangere, mener hun at det er viktig at studenter skaffer seg utøvererfaring i ulike sjangere, slik at de selv får erfaring med hvordan det er å synge i den sjangeren de er ukjent med. Hun påpeker at det da er viktig at studentenes sanglærere skaper et miljø der det å skaffe seg erfaring innenfor flere sjangere blir anerkjent som noe tillatt og viktig. På bakgrunn av dette kan man altså si at utdannelsen har en viktig rolle når det gjelder å forberede sangpedagoger på en sjangerkompleks virkelighet.

Jazzpedagog 1 uttaler at det er ”håpløst” med inndeling i klassisk vokaldidaktikk og jazzsangdidaktikk, og hun mener at alle burde lære seg godt håndverk (jazzpedagog 1:27). Johansen (Guttormsen 2013), på sin side, sier at hun har vært en forkjemper for todelingen i vokaldidaktikk. Hun poengterer at den klassiske tradisjonen har en mye lenger tradisjon enn den rytmiske tradisjonen når det gjelder metodikk og didaktikk, og hun ser oppdelingen i klassisk vokaldidaktikk og jazzsangdidaktikk som en mulighet for de rytmiske studentene til å skaffe seg et miljø der de kan forsvare og begrunne det de driver med. Hun hevder at mange rytmiske studenter har bakgrunn i klassisk sangundervisning og har måttet utvikle rytmisk sangteknikk mer på

egenhånd, noen ganger i opposisjon til læreren. Hun synes derfor at det er viktig å bygge opp en egen faglig posisjon som gir studentene selvtilit på det de presterer.

Jeg ser altså at det finnes ulike meninger omkring hvorvidt sangopplæring bør være spesialisert på alle plan, eller hvorvidt den kan inneholde en viss bredde. På bakgrunn av resultatene fra min studie, vil jeg hevde at det er viktig for sangpedagoger å være klar over og respektere forskjellene som finnes mellom ulike sangsjangere. Klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring har ulike stemmemessige idealer og vektlegger ulike ting, og dermed er det viktig med inngående kjennskap til den sjangeren man underviser i. Dersom man skal undervise på tvers av sjangere, er det viktig å tilegne seg gode kunnskaper innenfor ulike sjangere, slik at man ikke står i fare for å innlemme elementer fra eksempelvis ”klassisksangdiskursen” inn i rytmiske sjangere. Med støtte i Romme (2009) og Schei (2007), mener jeg at det er viktig at sangstudenter som skal undervise på lavere nivå, settes i stand til å formidle ulike vokale muligheter for sine elever, slik at de fritt kan velge hvilken sjanger de ønsker å fordype seg i videre. På bakgrunn av mine resultater mener jeg at sangere og sangpedagoger innenfor opplæring i klassisk sang og jazzsang kan dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling, og at det kan gjøre dem til enda dyktigere sangere og pedagoger.

5.7 Oppgavens generaliserbarhet og forslag til videre forskning

Kvalitative intervjuundersøkelser gir ikke grunnlag for å foreta statistiske generaliseringer, men de kan være grunnlag for analytiske generaliseringer som begrunnes i vurderinger av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale, 1997:161). I denne oppgaven har jeg undersøkt klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring ved institusjoner for høyere musikkutdanning i Norge. Det finnes selvsagt forskjeller mellom ulike pedagogers undervisning, og jeg kan dermed ikke si at alle resultater jeg har fått frem i denne undersøkelsen vil være vesenstrekk ved selve opplæringstradisjonen i klassisk sang og jazzsang. Ettersom pedagoger i høyere musikkutdanning kan ses på som agenter for eller bærere av tradisjonen, mener jeg likevel at det er sannsynlig å anta at viktige trekk ved disse opplæringstradisjonene kan være gjeldende også for andre pedagoger og på andre nivåer.

Det finnes flere likhetstrekk mellom min undersøkelse og studiene til Schei (2007), Romme (2009) og Augdal (2012), og jeg anser dette som styrkende for min oppgaves generaliserbarhet. Rommes og Augdals studier viser blant annet at vesentlige forskjeller

mellom klassisk sangopplæring og rytmisk sangopplæring i videregående skole handler om formell og uformell læring og vektleggelse av teknikk og uttrykk. Ettersom disse studiene peker på flere temaer som også vektlegges av mine informanter, mener jeg at det er rimelig å anta at de resultatene jeg har fått frem, også kan ha relevans for undervisning på lavere nivå innenfor rytmisk sang, såvel som klassisk sang og jazzsang.

Det finnes også likhetstrekk mellom mine resultater og Scheis (2007) beskrivelser av jazzsangdiskursen og klassisksangdiskursen. Blant annet trekker Schei frem den klassiske sangtradisjonens vekt på prosessorientert øving, klang og den klassiske sangeren som “medium” for musikken, samt jazztradisjonens vektleggelse på improvisasjon og eget uttrykk. Ettersom mine resultater peker på trekk ved opplæringstradisjonene som også fremheves av andre forskere, antar jeg at det finnes muligheter for at disse trekkene kan være gjeldende også innenfor andre deler av opplæringstradisjonen.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, har jeg stadig blitt oppmerksom på områder som det kunne ha vært interessant å utforske nærmere. Blant annet kunne det ha vært spennende å undersøke studenters perspektiv på sangopplæring. Min oppgave favner også en rekke ulike temaer innenfor sangopplæring, og det kunne ha vært interessant å gå mer i dybden på de enkelte tematikkene, som pedagogisk og didaktisk kompetanse, teknisk arbeid med kropp og stemme, tolkning og uttrykk, interpretasjonsarbeid og formell og uformell læring i sangopplæring. Det kunne også ha vært spennende å gjennomføre en undersøkelse som omhandlet mesterlæretradisjonens rolle i sangopplæring.

Som nevnt tidligere, planla jeg i utgangspunktet å undersøke klassisk og rytmisk sangopplæring. Dette har vært utforsket i videregående opplæring, men jeg kjenner ikke til forskningsarbeider som er utført omkring dette på høyere nivå eller mer generelt. Her finnes det altså en mulighet for videre forskning. Det kunne også ha vært spennende å undersøke hvordan opplæring i jazzsang forholder seg til rytmisk sangopplæring og hvilke elementer som er gjeldende på tvers av rytmiske sjangere. Sangopplæring berører mange spennende temaer, som i liten grad er utforsket, og jeg håper at flere vil bidra med forskning som kan bidra til å skape innsikt i og videreutvikle dette området.

Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldberg, M. (2001): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, Elin. (2012): *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet, Trondheim. <http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:588336>
- Arder, Nanna K. (2007): *Sangeleven i fokus*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Augdahl, Margrete. (2012): *Rytmask sangundervisning i videregående skole: en beskrivelse og drøfting av undervisningspraksis*. Oslo: Norges Musikkhøgskole. Masteroppgave i musikkpedagogikk.
- Baune, Øyvind (2000): *Vitenskap og metode*. Oslo: Falch Bok.
- Bjørndal, Cato R.P. (2011): *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brown, Oren L. (1996): *Discover your voice. How to develop healthy voice habits*. London: Singular Publishing Group Inc.
- Crowther, B., Pinfold, M. (1997): *Singing jazz. The singers and their styles*. San Fransisco: Miller Freeman books.
- Dalland, Olav. (2005): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Dillan, Lisa. (2004): Improvisasjon. I: Johansen, G., Kalsnes, S. Og Varkøy, Ø. (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. s.164-179. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dreyfus H., Dreyfus, S. (1999): Mesterlære og eksperters læring. I: Nielsen, K. N. og Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. s. 52-69. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Edwin, R. (2002): *Belting: ble canto or brutto canto?* s.67-68. I: Journal of singing, vol.59, nr.1, september/october 2002.

- Eken, Susanna. (1998): *Den menneskelige stemme – psyke, soma, funktion, formidling*. København: Hans Reizel Forlag.
- Folkestad, Göran. (2006): Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. S.135-145. I: *British Journal of Music Education*, vol. 23/2.
- Gaunt, Helena. (2006): *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire*. London University. Ph.D: Institute of Education.
<http://ethos.bl.uk/DownloadOrder.do?orderNumber=THESIS00660032>
- Gaunt, Helena. (2005): Instrumental/vocal teaching and learning in conservatoires: a case study of teachers' perceptions. I: Odam, George and Bannan, Nicholas. *The Reflective Conservatoire. Studies in Music Education*. s.249-270. Ashgate publishing.
- Green, Lucy. (2001): *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Guttormsen, Thomas. (2013): Allmenne sannheter eller verdiladede holdninger? Intervju med Guro Gravem Johansen. s.24-26. I: *Stemmer som stemmer*, Norsk stemmepedagogisk forum, 20. Årgang, nr.1/2013.
- Guttormsen, Thomas. (2011): Hva skal elevene synge? Premisser for valg av sangrepertoar. s.6-9. I: *Stemmer som stemmer*, Norsk stemmepedagogisk forum, 18.årgang, nr.1/2011.
- Haldar, Ellen. (1984): *Sangpedagogens oppgaver. Med hovedvekt på fysiske og psykiske aspekter ved sang*. Norges musikkhøgskole. Hovedoppgave i musikkpedagogikk.
- Hanken, Ingrid M. (2007): *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning. En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon*. Dr. philos. avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, Gunn. (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, Guro G. (2004): *Den indre melodien. Om improvisasjon, gehør og det å trene eit improvisasjonsgehør*. I: Johansen, G., Kalsnes, S. og Varkøy, Ø. (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*. s.180-199. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kingsbury, Henry (1988): *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kjølberg, Kristin. (2011): Digitale ressurser i sangundervisningen. s.26-29. I: *Stemmer som stemmer*, Norsk stemmepedagogisk forum, 18.årgang, nr.1, 2011.
- Kjølberg, Kristin. (2013): Sangpedagogens kompetanse. s.12-15. I: *Stemmer som stemmer*, Norsk stemmepedagogisk forum, 20.årgang, nr.1, 2013.
- Knowles, Jonathan. (2000): *Vitenskap, rasjonalitet og common sense*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale, S., og Brinkmann S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Malterud, Kirsi (1996): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
<http://www.nb.no/nbsok/nb/38fdb1f40d4d1fe7ea7775741f8f228f.nbdigital;jsessionid=99981597A4C1849A89B2461D6A3112AA.nbdigital3?lang=no>
- Nerland, Monika (2003): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Dr. polit. Avhandling.
- Nerland, Monika og Hanken, Ingrid M. (2002): Academies of Music as Arenas for Education: Some Reflections og the Institutional Constitution of Teacher-Student Relationships. I: Hanken, I. M., Nielsen, S. G., Nerland, M. (red.) *Research in and for higher music education. Festschrift for Harald Jørgensen*. Oslo: NMH-publikasjoner 2002:2.

- Nielsen, Klaus N. (1998): *Musical apprenticeship. Learning at the academy of music as socially situated*. Aarhus: Aarhus University, Institute of Psychology. Ph.D. dissertation.
- Nielsen, K. N. og Kvale, S. (1999): Mesterlære som aktuell læringsform. I Nielsen, K. N. og Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. ss.17-33. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R.E., Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Patel, Runa og Bo Davidson (1995): *Forskningsmetodikkens grunnlag: å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Potter, John. (1998): *Vocal Authority. Singing Style and Ideology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, Tim. (2011): *How popular musicians teach*. Sheffield: The University of Sheffield. Ph.D. dissertation.
https://remote.nmh.no/1219/2/,DanaInfo=etheses.whiterose.ac.uk+Robinson%2C_Tim.pdf
- Romme, Ive B. (2009): *Klassisk sangpedagog vs. rytmisk repertoar. En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole*. Oslo: Norges Musikkhøgskole. Masteroppgave i musikkpedagogikk. http://brage.bibsys.no/nmh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_31591/3/Klassisk_sangpedagog_vs_rytmisk_repertoar.pdf
- Røkenes, O.H., Hanssen, P.H. (2012): *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sadolin, Catherine. (2000): *Komplet Sangteknik*. København: Shout Publishing.
- Schei, Tiri B. (2007): *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Bergen: Universitetet i Bergen. Doktorgradsavhandling.
<https://bora.uib.no/handle/1956/2549>

- Sparre, Merete. (1989): *Psykomotorisk fysioterapi som sangpedagogisk supplement*. Tropos forlag.
- Stavland, Heidi. (2004): "*Syngedamer*" eller jazzmusikere? *Fortellinger om jenter og jazz*. Telemark: Høgskolen i Telemark, Bø. Hovedoppgave i Kulturstudier.
<http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/245/1/Hovedoppgave.pdf>
- Steensaasen, S., Sletta, O. (1996): *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Sundberg, Johan. (2001): *Röstlära. Fakta om rösten i tal och sång*. Stockholm: Proprius Förlag.
- Weir, Michele. (2001): *Vocal improvisation*. Advance Music.
- Williams, Catherine. (2011): *Valuing jazz: Cross-cultural comparisons of the classical influence in jazz*. Nottingham: University of Nottingham. Ph.D. dissertation.
https://remote.nmh.no/2622/1/DanaInfo=etheses.nottingham.ac.uk+PhD_may_2012.pdf
- Woolfolk, Anita. (2004): *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Wormnæs, Odd. (1993): *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nettsider:

<http://www.nmh.no/studier>

http://www.uis.no/studietilbud/musikk_og_dans/

<http://www.uib.no/utdanning/studietilbud/humanistiske-og-estetiske-fag/musikkutdanningar>

<http://www.ntnu.no/studier/bmusp>

http://uit.no/ansatte/organisasjon/hjem?p_dimension_id=88175&p_menu=42374

http://www.uia.no/portaler/om_universitetet/kunsthøgskolen/institutt_for_musikk

Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Forespørsel om å delta i observasjonspraksis og intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er en masterstudent i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole og har sang og vokaldidaktikk som mitt valgemne. Jeg holder på med min avsluttende masteroppgave med følgende problemstilling:

« Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom klassisk og rytmisk sangopplæring og hvordan kan de to opplæringstradisjonene dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling?»

For å studere dette, ønsker jeg å observere sangundervisningen til to klassiske og to rytmiske sangpedagoger i høyere musikkutdanning. Jeg vil avslutte observasjonsperioden med et personlig intervju av hver pedagog. Gjennom studien håper jeg på å få et godt innblikk i hvordan dyktige sangpedagoger i rytmisk og klassisk sang underviser og hvordan de er representanter for sin undervisningstradisjon. Jeg er interessert i å studere likheter og forskjeller mellom de ulike sangtradisjonene innen områder som; teknikk, metodikk, kropp og pust, kommunikasjon, lærerrolle og elevsyn og akkompagnement og tekniske hjelpemidler i undervisningen.

Dette er en forespørsel til deg om å delta i undersøkelsen. Dersom du kan tenke deg å delta, ønsker jeg å observere din sangundervisning i to timer i uken over en periode på tre uker i løpet av høsten 2012 og deretter gjennomføre et intervju med deg. Vi blir sammen enige om dato og sted for observasjon og intervju. Under observasjonene vil jeg ta notater, og under intervjuet vil jeg ta lydopptak.

Deltakelse i prosjektet er frivillig, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. I min ferdige oppgave vil det ikke oppgis ved hvilke institusjoner jeg har observert, og det vil ikke bli mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Ingen personlige opplysninger blir registrert eller oppgitt. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og anonymiseres ved prosjektslutt, som er 15.mai, 2012. Lydopptak slettes til samme dato.

Dersom du ønsker å delta i denne undersøkelsen, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til meg første gang vi møtes.

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

Hvis du har spørsmål i forbindelse med henvendelsen, kan du gjerne kontakte meg eller min veileder på telefon eller mail. Kontaktinformasjon finner du under.

Med vennlig hilsen

Gunnlaug Gilje Svela

Blåmannveien 1b

4314 Sandnes

Tlf: 91744944

epost: post@gunnlaug.no

Veileder:

Geir Johansen

v/Norges Musikkhøgskole

tlf: 23367083

e-post: geir.johansen@nmh.no

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om klassisk og rytmisk sangopplæring og ønsker å delta i undersøkelsen.

Signatur Telefonnummer

Observasjonsskjema

Gunnlaug Gilje Svela, NMH.

Dato:	Tid:	Situasjon:
-------	------	------------

Observasjonstemaer:

Sangteknikk

- kropp, pust og støtte

Didaktisk kompetanse

- Akkompagnement og tekniske virkemidler

Pedagogisk kompetanse

Hva skjer:

Intervjuguide:

Oppvarmingsspørsmål:

- Kan du fortelle meg litt om din egen bakgrunn som sanger og sangpedagog?
- Har du erfaring/bakgrunn innen forskjellige sjangere?
- Kan du fortelle meg litt om hva du vektlegger i din undervisning?
- Kan du beskrive noen egenskaper du synes er viktige for sangpedagoger innenfor din sjanger?
- Kan du fortelle meg litt om hva dere jobbet med på den siste sangtimen du hadde?

Tema: Sangteknikk/Sangopplæring

- Kan du beskrive noe av det du synes er viktig når det gjelder teknikk innenfor din sjanger?
- Synes du det er viktig med oppvarming av kropp og stemme?
- Er det viktig for deg å benytte sangtekniske øvelser i undervisningen?
- Jobber du med dynamikk, ulike register, registerutjevning og klang? Hvordan jobber du med dette?
- Synes du det er viktig å snakke med studentene dine om anatomi? Å forklare hvordan ting henger sammen i kropp og stemme?
- Hvordan jobber du med improvisasjon i din undervisning? Hva er viktig i dette arbeidet?
- Hva synes du er viktig når det gjelder tokning og uttrykk?
- Tror du at klassiske sangpedagoger kan ha noe å lære av jazzpedagoger/ Tror du at jazzpedagoger kan ha noe å lære av klassiske pedagoger?

Tema: kropp, pust og støtte

- Kan du fortelle meg litt om hvordan du jobber med studenter når det gjelder kropp, pust og støtte?
- Hvordan vil du beskrive en god eller hensiktsmessig pusteteknikk og støttedfunksjon? Hvordan jobber du med dette?
- Jobber du med avspenning med studentene dine?
- Kan du beskrive hva du synes er en god sangerholdning?
- Hva synes du er grunnleggende når det gjelder kropp, pust og støtte?
- Har du noen gode øvelser for hvordan man kan få tak i støtten?

Tema: Pedagogisk og didaktisk kompetanse

- Hvilke pedagogiske egenskaper synes du det er viktig å ha for å være en dyktig sangpedagog?
- Kan du fortelle meg litt om hva du synes er viktig i relasjonen/kommunikasjonen mellom student og lærer?
- Kan du fortelle meg litt om dine tanker omkring oppmuntring, ros og kritikk av studentene? Motivasjon? selvtillit?
- Har du inntrykk av at mesterlæretradisjonen står sterkt innenfor din opplæringstradisjon? Opplever du at du selv står i denne tradisjonen?
- Hvilke tanker har du omkring differensiering innenfor sangopplæring?
- Hvordan planlegger du undervisningen din? Har du rutiner i undervisningen?
- Hvordan kommuniserer du med studentene dine? Bruker du f.eks blomsterspråk eller intellektuelle forklaringer om hvordan ting henger sammen?
- Hvordan vil du beskrive den typiske jazz/klassiske sangpedagog?

Tema: akkompagnement og tekniske virkemidler

- Hvordan opplever du at det er vanlig å akkompagnere sine studenter innenfor din opplæringstradisjon?
- Hvordan akkompagnerer du selv?
- Benytter du opptak i undervisningen? Synes du dette er nyttig?
- Synes du det er viktig/nyttig at studenter lytter til musikk, og imiterer/kopierer?