

Høydeskrekk

i rytmisk sangundervisning

En kvalitativ intervjuundersøkelse av hvordan sanglærere kan
legge til rette for at elever utvikler mestringsforventninger
knyttet til range med særlig fokus på høyde

Astrid Ekern

Masteroppgave i musikkpedagogikk

Norges musikkhøgskole

Vår 2019

Sammendrag

Denne oppgavens problemstilling er "*Hvordan kan sanglærere innen rytmisk musikk legge til rette for at elever utvikler mestringsforventninger knyttet til range med særlig fokus på høyde?*". Jeg har brukt det semistrukturerte kvalitative intervjuet som primærmetode, og observasjon som supplerende metode. Utvalget av informanter består av 11 rytmisk utdannede sanglærere. Oppgavens teorigrunnlag består av blant annet Banduras (1997) teori om forventninger om mestring (self-efficacy) og Dwecks (2016) teori om *mindsets*. Sanglærernes svar diskuteres i lys av oppgavens teorigrunnlag. Viktige funn er at et godt tillitsforhold mellom lærer og elev må ligge til grunn for at eleven skal kunne utvikle sin *range*. Sanglærerne har erfart at dersom eleven opplever utfordringer knyttet til *range*, kan dette ha konsekvenser for hvilket repertoar eleven kan synge. Sanglærerne ser det som viktig at elevene erfarer mestring med *range*, noe lærerne kan legge til rette for ved å ta bevisste valg når det kommer til repertoar og tonearter. Resultatene viser også at uformelle læringsformer som improvisasjon og herming kan legge godt til rette for mestring av *range*.

Abstract

The reasearch question of this master's thesis is "*How can vocal teachers in rhythmic music facilitate the development of students' self-efficacy in relation to range with extra focus on high pitches?*". The primary research method used is the semi-structured qualitative interview, with observation as a supplementary method. The selection of informants consists of 11 vocal teachers with rhythmic educational backrgound. The theory base consists of, among other things, Bandura's (1997) theory of self-efficacy and Dweck's (2016) theory of mindset. The teachers' responses are discussed in light of the thesis's theoretical basis. Some of the findings address that a good relationship of trust between the teacher and the student must be established as the basis for the students development of range. The vocal teachers have experienced that if a student struggle with challenges related to range, then these challenges may have further consequences for which repertoire the student is able to sing. The vocal teachers consider it important that the students experience mastery with range, which the teachers can facilitate by making conscious choices when it comes to repertoire and choice of key. The results also show that informal learning practices, such as improvisation, can facilitate mastery experiences with range.

Forord

Jeg vil først rette en stor takk til de elleve sanglærerne, for at dere tok meg imot på arbeidsplassene deres, og for at dere delte raust av deres erfaringer med. Møtene med dere, og også deres interesse for temaet, var svært motiverende for meg.

En stor takk rettes til mine to veiledere: tusen takk til Siw Graabræk Nielsen, for god støtte og uvurderlige tilbakemeldinger, og for at du hele veien har møtt meg der jeg har vært. Tusen takk også til Kristin Kjølberg, for inspirerende samtaler og sangteknisk innsikt.

Takk til kollega Tone Løvik, for at jeg fikk gjøre pilotintervju med deg, og for at du leste over/gjorde sikkerhetskontroll på noen av sidene om Complete Vocal Technique.

Tusen takk til verdens fineste familie: til Finn Dyb-Sandnes Jr, for all heiing, gjennomlesing, sympatistudering og oppmuntring. Tusen takk til mamma Kristin, pappa Andreas, søster Ingunn og bror Kjetil Ekern, for alle godord, all støtte og korrekturlesing. En takk må også rettes til Dexter, som har vært med på nesten hele skriveprosessen.

Sist vil jeg rette en takk til alle som har kommet med oppmuntrende ord underveis; til venner, kollegaer, og ikke minst til resten av MAMP16, Ole og Madelaine.

Moelv, mai 2019

Astrid Ekern

| | |
|---|-----------|
| Innhold | |
| INNHold | 7 |
| 1 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING | 1 |
| 1.1.1 TEMA | 1 |
| 1.1.2 PROBLEMSTILLING | 2 |
| 1.2 BEGREPSAVKLARING | 2 |
| 1.2.1 RYTMISK MUSIKK | 2 |
| 1.2.2 <i>RANGE</i> | 3 |
| 1.2.3 MESTRING OG FORSKJELLIGE SAMMENSETNINGER MED MESTRING | 4 |
| 1.3 TIDLIGERE FORSKNING | 4 |
| 1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING | 8 |
| 2 TEORI | 9 |
| 2.1 MESTRINGSOPPLEVELSER KNYTTET TIL MOTIVASJON | 9 |
| 2.1.1 PRESTASJONSMOTIVASJON | 9 |
| SVAKHETER | 11 |
| 2.1.2 MESTRINGSFORVENTNINGER | 12 |
| EVNER OG INNSATS | 14 |
| 2.1.3 TENKEMÅTE | 15 |
| UTFORDRINGER – TIL HINDER ELLER TIL UTVIKLING? | 16 |
| INNSATS | 16 |
| LÆRERROLLEN | 18 |
| 2.1.4 FORSKJELLER OG LIKHETER VED DE TRE PERSPEKTIVENE | 19 |
| SANGDIDAKTISKE REFLEKSJONER | 21 |
| 2.1.5 OPPSUMMERING | 22 |
| 2.2 SANGTEKNISKE ASPEKTER | 23 |
| SANGTEKNIKK | 23 |
| HVORFOR JEG HAR VALGT CVT OG EVT | 24 |
| 2.2.1 STEMMEFYSIOLOGISKE BEGREPER | 25 |
| PUSTEN | 26 |
| VIBRATOREN: STRUPEN | 26 |
| STRUPEN SOM STEMMEORGAN | 28 |
| 2.2.2 COMPLETE VOCAL TECHNIQUE | 29 |
| STØTTE | 30 |
| <i>TWANG</i> | 31 |
| KJEVE OG LEPPER | 31 |
| FIRE VOKALFUNKSJONER | 32 |
| 2.2.3 ESTILL VOICE TRAINING | 33 |
| STEMMEPRODUKSJONSSTRUKTURER OG STEMMEKVALITETER | 34 |
| STEMMEKVALITETEN BELTING | 34 |
| 2.2.4 OPPSUMMERING | 36 |
| 3 METODE | 37 |
| 3.1 TEMATISERING OG PLANLEGGING | 37 |
| 3.2 VALG AV FORSKNINGSMETODE | 38 |
| 3.3 HERMENEUTISK METODE | 39 |

| | |
|--|------------|
| MIN FØRFORSTÅELSE | 40 |
| 3.4 UTVALG AV INFORMANTER | 41 |
| 3.5 INTERVJUPROSESSEN | 42 |
| 3.6 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE | 44 |
| 3.7 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER | 46 |
| 3.8 RELIABILITET OG VALIDITET | 46 |
| 4 RESULTATER | 49 |
| 4.1 ULIKE PROBLEMFORSTÅELSER | 49 |
| 4.1.1 SANGTEKNISKE UTFORDRINGER | 50 |
| 4.1.2 MENTALE SPERRER | 54 |
| 4.2 SAMMENHENGER MELLOM MESTRING AV RANGE OG ANDRE SANGTEKNISKE ASPEKTER | 56 |
| 4.2.2 HVOR VIKTIG ER <i>RANGE</i>? | 59 |
| 4.3 "EN VEI OPP" | 61 |
| 4.3.1 FORHOLDET LÆRER ELEV | 62 |
| 4.3.2 TILRETTELEGGING | 66 |
| 4.3.3 LEK, IMPROVISASJON OG <i>PLANKING</i> | 72 |
| 4.3.4 TEKNIKK | 75 |
| 4.4 OPPSUMMERING | 78 |
| 5 DISKUSJON | 81 |
| 5.1 SANGTEKNISKE UTFORDRINGER: KLASSISK TEKNIKK MØTER RYTMISK REPERTOAR | 81 |
| 5.2 MENTALE SPERRER | 83 |
| 5.3 SAMMENHENGER MELLOM MESTRING AV <i>RANGE</i> OG ANDRE SANGTEKNISKE ASPEKTER | 83 |
| 5.4 ET HENSIKTSMESSIG <i>RANGE</i> | 84 |
| 5.5 "EN VEI OPP" | 85 |
| 5.5.1 TILLITT TIL LÆREREN OG ET MILJØ SOM FREMMER ENDRING | 85 |
| 5.5.2 TILRETTELEGGING AV INNHOLD | 87 |
| 5.5.3 LEK, IMPROVISASJON OG <i>PLANKING</i> SOM INNHOLD PÅ SANGTIME | 90 |
| 5.5.4 SANGTEKNISKE FOKUSOMRÅDER OG ØVELSER | 91 |
| REGISTERBEHANDLING – GLISSANDOØVELSER | 91 |
| Å SYNGE HØYT OG STERKT – FOKUS PÅ STØTTE OG ÅPNING | 92 |
| <i>OVERDRIVE</i> OG <i>EDGE</i> SAMMENLIGNET MED <i>BELTING</i> | 93 |
| 5.6 OPPSUMMERING | 95 |
| 6 AVSLUTNING | 97 |
| 6.1 SENTRALE FUNN | 97 |
| 6.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING | 100 |
| 6.3 KONKLUSJON | 101 |
| REFERANSER | 102 |
| VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE | 105 |
| VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA PERSONVERNOMBUDET FOR FORSKNING (NSD) | 107 |
| VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING | 109 |

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

1.1.1 Tema

"Jeg kommer ikke så høyt!". Dette har jeg opplevd å høre mange ganger i min jobb som sanglærer på en musikklinje i den videregående skolen. Utsagnet kommer fra elever som har satt seg en grense for hvor *ringen* deres "stopper" i høyden. Med *range* menes stemmens omfang, fra den dypeste tonen eleven kan synge, til den lyseste. Begrepet belyses nærmere i delkapittel 1.2. For meg virker det som om elevene som kommer med dette utsagnet har en innebygd sperre for når de ikke lenger vil prøve å komme lysere, fordi de er helt sikre på at de har nådd grensen.

Temaet for min masteroppgave er hvordan en som sanglærer kan jobbe for at eleven skal utvikle mestringsforventninger knyttet til *range* med særlig fokus på høyde. Bakgrunnen for valget av dette temaet er både at jeg flere ganger har opplevd at dette er noe mine elever finner utfordrende, i tillegg til at jeg selv (særlig i ung alder) har vært plaget med *høydeskrekk* og kommet med følgende utsagn mange ganger; *"så høyt kommer jeg ikke"*. Jeg ønsket å forske på denne tilsynelatende forhåndsbestemte sperren av egne begrensninger som ikke *trenger* eller *bør* være til stede i en pedagogisk sammenheng, der en ønsker å få så god kontroll over egen stemme som overhodet mulig.

I løpet av snart 5 år som sanglærer på musikklinje ved en videregående skole, har jeg opparbeidet meg en førstehåndskunnskap om hvilke utfordringer en møter på som sangpedagog. *Range* er noe som stadig går igjen, og som for mange oppleves som et hinder. Mange elever har vanskelig for å frigjøre pust og stemme, og får utfordringer når de skal jobbe i et lysere register. Det at jeg selv har slitt med de samme utfordringene er utvilsomt noe av grunnen til at jeg valgte å jobbe med *range* som tema til min masteroppgave i musikkpedagogikk.

1.1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i oppgavens tematikk har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan sanglærere innen rytmisk musikk legge til rette for at elever utvikler mestringsforventninger knyttet til range med særlig fokus på høyde?

For å belyse denne hovedproblemstillingen har jeg formulert to delproblemstillinger:

- Delproblemstilling 1: *Hvordan erfarer sanglærere i rytmisk musikk at elevers utfordringer knyttet til range med særlig fokus på høyde, påvirker elevenes mestring av andre sangtekniske samt kunstneriske aspekter?*
- Delproblemstilling 2: *Hvordan kan sanglærere i rytmisk musikk legge til rette for at elever skal oppleve mestring knyttet til range med særlig fokus på høyde?*

Delproblemstillingene er bakgrunn for diskusjonen av empirien i kapittel 5, mens hovedproblemstillingen danner grunnlag for oppgavens avsluttende kapittel.

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Rytmisk musikk

Tematikken i denne oppgaven er knyttet til sangundervisning innen *rytmisk musikk*. Begrepet rytmisk musikk har vært, og er, et omdiskutert begrep, som brukes på flere forskjellige måter. Noen bruker det synonymt med det mer internasjonale begrepet *populærmusikk* (eng. popular music), mens andre bruker det som dikotomi til klassisk musikk. Danielsen (2002) hevder at begrepet rytmisk musikk, i likhet med betegnelsen populærmusikk, først og fremst er noe som brukes i mangel av noe bedre, ettersom all musikk har rytme (Ibid., s. 131). Ifølge Christophersen (2009) sier det rytmiske som sjangerbetegnelse mer om hva det *ikke* er enn hva det faktisk innebærer. Hun skriver at det rytmiske i norsk kulturliv og kulturpolitikk har fungert som en samlebetegnelse for de musikkformene som ikke går under

kategorien klassisk musikk eller folkemusikk (Ibid., s. 25). Danielsen (2002) forsøker å presisere hva betegnelsen kan innbefatte, med det som bakgrunn at det er en fellesbetegnelse på populærmusikalske stilarter hvor *groove* spiller en vesentlig rolle:

Rytmisk musikk omfatter i tråd med dette alt fra jazz til rock, country og blues til pop, soul, funk, latinamerikansk dansemusikk til nye stilarter som hip-hop og tekno i alle hybrider og varianter. (Ibid., s. 131).

Denne forklaringen har mye til felles med hva begrepet populærmusikk omfavner, som blant annet er popmusikk, blues, country, EDM, funk, heavy metal, hiphop, jazz, R&B, rock og soul (Hansen & Bergan, 2019). Ved høyere musikkutdanninger i Norge, benyttes betegnelsene jazz/improvisert musikk (Oslo, Bergen, Stavanger og Trondheim), og rytmisk musikk (Kristiansand og Tromsø). Selv om det på Griegakademiets hjemmesider står at tidligere studenter har markert seg innen både "jazz, rock, pop og andre former for improvisert musikk", og vi vet at noen av Norges mest suksessfulle popgrupper og popartister nå mot slutten av 2010-tallet, slik som Highasakite og Emilie Nicolas, har sitt utspring fra jazzlinja i Trondheim og Norges Musikkhøgskole i Oslo, finner jeg begrepet jazz/improvisert musikk eller jazzsang som avgrensede. Jeg velger derfor å bruke begrepet rytmisk musikk, som er et begrep som involverer en lang rekke sjangre, og som skiller seg fra klassisk musikk og folkemusikk. Selv om jeg ser begrepet som et synonym til populærmusikk velger jeg å allikevel bruke begrepet rytmisk musikk, da det er et begrep som benyttes ved høyere musikkutdanning i Norge, og fordi informantene også bruker det.

1.2.2 Range

Borch (2005) forklarer omfang som "området mellan den lägsta och högsta ton du kan åstadkomma på ett kontrollerat sätt" (Ibid., s. 39). Med begrepet *range* mener jeg stemmens omfang, fra den mørkeste tonen eleven kan synge til den lyseste. Jeg har i oppgavens problemstilling valgt å bruke det engelske ordet *range* fremfor det

norske ordet omfang. Det har vært mest naturlig for meg å benytte den engelske varianten av orden, siden mine kilder på sangteknikk hovedsakelig er på engelsk. Estill (2005) bruker begrepet *range* når hun skriver om omfang. En annen kilde jeg benytter innen temaet sangteknikk hvor *range* er å finne som begrep, er *Complete Vocal Technique* (Sadolin, 2012).

1.2.3 Mestring og forskjellige sammensetninger med mestring

Begrepet *mestring* er mye brukt innen moderne psykologi, og handler på generelt nivå om hvordan en person behandler oppgaver og utfordringer (Svartdal, 2018). Innen psykologien er mestring (eng. coping) gjerne koblet til stress, og defineres vanligvis som vellykket, men krevende håndtering av stressopplevelser (Helsedirektoratet, 2017, s. 6). Mestring knyttes til den enkelte elevs evne til å takle og håndtere stress og andre utfordrende situasjoner.

Med *mestringserfaring* menes tidligere erfaringer med å mestre oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 118). Dersom en elev opplever mestring knyttet til en oppgave, vil det føre til at elevens forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver senere øker.

Med *mestringsforventninger* menes at eleven selv har en forventning om å mestre noe – eleven forventer at hun skal klare å komme opp på den lyse tonen. Bandura (1997) utviklet teorien om *Self-efficacy* (forventning om mestring), som er nærmere belyst i kapittel 2.1.2.

1.3 Tidligere forskning

I de neste avsnittene vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for min oppgave. Jeg har på et overordnet plan lett etter studier hvor fokuset er på sangundervisning knyttet til enten motivasjon eller andre psykologiske aspekter, eller sangundervisning innen rytmisk musikk. Jeg vil i det følgende gjøre rede for tre masteroppgaver og en doktoravhandling.

I masteroppgaven *Elevs motivasjon i et sangdidaktisk landskap* (Aannestad, 2015) presenteres en undersøkelse om hvordan elever forklarer sin motivasjon i et sangdidaktisk landskap. Aannestad ønsket å finne ut hvordan sangelever forklarer

sin motivasjon knyttet til faget sang på videregående skole, og hvilke likheter og forskjeller det var i elevenes motivasjonsforklaringer. For å undersøke problemstillingen gjennomførte Aannestad to gruppeintervjuer med til sammen seks tredjeklassinger fra to forskjellige musikklinjer i Norge. Elevenes beskrivelser av deres motivasjon i møte med sangundervisning tolkes i avhandlingen i lys av selvbestemmelsesteorien, teori om målorientering, teori om sosial motivasjon og teori om prestasjonsmotivasjon. Aannestads resultater viste at elevenes beskrivelser av motivasjon for sangundervisning kunne beskrives gjennom temaene *drivkraft*, *øving* og *møte*. Under temaet *drivkraft* belyses sang som drivkraft, karakterer som drivkraft og det sosiale miljøet som drivkraft. Under *møte* er møte med lærestoff og møte med læreren sentralt. Under *øving* blir blant annet å *måtte øve* mot å *ville øve* diskutert.

Aannestads avhandling er interessant for meg da den belyser motivasjon for sangundervisning for elever på videregående skole, på samme måte som jeg også er interessert i å forske på betydningen av motivasjon knyttet til mestring hos elever i videregående skole. Hans resultater kan slik også være relevante i drøftingen av resultatene av undersøkelsen som beskrives i denne masteravhandlingen. For eksempel fant Aannestad at noe av det som motiverer elevene er å oppleve mestring. Dette er spesielt relevant for min egen undersøkelse. Aannestad bruker også en del av de samme teoretiske perspektivene som jeg benytter meg av i denne avhandlingen.

Temaet for Margrete Augdal sin masteroppgave *Rytmisk sangundervisning i videregående skole* (2012) er sangundervisning med vekt på rytmisk musikk ved musikklinje på videregående skole. Augdal ønsket å se på hvordan den rytmiske sangundervisningspraksisen i videregående skole ser ut. Hun intervjuet fire sanglærere med rytmisk utdanning som underviste i rytmiske sjangere på videregående skole. I oppgaven drøfter Augdal ulike spørsmål knyttet til rytmisk sangundervisning, slik som hva rytmisk sangundervisning er, hvordan den foregår, hva man skal vektlegge i undervisningen, og hvordan sanglærerne tenker om didaktiske kategorier i undervisningen. Målet med disse intervjuene var å svare på

problemstillingen "Hvordan framstår en rytmisk sangundervisning i videregående skole, med fokus på mål, innhold, metoder og vurdering?"

Augdal presenterer rytmisk musikk i lys av uformell læring. Siden rytmisk musikk har mye kortere fartstid, både historisk og innen formell undervisning og høyere utdanning, enn hva klassisk musikk har, har disse sjangrene vært preget av andre læringsmåter enn formell opplæring. Gehørbaserte metoder har blitt mye brukt blant de som har ønsket å lære rytmisk musikk på egenhånd. Augdal refererer til Lilliestam sin forklaring om at gehørbasert læring består av tre steg: *lytting*, *praktisering* og *framføring* (Lilliestam, 1995/1996 i Augdal, 2012, s. 15). Læringsformer som faller innunder dette er å lytte til innspilt musikk, imitere, eksperimentere, og å improvisere på egen hånd og i samspill med andre, og å lære av de.

Augdals (2012) tolkning av innsamlet empiri gjennom intervjuundersøkelsen er at det overordnede målet for de fire sanglærernes undervisning er "at eleven skal utvikle et eget uttrykk, at de skal bli i stand til å formidle et musikalsk materiale med personlig preg." (Ibid., s. 33). Alle de intervjuede lærerne jobber i stor grad gehørbasert. Teknikk presenteres som en viktig del av undervisningen, både for utvikling av sunn stemmebruk, og som et verktøy i forhold til å kunne formidle den musikken og de sjangrene eleven ønsker. Lærerne er opptatte av at eleven selv skal bidra i valg av repertoar, og sjangerbredde trekkes fram som viktig. Augdal konkluderer med at den rytmiske sangundervisningen i videregående skole i stor grad har tatt med seg mange av de uformelle verdiene, kunnskapene og læringsformene som knyttes til rytmisk musikk, inn i en formell undervisning.

Augdals oppgave er av særlig interesse for meg da den har fokus på rytmisk sangundervisning i videregående skole, og fordi informantene er rytmisk utdannede sanglærere. Teorigrunnlaget baserer seg på uformell læring, og imitasjon og *planking* er begreper som også dukker opp i denne oppgaven.

Daniel Zangger Borch (2008) tar for seg sang innen sjangrene pop, rock og soul, samlet under begrepet *populærmusikk*, i sin doktoravhandling. Avhandlingen baserer seg på fem forskningsarbeider som er gjort av Borch, enten alene eller i samarbeid med andre. De fem arbeidene omhandler de tre områdene talevitenskap,

stemmepedagogikk og musikalsk uttrykk. Avhandlingens overordnede mål er å bidra til et vitenskapelig grunnlag for bedre sangteknikk innen populærmusikk.

Av særlig interesse for meg er den delen av avhandlingen som utgjøres av læreboken *Stora Sångguiden* (2005). Boken er ment som en pedagogisk håndbok for sangere og sangpedagoger som jobber innenfor eller interesserer seg for populærmusikk. I boken tar Borch for seg temaer som oppvarming, stemmefysiologi, pust, støtte, artikulasjon, time, aspekter rundt konserter, nervøsitet, m.m. Borch diskuterer registerbegrepet i sin bok, og dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 5. Borchs avhandling er relevant da den blant annet diskuterer selve fundamentet for å tenke om register.

With Due (2018) diskuterer i masteravhandlingen *Sangpedagogens psykologiske kompetanse* oppfatninger blant sangpedagoger og sangstudenter om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger. Ved å intervju fire studenter og tre pedagoger, undersøkte With Due problemstillingen "Hvordan oppfatter sangpedagoger og sangstudenter behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?". Studien omfatter sangpedagogisk virksomhet innen den klassiske sangtradisjonen. Studentdeltakerne var alle norske sangstudenter med klassisk sang som hovedinstrument, mens lærerdeltakerne var sangpedagoger med sangfaglig og musikkpedagogisk utdanning fra høyere, utøvende musikkutdanningsinstitusjoner i Skandinavia. Resultatene fra intervjuene diskuteres av With Due i lys av Aristoteles' tre kunnskapsformer *episteme*, *techne* og *fronesis*, som utgjør studiens kunnskapsteoretiske forankring. Gjennom intervjuene gir deltakerne uttrykk for at det er et udekket behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger.

With Due presenterer at behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger ble begrunnet med utgangspunkt i tre forhold. Disse tre er elevens forutsetninger, forholdet mellom elev og lærer, og sangpedagogens relasjon til seg selv og egen yrkessituasjon. Hun fant at informantene var enige om at sangpedagogens primære oppgave er å hjelpe studenten med å utvikle seg som sanger, men opplevde at studentens eventuelle psykiske problemkompleks kan by på utfordringer for det formelle, overordnede målet, og at det derfor er nødvendig med psykologisk kompetanse for å kunne legge best mulig til rette for læring.

Informantene ga uttrykk for et behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger, både på grunn av praktiske og etiske sider, og med tanke på både utdanningens krav til effektiv læring, og studenters og pedagogers velbehag. With Dues resultater om at elevens forutsetninger og forholdet mellom elev og lærer skaper et behov for psykologisk kompetanse hos sanglæreren, er til særlig interesse for denne avhandlingen.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne avhandlingen består av seks kapitler. I oppgavens første kapittel presenteres tema, problemstilling, sentrale begreper og tidligere forskning som har vært relevant for denne oppgaven. I oppgavens andre kapittel presenterer jeg oppgavens teorigrunnlag. Dette kapitlet er delt i to deler, hvor første del dreier seg om teori om motivasjon knyttet til mestring, og andre del handler om stemmefysiologiske og sangtekniske aspekter rundt oppgavens problemstilling. Jeg gjør i første del rede for Atkinsons (1978) teori om prestasjonsmotivasjon, Banduras (1997) teori om forventning om mestring (self-efficacy) og Dwecks (2016) teori om tenkemåter (mindsets). I andre del belyser jeg noen deler av stemmefysiologien, som er sentrale i sang og i arbeid med *range*. Videre gjør jeg rede for noen relevante sider ved de to sangteknikkene/metodene Complete Vocal Technique (Sadolin, 2012) og Estill Voice Training (Estill, 2005). I kapittel 3 redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt for innsamling av empiri. I dette kapitlet beskriver jeg intervjuprosessen med planlegging, gjennomføring og transkripsjons- og analysearbeid. Som en del av planleggingen er bakgrunn for valg av informanter, som jeg redegjør for i kapitlet. Jeg vil også belyse noen forskningsetiske betraktninger, før jeg avslutningsvis drøfter validitet og reliabilitet. I kapittel 4 presenterer jeg resultat og analyse av min innsamlede empiri. I kapittel 5 diskuterer jeg resultatene i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2. I kapittel 6 oppsummerer jeg studien.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens teorigrunnlag. Først vil jeg gjøre rede for hvordan mestringsopplevelser kan være knyttet til motivasjon. I denne delen har jeg blant annet tatt utgangspunkt i Atkinson & Birchs (1978) teori om prestasjonsmotivasjon, Banduras (1997) teori om *Self-efficacy*, og Dwecks (2016) teorier om hvordan en elevs *tenkemåte* ("mindset") kan ha innvirkning på motivasjon for læring av sangtekniske ferdigheter.

For å oppnå en bedre forståelse av de sangtekniske aspektene som er relevante for oppgavens problemstilling, drøfter jeg i kapitlets andre del først begrepet *sangteknikk*, og deretter presenterer jeg noen relevante stemmefysiologiske begrep. Til slutt vil jeg gjøre rede for deler av de to teknikkene og metodene *Complete Vocal Technique* (Sadolin, 2012) og *Estill Voice Training* (Estill, 2005) som er relevante for min oppgave.

2.1 Mestringsopplevelser knyttet til motivasjon

Mestring som bakgrunn for motivasjon har vært mye forsket på, og har en lang historie (Ryan, 2012, s. 191). Blant de som har utviklet teorier om dette er Atkinson (1978), som med sin teori om prestasjonsmotivasjon blant annet legger stor vekt på å beskrive hvordan variasjon i oppgavens vanskelighetsgrad påvirker elevenes motivasjon til å ta fatt på oppgaven.

2.1.1 Prestasjonsmotivasjon

Ifølge Atkinson og Birch (1978) er prestasjonsmotivasjon "an important determinant of aspiration, effort, and persistence when an individual expects that performance will be evaluated in relation to some standard of excellence." (Ibid., s. 75). Prestasjonsmotivasjon handler om elevens ønske om å prestere bra når prestasjonen blir vurdert i forhold til en kvalitetsstandard. Ifølge Imsen (2012) vil prestasjonsmotivasjonen medføre en positiv innstilling til å mestre i seg selv, uten at det først og fremst må være knyttet til et ønske om belønning (Ibid., s. 392).

Ifølge Atkinson er prestasjonsmotivasjon et resultat av et generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag, forventninger om suksess og nederlag i spesifikke situasjoner, og verdi av suksess og nederlag knyttet til bestemte oppgaver (Skaalvik

& Skaalvik, 2013, s. 151). Atkinson hevder at prestasjonsmotivasjon vil oppstå hos en elev dersom eleven opplever det som forventes som en prestasjon. Videre vil eleven vurdere oppgaven enten ut fra muligheten for å lykkes, eller ut fra muligheten for å unngå nederlag. Ifølge Imsen (2012) vil da to følelser kunne melde seg: den ene er *lysten til å gå løs på oppgaven*, som har sin bakgrunn i prestasjonsmotivasjonen. Den andre er *angsten for å mislykkes* (Ibid., s. 394.). Vi vil i prestasjonssituasjoner derfor alltid føle på motstridende følelser i en viss grad. Mens lysten til å lykkes kan trekke eleven mot oppgaven, kan angsten for å ikke oppleve suksess trekke eleven fra oppgaven. Atkinson har ved å gi disse tendensene et matematisk symbolspråk, laget en formel for den totale prestasjonsmotivasjonen (T_a), hvor tendensen til å søke suksess betegnes T_s , og tendensen til å unngå å mislykkes (eng. fail) betegnes $T-f$. Atkinsons formel er: $T_a = T_s + T-f$. Hvis angsten for å mislykkes overskrider tendensen til å søke suksess, vil eleven analysere oppgaven med tanke på hvor stor sjansen er for å unngå nederlag, i stedet for muligheten for å oppleve suksess. Dersom mulighetene for å unngå nederlag virker små, vil sjansene for at eleven går løs på oppgaven også være små. Hvis det er impulsen for å lykkes som er sterkest, vil eleven ta fatt på oppgaven, men samtidig være mer eller mindre preget av angsten for å mislykkes. Vi kan trekke linjer til det Hallam (1998) omtaler som Yerkes-Dodson-loven:

There is a long established principle in psychology called Yerkes-Dodson law which states that the arousal level of the individual increases performance up to an optimal point beyond which overarousal leads to deterioration.
(Hallam, 1998, s. 169).

Ifølge Hallam innebærer dette at *noe* spenning kan forbedre prestasjonen; en optimal dose spenning vil føre til best mulig prestasjon, men for mye spenning vil ha negativ virkning.

Ifølge Atkinsons teori, vil en elev som skal løse en ny oppgave selv vurdere sine muligheter for å lykkes. En elev som befinner seg i en prestasjonssituasjon vil vurdere om hun kan få til oppgaven, og hvor mye utfordring oppgaven vil by på. En

angstdominert elev vil vurdere oppgaven ut ifra hvor stor muligheten er for å unngå nederlag. Med angstdominerte elever mener jeg elever som er redde for å mislykkes, og har et sterkt ønske om å unngå nederlag. Hos disse elevene er T-f den sterkeste komponenten. Den angstdominerte eleven vil være mest motivert for å ta fatt på en oppgave som oppfattes som veldig enkel, og som det er stor sannsynlighet for at hun vil klare. Hun vil også være motivert for å gå løs på en oppgave som er veldig vanskelig, fordi hun vil oppleve at aksepten fra andre, dersom hun mislykkes med en svært vanskelig oppgave, er større enn hvis oppgaven vurderes som noe eleven burde lykkes med. Middels vanskelige oppgaver fører med seg lavest motivasjon hos den angstdominerte eleven. For *mestringsdominerte* elever er det omvendt. Med mestringsdominerte elever mener jeg elever som har et sterkt ønske om å lykkes, og som drives av det. Hos disse elevene er Ts den sterkeste komponenten. Ifølge Atkinsons teori vil ikke prestasjonsmotivet hos den mestringsdominerte eleven være så sterkt dersom oppgaven vurderes som for enkel. Det samme gjelder dersom oppgaven vurderes som for vanskelig, eller umulig - en oppgave som vurderes som umulig vil ikke føre med seg motivasjon for eleven som drives av et ønske om suksess. For optimal motivasjon hos den mestringsdominerte eleven, må oppgaven som skal utføres være overkommelige og innenfor det eleven kan beherske. Eleven som skal utføre oppgaven må se en mulighet for å lykkes, samtidig som hun ser noen utfordringer. Denne motpolen mellom angstdominerte og mestringsdominerte elever fører med seg en betydelig utfordring i all undervisning, og middels vanskelig repertoar på sangtimen utløser den største forskjellen mellom angstdominerte og mestringsdominerte sangelever.

Svakheter

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 152) gir de matematiske modellene Atkinson presenterer et for mekanisk syn på motivasjon. Som eksempel på dette kan vi trekke fram forventninger om suksess, som blir beskrevet som antallet tidligere mestringsopplevelser hvor suksess ble oppnådd, delt på antallet tidligere forsøk, med og uten suksess. Forventninger om suksess blir altså sett på som et resultat av antall vellykkede forsøk, og antall mislykkede forsøk. Teorien tar ikke hensyn til

hvordan tidligere suksess og nederlag har blitt tolket av personen selv. For enkelte personer kan nederlag sees på som noe positivt som fører til motivasjon. (Ibid., s. 152).

En annen svakhet ved Atkinsons teori er at verdien av å lykkes med en prestasjon blir sett på som et matematisk resultat av forventningene om suksess, og at verdien av å lykkes blir lavere etter hvert som forventningen om suksess stiger (Ibid., s. 152). Dersom en sangelev er helt sikker på å komme opp på alle toner i en låt, vil det ikke ha noen verdi å lykkes med prestasjonen. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) viser senere forskning at det er en tendens til å legge mest verdi til områder hvor eleven forventer suksess, og til å velge oppgaver hvor eleven tror hun vil oppnå suksess (Ibid., s. 152).

2.1.2 Mestringsforventninger

Bandura (1997) utviklet teorien om *Self-efficacy*, som på norsk betegnes som "forventninger om mestring" (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 153). Ifølge Bandura kan mestringsforventninger utvikles på flere måter. En elev kan ha opplevd å mestre en sang av en viss vanskelighetsgrad, og gjennom dette ha utviklet mestringserfaringer (eng. *enactive mastery experiences*). Autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til å utvikle forventninger om mestring, men disse kan også utvikles på andre måter. For eksempel kan en sangelev observere en medelev som hun vurderer å være på samme nivå som seg selv mestre en sang, og gjennom den observasjon utvikle forventninger om å selv mestre samme sang eller andre sanger av tilsvarende vanskelighetsgrad. Denne kilden til mestringsforventninger betegnes av Bandura som *vikarierende erfaringer* (eng. *vicarious experiences*). *Verbal overtalelse* (eng. *verbal persuasion*) er en annen kilde til forventning om mestring. Eksempel på dette kan være at en sangelev får en ny sang i lekse, og sanglæreren hennes sier at hun tror eleven vil lykkes med den nye sangen. Eleven kan da oppleve at læreren har tro på hennes muligheter, og det kan føre til at eleven selv får forventninger om å mestre sangen. Overtalelse i seg selv vil ifølge Bandura ikke ha noen varig effekt på en elevs mestringsforventninger, men kan bidra til økt innsats der og da. Dersom innsatsen videre fører til mestringserfaring, vil eleven oppleve

økt grad av mestringsforventning. Som en fjerde kilde til utvikling av mestringsforventninger trekker Bandura frem *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* (eng. physiological and affective states). En elev som har lave mestringsforventninger kan oppleve reaksjoner som hjertebank og angst. Videre vil disse reaksjonene føre til lavere forventning om mestring. En elev som får prestasjonsangst før hun skal opptre på konsert, kan oppleve angsten som et signal på at hun ikke behersker situasjonen, og hun kan videre tolke det som at hun ikke er kompetent.

Av disse fire kildene til forventning om mestring, trekker Bandura i likhet med Atkinson fram *autentiske mestringserfaringer* som den viktigste. Med mestringserfaringer menes tidligere erfaringer med å mestre liknende oppgaver som den eleven står overfor. Mestringserfaringer vil føre til økt forventning om mestring av tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å *ikke* mestre vil føre til at forventninger om mestring vil minske. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 118). Bandura hevder at mestringserfaringer er det som i størst grad påvirker elevens mestringsforventninger, fordi de viser om hun har det som skal til for å lykkes med en oppgave eller ei (Bandura, 1997, s. 80). Bandura understreker at det stilles som krav til oppgavene som mestres at det må være nye oppgaver som både er utfordrende og overkommelige for at erfaringene med å mestre de skal kunne føre til økt forventning om mestring. Dersom oppgavene er for enkle og dreier seg om noe personen allerede kan og forventer å lykkes med, vil ikke resultatet føre til økt mestringsforventning (Ibid., s. 82).

Performance successes generally raise beliefs of personal efficacy; repeated performance failures lower them, particularly if the failures occur early in the course of events and do not reflect lack of effort or adverse external circumstances (Bandura, 1997, s. 81).

På samme måte som erfaringer med mestring kan føre til økte forventninger om mestring, kan erfaringer med å mislykkes føre til lavere mestringsforventninger. Lave mestringsforventninger og tvil rundt egen kompetanse kan føre til at eleven

går inn i oppgaver med lavere innsats, og sjansen for at eleven gir opp i møte med problemer øker (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 153). Skaalvik & Skaalvik understreker at eleven er særlig sårbar for mislykkede forsøk på å løse oppgaver tidlig i en læringsprosess, når graden av mestringsforventning knyttet til den type oppgaver ennå ikke er etablert (Ibid., s. 118). Eksempel på dette kan være hvis en elev som skal ha sitt livs første sangtime på en musikklinje på videregående skole, får utdelt repertoar med et for høyt vanskelighetsnivå, og opplever å mislykkes gang på gang i sangtimene i en tidlig fase av sin sangundervisning. Dette vil, ifølge Banduras teori, sannsynligvis føre til at elevens forventninger om mestring på sangtime svekkes.

Personer som derimot har sterke mestringsforventninger basert på tidligere mestringserfaringer vil utholde og tåle motgang bedre, fordi de lettere vil kunne forklare at de mislyktes med andre faktorer enn egen kompetanse. Da kan for eksempel lav innsats eller feil strategi ses på som grunnen til at eleven ikke mestret oppgaven (Ibid., s. 119). For eksempel vil en elev som gjentatte ganger har opplevd mestring knyttet til å synge lyse toner, være bedre rustet til å gå løs på en ny sang med en topptone som hun ikke umiddelbart klarer, fordi hun kan forklare det med at hun ikke har øvd nok på den nye sangen ennå.

Evner og innsats

Bandura er også opptatt av at hvordan en elev betrakter egne evner (eng. capabilities) kan påvirke hennes mestringsforventninger. Bandura hevder at nederlag underveis i læringsprosessen ikke vil virke negativt på en elevs mestringsforventninger dersom eleven ser på evner som noe hun kan utvikle og opparbeide seg gjennom innsats, og hun ser på feil underveis som en del av læringsprosessen. Dersom eleven betrakter sine egne evner som uforanderlige og stabile, vil nederlag underveis redusere hennes forventninger om mestring, og troen på å lykkes med oppgaven vil synke (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 154).

2.1.3 Tenkemåte

Professor i psykologi, Carol Dweck (2016), mener at en elevs *tenkemåte* (mindset) påvirker hennes motivasjon til å løse en oppgave. Med tenkemåte¹ mener Dweck hvordan mennesker tenker om seg selv og sine egenskaper, og hvordan dette påvirker hva vi ønsker å oppnå og om vi vil lykkes. Dweck belyser de to tenkemåtene *fixed mindset* og *growth mindset*. Elever med et *fixed mindset* ser ifølge Dweck på seg selv og sine kvaliteter som stabile, og har et dårligere utgangspunkt for å utvikle sine evner:

Believing that your qualities are carved in stone – the *fixed* mindset – creates an urgency to prove yourself over and over. If you have only a certain amount of intelligence, a certain personality, and a certain moral character – well, then you'd better prove that you have a healthy dose of them. (Dweck, 2016, s. 6).

Et *fixed mindset* skaper også et behov for å bevise seg selv og sine egenskaper, og for å få bekreftelse på at evnene en har holder mål.

Elever med *growth mindset* ser derimot på seg selv og sine egenskaper som noe under utvikling. "This *growth* mindset is based on the belief that your basic qualities are things you can cultivate through your efforts, your strategies, and help from others." (Ibid., s. 7). Med et *growth mindset* vil eleven tenke at det er mulig å utvikle sine egenskaper. Hvis det er noe eleven ikke mestrer, betyr ikke det nødvendigvis at det er sånn for alltid – hun har bare ikke tilegnet seg den nødvendige kunnskapen for å mestre det *ennå*. "Yet" – "ennå" – er et sentralt ord hos Dweck. Ved å tilføye "ennå" på slutten av en negativ setning, åpner eleven opp for at kunnskapene og egenskapene kan utvikles ved å legge i innsats, og ved å bruke gode læringsstrategier. For eksempel kan en sangelev tenke at "jeg kommer ikke opp på den tostrøkne E-en – ennå".

¹ Norsk begrep for mindset (Svartdal, 2018).

Utfordringer – til hinder eller til utvikling?

Motgang og utfordringer er ifølge Dweck (2016) noe elever vil takle forskjellig ettersom hvilken tenkemåte den enkelte eleven har. Elever med *growth mindset* vil se på problemer og utfordringer som muligheter for læring og utvikling: “For them, it’s not about immediate perfection. It’s about learning something over time: confronting a challenge and making progress.” (Ibid., s. 24). For elever med *growth mindset* er utfordringene en del av læringsprosessen. Dette betyr ikke at elever med *growth mindset* aldri blir påvirket av at det butter imot – også de kan kjenne på at det ikke er noe moro når ting ikke går som ønsket. Men de lar ikke motgangen definere dem som mislykket; de ser heller mulighetene til å lære og utvikle seg gjennom det (Ibid., s. 33). Elever med *fixed mindset* vil derimot miste interessen ved motgang – de ser på det å mislykkes som en bekreftelse på at de ikke er gode nok. Elever med *fixed mindset* foretrekker oppgaver de vet de kan mestre, og trives ifølge Dweck best trygt innenfor komfortsonen av hva de vet de kan få til (Ibid., s. 22).

Innsats

”In one world, effort is a bad thing. It, like failure, means you’re not smart or talented. If you were, you wouldn’t need effort.” (Dweck, 2016, s. 16). Med dette mener Dweck at graden av innsats er noe som i stor grad skiller elever med et *growth mindset* fra elever med et *fixed mindset*. En sangelev som legger ned stor innsats for å mestre en låt, vil antakeligvis oppleve framgang. Forskning viser betydningen av å legge stor innsats i å øve. I sin studie om fiolinisters- og pianisters øvingsvaner, introduserte Ericsson, Krampe og Tesch-Romer (1993) begrepet målrettet øving (*deliberate practice*). Med målrettet øving mener Ericsson et al. tydelig definerte oppgaver som gjennomføres med en primær målsetting om å oppnå og forbedre ferdigheter, i motsetning til andre hverdagslige aktiviteter hvor læring kan forekomme som en indirekte effekt (Ericsson et al., 1993, s. 367). Innenfor ekspertiseforskning på betydningen av målrettet øving, har man funnet ut at *deliberate practice*, eller målrettet øving, er helt essensielt for å lykkes. Blant resultatene fra undersøkelsen er blant annet at det kreves minst 10.000 timer med

målrettet øving for å oppnå ekspertise innen et felt (Ibid., s. 400). I tråd med Dwecks teori om *fixed mindset* vil eleven med et *fixed mindset* se på innsats som noe negativt.

If you go to an audition and don't really try, if you're not really prepared, if you didn't work as hard as you could have and don't win, you have an excuse.... Nothing is harder than saying, 'I gave it my all and it wasn't good enough.'. (Dweck, 2016, s. 42).

Å legge inn mye innsats gjør eleven sårbar, fallhøyden blir større, og det vil gjøre mye mer vondt dersom hun ikke skulle oppleve mestring. Derfor vil eleven med et *fixed mindset* se det som en bedre løsning å ikke legge inn innsats, for dermed å ha en unnskyldning hvis ting skulle skjære seg, for eksempel på en konsert. Dweck kaller dette *The low effort-syndrome* (Dweck, 2016, s. 58).

For å legge til rette for utvikling av et *growth mindset* i undervisning, trekker Dweck fram viktigheten av å rose (eng. praise) på riktig måte, og viktigheten av å rose læringsprosessen framfor målet. Ifølge Dweck vil det være stor forskjell på å si "så fint det var, du er kjempeflink!" og å si "så fint det var, dette må du ha jobbet hardt med!" til en sangelev som har prestert godt på en konsert. Forskjellen ligger i at den første måten å rose på, ikke sier noe om hva som skulle til for at eleven kom fram til det gode resultatet, men sier noe om hvor *flink* eleven er. Den andre måten roser *innsatsen* som skulle til for å oppnå det gode resultatet. "Praising children's intelligence harms their motivation and it harms their performance." (Ibid., s. 178). I tråd med dette vil det ifølge Dweck være viktig å rose prosessen og innsatsen, heller enn talentet og intelligensen, for å legge til rette for utvikling av et *growth mindset*. Dersom en sangelev med et *fixed mindset* får ros for *hvor flink* hun er, kan dette ifølge Dwecks teori føre til at hun ikke legger noen innsats inn i å utvikle seg som sanger.

From the point of view of the fixed mindset, effort is only for people with deficiencies. And when people already know they're deficient, maybe they have nothing to lose by trying. But if your claim to fame is not having any

deficiencies – if you’re considered a genius, a talent, or a natural – then you have a lot to lose. Effort can *reduce* you. (Dweck, 2016, s. 42.)

Naturlig talent skal ikke behøve innsats, og skal ikke måtte be om hjelp – det er et tegn på svakhet (Ibid., s. 83). Med et *fixed mindset* vil eleven tro at talentet er alt, og at innsats er for de som ikke har naturlig talent.

McPherson og Williamon (2006) bruker begrepet *talent* for å beskrive noen som viser overlegne ferdigheter som resultat av systematisk opplæring innen et bestemt felt (Ibid., s. 241). De belyser også begrepet *begavet* (eng. *giftedness*) for å beskrive personer som har et naturlig potensiale for å oppnå noe som er tydelig over gjennomsnittet for deres aldersgruppe i et eller flere ferdighetsdomener (Ibid., s. 240). Jeg oppfatter at Dwecks bruk av ordet ”talent” samsvarer med McPherson og Williamons beskrivelse av begrepet *begavet*, da det viser til noe eleven har naturlig, ikke som et resultat av innsats.

Lærerrollen

Et sentralt eksempel i Dwecks bok beskriver fiolinpedagogen Dorothy DeLay. Dweck beskriver DeLay som et eksempel på en pedagog med et *growth mindset*. Hun tror at elevene hennes kan bli bedre med innsats og gode strategier, og mener også at det er altfor enkelt for en lærer å skylde på at ”eleven ikke har talent”, og på den måten fraskrive seg ansvaret for elevens utvikling (Dweck, 2016, s. 199). Et av eksemplene Dweck trekker fram, er en elev DeLay hadde som mente at han aldri ville greie å spille et bestemt stykke like fort som en annen fiolinist:

One student was sure he couldn’t play a piece as fast as Itzhak Perlman. So she didn’t let him see the metronome until he had achieved it. “I know so surely that if he had been handling the metronome, as he approached that number he would have said to himself, I can never do this as fast as Itzhak Perlman, and he would have stopped himself.” (Dweck, 2016, s. 202).

For å unngå at studentens tenkemåte, hvor han hadde "bestemt seg" for at han ikke kom til å greie å spille det raske tempoet, skulle stå i veien for mestring, tok DeLay simpelthen kontroll over metronomen, og lot ikke studenten se hvor fort han spilte før han hadde oppnådd tempoet han ikke trodde var mulig.

Dweck (2016) hevder at lærere har et ansvar for å skape miljøer hvor elever kan utvikle et *growth mindset*. Dette kan lærere, ifølge Dweck, oppnå ved å være bevisste hvordan de roser, med et fokus på at det er prosessen som fører til læring, ved å behandle motgang og utfordringer som muligheter for læring, og ved å fokusere på at elevene virkelig skal *forstå* det de lærer, ikke bare "pugge" (Ibid., s. 221). "Remember that great teachers believe in the growth of talent and intellect, and are fascinated by the process of learning." (Ibid., s. 222).

2.1.4 Forskjeller og likheter ved de tre perspektivene

Jeg vil i det følgende trekke fram noen forskjeller og likheter mellom de tre perspektivene jeg har skrevet om i dette kapitlet.

Som nevnt ovenfor, har Banduras (1997) teori om forventninger om mestring likhetstrekk med Atkinsons (1978) teori om forventninger om suksess. Begge regner autentiske mestringsopplevelser som den viktigste kilden til forventninger om mestring, men Bandura tillegger betydningen av mestringserfaringene mer vekt enn hva Atkinson gjør. Hos Atkinson blir betydningen av å lykkes med en prestasjon i teorien sett på som et matematisk resultat av elevens forventninger om suksess. Dersom sangeleven har høye forventninger om å mestre en sang, blir verdien av å lykkes lav. Er sangeleven helt sikker på at hun vil greie sangen, blir verdien av å mestre den lik null. Ifølge Bandura (1997) vil mestringserfaringer øke forventninger om å klare tilsvarende oppgaver senere, og en elev som har forventninger om mestring vil være mer motivert for å gå løs på nye oppgaver.

Dweck (2013) og Bandura (1997) vektlegger begge elevens syn på evner i sine teorier. Som nevnt tidligere vil elever med et *growth mindset* ifølge Dweck se på evner som noe som kan utvikles, mens elever med et *fixed mindset* ser på evner som noe stabilt og uforanderlig. Dweck hevder at elever med et *fixed mindset* ikke vil

legge innsats inn i oppgaver, fordi det vil gjøre dem mer sårbare hvis de skulle mislykkes med oppgaven. Dersom innsatsen er lav, har eleven en unnskyldning, hvis gjennomføringen av oppgaven ikke skulle gå bra. Også Bandura diskuterer innsats i sin teori om mestringsforventninger, og trekker blant annet frem at det å mislykkes etter å ha lagt inn mye innsats, kan virke negativt på egne mestringsforventninger:

To try hard and fail under optimal conditions signifies limited capability. To fail under such conditions on tasks known to be relatively easy would, of course, have a crushing effect on perceived personal efficacy. (Bandura, 1997, s. 84).

Bandura hevder at det å mislykkes når innsatsen er stor kan ha en knusende effekt på elevens mestringsforventninger. Dersom innsatsen derimot er lav, sier nederlaget lite om elevens personlige evner.

Selv om både Dweck og Bandura er opptatt av at fortolkninger om mestring er viktig for å fremme læring og endring, og at lav innsats kan ufarliggjøre nederlag, mener Dweck at lav innsats kan brukes som en *unnskyldning* dersom eleven ikke mestrer oppgaven, mens Bandura mener at en ved lav innsats ikke får vite så mye om hva eleven egentlig *kan*.

Elevens syn på evner påvirker også hvordan hun vil se på utfordringer. Dette belyses også av både Dweck og Bandura. Som nevnt ovenfor, hevder Dweck at elever med et *growth mindset* ser på utfordringer underveis som en del av læringsprosessen. Ifølge Bandura vil ikke nederlag underveis i læringsprosessen oppleves som negativt dersom eleven ser på evner som noe hun kan utvikle.

Ifølge Atkinson (1978) vil tendensen til å søke suksess hele tiden vurderes i forhold til angsten for å mislykkes. Til dette trakk vi linjer til Hallams (1998) omtale av Yerkes-Dodson-loven, som hevder at *noe* spenning kan forbedre en prestasjon, men *for mye* spenning kan ha en negativ virkning som tar overhånd. Også Bandura (1997) belyser dette i forbindelse med fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som kilde til forventning om mestring. I den sammenheng hevder Bandura at "As a general rule, moderate levels of arousal heighten attentiveness and facilitate

deployment of skills, whereas high arousal disrupts the quality of functioning.” (Ibid., s. 108). Bandura hevder altså, i likhet med Hallam, at en moderat mengde spenning kan virke positivt, da det kan gjøre eleven ekstra skjerpet og dermed føre til en bedre prestasjon, men at for mye spenning kan virke negativt.

Sangdidaktiske refleksjoner

Som nevnt ovenfor, hevder Bandura (1997) at den viktigste kilden til økte mestringsforventninger er mestringserfaringer fra liknende oppgaver. Det blir derfor viktig at sanglæreren, for å legge til rette for at elevene skal utvikle høyere mestringsforventninger, gir sangelevne oppgaver de ikke har mestret tidligere, og som de må jobbe litt med for å oppnå mestring. For at en positiv prosess knyttet til utvikling av elevers mestringsforventninger skal kunne skje, kreves det tilpasning av undervisning til hver enkelt elevs forutsetninger. Dette er i tråd med opplæringslovens § 1-3 som sier at opplæring i grunnskole og videregående skole skal tilpasses den enkelte elev, lærling, praksiskandidat og lærekandidat (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette kan i sangundervisningen innebære at sanglæreren velger låter til hver enkelt sangelev, som det er realistisk at eleven skal mestre, samtidig som hun blir utfordret. Denne type tilpasning ligger det godt til rette for ved sangundervisning på musikklinje og folkehøgskole, da denne undervisningen som oftest foregår som én-til-én-undervisning, det vil si at det på timen er én lærer som underviser én elev. Forholdene ligger da særlig godt til rette for at læreren i stor grad kan ta hensyn til den enkelte elevs forutsetninger under både planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Også Atkinsons (1978) teori om prestasjonsmotivasjon stiller krav til sanglæreren når det kommer til valg av repertoar. Som nevnt ovenfor vektlegger Atkinson viktigheten av oppgavens vanskelighetsgrad, og hvilke oppgaver som er best for den enkelte elev kommer an på om eleven er mest drevet av en angst for å mislykkes og å unngå nederlag (angstdominert), eller om hun er drevet av en tendens til å søke suksess og muligheten for å lykkes (mestringsdominert). Den mestringsdominerte eleven vil ifølge Atkinson være mest motivert til å løse oppgaver av den vanskelighetsgraden Bandura (1997) presenterer som best for å

utvikle mestringsforventninger: overkommelige oppgaver som byr på litt utfordring. Igjen ligger rammefaktorene godt til rette for denne type tilpasning ved en-til-en-undervisning.

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) må også *kriteriene* for mestring tilpasses den enkelte sangelev. Dersom alle elever skal kunne oppleve og forvente mestring, må elevene ha individuelle mål, og kriteriene for mestring må knyttes til målene som er satt for den enkelte eleven (Ibid., s. 121). Rammefaktorene for tilpasning varierer imidlertid mellom sangundervisning i videregående og på folkehøgskole. På videregående skole følges læreplanen Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006), hvor bestemte kompetansemål utgjør grunnlaget for en tallkarakter som gis ved slutten av hvert semester (2 ganger i året). Sanglæreren kan allikevel velge å legge opp individuelle delmål i løpet av året, som kan føre til økt grad av mestringsforventninger, men karakteren som settes ved semesterslutt må baseres på kompetansemål som er felles for alle elever. Her varierer igjen rammefaktorene mellom sangundervisning i videregående skole og på folkehøgskole; på folkehøgskole følges ingen slik læreplan, og det er heller ikke vurdering i form av karakter, noe som vil si at forholdene ligger bedre til rette for å legge opp til en svært tilpasset undervisning med tilsvarende tilpassede mål.

Dwecks (2013) slagord "ikke ennå" møter også motstand i møte med læreplanverket Kunnskapsløftet (2006). I videregående skole skal elevene få karakterer i form av tall fra 1-6 i hvert fag. Lærerne i videregående skole kommer ikke utenom å sette disse karakterene, og idet en avsluttende karakter settes, kan det være en utfordring å skulle snu fokus over på "ikke ennå".

2.1.5 Oppsummering

I teorikapitlets første del har jeg presentert tre teorier som knytter motivasjon og mestring sammen. Som nevnt ovenfor hevder Atkinson (1978) at en elev som befinner seg i en prestasjonssituasjon vil vurdere oppgaven ut i fra muligheten for å lykkes, eller ut fra muligheten for å unngå nederlag. Ønsket om å lykkes kan trekke eleven mot oppgaven, mens angsten for å mislykkes kan trekke eleven fra oppgaven. Hvis eleven opplever at angsten for å mislykkes er sterkere enn ønsket om å lykkes,

og videre vurderer at mulighetene for å unngå nederlag er små, vil elevens motivasjon for å gå løs på oppgaven være liten. Bandura (1997) hevder med sin teori om forventning om mestring, at motivasjon kan være knyttet til om eleven forventer mestring eller ei. Dersom eleven har lave mestringsforventninger kan det føre til at eleven går inn i oppgaver med lavere innsats, og sjansen for at eleven gir opp i møte med utfordringer øker. Har eleven derimot høye mestringsforventninger, vil hun utholde utfordringer underveis bedre. Ifølge Dweck (2016) vil elevens tenkemåte påvirke motivasjonen. Elever med et *growth mindset* ser på evner som noe som kan utvikles, og ser dermed også nytten i legge inn innsats for å utvikle sine evner. Elever med et *fixed mindset* ser på evner som noe stabilt og uforanderlig, og vil dermed ikke se noe poeng i å legge mye innsats inn i oppgaver.

2.2 Sangtekniske aspekter

For en bedre forståelse av de sangtekniske aspektene ved denne oppgavens problemstilling, vil jeg i dette delkapitlet drøfte begrepet *sangteknikk* og presentere noen relevante stemmefysiologiske begrep. Videre vil jeg belyse noen relevante trekk ved *Complete Vocal Technique* (Sadolin, 2012) og *Estill Voice Training* (Estill, 2005). Ettersom noen av de mest grunnleggende stemmefysiologiske aspektene, som for eksempel *støtte*, er svært sentrale i *Complete Vocal Technique* og i *Estill Voice Training*, vil disse først belyses i delkapitlene om disse teknikkene/metodene, og jeg vil da samtidig trekke tråder til annen teori.

Sangteknikk

Hva ligger i begrepet *sangteknikk*? Ifølge Nanna Kristin Arder (2001) innebærer det først og fremst en hensiktsmessig bruk av og kontroll på holdning, pust, støtte, stemmeklang med ansats, bruk av forskjellige registre, intonering og artikulasjon, og i tillegg regulering av tonehøyde og volum og trening av resonansutnyttelse, og "alt som skal til for å skape musikalsk foredrag" (Ibid., s. 34-35).

Jo Estill (2005a) deler stemmetrening (voice training) inn i tre disipliner: *Craft*, *Artistry* og *Performance Magic*. *Craft* dreier seg om stemmen som håndverk, og å kontrollere det som innen *Estill Voice Training* (heretter EVT) kalles stemmeproduksjonsstrukturene (*Voice Production Structures*), som videre brukes

for å produsere de seks stemmekvalitetene (*Six Voice Qualities*). *Artistry* handler å bruke håndverket til å kommunisere noe, og om at sangeren klarer å framføre et stykke eller en låt i samsvar med stil og sjanger. *Performance Magic* handler om formidlingen, og når sangeren opplever å bli ett med publikummet sitt. Innen EVT er hovedfokus på *Craft*, og modellen for stemmetrening ble lansert under navnet *VoiceCraft* da den ble presentert første gang i 1986. Innen EVT er det *Craft* som kan defineres som sangteknikk, som videre brukes for å oppnå *Artistry* og *Performance Magic*.

Cathrine Sadolin (2012) deler sangteknikk inn i fire hovedkategorier: De tre overordnede prinsippene (støtte, nødvendig *twang* og å unngå å skyve fram kjeven og stramme leppene), fire vokalfunksjoner, klangfarge og effekter. Ved å kombinere dette, kan man i følge Sadolin produsere akkurat de lydene man ønsker (Ibid., s. 15). "Singing techniques are mostly about removing uncontrolled constriction to allow the voice to work freely." (Ibid., s. 6). Ifølge Sadolin handler sangteknikk mest om å unngå ukontrollerte spenninger for å frigjøre stemmen i størst mulig grad.

Oppsummert kan vi si at sangteknikk dreier seg om hensiktsmessig bruk av ferdigheter som inkluderes i produksjon av sang, og for å kunne produsere de lydene man ønsker for å skape musikk.

Hvorfor jeg har valgt CVT og EVT

Sammenlignet med klassisk sang har den rytmiske sangen en mye kortere historie. Den klassiske sangteknikken ble utviklet blant annet for å kunne bære i et stort rom og over store orkestre. Med mikrofonens inntog var ikke dette lenger nødvendig, og nye måter å synge på ble mulig. Chandler (2014) belyser forskjellen på sangtekniske aspekter innen populærmusikk og andre stiler, og trekker frem en rekke sangtekniske aspekter i popsang som skiller seg fra den tradisjonelle klassiske sangen. Blant forskjellene trekker hun blant annet frem kroppsholdning (mer bevegelse til musikken), ansats (mer bruk av for eksempel glottis-ansats), strupehodets posisjon (mer naturlig bruk av høyt strupehode) og vibrato (lettere vibrato), for å nevne noe (Ibid., s. 37).

I arbeidet med masteroppgaven *Klassiske pedagoger – rytmiske elever* kartla Tor Magne Braathen (2016) antallet sangpedagoger som var ansatt ved til sammen 50 videregående skoler i Norge skoleåret 2014/2015. Fordelt på de 50 musikklinjene var det ansatt 159 sangpedagoger. Braathen gjennomførte en intervjuundersøkelse over telefon hvor 152 av disse deltok. Blant resultatene Braathen presenterer i sin avhandling, får vi innsyn i hvorvidt deltakerne har tatt noen form for etterutdanning i form av helgekurs eller seminarer med varighet på tre dager eller mer. Blant de 152 deltakerne har 32 tatt noe etterutdanning i Complete Vocal Technique (heretter CVT), mens 25 har deltatt på kurs i EVT. Utenom disse to er klassiske sangtimer og deltakelse på klassisk masterclass det flertallet av deltakerne hadde av etterutdanning. Jeg har valgt å se nærmere på CVT og EVT, fordi begge presenterer sangteknikk som er anvendbar også innenfor rytmisk sang, og er blant de mest utbredte teknikkene/metodene i Norge. Både CVT og EVT har sitt utgangspunkt i utforskning av både rytmisk og klassisk sang, og presenterer teknikker for begge leire.

2.2.1 Stemmemfysiologiske begreper

Som sangere har vi instrumentet vårt med oss til enhver tid. Det er kroppen som er instrumentet, og det er derfor nødvendig som sanger å sette seg inn i hvordan instrumentet (stemmen) er bygd opp, og fungerer fysiologisk. Jeg vil derfor presentere noen relevante stemmemfysiologiske aspekter og begreper knyttet til produksjon av sang, før jeg går inn på CVT og EVT.

Arder (2001) gjør rede for sangfunksjonens tre hoveddeler som hun skriver er *aktivatoren, vibratoren og resonatoren* (Ibid., s. 98). Aktivatoren er kilden til det som skal til for å produsere lyd; energien fra pusten. Vibratoren er stemmebåndene som det blir satt svingninger i ved hjelp av pusten. Resonatoren er det som forsterker og foredler vibratorens svingninger, og er det som foregår i ansatsrøret før den vibrerende luftstrømmen kommer ut av munnen og oppfattes som lyd (Ibid., s. 98). Estill (2005a) bruker litt annen terminologi, men budskapet er det samme: innen EVT deles stemmeproduksjon inn i de tre komponentene *Power, Source* og *Filter*, hvor *Power* tilsvare aktivatoren, *Source* tilsvare vibratoren og *Filter*

tilsvarer resonatoren (Ibid., s. 5).

Pusten

Pustens primære funksjon er å tilføre oksygen til hjertet og øvrige organer via lungene ved innpust, og å kvitte kroppen med karbondioksid fra lungene ved utpust. Pustens sekundære funksjon er å bidra med energi til produksjon av lyd. Ved innånding aktiveres de primære innåndingsmusklene, som er mellomgulvet (diafragma) og de ytre mellomribbensmusklene (intercostale musklene). Diafragma skiller kroppens to store hulrom som er brystkassen (thorax) og buken (abdomen). Diafragma flates ved kontraksjon litt ut, og beveger seg nedover og litt fremover. Dette fører til at brysthulen blir større, som videre fører til at bukholens volum minsker, bukinnholdet blir skjøvet utover, og bukmusklene strekkes (Arder, 2001, s. 111).

Ved utånding føres diafragma og de intercostale musklene tilbake til utgangsstilling, og lungene trekker seg sammen. Bukmuskulaturen trekker seg også tilbake. Utåndingen skjer vanligvis helt passivt, uten bevissthet. Når kroppen er i hvile, er åndedrettsrytmen rolig med forholdsvis langvarig innånding og kort utånding. Ved stemmeproduksjon endres denne rytmen helt, og utåndingen forlenges mens innåndingen minimeres. Bukmuskulaturen, som er de viktigste musklene ved utånding, aktiveres.

Som sanger er det viktig å lære å beherske forholdet mellom innpust- og utpustmusklene. Denne kontrollen er utgangspunktet for *støtten*, som vi kommer tilbake til i delkapittel 2.2.2.

Vibratoren: Strupen

Strupen (larynx) forbinder svelget (pharynx) og luftrøret (trachea). Strupens skjelett består av fem brusker som kan beveges i forhold til hverandre: skjoldbrusken, ringbrusken, to pyramidebrusker og strupelokket. Disse fem forbindes av membraner. Vi har to indre membraner som dekker strupens indre overflate. Den ene er *conus elasticus*, som forbinder skjoldbrusk, ringbrusk og pyramidebrusk. Den er festet på overkanten av ringbrusken, spenner seg fra

innsiden av skjoldbrusken og ender med to frie kanter som er festet til stemmetappene på pyramidebrusken. Denne øvre kanten utgjør stemmebåndene. Den andre indre membranen heter *membrana quadrangularis*, og er en tynn, elastisk membran som forbinder skjoldbrusken og pyramidebrusken med strupelokket. Membranens overkanter danner den første åpningen ned til strupelokket, og utgjør kjernen av de falske stemmebåndene.

Den indre strupemuskulaturen springer ut av og har sitt feste på strupebruskene, og det er disse musklens bevegelse av strupebruskene som mest direkte regulerer stemmebåndenes stilling, form og spenning (Rørbech, 2009, s. 56). *Skjoldbrusk-pyramidebruskmuskelen* (thyreoarytenoideus) er en todelt muskel som består av den ytre (externus) og den indre (internus) delen (Arder, 2001, s. 128). Den indre delen kalles også *vokalismuskelen*, og utgjør den muskuløse delen av stemmebåndene. Skjoldbrusk-pyramidebruskmuskelen kalles gjerne *den indre spenner*. Når den kontraheres spennes stemmebåndene i tillegg til at de forkortes, fortykkes og beveges mot hverandre (Ibid., s. 127). *Ringbrusk-skjoldbruskmuskelen* (cricothyreodius) muskelen kalles også for *den ytre spenner* (Ibid., s. 128). Muskelen ligger utenpå strupeskjelettet mellom ringbrusken og skjoldbrusken. Når denne muskelen kontraheres, minskes avstanden mellom skjoldbruskens underkant og ringbruskens overkant. Stemmebåndene spennes, forlenges, slankes og beveges innover (Ibid., s.128). Denne muskelkontraksjonen er det som innen EVT betegnes som *tiltet skjoldbrusk* (mer om EVT i delkapittel 2.2.3).

Strupehodet kan beveges oppover og nedover, og strupehodets posisjon (lavt eller høyt) har betydning for arbeidet med *range*. Sadolin (2012) hevder at det er viktig å la strupen endre posisjon naturlig for å finne de tonene vi ønsker, og at det er nødvendig å la strupehodet bevege seg opp på lyse toner og ned på mørke toner. Arder (2001) hevder at en sanger bør ha en forholdsvis lavstilt strupe uavhengig av tonehøyde (Ibid., s. 138). Strupehodets posisjon diskuteres videre i kapittel 5.

Over strupen ligger tungebenet. Tungen består nesten utelukkende av muskler, og er svært bevegelig. Den kan berøre mer eller mindre alle deler av munnhulen, har stor betydning for resonansen, og er det organet som har mest å si for artikulasjonen (Rørbech, 2009, s. 93). Tungen påvirker også svelgets åpenhet, og

det er viktig at den ikke blokkerer halsen. Spenninger i tungeroten vil medføre en innsnevring av svelget, som går utover resonansen (Arder, 2001, s.153). Sadolin (2012) hevder at det i hennes erfaring først og fremst er i kjeven og leppene problemet ligger, når sangere har kommet til henne og sagt de har tungerotspenninger, men skriver at hun også har opplevd at sangere trekker tungen ned i halsen. Ifølge Sadolin vil dette presset fra tungen kunne stoppe strupehodet fra å heves, noe som vil gjøre det vanskelig for sangeren å nå de høye tonene (Ibid., s. 54).

Strupen som stemmeorgan

Når vi ønsker å produsere en lyd, er det første som skjer at det sendes beskjed fra hjernen til den indre strupemuskulaturen om hvilken tonehøyde og kvalitet vi ønsker, slik at stemmebåndene stiller seg i riktig innstilling (Arder, 2001, s. 129). Når stemmebåndene legger seg mot hverandre og står klare i stemmestilling, vil ikke luftstrømmen kunne passere fritt gjennom strupen som ved vanlig inn- og utpust. Luftstrømmens hastighet vil øke, og når det skjer vil trykke minske. Luftstrømmens hastighet er størst like under og mellom stemmebåndene. Her blir altså trykket mindre, slik at det på innsiden av stemmebåndene dannes et undertrykk som fører til at stemmebåndene suges sammen. Når glottis er helt lukket, vil trykket under stige og sprengte stemmebåndene fra hverandre. Videre vil de, som følge av nytt undertrykk, suges sammen igjen, og så videre. Det oppstår da en serie av luftstøt som forplanter seg som vibrasjoner gjennom luften, og som oppfattes av øret som lyd (Rørbech, 2009, s. 119).

Tonehøyden står under innflytelse av tre faktorer: lengde, spenning og masse. Den indre spenner (skjoldbrusk-pyramidebruskmuskelen) fører ved kontraksjon til at stemmebåndene blir kortere og tykkere, og tonehøyden synker. Den ytre spenner (ringbrusk-skjoldbruskmuskelen) fører ved kontraksjon til at stemmebåndene blir lengre og slankere, og tonehøyden stiger. Stemmebåndene endrer stadig form og svingningsmåte under tonehøyderegulering, og de fleste stemmer må, når de går fra dypeste til høyeste tone i omfanget, gjennom en eller to bratte overganger, slik at tonestigningen går over to eller tre *registre* (Ibid., s. 68).

Med register menes en tonerekke som dannes på samme muskulære prinsipp og som har samme klangfarge (Ibid., s. 68).

De to registrene *fullregister* (ofte også kalt brystregister eller brystklang) og *randregister* (ofte også kalt hodeklang) regnes som stemmens hovedregistre. Fullregisteret er knyttet til stemmens dypere leie. I fullregisteret er stemmebåndene tykke og bløte og svinger med hele massen, det vil si både vokalismuskelen med slimhinnen som omgir den, og *conus elasticus* med den slimhinnen som er løst bundet til denne (Ibid., s. 68). I randregister er stemmebåndene lange, slanke, spente og stivere, og det er nesten bare randen, det vil si selve stemmebåndsligamentet, som svinger. Dette gir en høy tone med færre overtoner enn i fullregister (Ibid., s. 68).

For å gjøre overgangen fra fullregister til randregister mindre tydelig, kan sangeren utvikle et *mellomregister* (ofte kalt miks). Det dannes ved at stemmebåndene står i en mellomstilling mellom innstillingene ved fullregister og randregister i form og svingningsmåte (Ibid., s. 69). Da vil sangeren heller få to mindre registerbrudd i stedet for et stort, eller man visker bruddene helt bort. Registerbegrepet vil bli videre diskutert i kapittel 5.

2.2.2 Complete Vocal Technique

Kvinnen bak Complete Vocal Technique (CVT) er stemmeforsker og sanger Cathrine Sadolin, som har utforsket stemmen i over 30 år. Sadolins studier er basert på en rekke erfaringer med sangere som har sunget både live og i studio, med stemmekvaliteter som har vært forskjellige fra den "vestlige klassiske sangen", men som allikevel har vært tilsynelatende sunne stemmer (Sadolin, 2012, s. 8). Hun begynte å lete etter likheter i hvordan disse sangerne brukte stemmene sine, og prøvde å finne en underliggende struktur til de forskjellige lydene. Sadolin oppdaget et tydelig mønster som førte til at hun delte lyder produsert av stemmen inn i to overordnede kategorier som hun kalte "metallisk" og "ikke-metallisk". Videre er disse delt inn i det Sadolin betegner som fire vokalfunksjoner: *Neutral*, *Curbing*, *Overdrive* og *Edge*. En vokalfunksjon defineres som en av fire teknikker for å synge som bestemmes av volum, tonehøyde og klangfarge. Før en kan gå i gang med å

jobbe med de ulike funksjonene, er det viktig at det Sadolin presenterer som de tre overordnede prinsippene er på plass. Disse tre er 1: Støtte, 2: Nødvendig *twang* og 3: Å unngå å skyve fram kjeven og stramme leppene.

The three overall principles are the most fundamental and important to perfect. They make it possible to reach all the high and low notes within the range of the individual singer, to sing long phrases, to have a clear and powerful voice and to avoid hoarseness. (Sadolin, 2012, s. 15).

Ifølge Sadolin bidrar de tre grunnprinsippene til at en sanger kan bruke hele sin *range*, og det er dermed relevant for denne oppgaven å belyse disse nærmere. Jeg vil i det følgende gjøre rede for de tre grunnprinsippene med utgangspunkt i Sadolin, samtidig som jeg vil trekke tråder til andre forklaringer av blant annet støttebegrepet.

Støtte

Støtte er et sentralt begrep innen sangfaget. Sadolin (2012) forklarer at støtte er å kontrollere utslippet av luft og holde pusten tilbake, noe som gjøres ved å holde diafragma nede og holde ribbeina utvidet, noe som igjen gjøres ved et samspill mellom musklene i magen, ryggen og korsryggen. Muskelsamarbeidet skal skje i en gradvis bevegelse hvor magen trekkes inn i området rundt navlen, musklene i ryggen strammes for å holde ribbeina utvidet, og ryggen kurves (Ibid., s. 31).

Rørbech (2009) forklarer at støttebegrepet fysiologisk defineres som et bevisst og kontrollert samarbeid mellom de musklene som bestemmer utåndingsluftens trykk, kraften som stemmebåndene legger seg mot hverandre med under fonasjon, og kroppens reisning og balanse (Ibid., s. 80). Rørbech understreker viktigheten av kampen mellom diafragma og bukmusklene. Disse musklene jobber mot hverandre for å oppnå balanse og stabilitet, og et slikt muskellarbeid kalles et antagonistisk samarbeid. Dette antagonistiske samarbeidet må en som sanger lære å kontrollere, for at full viljestyrke over åndedrettsbevegelsene kan oppnås. På den måten kan sangeren kontrollere trykket mot stemmebåndene. Sparre (1989)

redegjør for begrepet støtte ved å skrive at "Støtten utgjøres av de muskler som er i stand til å øke det intra-abdominale trykket i samspill med diafragma." (Ibid., s. 27). Hun skriver videre at målet med støtten er å bevare et stabilt luftrykk under stemmebåndene, noe som er nødvendig for å holde en jevn tone over lengre tid.

Twang

Twang produseres ved at epiglottis-hornet (*the epiglottic funnel*) gjøres smalere, ved at pyramidebruskene føres nærmere til den nedre delen av strupelokket. Dette fører til at lyden blir klarere og uten luft, og sangeren kan synge med et økt volum. *Twang* karakteriseres som en høy, skarp lyd, og for å finne *twang* foreslår Sadolin at en for eksempel kan etterligne et gråtende spedbarn, eller le som en heks (Sadolin, 2012, s. 52). Bruk av *twang* kan ofte misforstås som nasalitet, noe som ikke nødvendigvis er tilfellet. Ved bruk av *twang* kan lyden komme både gjennom nesen og/eller munnen. Sadolin skriver at for å oppnå korrekt teknikk må det alltid til litt *twang*, som er det hun kaller *necessary twang*. *Necessary twang* gjør det, i følge Sadolin, lettere å synge på alle måter (Ibid., s. 16). *Twang* er også et sentralt begrep innen EVT, men betegnes der som en stemmekvalitet. Dette vil jeg belyse nærmere i delkapittel 2.2.3.

Kjeve og lepper

Det tredje overordnede prinsippet Sadolin (2012) presenterer og understreker viktigheten av, er å unngå anspenhet i kjeve og lepper. Kjevens posisjon er noe man som sanger må være bevisst, og det er viktig at underkjeven ikke skyves frem under sang. Underkjevens naturlige bevegelse går nedover og bakover, og det er ifølge Sadolin denne naturlige bevegelsen vi ønsker når vi synger. Det er også viktig å passe på at leppene ikke blir stramme, men at de holder seg avspent og avslappede (Ibid., s. 50). Konsekvensene av en anspent kjeve eller stramme lepper, kan i begge tilfeller være ukontrollerte spenninger rundt stemmebåndene. Disse hindrer stemmebåndene fra å strekke seg, noe som gjør det vanskelig å nå høye toner (Ibid., s. 38). Også Rørbech (2009) legger vekt på viktigheten av en avspent kjeve, og trekker frem at kjevespenninger kan begrense underkjevens bevegelser under tale. Hun skriver videre at kjevens bevegelser påvirker både leppeåpningen og tungens

og strupens innstilling, og at spenninger i kjevemuskulaturen derfor vil hindre både fri artikulasjon og virke hemmende på resonansen (Ibid., s. 93).

Fire vokalfunksjoner

Sadolin (2012) deler inn i fire vokalfunksjoner som kan brukes ved sang eller tale: *Neutral*, *Curbing*, *Overdrive* og *Edge*. De fire funksjonene har forskjellig mengde metall, som skiller dem fra hverandre. Hver av de fire har en bestemt karakter, og det er både fordeler og ulemper ved alle funksjonene (Ibid., s. 16).

Neutral er den eneste ikke-metalliske vokalfunksjonen. *Neutral* karakteriseres som myk, og et bilde på funksjonen er å synge som om du synger en vuggesang til et lite barn. Dette er den eneste av de fire funksjonen hvor du kan synge med luft på stemmen uten å gjøre skade. *Neutral* kan brukes til å synge i hele omfanget til sangeren, og både kvinner og menn kan bruke alle ønskelige vokaler og klangfarger i funksjonen. (Ibid., s. 16). *Neutral* brukes i volumene 1 til 4 på en skala fra 1 til 10.

Curbing er den eneste halv-metalliske vokalfunksjonen. Det er den mildeste av de metalliske funksjonene. *Curbing* karakteriseres som tilbakeholdt og litt klagete, og brukes i hverdagen når en jamrer og klynker. (Ibid., s. 16). For å finne *Curbing* må det etableres et "hold", som Sadolin forklarer at gjøres ved å holde pusten og bruke mye støtte. Det vil da føles som om noe holder lett på strupehodet ditt, og det er dette som er å lage et "hold". (Ibid., s. 97). For å finne *Curbing* kreves det at epiglottishornet *twanges*, strupehodet må posisjoneres relativt høyt, ganen må være lav, og tungen må være litt bred så den er i kontakt med jekslene oppe og buer mot ganen. *Curbing* kan av menn brukes i hele stemmen og med forskjellige vokaler og klangfarger, mens kvinner kan bruke *Curbing* opp til trestrøken C. Når *Curbing* skal brukes i den lyse delen av omfanget, må vokalene justeres mot enten "O" (som sagt i ordet "woman"), "UH" (som sagt i ordet "hungry") eller "OO" (som i ordet "you"). *Curbing* brukes i volumene 4-7 (Complete Vocal Institute, u.å.).

Overdrive er en av to full-metalliske vokalfunksjoner. Funksjonens karakter er ofte direkte og høylytt, som om du skulle rope etter noen på gata. *Overdrive* er den funksjonen med flest begrensninger når det kommer til range. For å finne

Overdrive må det etableres en spesifikk kjeveposisjon Sadolin betegner som *bittet*, som sangeren kan finne ved å smile med lukket munn for så å slippe haken. En annen viktig del av *Overdrive* er toneansatsen, og sangeren må bruke det Sadolin betegner som *Overdrive-attack* eller *full-metallic attack*, som mange kjenner ved det mer utbredte navnet *glottisansats*. Ved *glottisansats* er stemmebåndene i berøring før fonasjon. Trykket under stemmebåndene blir forholdsvis stort, og et "stemmeklukk" forekommer som følge av at stemmebåndene gir etter for trykket. Andre stemmefysiologiske sider med *Overdrive* er at det må brukes litt *twang* og strupehodet må heves litt. Øvre grense for *Overdrive* for damer er tostrøken D/Eb, og for menn tostrøken C. Funksjonen kan brukes så langt nedover i sangerens range som ønskelig. I den øvre delen av range innen *Overdrive* må vokalene justeres mot enten "EH" (som i ordet "stay") eller "OH" (som i "so"). *Overdrive* brukes i volumene 5-10 (Sadolin, 2012, s. 17).

Den fjerde og siste vokalfunksjonen er full-metalliske *Edge*. *Edge* ble tidligere kalt *Belting*, som er et utbredt begrep innen sang, men Sadolin endret navnet til *Edge* for å unngå forvirring. Funksjonen karakteriseres som lett, aggressiv, skarp og skrikete, og sammenlignes med å skulle etterligne et landende fly (Ibid., s. 17). For å produsere *Edge* må det brukes distinkt *twang* og strupehodet må heves så høyt som mulig. Ansatsen er den samme som i *Overdrive*. Videre må munnens åpning være stor og tungen bred. Ganen posisjoneres lavt og nesepassasjen er åpen. *Edge* krever mye støtte. Som med *Curbing* kan *Edge* brukes i hele stemmens omfang av menn, mens øvre grense for kvinner er trestrøken C. *Edge* krever mye *twang*, og kun *twangede* vokaler kan brukes i funksjonen. Disse er "I" (som i ordet "sit"), "Ø" (som i ordet "herb"), "Æ" (som i ordet "and") og "EH" (som i ordet "stay"). Som *Overdrive* brukes *Edge* i volumene 5-10 (Complete Vocal Institute, u.å.).

2.2.3 Estill Voice Training

Estill Voice Training ble utviklet av pedagog, forsker og sanger Jo Estill (2005). Via samarbeid med forskere innen feltene medisin, stemme og språk forsket hun på sangstemmen, ikke bare innen vestlig klassisk musikk, men også innen andre stiler og sjangere.

Stemmeproduksjonsstrukturer og stemmekvaliteter

Estill (2005a) redegjør for en rekke stemmeproduksjonsstrukturer (*Voice Production Structures*), som er ulike innstillinger av forskjellige deler av stemmefysiologien. Under arbeidet med å lære å kontrollere de forskjellige strukturene, fokuseres det på en struktur av gangen. Målet er å etter hvert kunne kontrollere hver struktur. EVT presenterer 2-4 innstillingsvalg for ulike deler av anatomien som er tilknyttet stemmen. Delene som kan ha ulike innstillinger er: stemmebåndene (valg av ansats og *Body-Cover*), de falske stemmebåndene, skjoldbrusken, ringbrusken, aryepiglottic sphincter (AES), strupehodet, ganen, tungen, kjeven, leppene, hode og nakke, og torso. Når stemmeproduksjonsstrukturene er under kontroll, ligger forholdene til rette for å produsere det Estill presenterer som de seks stemmekvalitetene (*Six Voice Qualities*). Disse seks kvalitetene er *Speech, Falsetto, Sob/Cry, Twang, Opera* og *Belting*.

Jeg har i presentasjonen av EVT sett meg nødt til å begrense hvor mye jeg presenterer, da det blir for omfattende å presentere i detalj hver av de forskjellige stemmeproduksjonsstrukturene og stemmekvalitetene. Jeg har valgt å sette ekstra fokus på stemmekvaliteten *Belting*, som jeg opplever som mest relevant for denne oppgaven. Jeg vil i det følgende gjøre rede for de ulike strukturene som kreves for å produsere *Belting*.

Stemmequaliteten Belting

Belting er en kvalitet som ofte assosieres med musikal-sjangeren. *Belting* er den første stemmekvaliteten vi produserer når vi blir født, og brukes naturlig av barn (Estill, 2005b, s. 65). *Belting* oppleves som skarp, klar, og høy i volum.

Som en del av oppskriften for å produsere *Belting*, er smal *aryepiglottic sphincter* (AES), som vil si at *epilarynx* (rommet rett over stemmebåndene) gjøres smalere. Det EVT kaller *epilarynx* tilsvarer det som omtales som epiglottis-hornet i CVT, og smal AES er det primære trekket ved stemmekvaliteten *Twang*. Ansatsen i *Belting* er *smooth/glottis* (eng. glottal). *Smooth* ansats kan sammenlignes med *glideansats* (legatoansats), hvor stemmebåndene glir inn i stemmestilling fra bare en smal åpning før fonasjonen (Arder, 2001, s. 142). Glottisansats tilsvarer det Sadolin

(2012) omtaler som full-metallic attack. I tillegg til ansatsen må stemmebåndene også ha det som innen EVT kalles *tykk* (eng. thick) *Body-Cover*. Stemmebåndene er komplekse strukturer som består av flere cellelag; et muskellag som base, flere lag med vevet *lamina propria* i midten, og et lag med vevet *epithelium* ytterst (Zhang, 2009). Kompleksiteten til stemmebåndene er noe av det som gjør at vi mennesker er kapable til å produsere så mange forskjellige stemmefarger, klanger og stemmekvaliteter som vi er. Bakgrunnen for navnet på Body-Cover-strukturen innen EVT, er en to-lags Body-Cover-modell Hirano (1974 i Estill, 2005a, s. 42) presenterte for hvordan disse lagene jobber og fungerer under vibrasjon. Muskellaget og det nederste laget med *lamina propria* utgjør til sammen *Body*, mens det overfladiske og mellomste laget med *lamina propria* og laget med *epithelium* utgjør *Cover*. Estill (2005a) gjør rede for fire variasjoner for Body-Cover: slakk, tykk, tynn og stiv². Tykk Body-Cover innebærer at stemmebåndene er relativt korte, med noe sammentrekning i *Body*.

De falske stemmebåndene må være i den posisjonen EVT kaller *retracted*, som vil si at de beveger seg fra en midtstilt posisjon til vidåpen posisjon. Falske stemmebånd er en paret slimhinnefold som ligger rett over de ekte stemmebåndene. Disse lager ikke lyd, men kan ved lukking under sang/tale påvirke lufttrykket og vibrasjonen av de ekte stemmebåndene, og dermed også lyden.

Tungens posisjon i *Belting* er *høy* (eng. high), som vil si at tungeryggen og tungerotha løftes. Posisjon for kjeve og lepper er *midtstilt* (eng. mid). Midtstilt kjeve vil si at kjeven er litt senket som ved "normalt bitt". Midtstilte lepper vil si at leppene er avslappet som ved normal tale.

Estill (2005b) legger vekt på viktigheten av skjoldbruskens og ringbruskens posisjon. Skjoldbrusken må i *Belting* være *vertikal*, som er den posisjonen skjoldbrusken normalt er i under stille pusting. Ringbrusken skal være *tiltet*, noe som fører til at *cricothyroid membrane* åpnes og strekkes, og avstanden mellom ringbrusken og skjoldbrusken blir større. Ved produksjon av *Belting* kreves et hevet/høyt strupehode.

² Min oversettelse. Engelsk: *Slack, Thick, Thin* og *Stiff*.

Ganen er høy i *Belting*. Ganen fungerer som en bakdør som åpner og lukker mellom nese og munnhule. Ved høy posisjon er ganen helt oppe og er i kontakt med veggene i nesesvelgrommet (*nasopharynx*). Åpningen til nesepassasjen er da helt lukket, og resonansen er oral (Ibid., s. 72).

Hode og nakke, som utgjør en felles stemmeproduksjonsstruktur, og torso må være *anchored* i *Belting*. Hode og nakke kan være enten *relaxed* eller *anchored*. *Relax* posisjon er den naturlige avslappede posisjonen for hode og nakke (Ibid., s. 106). Når skjelettstrukturen av hode & nakke er *anchored*, kan de små musklene som kontrollerer stemmebåndene finjusteres innenfor et stabilt eksternt rammeverk (Ibid., s. 105). Resultatet er da at de små musklene ikke må jobbe så hardt, fordi de store musklene gjør mer av jobben. I denne posisjonen engasjeres musklene over ganen, musklene i sidene av nakken og musklene i bakhodet (*the occipital region*). Også torsoen skal være i *anchored* posisjon. Når torso *anchor* aktiveres, trekkes brystmuskulene (*pectoralis major*) og ryggmuskulene (*latissimus dorsi*) sammen. Skuldrene kan samtidig bli dratt litt ned, mens brystbenet (*sternum*) kan løfte seg litt.

Som nevnt i kapittel 2.2, kalte Sadolin (2012) funksjonen *Edge* til å begynne med for *Belting*, men gikk bort ifra dette fordi hun opplevde begrepet som forvirrende. Jeg vil i kapittel 5 diskutere forskjeller og likheter mellom Estills (2005b) *Belting*-kvalitet og Sadolins (2012) to vokalfunksjoner *Overdrive* og *Edge*.

2.2.4 Oppsummering

Jeg har i teorikapitlets andre del satt fokus på noen utvalgte deler av stemmefysiologien, som jeg mener det er relevant å ha kjennskap til i forhold til denne oppgaven. I delkapittel 2.2.2 presenterte jeg Complete Vocal Technique (Sadolin, 2012), som er en av de mest utbredte ikke-klassiske teknikkene/metodene i Norge. Her belyste jeg de tre overordnede prinsippene og de fire vokalfunksjonene. På grunn av kompleksiteten i Estill Voice Training (Estill, 2005a/2005b) måtte jeg i delkapittel 2.2.3, hvor deler av denne teknikken ble presentert, velge enda litt mer med omhu hva jeg skulle belyse. Jeg valgte å ha hovedfokus på stemmekvaliteten *Belting*, som jeg ser som mest relevant for denne oppgaven.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsmetoden jeg har benyttet meg av, som er det kvalitative forskningsintervju. Jeg vil belyse ulike aspekter ved prosessen for innhenting av empiri, som involverer planlegging, utvalg av informanter, gjennomføring og transkribering av intervju, før jeg vil gi en beskrivelse av analyse- og tolkningsprosessen. Utgangspunktet mitt er en hermeneutisk tilnæringsmåte, og jeg vil også greie ut om det og om hvilken påvirkning det har hatt på mitt arbeid. Avslutningsvis vil jeg belyse noen forskningsetiske betraktninger, og vurdere avhandlingens validitet og reliabilitet.

3.1 Tematisering og planlegging

Ideen til mitt masterprosjekt fikk jeg gjennom undervisning av egne elever på en musikklinje i den videregående skole. Under oppvarming på en sangtime med en elev, la jeg merke til at eleven fulgte med på pianoet mens vi gjorde en øvelse. På et tidspunkt, når vi så vidt hadde begynt å smake på tostrøken oktav, stoppet hun og sa "nå kommer jeg ikke høyere". Når vi så skulle gjøre neste øvelse, ba jeg eleven stå med ryggen vendt mot pianoet, sånn at hun ikke kunne følge med på hvor høyt vi var kommet. Med ryggen til, kom eleven en kvint lysere enn hva hun gjorde når hun fulgte med på pianoet. Situasjonen gjorde meg nysgjerrig på hva det var som gjorde at denne eleven ikke engang ville *prøve* å komme lysere i den første øvelsen, når det i den neste øvelsen viste seg at hun hadde større *range* enn hva hun selv trodde. Det fikk meg også til å tenke tilbake på egen sangundervisning og sangutøving, som opp gjennom årene i stor grad har vært preget av noe jeg har kalt *høydeskrekk*, hvor topptona på nytt materiale ofte har lagt føringer for hvorvidt jeg forventer å mestre en låt eller ei. Med dette som bakgrunn søkte jeg studie plass ved masterstudiet i musikkpedagogikk, med et ønske om å forske på denne tilsynelatende innebygde sperren sangere kan ha knyttet til *range*. Jeg ønsket å finne ut hvordan andre sanglærere jobber med *range* med sine elever, og hvordan de legger opp til at sangelevne kan utvikle mestringsforventninger knyttet til *range* og høyde, i motsetning til forventninger om å *ikke* mestre, som min elev i eksemplet over hadde, og som jeg selv også har hatt.

3.2 Valg av forskningsmetode

Den opprinnelige betydningen av begrepet *metode* er *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Hvilken metode forskeren skal velge til det enkelte prosjektet kommer helt an på hva prosjektet går ut på. Kvale & Brinkmann skriver at de tematiske spørsmålene *hvorfor* og *hva* må besvares for at spørsmålet *hvordan* kan besvares på en gjennomtenkt måte og valg av passende metode kan bli tatt. Spørsmålet om *hvorfor* dreier seg om hva formålet med studien er. Hvorfor skal den gjennomføres? Hva ønsker du å oppnå med studien? Spørsmålet om *hva* dreier seg om å skaffe forhåndskunnskaper om emnet som skal undersøkes. Når disse to spørsmålene er besvart, kan en begynne å innhente kunnskap om forskjellige teorier og teknikker for intervju og analyse, for så å svare på spørsmålet *hvordan* – hvordan skal jeg hente inn kunnskapen til min studie? (Ibid., s. 140).

Når forskningsspørsmålet kan formuleres ved hjelp av det lille ordet *hvordan*, er det med stor sannsynligvis relevant å foreta kvalitative intervjuer: *Hvordan oppleves noe? Hvordan gjøres noe?* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135-136).

Spørsmålet jeg stiller i denne oppgaven er *hvordan* sanglærere innen rytmisk musikk kan legge til rette for utvikling av mestringsforventninger knyttet til *range* med særlig fokus på høyde. Med bakgrunn i min problemstilling falt valget derfor på kvalitativ metode, og jeg valgte å benytte en kombinasjon av intervju og observasjon. Det semistrukturerte kvalitative intervjuet ble min primære metode, mens observasjon ble brukt som supplerende metode. For å få svare på spørsmålet om hvordan sanglærere kan legge til rette for at eleven skal utvikle mestringsforventninger, ønsket jeg å snakke med sanglærere for å høre hva de selv tenkte og gjorde. Ved å benytte meg av observasjon og intervju som metoder fikk jeg et direkte innblikk i deres undervisning, og jeg fikk ta del i deres tanker rundt temaet.

3.3 Hermeneutisk metode

Mitt empiriske materiale består av intervjuene jeg har gjennomført. Ved å transkribere lydopptak av intervjuene, ble disse transformert fra å være tale til å bli skriftlig tekst, og ved å stille spørsmål ved de transkriberte intervjuene om hvilken mening som formidles gjennom de, inntar jeg en *hermeneutisk* tilnæringsmåte.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) søker hermeneutikkens fortolkning å finne frem til gyldige fortolkninger av en teksts mening (Ibid., s. 355). Til å begynne med bestod hermeneutikken av de regler som eksisterte for fortolkning av tekster særlig innen teologi (Alnes, 2018). Troen på at Bibelen og andre tekster hadde et særlig sannhetsforhold karakteriserte fortolkningen, og blant annet Bibelens budskap skulle avdekkes fra "skriften alene", uten hensyn til den historiske sammenheng teksten ble skrevet i (Alnes, 2018). Friedrich Schleiermacher utvidet på begynnelsen av 1800-tallet hermeneutikken til å omfatte alle verk. Hermeneutikken mistet dermed oppgaven om å finne tekstens *sannhet*, og ble i stedet en tolkningsvitenskap, som tok blant annet forfatterens liv og samtid med i betraktningen for forståelsen av en tekst. Den tyske filosofen Wilhelm Dilthey gav hermeneutikken betydningen som de humanistiske vitenskapenes metode. Senere forklarte blant annet Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer hermeneutikk som en filosofisk teori om all forståelse (Alnes, 2018).

Gadamer mente at hermeneutikken var noe som lå dypere og kom før alle metoder i vitenskap (Krogh, 2014, s. 47). Viktige begreper i Gadamers hermeneutikk er fordommer og førforståelse; når vi skal fortolke en tekst kan vi aldri begynne med "blanke ark", fordi vi alle kommer med vår førforståelse som vi ikke kan glemme. En slik førforståelse betegnes av Gadamer som *fordommer* (Ibid., s. 49). Ordet fordommer er noe som for mange oppfattes som noe negativt, men innen Gadamers hermeneutikk er det betegnet som positive forutsetninger for forståelse, og vårt eneste mulige utgangspunkt for å forstå fortiden (Ibid., s. 49).

Blant hovedprinsippene innen hermeneutikkens fortolkning er den stadige prosessen mellom deler og helhet. Dette prinsippet er et følge av *den hermeneutiske sirkel*, som betegner at for å forstå noe som har en mening, må vi i fortolkningen av

delene ta utgangspunkt i en viss førforståelse av helheten, og forståelsen vi får via delene vil så virke tilbake på forståelsen av helheten. I den tidlige hermeneutikken stod leseren utenfor teksten, mens i Heideggers og Gadammers teori er leseren en del av sirkelen (Ibid., s. 52). Leserens førforståelse og fordommer er dermed med på å prege forståelsen av teksten. Denne forståelsen av teksten vil igjen påvirke leserens forståelse av seg selv og hennes historiske situasjon.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er en vanlig kritikk av intervjufortolkninger at ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet, og at intervjuet på grunn av det ikke er en vitenskapelig metode (Ibid., s. 238). Et viktig spørsmål innen hermeneutikken er om det finnes én korrekt fortolkning av en tekst eller om man heller kan si at det er et legitimt fortolkningsmangfold (Ibid., s. 239). Kvale & Brinkmann hevder at dersom vi godtar at intervjuanalysen åpner for et legitimt fortolkningsmangfold, blir det viktigere å tydeliggjøre forskningsspørsmålene som stilles til teksten enn å stille krav om en enighet rundt fortolkningen. Mangelen på en tydelig formulering av forskningsspørsmålene utgjør ifølge Kvale & Brinkmann problemet i dagens intervjuforskning (Ibid., s. 240).

Min førforståelse

De siste fem årene har jeg undervist sangelever ved en musikklinje i den videregående skole. Informantene i denne avhandlingen er lærere som underviser i sang på videregående skole og/eller på folkehøgskole. I likhet med informantene har jeg rytmisk utdanningsbakgrunn. Det at min hverdag og utdanningsbakgrunn har likhetstrekk med informantenes hverdag og utdanningsbakgrunn, og at temaene som diskuteres i intervjuene er temaer jeg selv har erfaringer med fra egen arbeidshverdag, er ting som kan tyde på at jeg har *kunnskap om temaet* for teksten (intervjuene), som er et av prinsippene for hermeneutisk fortolkning som presentert av Kvale & Brinkmann (2015, s. 237). Samtidig kan min førforståelse føre til at jeg ikke stiller nødvendige oppfølgingsspørsmål som følge av *taus kunnskap* som jeg har til felles med informantene. Oppgavens tema og problemstilling er åpenbart noe som opptar meg, og som følge av det kan det hende at jeg har forutinntatte meninger om hva svaret på problemstillingen kan være. Dette kan føre

til at jeg i min fortolkningsprosess leter etter de svarene jeg forventer å finne, og overser andre ting. Det er derfor avgjørende at jeg i mitt fortolkningsarbeid er bevisst mine fordommer, og er åpen for at intervjuene kan gi andre svar enn jeg forventer.

Mitt hovedmål med gjennomføringen av intervjuene var å svare på oppgavens problemstilling. For å belyse hovedproblemstillingen har jeg formulert to delproblemstillinger som ble gjort rede for i kapittel 1. Jeg har på den måten lagt frem de eksplisitte spørsmålene jeg stiller til teksten (intervjuene), noe Kvale & Brinkmann trekker frem som viktig (Ibid., s. 240).

3.4 Utvalg av informanter

Med bakgrunn i oppgavens problemstilling ønsket jeg å intervju sanglærere som underviste i videregående skole eller folkehøgskole i Norge med rytmisk utdanningsbakgrunn. Jeg ønsket å få med både kvinnelige og mannlige informanter i forskjellige aldre, med utdanning fra ulike høgskoler og universiteter. For å komme i kontakt med aktuelle informanter kontaktet jeg avdelingsledere ved musikklinjer på videregående skoler i Norge, og rektorer ved utvalgte folkehøgskoler. I noen tilfeller tok jeg direkte kontakt med sanglærere som jeg kjente til, og som jeg visste oppfylte mine kriterier. Sammen med veileder hadde jeg satt som mål å rekruttere 12 informanter. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) ligger antallet intervjuer i vanlige intervjuundersøkelser på rundt 15+/-10, avhengig av hvor mye tid og ressurser forskeren har for hånden, og loven om fallende utbytte (Ibid., s. 148). Jeg var redd det ville bli utfordrende å finne så mange som 12 som ville være med, men ble overveldet av den positive responsen jeg ble møtt med – de aller fleste jeg kontaktet var positive til å delta.

Valget om å ha med informanter fra både videregående skoler og folkehøgskoler tok jeg i utgangspunktet med bakgrunn i en mistanke om at det i videregående skoler alene ville være et begrenset antall sangpedagoger ansatt med rytmisk utdanningsbakgrunn. Denne mistanken fikk jeg videre bekreftet gjennom å lete etter og lese tidligere forskning om sangundervisning i videregående skole. Blant resultatene Braathen (2016) presenterer i sin avhandling (jfr kap 2.2), får vi

vite at 118 av de 152 deltakerne i hans undersøkelse, er pedagoger med klassisk kompetanse. 12 av sangpedagogene har en kombinasjon av klassisk og rytmisk kompetanse, mens 22 av 152 sangpedagoger har formell rytmisk kompetanse. ”Rytmisk kompetanse i sang ved musikk, dans og dramalinjer i Norge er med andre ord underrepresentert sett i forhold til klassisk kompetanse.” (Ibid., s. 41). For å få flere å velge mellom, og dermed også øke informantenes grad av anonymitet, valgte jeg å innlemme begge skoleslag. Det endelige utvalget av informanter består av elleve sanglærere. Via disse er fire folkehøgskoler og sju videregående skoler representert. Informantene er utdannet ved forskjellige institusjoner i fire forskjellige byer i Norge, og en informant har i tillegg til utdanning fra Norge, en ettårig utdanning fra Complete Vocal Institute i København. De videregående skolene som er representert er fordelt på seks forskjellige fylker. Utvalget består av både kvinner og menn, og informantenes alder strakk seg (på tidspunkt for gjennomføringen av intervjuene) fra 29-49 år. I utvalget fremkommer eksempler på hybridløsninger hva gjelder utdanning, hvor informanten har en kombinasjon av klassisk og rytmisk utdanning.

3.5 Intervjuprosessen

Før jeg startet på prosessen med innhenting av empiri, gjennomførte jeg et pilotintervju med en kollega. Denne kollegaen innfridde kravene jeg hadde til informantene ved å være en sangpedagog med rytmisk utdanningsbakgrunn som underviser i sang på musikklinje på en videregående skole. Pilotintervjuet var til god trening for meg; jeg fikk en reell opplevelse av å stille spørsmålene jeg hadde lagd til min intervjuguide, og fikk tilbakemelding fra en som kunne vært en aktuell intervjuperson på hvordan hun hadde opplevd spørsmålene. Hun kom også med forslag om spørsmål jeg kunne tilføye min intervjuguide.

Som forberedelse til intervjuet observerte jeg sangtimer som de elleve sanglærerne hadde med sine elever. Undervisningen jeg observerte var timer lærerne ville gjennomført uavhengig av min tilstedeværelse, og jeg fikk ved å bruke observasjon som supplerende metode førsthåndsinnsyn i hvordan informantene jobber med sine elever. Denscombe (2009) hevder at observasjon er en pålitelig

måte å samle inn data fordi det ikke baserer seg på hva informanten sier at de gjør eller tenker, men er en mer direkte observasjon av hva som faktisk skjer (Ibid., s. 271). Antallet sangtimer jeg observerte med hver informant varierte fra 1-4. Observasjonen ble gjennomført i forkant av intervjuene, noe som tillot meg å stille spørsmål under intervjuet direkte knyttet til deres undervisning. I et tilfelle måtte observasjonen gjennomføres etter intervjuet, og jeg fikk dermed ikke stilt spørsmål til informantens undervisning. En annen lærer hadde ikke en-til-en-undervisning, så i det tilfellet observerte jeg en gruppetime i faget samspill. Denne observasjonssituasjonen ble dermed litt annerledes enn de andre observasjonene, men jeg fikk se hvordan læreren *kommuniserte* med elevene, noe som viste seg å være av betydning og relevant for denne oppgaven³.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en tidsramme på 10 måneder. Jeg begynte hvert intervju med en brifing om hva intervjuet skulle brukes til, hvor deltakerne fikk gjentatt deler av samtykket de hadde skrevet under på i forkant. Intervjuene ble gjennomført basert på en intervjuguide (se vedlegg 1). Aktuelle spørsmål i denne var om sanglærerne hadde erfaringer med temaet *høydeskrekk*, om de hadde opplevd å ha elever som hadde hatt utfordringer knyttet til *range*, og hvordan de hadde opplevd at disse utfordringene påvirket andre sangtekniske og kunstneriske aspekter. I nesten hvert tilfelle hadde jeg også tilføyd spørsmål direkte basert på undervisningen jeg hadde observert, og disse spørsmålene varierte da fra informant til informant. Hvert intervju ble avsluttet med en debrifing, hvor jeg åpnet for at informantene kunne legge til noe de eventuelt ønsket å tilføye. De ble så avslutningsvis informert om at de ville bli tilsendt en bearbeidet versjon av det transkriberte intervjuet. I flere tilfeller fortsatte samtalen om temaet etter at intervjuet egentlig var avsluttet. Etter tips fra min veileder skrudde jeg ikke av opptakeren med en gang, men lot den fortsette å gå. I tilfeller hvor det som ble sagt etter at det egentlig var satt strek var matnyttig for oppgaven, transkriberte jeg dette, og det var da med i den bearbeidede versjonen av transkripsjonen som informanten fikk tilsendt.

³ Mer om dette i kapittel 4.

3.6 Transkripsjon og analyse

Transkripsjonen av intervjuene ble utført av meg. I første omgang transkriberte jeg intervjuene ordrett som hørt på opptaket. Kvale & Brinkmann (2015) presenterer transkripsjon som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk:

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Etter å ha transkribert alle intervjuene hørte jeg gjennom alle opptakene igjen, samtidig som jeg finleste transkripsjonene. I tråd med det Kvale & Brinkmann skriver om at ordrette transkripsjoner skaper kunstige konstruksjoner, gikk jeg så gjennom de skriftlige intervjuene og transformerte i større grad fra muntlig tale til skriftlig tekst ved å fjerne en del fyllord som "liksom", "ikke sant" og "da", som av noen brukes mye i muntlig tale, men som ikke har noen nytteverdi for den skriftlige tekstens mening. Jeg reviderte også noe grammatikk.

Blant sitatene som er tatt med i denne oppgaven, har jeg i enkelte tilfeller tilføyd ord for å tydeliggjøre intervjupersonens mening. Disse ordene er synliggjort ved at de står i klammer. Når sanglæreren i løpet av svaret har demonstrert en øvelse, er denne forsøkt forklart inne i parentes. I følgende sitat fra Lærer 9 ser vi eksempel på begge tilfeller:

Lærer 9: Men særlig det at de på en måte får det [å synge lyst] til, men kanskje mest med bruddet, overgangen mellom bryst- og hodeklang for eksempel. Jobber mye med overgangen der, og det å få en helhetlig klang slik at du ikke går fra (demonstrerer brudd), men tette over. Den tettinga er det mange som sliter med.

De tilføyde ordene står i klammer i normal skrift, mens demonstrasjoner av øvelser står i parentes i normal skrift.

De bearbeidede intervjuene ble så sendt til deltakerne så de fikk muligheten til å lese over sitatene. Selv om jeg hadde fjernet en god del unødvendige ord og også ryddet opp i noen setninger, var intervjuene fremdeles i stor grad direkte gjengivelser av opptakene. Kvale & Brinkmann skriver at enkelte intervjupersoner kan få sjokk av å lese sine egne intervjuer. Videre skriver de at dersom transkripsjonene skal sendes tilbake til intervjupersonene, uten at uttalelsene blir gjengitt på en mer sammenhengende måte, kan det være lurt å informere om de naturlige forskjellene som finnes mellom muntlige og skriftlige språkstiler (Ibid., s. 213). Når jeg sendte informantene de bearbeidede intervjuene, informerte jeg om at intervjuene i stor grad var direkte transkripsjoner som hørt på opptaket, men at jeg hadde fjernet noen "fyllord", korrigert noe grammatikk, og at jeg som en del av anonymiseringsprosessen valgte å skrive alt om til bokmål.

Kvale & Brinkmann trekker fram at mange viktige elementer fra et intervju vil gå tapt i transkriberingen. Stemmeleie og kroppsspråk er eksempler på komponenter som er synlige for deltakerne i samtalen, men som ikke lenger utgjør en del av konteksten i en skriftlig tekst. Kroppsspråk går tapt i overgangen fra levende samtale til lydopptak, og i transkripsjonen til skriftlig form forsvinner også stemmeleie, intonasjon og pust. "Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler." (Ibid., s. 205). For å bevare mer av konteksten har jeg valgt å ta med noen beskrivelser som [ler] og [tenkepause] i transkripsjonen. Kontekstualiserende beskrivelser belyses nærmere i delkapittel 3.8.

Etter at jeg var ferdig med revideringen av de transkriberte intervjuene, leste jeg gjennom transkripsjonene for igjen å få et helhetlig inntrykk av intervjuene. Videre leste jeg gjennom intervjuene på nytt samtidig som jeg noterte meg stikkord tilknyttet sitatene. Jeg gikk så gjennom stikkordene for hvert enkelt intervju og fant noen overordnede kategorier til de forskjellige intervjuene. Gjennom dette arbeidet åpenbarte det seg noen felles temaer som jeg så gikk igjen, og jeg samlet så sitater fra de elleve intervjuene under temaene *Sangtekniske aspekter*, *Mentale sperrer*,

Påvirkning på resten av undervisningen og En vei opp. Disse temaene ble videre bearbeidet til tre hovedkategorier og overskrifter, som utgjør rammen for resultatkapitlet og diskusjonskapitlet. Resultatene presenteres i kapittel 4 under overskriftene *Ulike problemforståelser, Sammenhenger mellom mestring av range og andre sangtekniske aspekter og "En vei opp"*.

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet var godkjent (se vedlegg 2). Deltakerne fikk utdelt et informasjonsskriv hvor de blant annet ble informert om hva studien skulle brukes til, om at de er anonyme, og at de på hvilket som helst tidspunkt har rett til å trekke seg (se vedlegg 3). Deltakerne signerte dette, og samtykket med det til observasjon og intervju.

Informantene i denne studien er anonyme, og på grunn av det begrensede utvalget av rytmiske sangpedagoger ved videregående skole i Norge kommer jeg ikke til å gi noe mer spesifikk informasjon om deltakerne enn det jeg har gjort i presentasjon av utvalget i kapittel 3.4. Kjønn og alder på den enkelte informant kommer dermed ikke frem. Jeg har ikke gitt lærerne pseudonym i form av andre egennavn, men har valgt å kalle de "Lærer 1", "Lærer 2", "Lærer 3", osv. I tillegg omtaler jeg samtlige informanter som "hun". Informantene har fått tilsendt en bearbeidet versjon av transkripsjonen av sitt intervju, og har med det fått muligheten til å sjekke sitatene. Datamaterialet har blitt anonymisert, og ved prosjektslutt vil digitale lydopptak bli slettet.

3.8 Reliabilitet og validitet

Studiens *reliabilitet* kan dreie seg om hvorvidt andre forskere som gjennomførte studien på et annet tidspunkt ville oppnådd samme resultat. Det har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Under selve intervjuprosessen kan for eksempel ubevisst bruk av ledende spørsmål påvirke svarene, og med det redusere intervjuenes troverdighet. Dersom ledende spørsmål derimot brukes bevisst, kan de også fungere motsatt –

hvis ledende spørsmål brukes gjennomgående for å sjekke svarenes reliabilitet og samtidig bekrefte om intervjuerens fortolkninger er korrekte, kan de brukes som et verktøy for å styrke intervjuenes reliabilitet (Ibid., s. 201).

Det kan også stilles spørsmål ved transkripsjonens reliabilitet. Under transkripsjon er det mange valg å ta for den som utfører transkriberingen. Hvor slutter setningen? Er det riktig med komma eller punktum? Skal det tas med emosjonelle beskrivelser som for eksempel intervjupersonens stemmeleie? Ifølge Kvale & Brinkmann kan nøyaktig samme skrevne ord uttrykke helt forskjellige ting basert på hvor den som transkriberer velger å plassere punktum og komma (Ibid., s. 212).

Som nevnt ovenfor har jeg i mine transkriberinger valgt å ta med noen beskrivelser som [ler] på steder hvor det opplevdes som en påfallende del av intervjupersonens utsagn, for eksempel i situasjoner hvor det i den muntlige samtalen var tydelig at utsagnet var humoristisk ment. Et eksempel er fra intervjuet med Lærer 2, som på spørsmål om hvordan hun jobber for at elevene skal oppleve mestringsfølelse begynte å reflektere rundt om hun kanskje rett og slett ikke var så flink til å rose, og kanskje var litt streng:

Lærer 2: Altså, jeg har så lyst til at de skal bli flinke fort. Så kanskje jeg er litt streng òg, jeg vet ikke. Men de.. Det er nå ingen som har begynt å gråte. [Ler].

Svaret "Det er nå ingen som har begynt å gråte." kan for leseren oppleves som litt *hardt* uten beskrivelsen av intervjupersonens sinnsstemning. Det har derfor vært viktig for meg å innlemme enkelte beskrivelser, som i dette eksempelet, for at leseren skal få et mer kontekstualisert bilde av intervjupersonenes svar.

Kvale & Brinkmann (2015) forklarer *validitet* i samfunnsvitenskapene som noe som vanligvis viser til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke (Ibid., s. 357). I denne oppgaven spør jeg hvordan sanglærere kan legge til rette for at elever utvikler mestringsforventninger knyttet til *range* innen rytmisk sangundervisning. For å forsøke å svare på oppgavens problemstilling har jeg valgt intervju som primærmetode, med observasjon som

supplerende metode. Jeg har valgt å observere og intervjuer sanglærere som underviser sang på videregående skole og/eller folkehøgskole med rytmisk utdanningsbakgrunn for å høre hvilke erfaringer de har med temaet, og hva de tenker at de kan gjøre for at deres elever skal utvikle mestringsforventninger.

Ifølge Kvale & Brinkmann bør validering fungere som kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen, ikke bare som en inspeksjon til slutt (Ibid., s. 278). Et spørsmål som kan stilles underveis kan være om studiens teori står i god sammenheng til forskningsspørsmålet. I forrige kapittel presenterte jeg oppgavens teorigrunnlag, som består av tre teorier om motivasjon knyttet til mestring, og en presentasjon av noen utvalgte stemmefysiologiske aspekter som er av betydning for *range*. I diskusjonskapitlet vil informantenes sitater om deres erfaringer bli sett i lys av disse teoriene, og det blir min oppgave å tydeliggjøre hvorfor jeg mener at teoriene jeg har valgt står i god sammenheng til oppgavens problemstilling. Et annet spørsmål som kan stilles er om overgangen fra muntlig til skriftlig form gjøres på en gyldig måte. Tidligere i dette kapitlet har jeg gjort rede for hvordan prosessen med transkribering har gått til, og at de transkriberte intervjuene har blitt sendt til informantene for at de skal kunne melde tilbake om de kjenner seg igjen i transkripsjonene.

4 Resultater

Denne oppgavens problemstilling er "Hvordan kan sanglærere innen rytmisk musikk legge til rette for at elever utvikler mestringsforventninger knyttet til range med særlig fokus på høyde?". I dette kapitlet vil jeg legge frem resultatet fra de elleve intervjuene som utgjør min empiri. Hoveddelen av diskusjon i forhold til teori kommer i kapittel 5.

I analysen av intervjuene kom det frem flere tematikker som jeg vil legge frem i dette kapitlet. Først vil jeg gjøre rede for informantenes ulike problemforståelser av utfordringer med *range*, med underkategoriene *sangtekniske utfordringer* og *mentale sperrer*. Videre vil jeg legge frem hvordan sanglærerne opplever at utfordringer knyttet til range påvirker andre aspekter ved sangundervisningen, før jeg avslutningsvis belyser ulike strategier og virkemidler lærerne bruker for at elevene skal oppleve mestring.

4.1 Ulike problemforståelser

Et naturlig tema i intervjuene var sanglærernes erfaringer med *høydeskrekk*, og hva de opplevde at problemet består av. Det kom frem at lærerne mente at dette problemet kan forstås på ulike måter. For eksempel mener Lærer 6 at problemet best kan forstås som todelt:

Lærer 6: Jeg tror det består av mye psykisk og "hjernepoliti" på den ene sida. Også tror jeg det består av at man ikke har funnet verktøyene for å få det til. Jeg tenker at i hovedsak så er det det består av.

Disse to delene, som Lærer 6 presenterer, gikk igjen i intervjuene som elementer av problemet: mangel på sangtekniske ferdigheter og de nødvendige *verktøyene* som trengs for å synge i ytterkantene av *range*, og psykiske sperrer som hindrer eleven fra å prøve å komme lenger opp eller ned. Jeg skal i det følgende gå nærmere inn på hva slags sangtekniske utfordringer eleven kan støte på, samt hvilke mentale sperrer problemet kan bestå av.

4.1.1 Sangtekniske utfordringer

Ifølge sanglærerne utgjør mangel på sangteknisk kunnskap en viktig del av problemet. Lærer 7 opplever at problemet ofte kan bestå av at eleven ikke har kjennskap til sangtekniske hjelpemidler, som for eksempel støtte, og derfor bare bruker stemmen intuitivt og godtar sine begrensninger fordi hun ikke vet bedre.

Lærer 7: Jeg tror det ofte består av at eleven ikke har blitt pushet til å teste grensene sine. Så jeg tror veldig mange bare er låst fordi de ikke har smakt på noe som helst tekniske hjelpemidler, så de har bare en, ja, "da synger jeg sånn intuitivt også sier det stopp og sånn er det bare". Også kommer de til en sangpedagog også får de noen verktøy som de kan bruke, også oppdager de at, ja, det er jo mer med stemmen min.

Lærer 7 hevder her at en elev som i utgangspunktet tenker at "sånn er det bare", i møte med en sanglærer kan bli satt i stand til å bruke stemmen sin på måter hun tidligere ikke visste var mulig. Et eksempel på sangtekniske verktøy blant annet Lærer 7 trekker frem under denne tematikken, er å bruke forskjellige *registre*. Flere av sanglærerne trekker frem det å jobbe med og utvikle registre som en konkret sangteknisk utfordring. Med utgangspunkt i sine erfaringer med elever med høydeskrekk, mener flere av sanglærerne at problemet ikke først og fremst er å komme opp på de lyse tonene, men at det også kan forstås som vansker med å *bytte* stemmeregister. For eksempel var de opptatt av fenomenet registerbrudd som en sangteknisk utfordring for elevene:

Lærer 1: Men det som kanskje er et større problem egentlig, det er vel overgangen. Altså, ikke det å være over overgangen [registerbruddet], men akkurat overgangstrøbbel.

Lærer 9: Men særlig det at de på en måte får det [å synge lyst] til, men kanskje mest med bruddet, overgangen mellom bryst- og hodeklang for eksempel.

Jobber mye med overgangen der, og det å det å få en helhetlig klang slik at du ikke går fra (demonstrerer brudd), men tette over. Den tettinga er det mange som sliter med.

Overgangen fra fullregister til randregister trekkes av Lærer 1 og Lærer 9 frem som utfordrende for elevene å håndtere. Registerbrudd ble kort presentert i kapittel 2.2.1, og diskuteres videre i kapittel 5.

Flere av informantene kom under intervjuet med eksempler på sangtekniske utfordringer knyttet til forskjellen på rytmisk og klassisk sangundervisning, både fra undervisning de selv hadde fått, og i forhold til elevene deres. Lærer 11 opplever at flertallet av hennes sangelever som har erfaring fra tidligere sangundervisning hovedsakelig har hatt klassiske sanglærere. Dette mener hun byr på utfordringer når de skal synge innen rytmiske sjangre:

Lærer 11: Mye av sangundervisningen mine studenter har vært borti før opplever jeg at er ganske, altså grunnlaget kommer fra den klassiske tradisjonen med lavt strupehode, og at man jobber mye med volum i kroppen og volum i alle deler av munnen, munnhulen, munnviken, at du skal åpne for å få lyd. Men i rytmisk musikk så fungerer ikke det, fordi hvis du åpner og skal bare "gunne på" alt du har med lavt strupehode, så vil du få vondt i stemmen.

Forskjellige syn på posisjonering av strupehodet, som Lærer 11 her trekker frem som en utfordring, ble belyst i kapittel 2.2.1 og er tema for diskusjon i kapittel 5.1. En annen sangteknisk forskjell mellom klassisk og rytmisk sangteknikk lærerne trekker frem, er bruken av registre. For Lærer 10 og Lærer 11, som begge bruker CVT⁴ i sin undervisning, er det særlig det å bruke noe annet enn hodeklang i høyden de ser at elevene har utfordringer med. Lærer 10 opplever at det å bytte over til hodeklang når man kommer over et visst punkt ikke fungerer i rytmiske sjangre. Lærer 11 opplever at mange av hennes elever har lært fra sine tidligere sanglærere

⁴ Forkortelse for Complete Vocal Technique. Mer om CVT i kapittel 2.

at de ikke skal synge med noe annet enn hodeklang når de kommer opp i en viss høyde:

Lærer 11: Det å tørre å bruke bryststemmen sin, da, høyere enn enstrøken G. Da "switcher" de over til hodeklang med en gang, fordi det er på en måte det som er det riktige – tror de.

Lærer 11 trekker her frem at elevene som har erfaring fra tidligere sangundervisning har lært at de skal skifte til hodeklang når de kommer opp til et visst punkt i *range*. Lærer 11 bruker, som nevnt ovenfor, CVT i sin undervisning, og begrepet *register* brukes ikke innen CVT. Der er fokus på å lære og beherske de fire *vokalfunksjonene*⁵. Med bakgrunn i dette kan det oppstå en "kulturkrasj" mellom tradisjonell, klassisk sangteknikk og CVT, som vil bli nærmere diskutert i kapittel 5.

Lærer 9 opplevde derimot at teknikken hun i ung alder hadde opparbeidet seg gjennom klassisk sangundervisning gav henne et godt utgangspunkt for å begynne å jobbe med rytmisk musikk:

Lærer 9: Men jeg hadde på den tida opparbeida en ganske god teknikk gjennom at jeg hadde hatt klassisk undervisning på videregående, så det er jeg veldig takknemlig for i dag, apropos det med range og høydeskrekk og alt det der. Jeg følte at jeg hadde et godt utgangspunkt for å starte å jobbe med rytmisk musikk på bakgrunn av at jeg hadde en teknikk som jeg følte gav meg mye muligheter i utøvinga mi.

Samtidig som Lærer 9 er takknemlig for den klassiske sangundervisningen hun mottok på videregående, opplevde hun store forskjeller mellom det å synge rytmisk og å synge klassisk, særlig når det kom til *range*. Hun forteller at hun selv opplevde å ha *høydeskrekk* når hun sang klassisk på videregående, men at improvisasjon ble en nøkkel for å komme over dette:

⁵ CVT-vokalfunksjonene Neutral, Curbing, Overdrive og Edge ble presentert i kapittel 2.

Lærer 9: Ja, jeg føler at alle sangere er inne i en runde med det [høydeskrekk]. Min var kanskje verst på videregående, hvor jeg virkelig følte at jeg ble fysisk blokkert i halsen når jeg skulle synge lyst. Men det handlet mye om at jeg måtte synge klassisk musikk, og jeg følte jeg ikke mestra det i det hele tatt, og da låste det seg bare. Så når jeg begynte å improvisere, og fikk en tilnærming til det gjennom det, da var det å synge lyst helt annerledes. Så det knakk litt koden for meg.

I rytmisk musikk opplevde hun at klangidealet kunne være annerledes enn i klassisk, blant annet var det rom for at dette kunne være mer luftig. Dermed ble improvisasjon et nyttig virkemiddel for å finne en "vei opp" i *range*.

Et annet problem sanglærerne peker på, er når elever ikke øver. Dette vil ifølge flere av sanglærerne bremse den sangtekniske utviklingen. Lærer 7 poengterer at elevene ofte vet hva som skal til for å utvide og styrke *range*, og at de også kan erfare mestring med dette i en time, men at de ikke øver hjemme:

Lærer 7: Det som er et stort problem, når det gjelder høyde, det er at folk ikke øver. Det er et stort problem. For de skjønner hva som må til, og de skjønner hva problemet er og kanskje også "åja, kom jammen litt høyere opp her og det var flottere og finere tone" og bla bla bla, også kommer de neste time, også har de ikke øvd.

I likhet med Lærer 7 mener også Lærer 8 at elevene ikke er flinke nok til å øve hjemme. Hun opplever samtidig at de gangene eleven faktisk *har øvd* ofte fører til at eleven møter opp til neste time og forteller entusiastisk om hva hun har fått til. Hvorfor elevene ikke øver kan ifølge sanglærerne ha flere årsaker. Lærer 8 mener at elevene ikke setter av tid til å øve, Lærer 3 hevder at mangel på motivasjon kan være grunnen til at elevene ikke øver, mens Lærer 4 og Lærer 7 begge trekker frem at det kan være et problem at eleven ikke har et godt sted å øve. I kapittel 5.5.1 vil

jeg, med bakgrunn i Bandura (1997) og Dweck (2016), argumentere for at det også kan være andre årsaker til at elevene ikke øver.

4.1.2 Mentale sperrer

I tillegg til de sangtekniske utfordringene, opplever sanglærerne også at problemet i større eller mindre grad kan være av mental art. Dette i form av at man har bestemt seg for at man ikke mestrer å synge i høyden, eller at man har satt seg en øvre grense for hvor høyt opp man mestrer å synge. Lærer 7 tenker tilbake på egen tidlig sangundervisning og at det å synge i øvre del av *range* var veldig skummelt:

Lærer 7: Ja, altså, i og med at jeg er sanger selv så er det klart at det er jo et moment, og det er litt rart å tenke på at det tror jeg er veldig mye mentalt. For jeg kan se tilbake på mitt eget liv og se hvordan jeg har tenkt på høyde opp gjennom; fra at det var veldig skummelt å synge høyt, til at du hadde satt deg selv noen, "den og den tona kommer jeg opp på, lenger enn det kommer jeg ikke. Og den og den tona er kjip for meg å synge", altså du satte deg noen sånne parameter.

Lærer 7 forteller at hun hadde satt seg noen grenser for hvilke toner hun kunne klare å synge, og hvilke som var utenfor rekkevidde. Noen lærere fremhevet òg mentale utfordringer knyttet til å prestere. Mens Lærer 3 sier at det for henne kan være knyttet til angsten for å ikke være god nok, sier Lærer 9 at hun føler at problemet ofte henger sammen med hva eleven *tenker*, mer enn hva som er fysiologisk mulig:

Lærer 9: Nei, det er veldig sånn bastant å si det, men jeg føler ofte at det henger veldig mye sammen med hva man tenker og at det er prestasjonsrelatert og dermed litt psykisk, kanskje. Noen ganger er det sikkert fysiologiske ting som gjør at de ikke helt har skjønt det ene eller andre, men da er det ofte bare justeringer som skal til. Men noen er jo for eksempel slik at når de skal synge så bare stopper det opp. Og det er jo ikke fysisk, for det gjør jo ikke bare det.

Lærer 9 mener at de gangene hun opplever at det for elever *bare stopper opp*, så er det antakeligvis noe mentalt, og ikke noe fysisk, som setter en stopper.

Lærer 1 opplever at noen elever synes det er uvant å høre sin egen stemme når de for eksempel går fra et behagelig brystleie til lys hodeklang for første gang. Hun sier at flere elever da synes det låter stygt og surt selv om det kan være helt rent, og at hun da må jobbe med det mentale hos elevene så de forstår at det ikke er stygt og surt, bare uvant. Også Lærer 2 trekker frem at elevene er redde for at det skal låte stygt. Lærer 2 bruker CVT i sin undervisning, og jobber med *vokalfunksjoner* som *Overdrive* og *Edge*, der elevene skal synge i et lyst register med mye volum. Hun trekker frem at elevene er redde for å ta plass, og for at det skal høres ut som om de roper:

Lærer 2: Og det er også det at elevene er redde for å ta plass, også er de redde for å.. altså, det er en sånn gjenganger at de er redde for at det skal høres ut som om de roper eller skriker. Men jeg sier jo til dem at det er jo det vi gjør. Det er jo faktisk det vi holder på med. Også er det den der, igjen da at, ja, vi må rope og skrike og det må høres rart ut før vi kan begynne å brette inn litt og pynte litt på det og få det til å høres fint ut. Så det, det er en prosess, som jeg prøver å forklare dem hele tiden.

Lærer 2 sier at elevene må lære at ting av og til må være litt stygt før det kan bli fint. Det at elevene virker å være redde for at noe høres stygt ut vil jeg diskutere i kapittel 5.5.1, i lys av Bandura (1997) og Dweck (2016).

Lærer 8 mener at dårlige erfaringer kan være bakgrunn for høydeskrekk. Hun mener at det kan være en frykt for at den dårlige erfaringen skal gjenta seg som gjør at eleven er redd i nye situasjoner:

Lærer 8: Jeg tror det kan komme fra dårlige erfaringer. Typisk, hvis en sanger har gjort en konsert også bomma på en topptone, og hatt et giga-sprekk, så vil det oppleves som en fiasko på et vis. Og da er man redd for å oppleve den

sitasjonen igjen. Har du falt av en hest i galopp, så er du litt redd for å sette deg oppå hesten og galoppere igjen, for det gjør på en måte vondt å dette av.

En tidligere opplevelse med å ikke mestre kan ifølge Lærer 8 påvirke hvordan eleven angriper liknende situasjoner senere. Lærer 4, Lærer 5 og Lærer 10 mener alle at en avgjørende faktor er om eleven selv tror at det skal gå bra og forventer mestring. Lærer 10 og Lærer 4 mener begge at dersom eleven tenker at det ikke kommer til å gå, så vil det antakeligvis ikke gå. Lærer 5 forteller om elever hun opplever at bare åpner munnen og håper på det beste:

Lærer 5: Men det er jo noen elever som alltid gjør liksom alt feil. Der de skal opp på en tone (demonstrerer en linje fra en sang, senker volumet når tonehøyden stiger) og bare skrur av volumet og kobler av alt, nesten så du ser at de lukker øynene og bare åpner opp i håp om at det skal komme et eller annet ut. Og der òg, det jeg alltid sier er "men altså hvis ikke du tror at du får det til, jammen kjære vene, hvem skal tro det da?"

4.2 Sammenhenger mellom mestring av range og andre sangtekniske aspekter

Noe av det jeg ønsket å finne ut, var hvordan sanglærerne opplever at utfordringer med *range* påvirker andre sangtekniske og kunstneriske aspekter ved sangundervisningen. Repertoarvalg, formidling og samspill gjør seg fremtredende som noe av det sanglærerne mener at utfordringer med *range* kan ha en negativ påvirkning på. Lærer 2 mener at dersom problemet er av mental art, kan dette gå ut over pusten, noe som igjen fører til at eleven mister kontakten med støtten, og at hun dermed ikke mestrer å synge lyse toner med trøkk:

Lærer 2: Ja, altså, hvis det er snakk om elever som er nervøse, eller som har liten eller lav selvfølelse eller som kanskje ikke har det så bra, så.. Ofte så har det med pusten å gjøre. De har ujevn pust, eller de puster ikke bra, de har en veldig sånn nervøs pusting, pluss at de er veldig anspente i kroppen, sånn at musklene er veldig "tichte", og det henger jo sammen, fordi hvis de ikke klarer å

slappe av, så klarer de heller ikke å puste. Så det er det som ofte er utfordringen med det, og da er det vanskelig å finne støtten, og uten støtte så.. Så får du ikke til for eksempel å synge sterkt og lyst.

Elever som er veldig nervøse kan miste kontroll på pusten sin. Dette skaper utfordringer for elevens stemmekontroll. Også Lærer 8 mener at en elevs usikkerhet kan feste seg i kroppen. Lærer 8 trekker frem at dersom en elev opplever usikkerhet knyttet til *range* som resultat av å ha møtt på et problem tidligere, kan eleven tenke at det er en begrensning hos henne, og at dette fører til at eleven blir låst i kroppen og dermed mister noe av det *uttrykket* låta egentlig krever:

Lærer 8: Ja, det tror jeg går tilbake til den der usikkerheten at, hvis man har møtt på et problem for eksempel med range, så vil man på en måte tenke at det er en begrensning hos seg selv. Det kan spre seg til andre ting, for eksempel hvis du synger en livat låt som går lyst, og tenker at "jeg har begrensninger i toppen her på denne låten", så vil det sette seg en låsing i kroppen slik at man ikke klarer å være helt "loose" og ledig og ha den overbevisningen som man kanskje bør, fordi man allerede har noe som er usikkert. Og det kan jeg merke selv, at en lys poplåt som jeg synes går for lyst, den vil jeg aldri klare å slappe hundre prosent av i hvis jeg skal framføre den. Både fordi, jeg kan jo sikkert gjøre mine egne valg og ikke nødvendigvis ta den tonen, men det vil gi meg en sånn, hva heter det, ikke-mestringsfølelse på et vis.

Følelsen av å ikke kunne slappe av i en låt på grunn av *range* er noe Lærer 8 selv kan kjenne seg igjen i. Det å gjøre litt om på melodien og på den måten "unngå problemet", vil ifølge Lærer 8 føre til en ikke-mestringsfølelse.

Under en av timene jeg observerte med Lærer 11, var det en elev som jobbet med en låt hvor det var tydelig at eleven så topptona som en utfordring. Eleven hadde med seg to medelever i timen, og samspill med de to medelevene var en del av oppgaven. Underveis i sangtimen ba Lærer 11 eleven om å gå over til hodeklang på topptona for at stemmen ikke skulle sprekke, og hun sa at de heller kunne jobbe

med topptonene på tomannshånd. Etter en stund forlot de to medelevene timen, og Lærer 11 og sangeleven jobbet videre en-til-en. Topptonen var en tostrøken C, og eleven sa at hun merket at hun trakk seg på den. Under intervjuet i etterkant av observasjonen, sa Lærer 11 at utfordringen med *range* for denne eleven gikk utover samspillet og formidlingen:

Lærer 11: Ja. Jeg tenker på den timen som du observerte. Der var jo range en helt tydelig utfordring som egentlig ødela for resten av samspillet og formidlingen hennes. Det at den sangen lå for høyt for henne gjorde at hun ikke kjente mestring, og hun ble veldig nervøs fordi hun hørte at hun sprakk, i tillegg til at hun ikke klarte å fokusere på det hun egentlig skulle fokusere på, det som var oppgaven, som var samspill.

Lærer 11 trekker frem at eleven på grunn av *rangen* på denne låta opplevde å ikke mestre den. Eleven sa selv i timen at hun merket at hun trakk seg, og læreren opplevde at det gikk utover elevens uttrykk. Det at eleven kan trekke seg blir poengtert av flere av sanglærerne. Lærer 6 hevder at eleven, som følge av frykt for enkelte toner, kan komme til å trekke seg fysisk og lydmessig, og trekke mikrofonen vekk fra munnen. Lærer 4 mener at dersom en elev venter på en bestemt tone i en låt kan det påvirke hele låta:

Lærer 4: Ja, det påvirker uttrykket, at de venter på den tonen som kommer for eksempel, eller det påvirker hele låta. Så det.. Hvis de er skikkelig redd for det så påvirker det.

Noen av sanglærerne trekker frem at dersom eleven opplever begrensninger når det kommer til *range*, vil det ha konsekvenser for hvilket repertoar eleven kan synge. Dette går jeg mer inn på i følgende avsnitt.

4.2.2 Hvor viktig er *range*?

I forbindelse med hvilke begrensninger som melder seg hvis eleven opplever utfordringer med *range*, var det også interessant å spørre informantene hvor viktig de mener *range* egentlig er, og om det er nødvendig at alle elever har stor *range*. Her var det flere av informantene som sa at det i utgangspunktet ikke var så viktig, men at det er en styrke for eleven å utvikle omfanget sitt. Mens Lærer 5 mener at det ikke er *range* som avgjør om du er en god sanger eller ikke, men at "det er hyggelig sånn variasjonsmessig" (Lærer 5), trekker Lærer 6 frem at selv om *range* ikke er avgjørende for å formidle noe til andre, kan det være viktig for å kunne synge flere sjangre og stiler:

Lærer 6: Hvor viktig er det? Det kommer jo an på hva man skal gjøre, på en måte. Men det trenger ikke være viktig i det hele tatt, egentlig. Det finnes kjempefine vokalister og singer-songwriters som overhodet ikke har range i det hele tatt, som har en kvint, liksom. Så det har ikke alt å si sånn kunstnerisk sett nødvendigvis, eller for å formidle noe til noen andre. Men jeg tenker at her på huset, og hvis man tenker at du skal jobbe med sjangermessig bredde og sånn, så er det jo veldig kjekt, for eksempel hvis du skal stå og synge en rockelåt, at du faktisk kommer gjennom, at det ikke blir sånn at du må synge en hel rockelåt i hodeklang. Som skulle vært i bryst.

Lærer 6 trekker frem at det å beherske et visst omfang, og også forskjellige registre/klanger i det omfanget, er viktig for å kunne jobbe med sjangermessig bredde. I intervjuene trekker flere av sanglærerne frem at det er viktig at elevene utvikler et visst *range* for ikke å oppleve begrensninger som påvirker repertoarvalg. Lærer 1 mener at det kan bli utfordrende å plukke ut et variert repertoar hvis eleven har et begrenset *range*. Lærer 7 trakk frem at *range* er viktig for at det ikke skal bli kjedelig å høre på, og mener at det musikalske resultatet blir bedre hvis eleven har flere toner å spille på:

Lærer 7: Jeg tenker at det er viktig fordi hvis du har veldig liten range, så kan det fort bli uinteressant å høre på. Du får presentert toner som du har hørt før, mange ganger. Jeg tenker, hvis du ikke tør å utvide rangen litt, så kan det bli kjedelig å høre på deg. (...) Så det gjør noe med det musikalske resultatet, det blir et bedre musikalsk resultat hvis du har flere toner å spille på.

I likhet med Lærer 7 mener også Lærer 9 at et begrenset *range* kan føre til ensformighet. Improvisasjon ble i flere intervjuer trukket frem som et virkemiddel for å utvide *range* (mer om dette i delkapittel 4.3.3). Lærer 9 mener imidlertid at også improvisasjonen kan bli ensformig dersom eleven sentrerer seg rundt et lite *range*:

Lærer 9: Det gir veldig mye begrensninger særlig i forhold til improvisasjon. Hvis du aldri har lyst til å gå over i det lyse partiet så blir improvisasjonen ofte veldig ensformig, for eksempel. At en sentrerer seg rundt kanskje en kvart, da. Det gir veldig mye begrensninger for eksempel i forhold til det å synge løp. Så i forhold til jazz er det en veldig ulempe det å være litt låst i forhold til ja, repertoar.

Noen av sanglærerne trekker frem at sangteknikk ikke må være et mål i seg selv, men et middel for musisering og formidling. For Lærer 4 er det viktig at elevens *range* ikke står i veien for hva eleven ønsker å uttrykke:

Lærer 4: Ja, hvis du vil synge en melodi som klatrer oppover da, at du har muligheten til å gjøre det, at ikke rangen stopper deg, rett og slett. Det tenker jeg. Det tenker jeg om alle tekniske ting egentlig, at det er ikke så nøye med teknikk, men det viktigste er at du får formidla det du skal, men av og til så stopper teknikken deg.

Lærer 4 mener at sangteknikk generelt ikke er så nøye, men at det er viktig som et middel til at eleven får formidlet det hun ønsker. Det viktigste er at *ringen*, og at teknikken generelt, ikke stopper deg fra å formidle det du vil.

To av informantene trekker frem at selv om ikke det viktigste er om elevene kan synge veldig lyst eller ei, så opplever de at mange synes det er noe spesielt med det å høre på sangere som mestrer å synge i et lyst register. Lærer 5 forteller at det på skolen hun underviser er en kultur for at sangere som på konsert går opp i høyden, og mestrer det, blir møtt med jubel fra publikum. Lærer 8 opplever at det å kunne synge lyse toner med trøkk gir en wow-faktor. Som eksempel trekker hun frem artisten Beyoncé, som er verdenskjent for å være en veldig god vokalist og artist innen sjangeren R&B:

Lærer 8: Fra et musikalsk perspektiv, så vil jeg si at det ikke er viktig. Faktisk. Artister som synger dypt, men gjør det med overbevisning og med musikalitet er like givende for meg å høre på som folk som synger veldig lyst, men det er noe i menneskets natur som kicker på lyse, sterke toner. Det er en grunn til at folk detter av stolene når Beyoncé gjør "Love on top", liksom. Det er nesten sånn sirkus-artisteri, [hun] gjør ting med stemmen som andre folk ikke tror er mulig, det gir jo en wow-faktor, for det er ekstremt, samme som hvis du hopper dritlangt eller løper dritfort, så er det å gjøre en fysisk ting med kroppen som er utrolig, for det er jo egentlig det.

Lærer 8 sammenligner artisten Beyoncé med en idrettsutøver, og sier at folk blir imponert av lyse, sterke toner fordi det er noe ikke alle klarer og derfor er ekstra imponerende. I likhet med mange av de andre sanglærerne mener Lærer 8 at *range* ikke er det som avgjør om du er en god sanger eller ei, men at det gir noe ekstra, og at det dermed kanskje er av betydning allikevel.

4.3 "En vei opp"

Problemstillingen i denne masteroppgaven er hvordan sanglærere kan legge til rette for at elever skal utvikle mestringsforventninger knyttet til *range*. Jeg vil i det

følgende presentere forskjellige momenter sanglærerne fortalte at de vektlegger for å kunne gjøre nettopp dette.

4.3.1 Forholdet lærer elev

I intervjuene vektlegger mange av sanglærerne viktigheten av et godt tillitsforhold mellom elev og lærer for at eleven i det hele tatt skal kunne utvikle seg og oppleve mestring. Lærer 7 poengterer blant annet at eleven må være sååpass trygg på sanglæreren at hun tør å gjøre feil i en sangtime:

Lærer 7: Jeg har pleid å si i den forbindelsen at, i forhold til det du skriver om også, så tror jeg at å bygge tillit og relasjon med læreren er en nøkkel. Du vil aldri stå og utlevere deg selv med noe som er vanskelig hvis du ikke er trygg på læreren. Så det er jo ekstremt viktig, og hvis ting går galt og ting låter ille, så er jo det bare moro, ikke sant, at de ikke kjenner på at "å, dette ble flaut." Så det må du kommunisere veldig tydelig hele tida at "det gjør ikke noe om du går på trynet og dette er bare gøy". Så det tror jeg er et viktig poeng.

Lærer 7 trekker frem viktigheten av at eleven har tillit til læreren. Hun mener at en sangelev som ikke er trygg på læreren sin ikke kommer til å utlevere noe som er vanskelig på sangtime, og at det må være sååpass trygt i sangtiden at eleven ikke blir flau hvis noe skjærer seg. Et godt elev-lærer-forhold viste seg å være veldig viktig for mange av sanglærerne, og spesielt under intervjuet med Lærer 3 var det å bygge tillitsforhold med elevene et svært sentralt tema. Hun trakk frem egne erfaringer med egne lærere, og hvordan hun selv har "kjent på kroppen den verdien av at noen trygger deg" (Lærer 3). Et sentralt eksempel var en lærer hun hadde på musikkstudiet, som hun hadde opplevd at trygget henne på en måte som førte til at hun lærte mer:

Lærer 3: Fordi han som lærer fikk meg til å slappe så mye av at jeg slapp til underbevisstheten, tror jeg, sånn at det viste seg at jeg kunne mer enn jeg trodde jeg kunne på time. Så da hadde jeg fått, kanskje en sax-solo jeg skulle

planke i lekse, og jeg plagdes og plagdes og plagdes, det er ikke så lett å synge sånn Coltrane-solo, liksom. Også kommer jeg på time til han da, livredd for ikke å være bra nok som man jo gjerne er, eller være den eleven som ikke innfrir, for det er man jo redd for. Eller, jeg var det. Tror ikke det er helt uvanlig. Så kommer jeg inn til han så bare "veit du, jeg har plagdes, jeg vet ikke min arme råd", og så sa han "plages ja, det, det er nå, det gjør jeg også. Bra at du plagdes, plages skal du gjøre hele livet. Plages er fint, det er bra" ikke sant, og sånn bare.. Rett og slett, han menneskeliggjorde det. Så jeg tenkte det er ikke noe feil med meg, jeg er ikke en dårlig student. Tok vekk dårlig samvittighet og utilstrekkelighet og alt sånn der. På timen hans.

Lærer 3 opplevde at denne læreren menneskeliggjorde det å møte motgang under øving, og at det i timene hans var rom for å gjøre feil, noe som gjorde at hun følte seg trygg, og som en konsekvens av det lærte mer. Erfaringer med egne lærere, både gode og dårlige erfaringer, er noe av det som har bidratt til at hun selv er bevisst sin kommunikasjon med egne elever.

Lærer 3: Jeg skal være en lærer som er med og trygger dem og løfter dem, fordi det bor så mye bra i dem, og da er det helt opp til meg om de tør å.. Altså, det er jo så privat og personlig å holde på med musikk, så det at de skal dele av det, det er noe som er hellig på en måte, det må jeg ha respekt for. Og da må jeg trygge dem sånn at de tør å la det få komme ut. Til glede for seg selv og oss som hører på. Tenker at noe annet ville vært forferdelig trist. På vegne av alle.

For Lærer 3 er det viktig at elevene føler seg trygge og opplever å bli respektert av henne. Hun legger stor vekt på valg av språk og hvordan hun kommuniserer med sine elever. Hun vektlegger viktigheten av å ta vare på elevenes menneskeverd, og at det i en time må være rom for feil:

Lærer 3: Det er jo liksom hva du sier, da. Fordi jeg mener, og en ting jeg brenner for, jeg tror du kan lære folk å bli sinnssykt bra musikere og ivareta verdet

deres samtidig. Hvis du skjønner. Og det er kjempeviktig for meg. Først og fremst ta vare på verdet deres som mennesker, sånn at de føler seg trygge nok til å komme med det de har.

Meg: Det er rom for feil?

Lærer 3: Ja, veldig. Det må det jo være. Eneste måten å bli skikkelig god. Tenker jeg da. For sånn prestasjonsangst og alle sånne ting, det handler jo rett og slett om frykten for å gjøre feil. Hvis du ikke er så redd for å gjøre feil så trenger du ikke bruke energi på det, i hvert fall.

Lærer 3 mener at det å gjøre feil er avgjørende for elevenes utvikling. Flere av de andre informantene legger også vekt på at det er viktig at elevene er trygge nok i en sangtime til å kunne gjøre feil, da dette er en avgjørende del av læringsprosessen. Lærer 4 sier at det for henne er viktig å skape en trygg øvingssituasjon så elevene tør å gjøre feil, hvis ikke får hun ikke hjulpet dem. Lærer 8 trekker også frem det å gjøre feil som betydningsfullt for utvikling:

Lærer 8: (...) akkurat i den der, i overgangen til det umulige, så må man møte motstand, og det er egentlig noe jeg heier på hele veien, så hvis det er noen av mine elever som sprekker så jubler jeg, liksom, for da er de på riktig vei.

Lærer 6 og Lærer 8 kommer begge med eksempler på at de selv har vist elevene at de også gjør feil, som et virkemiddel for å gjøre elevene tryggere. Mens Lærer 8 av og til legger inn feil nesten med vilje for å trygge elevene, har Lærer 6 laget et eget begrep for å ufarliggjøre "ulyder":

Lærer 6: Men mye i forhold til å tørre, da, og det å ufarliggjøre det, flire litt av det. Og den der "sauene", den snakker jeg om, det har på en måte blitt et slags navn på når det kommer en ulyd som du ikke..

Meg: Ja, hvis du sprekker eller noe?

Lærer 6: Ja, hvis du sprekker, eller sånn hvis du skal opp i belting, jeg hadde en periode der jeg ikke fikk det helt til, også var jeg helt ærlig med elevene mine

bare sånn "beltingen min er ikke sånn kjempegod, men jeg kan prøve". Og da får jeg sånn (demonstrerer "ulyd") kom et lite saueraut når jeg skulle over i kneika der. Så jeg sa "ja, ja, sånn høres sauene min ut, la meg høre sauene din eller kanskje du er et annet dyr", altså bare prøve sånn. Sånn er det på en måte. Det er ikke noe farlig med det, og jeg har hørt verre før og gjort verre før. Så trygge de veldig med at jeg òg lager litt sånn rare lyder, det tror jeg faktisk hjelper.

Det å vise at også hun lager lyder som ikke blir helt som planlagt, og å vise at det ikke er så farlig, er noe Lærer 6 erfarer at hjelper for å trygge elevene.

Også Lærer 5 er opptatt av å bygge tillitsforhold, og hun kan fortelle at hun tidlig i møtet med en ny elev er veldig raus med å gi gode tilbakemeldinger. Samtidig er det viktig for henne at tilbakemeldingene er konkrete og konstruktive:

Lærer 5: I starten når vi bygger det tillitsforholdet, da er jeg veldig raus. Men så er min stil også å være veldig konkret. Sånn at jeg er veldig opptatt av at de tilbakemeldingene jeg gir ikke skal være "ånei, det var nydelig", men hva var det som var nydelig?

Selv om Lærer 5 i denne fasen er opptatt av å gi eleven komplimenter, er det viktig at de er konkrete. Også Lærer 8 er opptatt av at de positive tilbakemeldingene eleven får skal være reelle. Hun prøver å fokusere på det positive og finne det eleven gjør bra for å tenke fremover:

Lærer 8: Men det å da ha fokus på at karakteren i andreklasse ikke nødvendigvis er definerende for hvor god man kan bli, men å tenke framover, framover hele veien. Og ha fokus på de gode tingene, ikke gi dem unødvendig skryt eller falsk skryt, si at det var bra når det ikke nødvendigvis var bra, men prøve å luke ut hva de gjør bra hele veien. Hvis de har god holdning da, men bommer helt, så si "du har sinnssykt bra holdning, fortsett med det, også skal vi justere det andre", for det er jo litt som å lære å kjøre bil, du må gjøre tusen ting

på en gang, og i begynnelsen så er det å holde på rattet vanskelig nok, også skal du gjøre alt det andre.

For Lærer 8 er det viktig at elevene ikke er for opptatte av karakteren de får tidlig i studieløpet. Hun sammenligner det å ta sangtimer med å lære å kjøre bil, og sier at når det er tusen ting som skal gjøres på en gang vil det til å begynne med være vanskelig nok bare å mestre en eller noen få ting. Da er det viktig at hun som lærer trekker frem de tingene som er bra og setter lys på det, før hun tar tak i det som må jobbes videre med.

4.3.2 Tilrettelegging

I teorikapitlet presenterte jeg Banduras (1997) teori om forventninger om mestring, og at den viktigste kilden til mestringsforventninger er autentiske mestringserfaringer. Det ble derfor naturlig å spørre sanglærerne hvordan de legger til rette for at elevene skal oppleve *mestring* knyttet til *range*. Her viste det seg at tilrettelegging var et viktig stikkord, og sanglærerne er blant annet bevisste hva slags repertoar de velger til den enkelte elev. Lærer 5 kunne også fortelle at hun av og til bevisst velger å begynne timen med øvelser hun vet eleven mestrer:

Lærer 5: Og jeg må jo også innrømme at jeg av og til gjør øvelser som jeg vet at de kommer til å få til bra, spesielt hvis jeg vet at vi skal gjøre noe vanskelig senere, sånn at vi har en god start. Og det tror jeg er lurt.

På timer hvor Lærer 5 vet at de skal jobbe med noe vanskelig, lar hun eleven først gjøre noen øvelser hun vet eleven mestrer for at de skal få en god start på timen. Ifølge Lærer 1 er det først når eleven kjenner på mestring at frykten kan avta. Hennes erfaring er at det kan være forskjellig fra elev til elev hva som fungerer.

Lærer 1: Men det som hjelper er når de kjenner fysisk at det fungerer. Det er da først det hjelper. Det er da du kanskje kan slippe den angsten litt. Og da er det jo, det er jo litt forskjellig fra elev til elev hva som på en måte er.. Det der at du

føler at du har en svær eske med en drøss med nøkler, også har du ett nøkkelhull. Også prøver du nøkkel etter nøkkel etter nøkkel etter nøkkel, også til slutt så "ja!, jeg fant den riktige nøkkelen!"

Lærer 1 erfarer at det kan variere hva som gjør at den enkelte eleven forstår og lærer, og at det kan ta tid å finne riktig nøkkel til riktig elev. Ettersom det kan være såpass forskjellig hva som fungerer for den enkelte elev, blir tilrettelegging viktig. Noe av det sanglærerne i størst grad tilrettelegger, er valg av repertoar og toneart. Det å transponere låter er et betydningsfullt virkemiddel for sanglærerne. Lærer 5 legger gjerne låter ned til å begynne med for at eleven skal kunne mestre den i et lavere leie først, for så å ta den samme låten frem igjen en tid senere og prøve å legge den litt opp. Lærer 9 og Lærer 10 poengterer at det innen jazz-sjangeren ikke er noe mål i seg selv at eleven skal synge i den tonearten låten opprinnelig står notert i for eksempel Real Book, og at de transponerer mye. Lærer 9 tester ut ulike tonearter med elevene for å finne ut hvor det klinger bra. Hun er bevisst på at ikke alle kan eller må synge alle tonearter, og at elevene skal oppleve mestringsfølelse:

Lærer 9: Jeg er ikke sånn som presser dem til å synge i en toneart som på en måte helt klart er feil. Altså, det er jo ikke slik at alle nødvendigvis greier å synge alle låter og alle tonearter. Så jeg transponerer mye altså. Jeg gjør det. Vil at de skal oppleve mestringsfølelse i forhold til det. Å sende de [for å synge] på konserter hvor jeg vet at de synger låter som [elevene] i utgangspunktet [ikke klarer], det, nei. Det har jeg aldri gjort. Nei, nei. Jeg er opptatt av at det skal klinge bra, og det var jo selvfølgelig fordi jeg kom på jazzstudiet og skjønte det selv, at en kunne transponere ting. Selvfølgelig kan man det.

For Lærer 9 er det viktig at elevene opplever mestringsfølelse i forhold til toneart. Etter å ha sunget klassisk på videregående, begynte hun å studere jazz. Hun lærte da at det å transponere låter var mulig. Den lærdommen har hun tatt med seg videre i sitt sanglærervirke, og det å transponere er et virkemiddel hun bruker mye. For henne er det viktig at den enkelte elev klinger bra, og ikke må synge låter på

konserter som har et *range* eleven i utgangspunktet ikke mestrer. Lærer 7 er også opptatt av at elevene skal synge i tonearter hvor de opplever mestring. Hun er opptatt av at eleven ikke skal måtte oppleve nederlag på nederlag, og understreker at sangpedagogen har et enormt ansvar når det kommer til valg av repertoar og toneart:

Lærer 7: Du må ta noen valg når du treffer et, la oss si at en elev ikke kommer opp da, så enten så må du "OK, denne eleven kommer ikke opp, dette her går ikke". Da må du enten legge ned låta, altså transponere den, eller så må du ta en annen låt. Så noen ganger så må du bare innse at dette her fikser ikke eleven din, den er ikke på det stadiet at den kan ta denne låta. Og der tenker jeg at der har en sangpedagog et enormt ansvar, sånn at eleven ikke går på smeller og liksom; "Jeg får jo aldri dette til".

I likhet med Lærer 7 mener også Lærer 9 at sanglæreren må være klar over at ikke alle elever kan synge alt. Som eksempel trekker hun frem en opplevelse med en elev som ville synge låten "Love on top" av Beyoncé, som modulerer fire ganger og strekker seg fra lille G til tostrøken H. Lærer 9 hadde anbefalt eleven å ikke modulere i låten, men eleven ville gjerne modulere, og valgte å gjøre det på konsert, selv om Lærer 9 gjentatte ganger hadde anbefalt henne å la være. Resultatet ble ifølge Lærer 9 ikke veldig bra, og hun hadde i ettertid tenkt at eleven egentlig ikke burde ha sunget sangen.

Lærer 9: Så da blir det litt slik at man tenker at "den sangen her kunne du kanskje ikke ha sunget egentlig". Men man kan ikke si det heller, man vil jo gjerne at de skal få synge det de vil, men jeg sa i hvert fall at hun ikke burde modulere, men det gjorde hun likevel. Så, ja. Det er ikke alle som kan synge Beyoncé altså, og det er heller ikke alle som kan synge for eksempel Esperanza Spalding sin "Precious" som strekker seg (demonstrerer melodi som går fra tostrøken C# til Lille G#). Det er ikke alle elever som kan synge det. Nei. Og det

må en jo bare være helt superklar på. Ikke til dem, men at du ikke velger det repertoaret til dem, da.

Lærer 9 sier at hun gjerne vil at elevene skal få synge det de vil, men at det er viktig som sanglærer å være klar over at ikke alle elever kan synge alt – enkelte låter er for vanskelige. I likhet med Lærer 7 trekker hun frem at sanglæreren har et ansvar når det kommer til å ikke velge for vanskelig repertoar. Lærer 7 sier at samtidig som det er viktig at elevene får låter de kan mestre, er det også viktig at de utfordres. Med bakgrunn i det velger Lærer 7 av og til repertoar hvor hun vet at eleven må ut av komfortsonen sin. Lærer 11 synes at nettopp det å velge ut repertoar til den enkelte eleven som eleven skal kunne mestre samtidig som de blir utfordret er vanskelig. Dette kommer frem mens hun reflekterer over timen jeg observerte med eleven som hadde problemer med en topptone:

Lærer 11: Det er ikke så ofte jeg opplever det fordi som regel så pleier jeg å gi ting som de skal kunne mestre og utfordrer dem passe mye. I denne situasjonen her hadde jeg nok gitt en litt for vanskelig låt til en som var litt fersk. Og det er jo på en måte min skyld og ikke hennes skyld, men da er det viktig for meg at jeg i løpet av timen kan få sagt til henne at "nå skal vi prøve å legge ned låta litt", og at hun ikke opplever det som et nederlag. Og det burde jeg kanskje ha gjort på forhånd, at jeg burde ha sagt til henne at "det er mulig denne går litt høyt, kanskje du skal legge den ned". For da hadde vi ikke kommet i den situasjonen, men jeg tror nok at hun hadde blitt ganske nervøs uansett, og den låta er såpass vanskelig at hun hadde nok kjent på de utfordringene nesten uansett om hun kom opp eller ikke, så det er litt sånn vanskelig å si. Men jeg prøver å gi materiale som de skal klare å mestre, at det skal låte bra ganske kjapt, at de ikke skal stå og synge, ja, "Heaven" av Duke Ellington, som jeg selv har stått og sunget og det har gått altfor lyst og det låt helt grusomt.

Lærer 11 trekker frem egne erfaringer fra når hun har måttet synge låter hun har opplevd å ikke mestre, og uttrykker at hun ikke ønsker at elevene skal ha den

samme opplevelsen som hun selv hadde. Det er derfor viktig for henne å velge ut låter som elevene kan mestre, og som låter bra ganske kjapt.

Når det kommer til hvilket repertoar sanglærerne syner det er godt å jobbe med for å utvikle *range*, er sanglærerne noe delt. Mens Lærer 2 synes det er godt å jobbe med sjangre som for eksempel R&B, soul, funk, hardrock og gospel når elevene skal øve på å synge sterkt og høyt, sier Lærer 7 at hun synes det å skulle synge nettopp hardrock og gospel blir som "å løpe før du kan gå" (Lærer 7). I stedet for gospel og hardrock synes Lærer 7 det kan være fint å bruke låter som både har et tålelig greit brystleie, og også et parti som går mer i høyden så elevene må bruke de lysere registrene. Også Lærer 4 synes det er fint å bruke låter hvor eleven i løpet av låten tydelig må skifte klang, eller *gir*, som er et begrep hun bruker. Lærer 4 bruker ofte en låt der hvor eleven får i oppgave å synge første vers luftig, andre vers med en mikset klang og tredje vers med mye trøkk. Alle tre vers foregår i høyden, noe som gjør at repertoarvalget allikevel skiller seg fra Lærer 7.

Lærer 5 er enig med Lærer 7 når det kommer til å ikke velge for vanskelig repertoar til å begynne med:

Lærer 5: Også tenker jeg også at det er viktig å ikke begynne med for voldsomme ting. Rett og slett altså. Fordi du kan ikke, hvis, ja [eleven sier:] "jeg har lyst til å jobbe med høyden min" så må du ikke finne en eller annen sånn overivrig poplåt sunget av en fantastisk amerikansk sanger som har sånne ville register.

Meg: Mariah Carrey for eksempel?

Lærer 5: Ja, fordi de har jo så utrolig til dybde, også er det helt vilt i toppen også, og da kommer en utrent elev alltid til kort, fordi det går jo ikke an å legge det ned, fordi de skal allerede være nede på F, og det har de ikke. Og vi kan ikke legge det opp fordi de skal søren meg opp til tostrøken A og kose seg, og det går jo ikke. Også blir det også det der med å herme etter ei voksen dame som synger når du selv er tenårings.

Lærer 5 mener at sammenlignet med en "fantastisk amerikansk sanger", vil en utrent elev alltid komme til kort. I motsetning til Lærer 5, gir Lærer 6 elevene av og til låter i lekse som er sunget av nettopp slike voksne, veletablerte og erfarne artister som Lærer 5 sikter til. Lærer 6 kan gjerne gi elevene i lekse å synge for eksempel noe av Whitney Houston, for at elevene skal ha noe å strekke seg etter. Hun er da ærlig med elevene om at det kan ta lang tid før de mestrer låta, men at det i alle fall ikke løsner om de ikke prøver. Lærer 6 har erfaring med at det som kanskje oppfattes som "litt slemt" når eleven får oppgaven, kan føre til mestringsfølelse hvis eleven etter hvert får til låta:

Lærer 6: (...) for eksempel når jeg har hvid de ut på Whitney Houston i førsteklasse, som var litt slemt, mens når man da kommer til tredjeklasse bare "åja" - så ser de veldig sånn, det er jo en mestringsfølelse, "men det her klarte jeg jo ikke i det hele tatt i første. Og nå klarer jeg jo å være her. Og nå funker det greit og det er ikke slitsomt og jeg treffer tonene og kan være der og det går bra". Så sånn sett er det jo slemt når de får den, men jeg tror det er ganske gøy når de ser at "åja, jeg får det faktisk til".

Lærer 6 sier selv at det er "litt slemt" å gi elevene Whitney Houston-låter i lekse, men ser samtidig at elevene får en mestringsfølelse av det når de etter litt tid faktisk får til å synge det.

En annen måte sanglærerne tilrettelegger for den enkelte elev, er ved å velge hvilket språk de skal bruke når de for eksempel forklarer sangteknikk. Mens noen elever er mottakelige for konkrete forklaringer av det stemmefysiologiske, opplever sanglærerne at andre har behov for mer billedlige forklaringer. Lærer 6 prøver å være konkret i forklaringene, men opplever at det av og til er nyttig med litt "blomsterspråk":

Lærer 6: Det blir jo litt sånn blomsterspråk innimellom. Og noen ganger føler jeg at det kanskje kan hjelpe litt.

Som eksempler på "blomsterspråk" var det en lærer som i timen jeg observerte forklarte støtte ved å snakke om *små, grønne menn* som er aktive når du puster ut. En annen lærer snakket om *robotstemme* og *hekselatter* i forbindelse med å bruke *twang*. En tredje snakket om at elevene skulle tenke at melodien ikke går oppover, men *utover*, som å vanne med en *hageslange*. Noen av sanglærerne uttrykker at de er skeptiske til å bruke et for billedlig språk. Lærer 8 er blant disse, og hun trekker frem at CVT for henne har vært et godt hjelpemiddel for lettere å kunne forklare konkrete ting til elevene. En annen lærer som mener at det er bedre med konkrete forklaringer er Lærer 11, som selv hadde erfart å få forklaringer på *støtte* som hun ikke forstod så mye av i ung alder:

Lærer 11: Jeg ble fortalt at jeg skulle tenke at jeg hadde en sol i magen.

Meg: En sol?

Lærer 11: En sol. En skinnende, varm sol, som var en varme i kroppen min, og der var energien. Og jeg tenker at når du sier det til en 17-åring, så er det helt umulig for den 17-åringen å skulle forstå hva det betyr. Det er jo et veldig uklart bilde, da.

For Lærer 11 var ikke det å bli fortalt at hun hadde en sol i magen det som skulle til for at hun som 17-åring skulle forstå støtten. Som nevnt ovenfor kan det variere fra elev til elev hva som gjør at den enkelte eleven forstår det sanglæreren prøver å forklare, og dette er blant det som diskuteres videre i kapittel 5.5.2.

4.3.3 Lek, improvisasjon og planking

Som innhold i sangtime er lek, improvisasjon og herming metoder lærerne trekker frem som gode å bruke i arbeidet med *range*. Lærer 4 og Lærer 5 bruker begge mye herming i sangundervisningen, og Lærer 4 sier at det er en fin måte å leke seg oppover i *range* på.

Lærer 4: (...) også gjør jeg litt sånn som jeg gjorde her i stad, hermeøvelser. Leking da, med klang. At vi plasserer og kjenner, hører på hvordan det klinger

annerledes i toppen, fordi ofte hvis man skal oppover så må man leke, man må finne en måte å komme seg dit på.

Lærer 4 sier at man må finne en måte å komme seg opp i *range*, og at herming og leking kan fungere. Også Lærer 5 synes herming er et godt virkemiddel til nettopp det:

Lærer 5: Også er det òg mye sånn herming og litt sånn leking også. Jeg synes det er veldig gøy, når vi jobber en mot en, at de skal herme etter meg, for det går såpass kjapt at de rekker ikke å analysere "er dette for høyt? Får jeg det til?", fordi (demonstrerer herming) også skal de gjøre det med en gang, sånn som jeg gjorde med hun første, for da rekker de ikke opp med det der "dette får jeg ikke til". Så det er i alle fall det som jeg har gjort som har funka ganske bra, rett og slett.

Lærer 5 hevder at herming fungerer fint fordi eleven ikke rekker å tenke etter om tonene hun skal herme etter er innenfor rekkevidde eller ei – hun må bare synge dem. Et annet virkemiddel som kan fungere litt på samme måte, er improvisasjon: Under observasjonen av undervisningen med Lærer 9, jobbet hun med improvisasjon med en elev, og under intervjuet spurte jeg om hun synes improvisasjon kan være et godt middel til å utvide *range*:

Lærer 9: Ja. For da vet du heller ikke hva du synger på en måte. Du vet ikke hvilke toner det er snakk om, du vet ikke hvilken høyde du er i, du vet bare at du synger for eksempel lyst.

Lærer 9 trekker også frem *planking* som en god måte å jobbe på. Når eleven har i lekse å plukke og kopiere et kor fra et opptak, i stedet for å lære en låt fra en note, kan det ifølge Lærer 9 føre til at de blir mindre bevisst på hvilke toner de synger, og på hvor lyst sangen faktisk går. Lærer 9 mener at dette kan være en måte å "lure" elevene opp. Også Lærer 11 har god erfaring med å få elevene til å planke låter, og

mener at dette kan være en mer musikalsk måte for elevene å jobbe med teknikk på, enn å gjøre øvelser. Hun trekker frem et eksempel med en elev som til å begynne med kun sang hodeklang, som hun da gav i oppgave å planke en låt:

Lærer 11: Så den første låta hun fikk var en låt av Nina Simone, fordi jeg tenkte at "hvis jeg får henne til å planke Nina Simone, så kan jeg få henne til å forstå at hun også kan synge som Nina Simone", og Nina Simone synger ikke nødvendigvis så veldig lyst, men hun synger nesten kun i bryst, i ganske "twanga" Overdrive eller Curbing. Og det er en mye mer musikalsk måte for henne å jobbe på enn at jeg skal si "kan du gjøre sånn og sånn", så da sa jeg "nå vil jeg at du skal herme etter Nina Simone sånn at du blir helt lik henne".

Det å få eleven, som i utgangspunktet kun sang i hodeklang, til å herme etter Nina Simone, mener Lærer 11 at var en mer musikalsk måte for eleven å jobbe på for å finne fullregisteret sitt. Ved å herme etter Nina Simone fant kanskje eleven ut hvordan hun kunne synge i vokalfunksjonene *Curbing* og *Overdrive* uten at Lærer 11 forklarte at det var det hun gjorde.

En annen måte å få elevene opp i *range*, kan ifølge Lærer 9 være å få elevene til å stå med ryggen til pianoet under oppvarming, eller å jobbe helt uavhengig av pianoet. Hun sier at elever som er litt engstelige for høyden ofte følger med på pianoet hvor langt opp de er kommet, og at det kan være lettere å få de lenger opp hvis de ikke har oversikt over hvor de er.

Lærer 9: Det også, elever som er litt engstelige de står ofte og ser på pianoet, for da vet de at "nå er vi på vei opp der, nå er det tostrøken d eller trestrøken", så å prøve at de ikke ser på pianoet for eksempel. Også bruke glissandoer, fordi det er ikke toneavhengig, og med en gang du begynner å legge melodi på det så blir det mer prestasjonsrelatert. Hvis du bare (demonstrerer glissando på "ja" og "o") så finner du på pianoet, hvilken tone var det? "Oi, det var jo faktisk en d, du sang jo den!"

Det å jobbe med glissandoer er noe som trekkes frem av flere av sanglærerne som en god måte å jobbe med *range*, spesielt i overgangen mellom hodeklang og brystklang. Lærer 9 trekker dette frem som en måte å jobbe på som ikke er toneavhengig, og som dermed er mindre knyttet til det å skulle prestere. Eleven vet ikke hvor høyt eller lavt hun er, og trenger dermed ikke være nervøs.

4.3.4 Teknikk

Som presentert i kapittel 4.1 mener sanglærerne at utfordringer knyttet til *range* kan bestå av mentale sperrer og mangel på sangtekniske ferdigheter. I dette avsnittet vil jeg trekke frem hva lærerne mente var viktig på den tekniske siden av problemet.

Lærer 7 trekker frem at mye av grunnteknikken innen sang er lik for rytmisk og klassisk sang, og at et av de grunntekniske elementene som må være på plass for å kunne utvide elevenes grenser når det kommer til *range*, er *støtten*.

Lærer 7: Ja, altså, det aller viktigste er jo støtten. Slipper du den så er du solgt. Og det er det mange elever som gjør. Så det er jo det å passe på den, så særlig i starten når de begynner her, så jobber jeg mye med støtte. Og det tenker jeg er universelt uansett hvilken stilart du er i.

I likhet med Lærer 7 sier Lærer 2 at det første hun sjekker er om støtten er på plass, og at dersom eleven ikke har kontroll på støtten, må denne tas tak i først. Lærer 2 er blant de som bruker CVT i sin undervisning. Som nevnt i kapittel 2 bruker ikke Sadolin (2012) begrepet register, men snakker om *gir* og *vokalfunksjoner*. Lærer 2 gir en tilsynelatende ukomplisert oppskrift på det å skulle synge lyse toner med mye volum:

Lærer 2: For å synge lyst og synge sterkt så er det to ting som er veldig viktig, det er plassering av vokal, og støtte. Det er egentlig de to tingene som en må jobbe med hele tiden, sånn som jeg ser det. Fordi det er ikke noe sånn hokus pokus. Det er bare rett og slett at det må stemme, og når du får til det og har

det på plass så kommer volumet og det høye registeret av seg selv. Det er i hvert fall min erfaring.

Ifølge Lærer 2 vil de lyse tonene komme av seg selv hvis støtte og plassering av vokal er på plass. Som nevnt i kapittel 2 er støtte blant de tre overordnede prinsippene innen CVT, og valg av vokal avhenger av hvilken vokalfunksjon du ønsker å produsere. Blant informantene fortalte fem av sanglærerne at de i mindre eller større grad bruker CVT i sin undervisning, til tross for at ingen av dem er autoriserte CVT-sanglærere⁶. Lærer 10 er blant disse fem, og hun har mest fokus på at elevene skal ta utgangspunkt i vokaler og kjeveposisjon for å finne vokalfunksjonen først:

Meg: Og så finne de girene? Overdrive og..?

Lærer 10: Ja. Finne riktig vokaler å synge på som gjør at det blir en sunn måte å synge på, få dem til å se hvilket bitt man må synge med, og da når de har fått det på plass, at de tør og stoler på at, "jammen dette her går bra, jeg har kroppen med" og sånn, så kan man forme teksten etterpå.

Lærer 10 sier at hun får elevene til å først bli trygge på vokal og kjenne at de mestrer det først, før hun legger på konsonanter og tekst.

Også Lærer 11 bruker CVT i sin undervisning. Hun legger vekt på viktigheten av å la strupehodet bevege seg oppover når tonehøyden stiger, og jobber samtidig med at eleven skal bruke nok *twang*:

Lærer 11: (...) at du skal heve strupehodet og lukke i halsen for å få stemmen din frem, og få den twangen som er nødvendig for å klare å synge høyt i bryst, eller i Curbing, da. Eller Overdrive for den saks skyld. For hvis strupehodet er lavt så har man ikke sjans til det.

⁶ For å bli autorisert CVT-sangpedagog kreves treårig utdanning ved Complete Vocal Institute. <https://completevocal.institute/about-authorized-cvt-teachers/>

I kapittel 2 så vi at hva som er optimal posisjon for strupehodet under sang er noe ikke alle er enige om. Både strupehodets posisjonering og plassering av vokal blir nærmere diskutert i kapittel 5.

Lærer 7 jobber mye med registerbehandling i sin undervisning, og er opptatt av at elevene skal bli kjent med alle sine registre. Til å begynne med er hun veldig opptatt av at elevene skal skifte register og ikke presse fullregisteret langt opp. Hun har erfaring med at elevene ikke er vant til å bruke det lyse registeret sitt (randregisteret, jfr kapittel 2) og synes det låter stygt, men at de fleste, etter å ha jobbet med det, synes det er lett og behagelig.

Lærer 7: Altså, det første som jeg sier der, det er at jeg er veldig opptatt av at elevene skal omfavne alle sine registre. Så i første omgang så er jeg veldig opptatt av at de skal skifte register, og ikke presse fullregisteret sitt oppover.

På spørsmål om hva Lærer 7 gjør dersom det kommer en elev som vil synge noe som krever mer volum og kraft i høyden, svarer hun at da er det *belting*-teknikk som må til. Også Lærer 9 trekker frem *belting*-teknikk som alternativet til hodeklang i høyden. Hun sier at når hun jobber med *belting*-teknikk med elevene, fokuserer hun på støtte, og på å åpne opp og artikulere. Samtidig sier hun at hun er litt på gyngende grunn når hun skal undervise i *belting*-teknikk, fordi hun selv ikke har lært det skikkelig noen gang, men underviser basert på egen erfaring fra egen sangutøving.

I samtlige intervjuer ble støtte nevnt som et viktig sangteknisk moment. I de ulike timene jeg observerte, og også under intervjuene, fikk jeg innsyn i forskjellige virkemidler og forklaringer sanglærerne bruker for å få elevene til å forstå støtten. Flere av lærerne jobber mye fysisk med elevene, og får dem til å dytte i veggen, sitte på huk, late som om de drar i et tau og gjøre styrkeøvelser, for å nevne noe. Lærer 2 forteller at hun får elevene ut på gulvet når hun opplever at det ikke skjer noen fremgang. Hun opplever at det å jobbe fysisk umiddelbart har en positiv effekt.

Lærer 11 bruker som nevnt CVT i sin undervisning. For henne er det viktig å lære elevene å bruke *twang*, noe hun mener er helt essensielt å kunne for å skulle

komme opp i *range* i noe annet enn hodeklang. I tillegg er støtten, som i likhet med twang er et av de tre grunnleggende prinsippene i CVT, avgjørende å kunne kontrollere. De funksjonene hun mener er viktigst å beherske for å synge jazz og pop er *Curbing* og *Overdrive*. Siden disse to vokalfunksjonene synges uten luft, blir det viktig å lære elevene å kunne synge helt uten luft på stemmen. Når støtten er på plass, begynner hun å jobbe med å synge luftfri hodeklang, og hun jobber da med glottisansats med elevene (også kalt full-metallic attack innen CVT). Neste steg å er å få lyden lenger fram i munnen, og for å få til det ber hun elevene heve munnvikene litt (som ved smil). Hun trekker frem at mye av dette er felles med klassisk sangundervisning:

Lærer 11: Men hvis de hever munnvikene sine og får tak i det klikket (demonstrerer korte toner på "I" med glottisansats og hevede munnviker) så hever de strupehodet, og de får lyden fram, som også brukes mye i klassisk teknikk, det å ha den litt nasale, tette klangen, så det er egentlig ganske mye felles, fram til der tenker jeg at det klassiske grunnlaget, klassisk undervisning er bygd på mye av det samme. Og støtten er jo også egentlig det.

I likhet med Lærer 7 sier altså Lærer 11 at mye av *grunnlaget* innen sangteknikk er felles for rytmisk og klassisk sang, men som nevnt ovenfor mener hun samtidig at det er såpass store forskjeller mellom klassisk og rytmisk sang når det kommer til andre sangtekniske aspekter at det oppleves som problematisk. Noen av de sangtekniske utfordringene sanglærerne mener oppstår når klassisk sangteknikk møter rytmisk repertoar blir nærmere diskutert i kapittel 5.1.

4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert resultatene fra analysen av intervjuene med de 11 sanglærerne. Jeg gjorde i kapitlet først rede for hva sanglærerne erfarer at problemer med utfordringer knyttet til *range* kan bestå av, deretter hvordan disse kan påvirke andre sangtekniske og kunstneriske aspekter ved sangundervisning, og

til slutt har jeg sett på hvordan lærerne legger til rette for mestring og hjelper elevene med å finne "en vei opp".

I analysen av intervjuene kom det frem at lærerne opplever problemstillingen som todelt, og de sier at den kan bestå av både mangel på sangtekniske ferdigheter, og den kan være av kognitiv art. På den tekniske siden kan det for eksempel dreie seg om at eleven ikke har kontakt med støtten, ikke har kontroll på sine forskjellige registre eller vokalfunksjoner, eller opplever utfordringer med registerbrudd. I diskusjonskapitlet vil jeg diskutere disse funnene i lys av teorien jeg presenterte i kapittel 2.

På den mentale siden kan det blant annet dreie seg om dårlige erfaringer eller prestasjonsangst. Dette blir i neste kapittel diskutert i lys av Atkinsons (1978) teori om prestasjonsmotivasjon, og Banduras (1997) teori om forventninger om mestring.

Sanglærerne opplever at utfordringer med *range* kan påvirke blant annet elevens uttrykk, samspill med andre, og at slike utfordringer kan forankre seg fysisk og dermed påvirke elevens kontroll på for eksempel pust og støtte. Utfordringer knyttet til *range* kan også ha stor betydning for valg av repertoar. Med bakgrunn i sanglærernes utsagn vil jeg i neste kapittel diskutere dette i lys av blant annet Banduras (1997) teori om forventning om mestring. Jeg vil også trekke inn læreplanverket Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) når det kommer til påvirkning av valg av repertoar.

Med bakgrunn i Banduras (1997) teori om forventninger om mestring, spurte jeg sanglærerne hvordan de legger opp til at elevene skal oppleve mestring knyttet til *range*. Noe som viste seg å være et viktig bakteppe for at elevene i det hele tatt skal kunne utvikle seg, var forholdet mellom lærer og elev, og jeg vil med bakgrunn i Skaalvik & Skaalvik (2013) argumentere for viktigheten av et godt tillitsforhold mellom sanglærer og sangelev. Av betydning er også hvordan sanglærerne formidler utfordringer og motgang til sin elever, og jeg vil med bakgrunn i Dweck (2016) og Bandura (1997) argumentere for at sanglærerne bør legge til rette for et miljø hvor utfordringer ses på som en del av læringsprosessen. Tilrettelegging er også et viktig stikkord, og sanglærerne tilrettelegger i stor grad for

hver enkelt elev når det kommer til valg av repertoar og tonearter. Her vil jeg argumentere for viktigheten av å velge oppgaver til den enkelte elev med omhu, i lys av både Atkinson (1978), Bandura (1997) og Dweck (2016). Med bakgrunn i sanglærernes utsagn om hva som skal til for å synge lyse toner med mye volum, kommer jeg avslutningsvis inn på Estills (2005b) stemmekvalitet *Belting*, og sammenligner denne med Sadolins (2012) vokalfunksjoner *Overdrive* og *Edge*.

5 Diskusjon

I kapittel 4 har jeg presentert resultatene av analysen av intervjuene med sanglærerne. I dette kapitlet vil jeg diskutere disse funnene i lys av teorien jeg presenterte i kapittel 2. Jeg vil i det følgende diskutere hva sanglærerne erfarer at et *høydeskrekk*-problem kan bestå av, hvordan utfordringer knyttet til *range* kan påvirke andre sangtekniske og kunstneriske aspekter ved undervisningen, og ulike strategier sanglærerne velger for at elevene skal oppleve mestring knyttet til *range* og finne *en vei opp*.

5.1 Sangtekniske utfordringer: klassisk teknikk møter rytmisk repertoar

Blant funnene av hva et *høydeskrekk*-problem kan bestå av, kom det frem at noen av sanglærerne opplever enkelte forskjeller mellom klassisk og rytmisk sangteknikk som utfordrende. Sanglærerne fremholder dette som et slags kulturkrasj hvor teknikk med utspring fra den klassiske sangteknikken ikke ser ut til å fungere på en hensiktsmessig måte innenfor rytmisk musikk. Lærerne fremhever særlig forskjellene mellom klassisk sangteknikk og Complete Vocal Technique. For eksempel hevder lærerne at sangteknikk som ikke samsvarer er bruk av registre og posisjonering av strupehodet.

Mens noen av lærerne mener at problemet først og fremst er i overgangen fra brystklang til hodeklang, mener andre derimot at problemet dreier seg om at elevene ikke klarer/tør å synge noe annet enn hodeklang når de kommer opp i en viss høyde. Min oppfatning er at selve begrepet *register* i enkelte tilfeller skaper problematikk. I teorikapitlet presenterte jeg begrepet register som forklaring på en tonerekke som dannes på samme muskulære prinsipp og som har samme klangfarge. Borch (2005) hevder at registerterminologien blir utilstrekkelig, og at vi kanskje heller bør studere hvordan forskjellige stemmeklanger produseres fysiologisk ved forskjellige innstillinger i strupen (Ibid., s. 32). Videre poengterer Borch at det innen sangpedagogikken ofte benyttes en terminologi som stammer fra den klassiske sangtradisjonen, og at mangelen på en tilstrekkelig terminologi som er spesifikk for rytmisk sang kan virke hemmende for den pedagogiske prosessen (Ibid., s. 33). Dette kom også frem under intervjuene med lærerne, og spesielt i intervjuene med Lærer 10 og Lærer 11. De trekker frem som et problem at elevene

bytter til hodeklang så snart melodien kryper opp mot tostrøken oktav. Mens det tradisjonelle synet på registre er at fullregisteret er knyttet til den dype delen av stemmen mens randregisteret er knyttet til den øvre delen av stemmen, kan eksempelvis CVT-vokalfunksjonene *Neutral*, *Overdrive* og *Edge* brukes mer eller mindre i hele stemmens *range*. Dermed blir det mindre interessant å snakke om at elevene skal "skifte register" når de kommer opp til en viss tone. Cathrine Sadolin (2012) bruker ikke begrepet register for å beskrive en tonerekke og dens klang. Innen CVT er det *vokalfunksjoner* som gjelder, og en vokalfunksjon defineres som en av fire teknikker for å synge, som bestemmes av volum, tonehøyde og klangfarge. Ifølge Sadolin er register *kun et navn* på et bestemt omfang toner som ikke har noe med volum, stemmelyd eller måten sangeren synger på. Hun hevder at begrepet er forvirrende fordi det brukes om forskjellige tekniske aspekter, og skriver som eksempel at noen bruker register når de snakker om tonehøyde, noen bruker register når de snakker om klangfarge og noen bruker det når de snakker om volum (Ibid., s. 66). Sadolin unngår derfor å bruke begrepet.

Lærer 10 og Lærer 11 trekker også frem som et problem at elevene har lært fra tidligere sanglærere at de skal synge med lavt strupehode. Som nevnt i kapittel 2.2.1 kan strupens posisjon variere fra høy til lav. Innen klassisk sang er et lavt stilt strupehodet idealet, og Rørbech (2005) hevder at det av "funktionsmessige og klanglige grunde tilstræbes altså generelt i tale så vel som i sang en udstrakt strube, der står lavt, men ikke presset ned." (Ibid., s. 78). Sadolin (2012) hevder derimot at "In order to reach the notes you want, it is essential NOT to fix the position of the larynx but to let it reach the right position for the pitch" (Ibid., s. 47). Ifølge Sadolin er det avgjørende at vi lar strupen endre posisjon naturlig for å finne de tonene vi ønsker, og at det er nødvendig å la strupehodet bevege seg opp på lyse toner og ned på mørke toner. Dette skiller seg fra Arder (2001), som hevder at "For en sanger er det av betydning å ha en forholdsvis lavstilt strupe i alle tonehøyder" (Ibid., s. 138).

Flere av informantene som *ikke* bruker CVT i sin undervisning mener at problemet ofte ikke er det å skulle synge lyst, men at overgangen mellom fullregister og randregister utgjør et større problem. Utjevning av registre diskuteres videre i delkapittel 5.3.4.

5.2 Mentale sperrer

I forhold til de mentale sidene ved problemet trekker sanglærerne blant annet frem at det kan være knyttet til en angst om å ikke være god nok, at elevene kan ha tidligere erfaringer med å ikke mestre som gjør at de er redde, og at de ikke tror selv at de skal lykkes. Dette kan forstås som at elevene har utviklet en prestasjonsangst for å synge høye toner. Ifølge Atkinsons (1978) teori om prestasjonsmotivasjon (jfr kapittel 2), vil en elevs motivasjon for å løse en oppgave som vurderes som en prestasjon avhenge av elevens vurdering av oppgaven enten ut fra muligheten for å lykkes, eller muligheten for å unngå nederlag. Dersom angsten for å mislykkes blir sterkere enn følelsen av å lykkes, kan det føre til at eleven trekkes vekk fra oppgaven.

Tidligere erfaring med å mislykkes med å synge blir nevnt av Lærer 8 som noe som kan være bakgrunn for høydeskrekk. Dette er i tråd med Banduras (1997) teori om forventninger om mestring. Ifølge Bandura vil erfaringer med å mislykkes føre til lavere mestringsforventninger, på samme måte som erfaringer med å lykkes kan føre til økte mestringsforventninger. Flere av sanglærerne trekker frem elevens forventninger til mestring som avgjørende, og mener at dersom eleven selv ikke tror hun kommer til å treffe den lyse tonen, vil hun antakeligvis ikke gjøre det. Som nevnt i teorikapitlet øker sjansen for at eleven lettere vil gi opp i møte med utfordringer dersom hun har lave mestringsforventninger.

5.3 Sammenhenger mellom mestring av *range* og andre sangtekniske aspekter

Blant funnene knyttet til hvordan problemet kan påvirke andre aspekter ved sangundervisningen, er at dersom eleven har lav selvfølelse og ikke forventer å mestre, vil det kunne få utslag på pusten som igjen påvirker støtten. Ifølge Arder (2001) er det stor sannsynlighet for at en elevs bekymringer, sorg eller sinne vil føre til en mindre fri pust, fordi eleven vil få mindre hensiktsmessige muskelspenninger i kroppen (Ibid., s. 116). Susanna Eken (2014) hevder at engstelige sangere som undertrykker følelsene sine vil få problemer fordi disse undertrykte følelsene påvirker pusten og muskulaturen i halsen (Ibid., s. 20). Bandura (1997) hevder at lave mestringsforventninger kan føre til fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som for eksempel angst og høy puls. Ifølge Bandura kan en viss mengde spenning og

nerver ha en positiv virkning, men dersom angsten tar overhånd vil eleven havne i en ond sirkel hvor lave mestringsforventninger fører til fysiologiske reaksjoner, som igjen fører til lavere mestringsforventninger.

Lærer 8 trekker også frem at det å synge en låt og tilpasse melodien fordi låten opprinnelig har en eller flere toner hun ikke mestrer, kan føre til en ikke-mestringsfølelse. Ifølge Bandura (1997) kan erfaringer med å mestre i enkelte tilfeller føre til lavere forventninger om mestring (Ibid., s. 83). I tilfeller hvor eleven mestrer en oppgave, men i prosessen med å løse den oppdager mulige begrensninger ved egen mestring på grunn av oppgavens vanskelighetsgrad, kan det føre til at elevens mestringsforventning til liknende oppgaver blir lavere, til tross for at oppgaven løses. "In such instances, a singular success leaves them shaken rather than emboldened." (Ibid., s. 83). Lærer 8 forteller at hun selv kan kjenne på en ikke-mestringsfølelse når hun vet at en låt har en tone hun ikke er komfortabel med å synge fordi den er for lys, selv om hun kan løse oppgaven ved å legge inn en melodisk variasjon, og dermed unngå den lyse tonen. Hun vil oppleve at hun ikke lykkes, til tross for at hun klarer å gjennomføre låten. Lærer 8 sier også at dersom eleven kjenner på en slik usikkerhet i en låt, vil det kunne påvirke uttrykket.

5.4 Et hensiktsmessig *range*

I en oppgave hvor målet er å finne ut hvordan sanglærere kan legge til rette for at elever kan utvikle mestringsforventninger knyttet til *range*, var det relevant å spørre sanglærerne hvor viktig de opplever at *range* egentlig er. I den sammenheng var det flere som trakk frem at det er viktig at elevene utvikler en stor nok *range* til å kunne fremføre det repertoaret de ønsker å fremføre. Lærer 1 mener at det blir utfordrende å finne et variert repertoar til den enkelte elev dersom elevens *range* er for lite, og mener at det derfor er hensiktsmessig at eleven har et visst *range* for å kunne oppfylle kompetansemålene i læreplanen. Ifølge læreplanverket Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) skal eleven kunne "framføre et repertoar med musikk fra ulike sjangrer og/eller epoker", og de skal kunne "knytte ulike uttrykksmåter til sjangrer og epoker" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Hva vil da kjennetegne et hensiktsmessig toneomfang? Ifølge Borch (2005) er et range på ca. to oktaver vanlig og nødvendig for at en sanger skal kunne ha en profesjonell sangkarriere. Han sier at det er mindre relevant i hvilket område disse to oktavene forekommer, da det å transponere og tilpasse låten til sangeren som skal synge den er vanlig praksis innenfor populærmusikk. Det som derimot er viktig er at sangeren behersker både sterke og svake nyanser i bryst- og hoderegister innen sin range (Ibid., s. 39-40). Dette samsvarer med det Lærer 6 trekker frem om at det er viktig å kunne beherske forskjellige klanger i omfanget, slik at en elev for eksempel ikke må synge en hel rockelåt med hodeklang.

5.5 "En vei opp"

I det følgende vil jeg diskutere hvilke strategier og virkemidler sanglærerne tar i bruk for å få elevene opp i høyden, og slik utvide deres range. Et sentralt funn i undersøkelsen var at et tillitsfullt forhold mellom lærer og elev må ligge til grunn for å arbeide med elevens mestring av høyde, og dette diskuteres først. Videre blir virkemidler og strategier som tilrettelegging for den enkelte elev og spesifikke øvelser belyst.

5.5.1 Tillitt til læreren og et miljø som fremmer endring

I intervjuene kom det frem at mange av sanglærerne legger stor vekt på at et godt tillitsforhold mellom elev og lærer må ligge til grunn for at eleven i det hele tatt skal kunne utvikle seg og oppleve mestring. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) viser forskning at det er en sterk sammenheng mellom hvordan elever opplever sosial støtte fra læreren og elevenes selvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring (Ibid., s. 223). Sosial støtte innebærer blant annet emosjonell støtte, og å gi elevene emosjonell støtte innebærer at elevene opplever å bli verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og at de føler seg trygge sammen med dem. Flere av sanglærerne trekker frem at det er viktig for dem at elevene føler seg trygge nok til å feile på time, som for eksempel å tørre å la stemmen sprekke foran læreren. Ifølge blant annet Lærer 3 og Lærer 4 er det at elevene tør å gjøre feil den eneste måten lærerne kan hjelpe dem til å bli bedre. Ifølge Dweck (2016) har læreren et ansvar for å skape et miljø for *growth mindset* hvor eleven ikke er redd for å bli kritisert, og

forstår at læreren er dedikert til å samarbeide med elevene for at de skal oppnå læring (Ibid., s. 217). Da er det viktig at læreren kan hjelpe elevene til å forstå at motgang er en naturlig del av det å lære. Et sitat fra Lærer 8 tyder på at hun gjør nettopp dette:

Lærer 8: (...) så hvis det er noen av mine elever som sprekker så jubler jeg, liksom, for da er de på riktig vei.

Elevenes syn på motgang i læringsprosessen, vil ifølge Bandura (1997) og Dweck (2016) avhenge av om elevene ser evner som noe som kan utvikles, eller som medfødt. Ifølge Dweck vil elever med et *growth mindset* se på evner som noe som kan utvikles, og dermed også utfordringer underveis som en naturlig del av læringsprosessen. Også Bandura påpeker at nederlag underveis ikke vil oppleves som negativt av elever som mener at deres evner kan utvikles. Noen av sanglærerne trekker frem som en utfordring at elevene synes det låter stygt når de for første gang skal bruke deler av sin *range* som de ikke tidligere har brukt. Det at eleven synes det låter stygt og ikke er komfortabel med lyden hun lager, kan for elevens del oppfattes som motgang. Om eleven makter å opprettholde innsatsen og utholde det at stemmen klinger annerledes, vil hun kunne utvikle stemmen og komme videre. Da er det viktig at læreren formidler at utfordringer underveis er en vei til læring.

Som en del av problemet trekker også noen av lærerne frem at elevene ikke øver. I teorikapitlet ble begrepet målrettet øving (*deliberate practice*) belyst, og i en studie utført av Ericsson et al. (1993) ble det blant annet funnet at det kreves minst 10.000 timer med målrettet øving for å oppnå ekspertise innen et felt (Ibid., s. 400). Lærer 4 og Lærer 7 understreker begge viktigheten av at elevene har tilgang til gode øvingsrom. De er bekymret for at noen elever ikke øver på grunn av mangel på øvingsrom der de kan øve uten at medelever kan høre at de øver. Med utgangspunkt i Dwecks (2016) analyse av innsats i læring og *mindset*, er det grunn til å anta at elever med et *fixed mindset* i større grad vil unngå å øve når medelever kan høre dem, og at de vil unngå å øve ettersom de ser på seg selv og sine kvaliteter som stabile. Dweck hevder at elever med et *fixed mindset* har et dårligere utgangspunkt

for å utvikle sine evner enn elever med et *growth mindset*. Ifølge Dweck vil elever med et *fixed mindset* se på innsats som noe som gjør de sårbare, og det å *ikke* ha øvd kan brukes som en unnskyldning dersom eleven ikke opplever mestring. Som nevnt i teorikapitlet omtaler Dweck dette som *The low effort-syndrome*. Også Bandura (1997) hevder at lav innsats kan ufarliggjøre nederlag. Som nevnt tidligere mener han at det å mislykkes når innsatsen er stor kan ha en knusende effekt på elevens mestringsforventninger, mens nederlag som følge av lav innsats sier lite om elevens personlige evner. Skal vi tro Dweck og Bandura kan altså det at elevene ikke øver være et form for "sikkerhetsnett" dersom de skulle oppleve et nederlag.

Lærer 5 og Lærer 8 er opptatt av at rosen de gir elevene skal være reell og konkret. Dette samsvarer med Dwecks (2016) fokus på viktigheten av å ikke rose resultatet i seg selv, men å rose prosessen. Ved å gi tilbakemeldinger som fokuserer på prosessen heller enn resultatet bidrar sanglæreren til å skape et miljø for *growth mindset*.

5.5.2 Tilrettelegging av innhold

I kapittel 2 la jeg frem at i forhold til både utvikling av mestringsforventninger (Bandura, 1997) og prestasjonsmotivasjon (Atkinson, 1978) stilles det store krav til tilpassing av undervisning basert på den enkelte elevs forutsetninger. Innen sangundervisning i rytmisk sang foregår tilpasningen av undervisningen hovedsakelig gjennom valg av repertoar.

Noen av sanglærerne sier at de er opptatt av å ikke velge for vanskelige låter til elevene. Lærer 5 fortalte at hun av og til starter timen med noen øvelser hun vet eleven vil mestre for å få en god start på timen. Ifølge Bandura (1997) er autentiske mestringserfaringer – det vil si de mestringserfaringene elevene gjør selv - den beste kilden til å utvikle mestringsforventninger, men det å utvikle mestringsforventningene avhenger også av oppgavens (i dette tilfellet, sangens eller låtens) vanskelighetsgrad i forhold til elevens ferdighetsnivå. Eleven må oppleve at hun mestrer noe hun ikke tidligere har mestret, som for eksempel å komme opp på en tone hun tidligere ikke har nådd. Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder at for enkle oppgaver ikke gir eleven noen følelse av å øke sin kompetanse (Ibid., s. 120).

En annen tilnærming til å utvikle elevenes mestringsforventninger, kom frem i intervjuet av Lærer 6. Hun hadde gode erfaringer med å gi elevene store, krevende låter opprinnelig sunget av for eksempel Whitney Houston i lekse. Hun er tydelig med elevene sine om at låten kan være krevende, men sier samtidig at de i alle fall ikke klarer å synge de det om de ikke prøver:

Lærer 6: Også er jeg veldig på at "ja, ok, dette kan løsne i morgen, og det kan løsne om tre år. Og det er veldig frustrerende at det er sånn, men det løsner i hvert fall ikke hvis ikke du prøver, og kjenner på din indre sau⁷, eller hva man skal kalle det for."

Lærer 6 legger ikke skjul overfor eleven på at oppgavene hun gir er utfordrende, og at det kan tid for de å løse de. Hun er derimot veldig tydelig på at det å stå i motgangen er en viktig del av læringsprosessen.

Det å velge ut oppgaver som legger til rette for mestringsforventninger kan ifølge sanglærerne være utfordrende. Lærer 11 sier at hun synes det å velge oppgaver eleven har forutsetninger for å mestre, men som eleven samtidig må jobbe litt med for å lykkes, er vanskelig. Hun diskuterer i løpet av intervjuet med seg selv hva gjelder repertoarets vanskelighetsgrad; samtidig som hun ønsker å velge repertoar som er innenfor elevens rekkevidde for å oppnå mestring, har hun erfaring med at det å av og til gi elevene litt for vanskelige låter, har ført til at hun selv har oppdaget at eleven kan mer enn hun trodde. I de tilfellene har de vanskelige oppgavene *ikke* ført til nederlag, men til mestring.

Som nevnt tidligere, er oppgavens vanskegrad, ifølge Atkinson (1978), avgjørende i forhold til å utvikle prestasjonsmotivasjon hos elevene. En viktig faktor for hva som er riktig vanskegrad for den enkelte eleven, er om eleven er angstdominert eller mestringsdominert. Jeg vil betegne den typen repertoar Lærer 6 sier at hun av og til gir elevene sine som oppgaver med høy vanskelighetsgrad,

⁷ Uttrykk Lærer 6 har laget for "ulyder", jfr delkapittel 4.3.1.

spesielt i forhold til *range*⁸. Ifølge Atkinson kan denne type oppgaver føre til lav motivasjon for å gå løs på oppgaven for elever som er mestringsdominerte, da disse elevene blir mest motivert av middels vanskelige oppgaver som er overkommelige, men samtidig byr på noen utfordringer. Ifølge Atkinson (1978) vil ikke den mestringsdominerte eleven være motivert til å gå løs på oppgaver hun ikke tror hun har noen sjanse til å lykkes med. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) vil *for* vanskelige oppgaver føre til mangel på mestring, som igjen vil føre til mangel på forventning om mestring (Ibid., s.120). Dweck (2016) stiller seg negativ til å senke nivået og kun gi enkle oppgaver, men hun mener samtidig ikke at løsningen er så enkel som å bare gi elevene vanskelige oppgaver. Dweck mener at det å heve vanskegraden på oppgavene, uten å gi elevene verktøyene de trenger for mestre oppgavene, kan føre til at elever som er dårlig forberedt eller har lav motivasjon i utgangspunktet, vil føle seg mislykket og potensielt kan komme til å slutte på skolen (Ibid., s. 197). Med bakgrunn i dette kan vi si at det i tilfeller hvor Lærer 6 gir elevene oppgaver med høy vanskegrad, som for eksempel en Whitney Houston-låt, blir viktig for henne å sørge for at elevene har tilgang til de verktøyene de trenger for å kunne løse oppgaven, for at de slik kan oppleve mestring. Avslutningsvis i delkapittel 2.1, påpekte jeg at rammefaktoren en-til-en-undervisning legger svært godt til rette for individuell tilpasning av undervisningen, fordi læreren kun må ta hensyn til en elev om gangen. I tillegg til at dette gir læreren muligheten til å velge oppgaver som den enkelte elev har grunnlag for å mestre og som samtidig utfordrer, åpner det også for at læreren kan hjelpe eleven med å utvikle de ferdighetene den enkelte elev trenger for å mestre oppgaven hun har fått.

I tillegg til tilrettelegging av repertoar, kan sanglærerne også tilpasse hvordan de forklarer sangteknikk til elevene. Mens det for noen av lærerne er viktig å være konkrete og holde seg til det anatomiske, sier andre at det av og til kan være nyttig med litt "blomsterspråk". Sadolin (2012) poengterer at det er flere måter å lære på, og mens noen elever trenger den teoretiske forklaringen for å forstå noe, vil

⁸ Whitney Houston er kjent for å ha hatt en stor stemme med en live-range på nesten 4 oktaver. https://www.youtube.com/watch?v=Xc86QnLlo_Y

andre ha mer nytte av å gjenkjenne og kopiere lyder, og andre igjen vil ha god nytte av billedlige forklaringer (Ibid., s. 11). Ifølge Sadolin er ikke én metode viktigere enn en annen. Hun presenterer derfor både fysiologiske forklaringer, fysiske instruksjoner, lydeksempler, illustrasjoner og eksempler på bilder/følelser sangeren kan se for seg for å løse de forskjellige ”problemene” (Ibid., s. 11).

5.5.3 Lek, improvisasjon og plankning som innhold på sangtime

Lucy Green (2002) har forsket på hvordan populærmusikere lærer å spille instrumenter utenfor formelle rammer, og fant gjennom sitt arbeid at det å *planke* låter var en viktig læringsstrategi for disse musikerne. ”By far the overriding learning practice for the beginner popular musician, as is already well known, is to copy recordings by ear.” (Ibid., s. 60). Lærer 9 og Lærer 11 trekker begge frem det å planke låter og å planke kor som gode virkemidler for å utvikle stemmen, også med tanke på *range*. Lærer 11 får elever til å kopiere hvordan utvalgte vokalister synger, for at eleven på en mer musikalsk måte kan lære seg nye teknikker. Lærer 9 mener at det å planke kor og å lære ting på øret, heller enn å bruke noter, kan være en god måte å få eleven til å utvide sin *range* på, fordi eleven blir mindre bevisst på hvor lyst og hvor mørkt hun faktisk synger når hun ikke har en note foran seg. Lærer 5 sier at det samme gjelder for herming, og hun får elevene til å herme etter seg selv som en del av oppvarmingen. Når Lærer 5 synger små melodier og eleven umiddelbart hermer etter henne, rekker ikke eleven å analysere om melodien går for høyt eller for lavt – hun må ganske enkelt bare herme. Lærer 5 sier at dette er noe hun har god erfaring med.

Lærer 9 trekker også frem at å få elever med *høydeskrekk* til å stå med ryggen til pianoet under oppvarming, kan være en god strategi. Hennes erfaring er at elever som er engstelige for høyden ofte følger med på pianoet hvor høyt opp i *range* de synger. Hvis eleven står med ryggen til pianoet, blir hun mindre bevisst nøyaktig hvilken tone hun synger, og kan som følge av det komme høyere opp. Her kan vi trekke tråder til Dwecks (2016) fremstilling av fiolinpedagogen DeLay, som tok kontroll over metronomen så ikke eleven hennes visste hvor fort han spilte før han mestret det tempoet han selv var sikker på at han aldri ville få til. DeLay og Lærer 9

tar kontroll over situasjonen, slik at elevens tenkemåte ikke setter en stopper for hva hun/han kan oppnå, og de legger på den måten til rette for utvikling av *growth mindset*.

5.5.4 Sangtekniske fokusområder og øvelser

Registerbehandling – glissandoøvelser

For å gå sangteknisk til verks, trekker sanglærerne frem registerbehandling, støtte og vokalplassering som viktige fokuspunkt. Ifølge Arder (2001) er en av sangpedagogens viktigste oppgaver å hjelpe elevene sine med å utjevne registerbrudd, som kalles å egalisere stemmen (Ibid., s. 135). Stemmeegalisering krever dynamisk bevegelse i strupemuskulaturen, og en gradvis omstilling i stemmeleppesfunksjonen. Ifølge Rørbech (2009) skjer utjevningen ved at stemmeleppene i en stigende tonerekke tynnes ut noe før det kritiske punktet hvor bruddet normalt vil finne sted, og at stemmeleppene i en synkende tonerekke på samme sted gjøres litt tykkere, slik at mellomregisteret gradvis fortynnes oppover og fortykkes nedover (Ibid., s. 70). Ifølge Arder (2001) er det best å ta utgangspunkt i randregisteret når det skal jobbes med utjevning av overgangen mellom randregister og fullregister (Ibid., s. 135).

Mange av sanglærerne sier at jobber med glissandoøvelser med elevene når fokuset er på *range* og registerbrudd. Dette er i tråd med det Arder (2001) anbefaler, som skriver at det som regel er "lurt å begynne så høyt opp som mulig og så "gli" ned gjennom mellomregisteret til fullregisteret og opp igjen" (Ibid., s. 210). Arder skriver at en hundre prosent egalisert stemme har kun ett register, som kan kalles enhetsregisteret. I den sammenheng er det verdt å nevne at både Lærer 4 og Lærer 5 har erfart at det kan være utfordrende å jobbe med elever som har det Arder definerer som et enhetsregister. Lærer 4 mener at elever som synger "miks over hele fjøla" kan ha utfordringer med å nyansere. Lærer 5 sier at elever som synger med samme klang i hele omfanget, må jobbe enda mer med frasering og formidling for at hun skal bli bergtatt. Hun opplever at det kan være vanskeligere for disse elevene å forstå hva som "mangler" når hun ber om "mer råskap i toppen",

og de svarer "Hæ? Men jeg kommer jo opp? Jeg synger ikke i hodeklang nå." (Lærer 5).

Som nevnt ovenfor bruker ikke Sadolin (2012) begrepet register, og det er derfor ingen overraskelse at heller ikke begrepet *registerbrudd* har noen plass i CVT-vokabularet. Ifølge Sadolin er uønskede brudd eller endringer i stemmen som regel et resultat av et ubevisst bytte mellom en ikke-metallisk og en metallisk vokalfunksjon, og har ingenting med endring av register å gjøre (Ibid., s. 76). Målet innen CVT blir da å lære seg å beherske og kontrollere de fire vokalfunksjonene, og å lære å skifte mellom dem. Et viktig steg på veien for frie funksjonsskifter er å være bevisst både fordelene og begrensningene ved hver vokalfunksjon (Ibid., s. 83).

Å synge høyt og sterkt – fokus på støtte og åpning

Under intervjuet med Lærer 2 var hun raskt ute med å gi oppskriften på det å synge høyt og sterkt:

Lærer 2: For å synge lyst og synge sterkt så er det to ting som er veldig viktig, det er plassering av vokal, og støtte. Det er egentlig de to tingene som en må jobbe med hele tiden, sånn som jeg ser det.

Jeg vil i det følgende si litt om hvordan sanglærerne sier at de jobber med støtte og med åpning/plassering av vokal.

Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 trekker alle frem at det å synge på bokstaven "r" eller å synge på "*slurva*"⁹ er gode øvelser. Både for å holde i gang "*slurva*" og å holde i gang en lang r-lyd kreves det jevn luftstrøm, og sanglærerne synes dette er effektive øvelser for å komme i kontakt med støtten. Lærer 1 har erfaring med at dersom sangtimen starter med noen minutter med slurva, kommer støtten automatisk på plass. Hun opplever også at det er lettere for eleven å gli fra et register til et annet på slurva. Lærer 3 får elevene til å synge på r, fordi "Da *må* du ha støtte da" (Lærer 3).

⁹ Å synge på slurva vil si å ha lukket munn, men være avslappet i over- og underleppe, for så å puste ut med munnen og samtidig lage lyd, enten på en tone eller en melodi, slik at leppene vibrerer.

Lærer 4 får elevene til å gjøre slurva først sterkt så svakt, og opplever da at elever som ikke har kontroll på støtten faller sammen når de skal gjøre det i lavere volum. Hun har erfaring med at dette er en fin åpning til å snakke om at kroppen automatisk er med når vi gjør ting sterkt i motsetning til når vi skal gjøre noe svakt, og at det er noe å være obs på når de skal opp i høyden. Hun sier til elevene at de må ha med støtten opp, men at kroppen kanskje ikke er så vant til å være med og at de derfor må jobbe mer aktivt selv for å komme opp. Dette opplever hun at elevene forstår.

Lærer 4 trekker frem at enkelte vokaler må justeres når tonehøyden endres. Også Lærer 10, som bruker CVT, fokuserer mye på vokaluttale i sin undervisning. Som presentert i kapittel 2 hevder Cathrine Sadolin (2012) at valg av vokal er viktig for å kunne produsere de forskjellige vokalfunksjonene, og at for eksempel innen funksjonen Overdrive må vokalene i den øvre delen av *range* justeres mot "EH" (som i ordet "stay") eller "OH" (som i "so"). Lærer 10 forteller at dersom man skal synge på for eksempel vokalen "I" med Overdrive, må sangeren jobbe utfra *satellittvokaler* (eng. satellite vowels). Sadolin forklarer begrepet satellittvokaler med at det er variasjoner av *hovedvokaler* (eng. main vowels). "For instance the vowel 'AH' (as in 'far') is a satellite vowel to the main vowel 'A' (as in and)" (Ibid., s. 53). Lærer 10 forklarer at hun i Overdrive da tar utgangspunkt i vokalen "EH" og prøver å nærme seg "I" ved å justere bittet. Ifølge Sadolin (2012) er det viktig å fokusere på tungas posisjon for å justere hvordan vokalene produseres.

Overdrive og Edge sammenlignet med Belting

Lærer 2 bruker funksjonene og begrepene fra CVT i sin undervisning. Som nevnt ovenfor ser hun på to ting som avgjørende for å få til å synge høyt og sterkt, og det er plassering av vokal og støtte. En annen lærer, Lærer 9, understreker at hun ikke har noen utdanning i CVT og har heller ikke lært *belting*-teknikk, men underviser basert på egne erfaringer. Hun sier at når hun jobber med *belting*-teknikk med elever, fokuserer hun på støtte og å åpne opp og artikulere ordene. At Lærer 2 og Lærer 9 fokuserer på de samme to tingene selv om de kaller det de jobber med forskjellige ting finner jeg interessant, og jeg vil derfor i det følgende se

nærmere på to av Sadolins (2012) vokalfunksjoner sammenlignet med en av Estills (2005b) stemmekvaliteter.

Som nevnt i kapittel 2.2 kalte Sadolin (2012) funksjonen *Edge* til å begynne med for *Belting*, men gikk bort ifra det fordi hun opplevde begrepet som forvirrende:

However, during the years I have seen so many singers get confused by the term 'Belting' because it is now used with too many different meanings. Some use the word 'Belting' for a Curbing sound, some for an Overdrive sound and some even use the term for a twanged Neutral sound. (Sadolin, 2012, s. 116).

Sadolin hevder at *belting* som begrep brukes til å beskrive flere forskjellige lyder. Ifølge Sadolin kan *belting* brukes både til omtale av CVT-funksjonene *Curbing*, *Overdrive* og til og med *Neutral*. I studien *Overdrive and Edge as Refiners of "Belting"?* utforsket McGlashan, Thuesen og Sadolin (2017) om funksjonene *Overdrive* og *Edge* kunne brukes til å kategorisere og raffinere konseptet *belting*. Ved å studere 20 sangeres produksjon av vokaler med *belting*-kvalitet ved å bruke blant annet lydopptak, filmopptak¹⁰ og electroglottography¹¹, fant de at *belting* som lyd kan kategoriseres innen de to CVT-funksjonene *Overdrive* og *Edge* (McGlashan et.al, 2017, s. 385).

Ved å sammenligne Estills (2005b) *Belting*-oppskrift og Sadolins (2012) fysiologiske forklaringer av *Overdrive* og *Edge*, finner vi forskjeller og likheter. *Overdrive*, *Edge* og *Belting* har alle til felles at *twang* må aktiveres. *Edge* og *Belting* krever en mer distinkt *twang* enn *Overdrive*. Glottisansats brukes i produksjon av alle de tre lydene, og strupehodet posisjoneres høyt. Det Sadolin (2012) betegner som *bred* tunge kan sammenlignes med det Estill (2005a) betegner som *høy* tunge, og dette er dermed likt for *Edge* og *Belting*. *Edge* krever mye støtte. Estill omtaler

¹⁰ Ved bruk av et laryngstroboscope som filmer stemmebåndene.

Kilde: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/laryngostroboscope>

¹¹ Observasjon av svingninger i stemmeleppene ved hjelp av to elektroder som plasseres på hver side av skjoldsbrusken.

Kilde: <http://www.rose-medical.com/electroglottography.html>

ikke støtte i noen særlig grad, men bruker begrepet noe i forbindelse med *anchoring* av torso; "Anchoring is singing with SUPPORT." (Ibid., s. 116).

Overdrive og *Belting* har begge oral resonans med stengt nesepassasje. I *Edge* skal ganen være lav og nesepassasjen åpen. Både *Overdrive* og *Edge* krever stor åpning av munnen, mens i *Belting* skal kjeven være i midtstilt posisjon, som vil si at kjeven er litt senket som ved "normalt bitt". Sadolin kommer ikke med noen beskrivelse av hvordan skjoldbrusk, ringbrusk eller falske stemmebånd skal innstilles i vokalfunksjonene.

Basert på Estills (2005b) *Belting*-oppskrift og Sadolins (2012) fysiologiske forklaringer på *Overdrive* og *Edge* ser vi altså flest likheter mellom *Edge* og *Belting*. De mest åpenbare forskjellene er ganens posisjon som påvirker hvorvidt resonansen blir oral eller nasal, og at *Edge* krever en litt annen kjeveposisjon som fører til større åpning i munnen enn *Belting*. Ellers kan det virke som om *Edge* og *Belting* har mye til felles, noe som kan forklare at Lærer 2 og Lærer 9, til tross for forskjellig bakgrunn, underviser mye de samme tingene. Det bygger også oppunder Borchs (2005) påstand om at sangteknikkterminologien innen rock, pop og soul kan være forvirrende:

Mest förvirrande är nog terminologin bland sångpedagogerna, framför allt inom rock-, pop- och soulgenrerna, eftersom man där använder rösten på ett sätt som de gamla termerna inte riktigt täcker. Benämningar som förekommer är speech level singing, bröstöst, falsettregister, head voice, modalregister, talregister, fullröstregister, halvöst, huvudklang, mixed voice, heavy register, light register, register 1 & 2, mixklang osv. (Borch, 2005, s. 43).

5.6 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet diskutert funnene jeg la frem til kapittel 4 i lys av teorien jeg presenterte i kapittel 2. Sanglærernes erfaringer om hva utfordringer knyttet til *range* kan bestå av er på den sangtekniske siden av problemet diskutert i lys av blant annet Sadolin (2012) og Rørbech (2009), mens den mentale siden av

problemet er hovedsakelig drøftet i lys av Atkinson (1978), Bandura (1997) og Skaalvik & Skaalvik (2013). At problemet kan komme av dårlige erfaringer fra for eksempel tidligere konserter, er i tråd med Banduras (1997) teori om forventning om mestring, hvor tidligere erfaringer med å *ikke* mestre fører til at eleven også utvikler forventninger om nettopp å *ikke* mestre.

Det at eleven opplever *range* som en utfordring, kan også påvirke elevens stemmekontroll ved at det fører til fysiologiske reaksjoner. Dette samsvarer med Ekens (2014) påstand om at undertrykte følelser påvirker pusten og muskulaturen i halsen, og ifølge Bandura (1997) kan også lave forventninger om mestring føre til fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som for eksempel høy puls. Mister eleven kontroll over pusten, går dette ut over elevens støttekontroll, som har stor betydning for om eleven klarer å bruke hele sin *range*.

Oppgavens mål var å finne ut hvordan sanglærere kan legge til rette for at elever skal utvikle mestringsforventninger knyttet til *range* med særlig fokus på høyde i rytmisk sangundervisning, og med bakgrunn i at Bandura (1997) hevder at den viktigste kilden til forventninger om mestring er autentiske mestringserfaringer, ble det viktig å undersøke hvordan sanglærerne legger til rette for at elevene skal oppleve mestring knyttet til *range*. Jeg fant at lærerne fremhevet at et tillitsfullt forhold mellom elev og lærer er en avgjørende faktor for elevens utvikling. Tilrettelegging for den enkelte elev, med et særlig fokus på valg av repertoar, ble diskutert i lys av Atkinson (1978), Bandura (1997) og Dweck (2016). I tillegg var også læringsaktiviteter som improvisasjon, lek og herming noe lærerne hadde opplevd suksess med.

Avslutningsvis belyste jeg hvilke tekniske aspekter sanglærerne mener må være på plass, og diskuterte deres fokus på registerbehandling, støtte og vokalplassering i lys av Rørbech (2009), Arder (2001) og Sadolin (2012). Aller sist sammenlignet jeg deler av Sadolins (2012) komplette sangteknikk og Estills (2005b) stemmetrening, og konkluderte med at Borch (2005) kanskje har rett i at terminologien innen sangteknikkens verden kan være litt forvirrende.

6 Avslutning

Denne avhandlingen har som tema hvordan sanglærere innen rytmisk musikk kan legge til rette for at elever utvikler mestringsforventninger knyttet til *range* med særlig fokus på høyde. I dette kapitlet vil jeg først oppsummere sentrale funn fra analysen av intervjuene med de elleve sanglærerne, og deretter diskutere disse funnene i lys av tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg i lys av undersøkelsen jeg har gjennomført diskutere forslag til videre forskning.

6.1 Sentrale funn

Jeg konkretiserte problemstillingen gjennom å formulere to delproblemstillinger. I den første delproblemstilling spurte jeg "Hvordan erfarer sanglærere i rytmisk musikk at elevens utfordringer knyttet til *range* med særlig fokus på høyde, påvirker elevenes mestring av andre sangtekniske samt kunstneriske aspekter?". Sentrale funn her var at lærerne opplevde at elevenes utfordringer med *range* kan ha stor betydning for blant annet valg av repertoar. Lærerne nevnte eksempelvis hvordan det at eleven har en liten *range*, kan sette begrensninger for hvilke låter eleven kan og ikke kan synge. Det kan da bli utfordrende for læreren å velge et variert repertoar til eleven, noe som er ett av kompetansemålene for faget *Instrument, Kor, Samspill 1* på musikklinjen i den videregående skole. Hvis problemet ikke er at eleven ikke kommer opp på de lyse tonene, men at hun ikke er i stand til å synge i den øvre delen av *range* med annet enn hodeklang, kan det ifølge sanglærerne føre til at eleven ikke klarer å synge stilistisk riktig. Dersom eleven synger rytmisk, krever enkelte sjangre innen rytmisk musikk, som for eksempel rock, en annen type stemmebruk enn klassisk sang. Et sentralt funn i denne avhandlingen er at lærerne særlig fremhevet forskjellene mellom rytmisk musikk og klassisk sangtradisjon som noe som kan oppleves som problematisk, særlig når elever som tidligere har fått klassisk sangundervisning får sanglærere som underviser innen CVT.

Et annet funn var å betrakte problemer med *range* og høyde som prestasjonsangst, og lærerne mente at det kunne skape fysiske utfordringer, eksempelvis at eleven får ujevn pust og mister kontakten med *støtten* sin. De mentale sperrere kan da føre med seg konsekvenser for elevens sangteknikk, og det

kan som følge av det bli enda vanskeligere å nå de lyse tonene. Et annet funn var at lærerne hevdet at dersom elever opplever utfordringer knyttet til *range*, kan det føre til problemer i samspill med andre, og også komme i veien for elevens uttrykksevne og formidling. Dette samsvarer med funn With Due (2018) presenterer i sin masteravhandling *Sangpedagogens psykologiske kompetanse*, hvor informantene forteller at studentenes eventuelle psykiske problemkompleks kan by på utfordringer for sangpedagogens primære oppgave, som er å hjelpe studenten med å utvikle seg som sanger. With Due konkluderer derfor med at det er viktig at sangpedagogen har noe psykologisk kompetanse for å best kunne legge til rette for læring. I lys av funnene i min egen studie kan nettopp dette at elevene "gruer seg for å synge bestemte toner" gjøre at lærere må ha et blikk for å jobbe med mentale forberedelser til slike situasjoner med eleven, samt legge til rette for at elevene opparbeider seg positive erfaringer og knytter positive forventninger til det å synge i høyden.

I den andre delproblemstillingen spurte jeg "Hvordan kan sanglærere legge til rette for at elever skal oppleve mestring knyttet til *range* med særlig fokus på høyde?". I Banduras (1997) teori om forventning om mestring er autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden å bygge positive mestringsforventninger om mestring.

Blant viktige funn i denne avhandlingen er at forholdet mellom elev og lærer er av stor betydning for om eleven i det hele tatt vil utvikle seg og oppleve mestring. Eleven må føle seg trygg nok på læreren til å tørre å gjøre feil på time. Ifølge Dweck (2016) har læreren et ansvar for å skape et miljø for *growth mindset*, og det å utvikle et *growth mindset* ser Dweck som en forutsetning for å bedre kunne takle motgang som en del av læringsprosessen. For at utvikling skal finne sted må eleven tørre å gjøre feil, og de sanglærerne jeg intervjuet var opptatte av å skape et trygt læringsmiljø, hvor elevene føler nok tillitt til læreren til å være sårbare og gjøre feil i sangtimen. Behovet for et godt forhold mellom lærer og elev samsvarer godt med funn fra With Due (2018), hvor det kommer frem at enkelte studenter er svært opptatt av at det må være respekt mellom lærer og elev slik at studenten tør å prøve

ut usikre ting hun ennå ikke mestrer, takler å synge feil, og føler seg trygg i en konkurransepreget studiesituasjon. (Ibid., s. 54).

Tilrettelegging og tilpasning av undervisning til den enkelte elevs forutsetninger er en viktig strategi for at elevene skal oppleve mestring, og er noe som vektlegges av sanglærerne. Lærerne nevnte som eksempler på tilpasning valg av repertoar. Blant funnene er også at det å velge repertoar til elevene som både skal være overkommelig, og samtidig utfordre, ikke bare er en enkel oppgave for sanglæreren. Dersom eleven får for vanskelig repertoar og opplever å feile gang på gang, kan dette føre til at eleven utvikler forventninger om å *ikke* mestre. Det å velge repertoar er derfor et stort ansvar som ligger hos sanglæreren. Lærerne nevnte det å kunne transponere som et nyttig virkemiddel, og læreren kan for eksempel legge en låt ned for at eleven skal oppleve mestring med å synge den. En annen mulighet for tilrettelegging som sanglærerne trakk frem var det å velge et språk for forklaring av sangteknikk som passer den enkelte elev.

Lærerne nevnte også at gode virkemidler for å "leke seg opp" i *range* er bruken av improvisasjon, herming og planking. Spesielt det å jobbe uten noter under visse aktivitetene var viktig, fordi det ifølge lærerne kan gjøre at eleven er mindre bevisst hvilke toner hun synger, og dermed heller ikke vet når "grensen er nådd". Det samme gjelder ifølge sanglærerne hvis eleven skal herme etter læreren; eleven har da ikke tid til å analysere om melodien går "for lyst" eller ikke. Improvisasjon og planking er sentrale musikalske læringsprosesser innenfor den rytmiske musikkjangeren. Margete Augdal (2012) undersøkte i sin masteroppgave *Rytmisk sangundervisning i videregående skole* hvordan den rytmiske sangundervisningspraksisen i videregående skole ser ut. Hun fant at mange av de uformelle verdiene som knyttes til rytmisk musikk i stor grad er tatt inn i en formell undervisning i den rytmiske sangundervisningen i videregående skole. Sammenliknet med funnene i min egen undersøkelse, kan det tyde på at de mer uformelle læringsformene innen rytmisk musikk legger godt til rette for mestring av *range*.

Blant resultatene Aannestad (2015) presenterer i sin masteravhandling *Elevers motivasjon i et sangdidaktisk landskap*, hvor han intervjuet seks elever ved

musikklinjer i den videregående skole om deres motivasjon knyttet til sangfaget på musikklinja, er at opplevelser med mestring har betydning for elevenes motivasjon. Dette er av interesse for denne oppgaven, da det i enda større grad understreker viktigheten av at elevene opplever mestring i sangundervisning.

Når det gjelder det å utvikle et godt sangteknisk grunnlag, viser min undersøkelse som forventet at *støtte og plassering av vokal* er viktige fokusområder.

6.2 Forslag til videre forskning

Et av de mest interessante funnene i denne avhandlingen, er den store forskjellen lærerne innenfor rytmisk musikk opplever mellom tradisjonell klassisk sangteknikk og Complete Vocal Technique. Til tross for at Sadolin (2012) hevder at "the vocal modes are the foundation of the very structure of the voice and therefore encompass all sounds, all singing techniques, and all musical styles" (Ibid., s. 8), oppleves forskjellene som problematiske. Ifølge Sadolin er CVT noe som kan passe alle sangere, uavhengig av sjanger. Noen av sanglærerne, som bruker CVT i sin undervisning, forteller at deres erfaring i tilfeller hvor eleven har tatt sangtimer hos klassisk sanglærer tidligere, er at det skaper problemer når det kommer til arbeid med *range* fordi eleven bytter til hodeklang når hun kommer opp i høyden. Disse sanglærerne mener at den klassiske sangteknikken kan komme i veien for utvikling innen rytmisk sang. Min oppfatning er at det her oppstår et kulturkrasj, blant annet fordi begrepet *register* ikke har noen plass innen CVT. Dette er en tematikk som jeg mener at man også kan forske på fra elevens perspektiv. Hvordan opplever elevene disse mulige forskjellene? Hvilke utfordringer erfarer elevene at det er i forhold til å kunne nå kompetansemålene i læreplanen med å mestre ulike sjangre/stilarter, og å knytte ulike uttrykksmåter til ulike sjangre/stilarter?

En annen tematikk angår selve begrepsbruken innenfor sangteknikk, og hva som betraktes som en hensiktsmessig begrepsbruk innenfor de ulike sangsjangrene. Borch (2005) poengterer at sangteknikkterminologien innen særlig rock, pop og soul kan være forvirrende. Det kunne derfor vært interessant å gjøre en begrepsanalyse av sangteknikkbegreper innenfor rytmisk sang. Sadolin (2012) har for CVT sin del "løst" problemet ved å unngå begreper hun opplever det er forvirring

rundt. Eksempel på dette er, som nevnt ovenfor, begrepet *register*, som ikke brukes innen CVT. Et annet eksempel er *vokalfunksjonen Edge* som tidligere het *Belting*, men som Sadolin endret navn på for å unngå forvirring. I diskusjonskapitlet konkluderte jeg med at *Edge* fysiologisk sett har mye til felles med den *stemmekvaliteten* Estill (2005b) kaller nettopp *Belting*. Funn i denne avhandlingen tyder på at det å unngå begrep til fordel for nye, slik Sadolin har gjort, ikke nødvendigvis er løsningen på "begrepsforvirringen" eller det mangfoldet av sangtekniske begreper som brukes innen rytmisk sang. I undervisning av rytmisk sang ser jeg det som hensiktsmessig om man i større grad kunne utvikle et felles begrepsapparat

6.3 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse problemstillingen "Hvordan kan sanglærere innen rytmisk musikk legge til rette for at elever utvikler mestringsforventninger knyttet til *range* med særlig fokus på høyde?". Funnene viser at sanglærerne først og fremst må forsøke å bygge et tillitsforhold til eleven, hvor eleven føler seg trygg nok til å gjøre feil. Det er også viktig at både lærer og elev betrakter motgang som en naturlig og essensiell del av læringsprosessen. Videre ser lærerne det som viktig at elevene erfarer mestring med *range*, noe lærerne blant annet kan legge til rette for ved å ta bevisste valg når det kommer til repertoar og tonearter. Dersom eleven har utviklet en frykt for høyde, kan øvelser som gjøres uavhengig av piano og note, som improvisasjon, herming og glissandoøvelser, være gode å bruke for å "lure eleven opp". Lærerne legger også til rette for at elevene bygger et godt sangteknisk grunnlag, med fokus på pust og støtte. Dette er grunnleggende sangtekniske aspekter som jeg opplever at de intervjuede sanglærerne er enige i at er sjangeruavhengige. I hvor stor grad de imidlertid setter register, vokalfunksjoner, stemmekvaliteter eller noe annet i fokus, varierer mellom lærerne. Kanskje er det viktigste at sanglæreren er konsekvent i *sin* begrepsbruk, for å forhindre unødvendig forvirring hos eleven. En ting er sikkert; det er nok av sangbegreper å velge mellom.

Referanser

- Aannestad, C.T. (2015). *Elevers motivasjon i et sangdidaktisk landskap*. (Masteravhandling). NTNU, Trondheim.
- Atkinson, J.W. & Birch, D. (1978). *Introduction to Motivation*. New York: Litton Educational Publishing, Inc.
- Arder, N.K. (2001). *Sangeleven i fokus*. Oslo: Musikk-Husets forlag AS.
- Augdal, M. (2012). *Rytmsk sangundervisning i videregående skole*. (Masteravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy – The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Borch, D.Z. (2008). *Sång inom populärmusikgenrer*. (Doktoravhandling). Musikhögskolan i Piteå.
- Borch, D.Z. (2005). *Stora Sångguiden*. Danderyd: Notfabriken Music Publishing AB.
- Braathen, T.M. (2016). *Klassiske pedagoger – rytmiske elever*. (Masteravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Chandler, K. (2014). Teaching Popular Music Styles. I Harrison, S.D. & O'Bryan, J (Red.), *Teaching singing in the 21st century* (s. 35-51). New York: Springer.
- Christophersen, C. (2009). *Rytmsk musikkundervisning som estetisk praksis*. (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Danielsen, A. (2002). Estetiske prespektiver på populærmusikk. I J. Gripsrud (red.), *Populærmusikken i kulturpolitikken* (s. 129-155). Oslo: Norsk Kulturråd.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Dweck, C. (2006). *Mindset – the new psychology of success*. New York: Penguin Random House.
- Eken, S. (2014). *The Human Voice*. København: The Royal Danish Academy of Music.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate

- practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Estill, J. (2005a). *Estill Voice Training Level One - Figures of Voice Control – workbook*. Pittsburgh: Estill Voice Training Systems International.
- Estill, J. (2005b) *Estill Voice Training Level Two - Figure Combinations for Six Voice Qualities - Workbook*. Pittsburgh: Estill Voice Training Systems International.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. London: Ashgate
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide To Better Teaching And Learning*. UK: Heinemann Educational.
- Imsen, G. (2012). *Elevens verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk – om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McGlashan, J., Thuesen, M.A., & Sadolin, C. (2017). Overdrive and Edge as Refiners of "Belting"?. *Journal of Voice*, 31(3), 385.
- McPherson, G.E. (Red.). (2006). *The child as musician*. New York: Oxford University Press.
- Rørbech, L. (2009?). *Stemmebrugslære* (5. utg.). København: Special-pædagogisk forlag.
- Ryan, R. M. (Red.). (2012). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. New York: Oxford University Press.
- Sadolin, C. (2012). *Complete Vocal Technique* (3. utg.). København: CVI Publications.
- Skaalvik & Skaalvik. (2013). *Skole som læringsarena* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sparre, M. (1989). *Psykomotorisk fysioterapi som sangpedagogisk supplement*. Oslo: Tropos.
- With Due, V.M. (2018). *Sangpedagogens psykologiske kompetanse*. (Masteravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.

Kilder fra Internett:

- Alnes, J. H. (2018). *Hermeneutikk*. Hentet fra: <https://snl.no/hermeneutikk>
- Complete Vocal Institute (U.å.). Updates English Version. Hentet 8. mars 2019 fra: <https://completevocal.institute/updates-english-version/>
- Hansen, K. A. & Bergan, J.V. (2019). Populærmusikk. Hentet fra: <https://snl.no/popul%C3%A6rmusikk>
- Helsedirektoratet. (2017). *Stress og mestring*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/stress-og-mestring>
- Holck, P. (15. juni 2018). Mellomgulvet. Hentet fra <https://sml.snl.no/mellomgulvet>
- Laryngostroboscope. (u.å.) *Medical Dictionary*. (2009). Hentet 9. mai 2019 fra: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/laryngostroboscope>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Rose medical. (u.å.). Electroglottography (EGG) System. Hentet 9. mai 2019 fra <http://www.rose-medical.com/electroglottography.html>
- Stenklev, N.C. (2009, 13. februar). Stemmebånd. Hentet fra: <https://sml.snl.no/stemmeb%C3%A5nd>
- Svartdal, F. (2018). Growth mindset. Hentet fra: https://snl.no/growth_mindset
- Svartdal, F. (2018). Mestring. Hentet fra: <https://snl.no/mestring>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MUS5-01>
- Videos. (2016, 20. februar). Whitney Houston - FULL Vocal Range (1974 - 2011) [Videoklipp]. Hentet fra: https://www.youtube.com/watch?v=Xc86QnLlo_Y
- Zhang, Z. (2009). Characteristics of phonation onset in a two-layer vocal fold model. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 125(2), 1091-1102. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2677361/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – masteroppgave Astrid Ekern

Brifing:

- Tema: Å legge til rette for utvikling av mestringsforventninger knyttet til range med særlig fokus på høyde i sangundervisning innen rytmisk musikk.
- Kort om bakgrunn for oppgaven
- Forklare hva intervjuet skal brukes til, taushetsplikt og anonymitet. Informanten har også taushetsplikt for sine elever, ikke nevnt navn. De kan når som helst trekke seg – jeg plikter da å trekke ut alt de har sagt.
- Spørre om noe er uklart, og om informanten har noen spørsmål.

Erfaring:

Hvilke erfaringer har informanten med temaet?

- Kan du fortelle meg litt om din egen bakgrunn? Utdanning, som sangpedagog, utøvende, sjanger.
- Kan du fortelle meg om noen egne erfaringer med temaet "høydeskrekk"? (Kan du huske et tilfelle hvor du selv har kjent på "prestasjonsangst" knyttet til range/register?)

Fokusering – nøkkelspørsmål:

Har informanten opplevd å ha elever som har hatt "høydeskrekk", som har vært redde for synge over eller under en viss tone/ i ytterkantene av rangen.

- Har du elever hvor problemet har vedvart?
- Har du eksempler på elever som har klart å endre det?
- Forskjeller på situasjonene?
- Knytte til repertoar – konkret. Hva slags repertoar jobbet dere med?

Hvordan knytter informanten utfordringer med høyde og dybde (range) til andre tekniske og kunstneriske aspekter?

- Hvordan opplever/ har du opplevd at utfordringer knyttet til range påvirker det andre tekniske og kunstneriske utfordringer?
- Hvor viktig er range – og hva ser du på som "god range"?

Hvordan legger informanten til rette for at eleven skal oppleve mestringsfølelse når det kommer til range?

- Hvordan jobber du for at elevene skal overvinne utfordringer med range?
Tekniske øvelser, øvelser knyttet til håndtering av prestasjonsangst, osv.

Hva tenker informanten/hva har informanten erfart at problemet består av?
Har alle høydeskrekk?

Debriefing

- Noe informanten ønsker å legge til?
- Avslutning: Takke for tiden de har brukt. Informere om at jeg kommer til å sende en lettere bearbeida transkripsjon av intervjuet.

Vedlegg 2: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning (NSD)



Sw Graabræk Nielsen
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 01.02.2018

Vår ref: 58231 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 09.01.2018 for prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 58231 | <i>Høydeskrekk - en masteroppgave om utvikling av mestringsforventninger knyttet til range i sangundervisning innen populærmusikk</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Sw Graabræk Nielsen</i> |
| Student | <i>Astrid Ekern</i> |

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektsutt

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

Ved prosjektslutt 15.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / Hakon.Tranvag@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Astrid Ekern, astrid_ekern@msn.com

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Høydeskrek"

Jeg er student ved masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole, og ønsker i den forbindelse å observere og intervjuere lærere som underviser i sang med hovedvekt på rytmiske sjangre ved musikklinjer på videregående skoler og/eller ved folkehøgskoler i Norge.

Jeg ønsker meg et utvalg på 10-15 personer som selv har rytmisk bakgrunn og hovedsakelig jobber med elever innen rytmiske sjangre.

Temaet for denne oppgaven er hvordan en kan jobbe med å utvikle mestringsforventninger og overvinne prestasjonsangst i sangundervisning, med særlig fokus på arbeid med range. Jeg ønsker å se på hvordan utfordringer med range knyttes til andre tekniske og kunstneriske utfordringer, og hvordan en som lærer kan legge til rette for at eleven skal oppleve mestringsforventninger knyttet til range.

Metoder for innsamling av informasjon i denne oppgaven blir observasjon og intervju. Jeg ønsker å observere en undervisningstime i forkant av intervjuet. Under observasjonen vil jeg skrive notater. Under intervjuet vil jeg skrive notater og ta lydopptak.

Alle personopplysninger vil anonymiseres. Kun student og veiledere vil ha tilgang til personopplysninger. Personidentifiserende informasjon vil oppbevares trygt og slettes når oppgaven leveres i mai 2019. Deltakerne vil anonymiseres i den ferdige masteroppgaven, og vil ikke kunne gjenkjennes.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon 995 93 892 eller på mail astrid_ekern@msn.com. Du kan også kontakte mine veiledere Siw Graabræk Nielsen på tlf 23367098 eller mail Siw.G.Nielsen@nmh.no, og Kristin Kjølberg på tlf 23367277 eller mail Kristin.Kjolberg@nmh.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til observasjon og intervju.

Dato: _____ Signatur: _____

(Signert av prosjektdeltaker, dato)