

# «Tonen er en motorvei, nei den er et eple»

*En kvalitativ undersøkelse av metaforisk språk i formidling blant  
sangpedagoger i videregående skole*

Gina Emilie Kimestad Eickstedt



Masterstudie i musikkpedagogikk

Norges musikkhøgskole

Våren 2022

# Sammendrag

Tema for studien er bruk av metaforer, og hvilken nytteverdi metaforer kan ha som medierende mellomledd i formidling av sangteknikk. Studien undersøker undervisning og formidling i et sosiokulturelt perspektiv, med fokus på hvordan metaforer benyttes i undervisningen, og hvilken betydning metaforer kan ha for opplevelsen av gjensidig forståelse mellom pedagog og elev. Dette er knyttet til utfordringer ved å lære bort teknikk på et instrument som er en del av kroppen. Studien består av tre kasestudier av sangpedagoger i videregående skole. Empirisk data er hentet inn gjennom *video stimulated recall interview*, hvor enkeltopptak av sangundervisning er gjennomført og sett på sammen med den aktuelle pedagog. Et semistrukturert intervju av pedagogene er så foretatt på bakgrunn av det som er observert. Funn viser at metaforer har en funksjon som mellomledd til teknisk forståelse, men at felles forståelse mellom pedagog og elev er avhengig av hvordan metaforen formidles. Det ansees som et viktig poeng at pedagoger er bevisst sitt eget undervisningsspråk, slik at formidling av teknikk kan gjennomføres på en fleksibel måte, tilpasset hver enkelt elev. Resultatene av denne studien kan bidra til en slik bevisstgjøringsprosess.

## English abstract

This thesis is related to the use of metaphors. It questions what function metaphors can have as a mediating tool to understanding vocal technique. The thesis examines teaching and communication in a socio-cultural perspective, with a focus on how metaphors are used in teaching, and what significance metaphors can have for the experience of mutual understanding between educator and student. This is related to the challenge of teaching technique on an instrument that is part of the body. This thesis consists of three case studies of vocal teachers in high school. Empirical data has been obtained through *video stimulated recall interviews*, where individual recordings of singing lessons have been made and viewed together with the teachers. A semi-structured interview of the teachers then took place on the basis of what was observed. Findings show that metaphors have a function as a mediating tool for technical understanding, but that a common understanding of technique between teacher and student depends on how the metaphor is conveyed. It is considered important that teachers are aware of their own language in teaching, so that tuition can be adapted to each individual student. The findings of this thesis can contribute to raise awareness regarding that.

# Forord

I slutfasen av denne studien er det lett å bli sentimental. Jeg har fått hjelp av flere gode støttespillere i de ulike fasene av arbeidet mitt, noe som har vært svært betydningsfullt for meg. Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Guro for utømmelig inspirasjon og oppløftende ord. Takk til mine informanter som har latt meg få ta del i, og skrive frem deres personlige forståelser. I tillegg vil jeg takke Dagny for de utallige timene jeg har fått bruke på skriving, kjas og uendelige kopper med kaffe. Mine nærmeste, mamma og pappa, Ingrid og Audun, Andrea og Anders og kjæreste Bård. Takk for støtte, korrekturlesing og troen på meg. Til slutt vil jeg takke Norges musikkhøgskole som har gitt meg nye venner for livet gjennom masterstudiet i musikkpedagogikk.

Tusen takk.

Gina Emilie Kimestad Eickstedt

Oslo, 2022

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 <i>Problematisering av tema for studien.....</i>	<i>1</i>
1.2 <i>Problemstilling og avgrensning av oppgaven.....</i>	<i>3</i>
1.3 <i>Definisjon av sentrale begreper.....</i>	<i>4</i>
<b>2. Tidligere forskning.....</b>	<b>6</b>
2.1 <i>Metaforforståelse.....</i>	<i>6</i>
2.2 <i>Metaforer i sosiokulturelt perspektiv.....</i>	<i>7</i>
2.3 <i>Metaforisk språk eller teorispråk?.....</i>	<i>8</i>
2.4 <i>Metaforer, tolkning og utfordringer.....</i>	<i>9</i>
2.5 <i>Oppsummering av tidligere forskning.....</i>	<i>11</i>
<b>3. Sosiokulturell teori som inngang til å forstå metaforer.....</b>	<b>14</b>
3.1 <i>Framveksten av det sosiokulturelle perspektiv.....</i>	<i>14</i>
3.2 <i>Syn på læring.....</i>	<i>15</i>
3.2.1 <i>Den proksimale utviklingssonen.....</i>	<i>15</i>
3.2.2 <i>Læringens situerte natur.....</i>	<i>16</i>
3.2.3 <i>Læring gjennom praksis.....</i>	<i>17</i>
3.3 <i>Medierende artefakter.....</i>	<i>19</i>
3.3.1 <i>Begrepet artefakt.....</i>	<i>19</i>
3.3.2 <i>Språket som redskap.....</i>	<i>20</i>
3.4 <i>Metaforer.....</i>	<i>23</i>
3.5 <i>Konvensjoner.....</i>	<i>24</i>
3.6 <i>«Metafordebatten».....</i>	<i>26</i>
3.7 <i>Metafor og kropp.....</i>	<i>28</i>
3.8 <i>Oppsummering.....</i>	<i>31</i>

<b>4. Metodologi</b> .....	<b>33</b>
4.1 Vitenskapsfilosofisk ståsted: Fenomenologi.....	33
4.1.1 Kroppsfenomenologi.....	33
4.1.2 Sosialitet og fenomenologi .....	34
4.2 Skildring av design.....	35
4.2.1 Kasusstudier.....	35
4.2.2 Utvalg av deltakere .....	36
4.2.3 Video stimulated recall interview .....	36
4.2.4 Gjennomføring av datainnsamling.....	37
4.3 Analysemetode .....	39
4.3.1 Fenomenologiske analysemetoder .....	39
4.3.2 Hermeneutiske analysemetoder .....	40
4.3.3 Tematisk analyse.....	41
4.3.4 Gjennomføring av analyse .....	41
4.4 Validitet og reliabilitet.....	43
4.4.1 Validitet.....	43
4.4.2 Reliabilitet.....	46
4.5 Etiske betraktninger .....	47
<b>5. Resultater</b> .....	<b>49</b>
5.1 Sangpedagogene .....	49
5.1.1 Pedagog A: Å undervise basert på elevens premisser .....	50
5.1.2 Kasus B: Å undervise etter fast terminologi .....	56
5.1.3 Kasus C: Å undervise med følelser og kropp i fokus .....	62
5.2 Sammenlikning av kasusene.....	67
5.2.1 Holdninger til metaforbruk .....	67
5.2.2 Teknisk fokus.....	68
5.2.3 Undervisning med utgangspunkt i eleven eller pedagogens språk .....	70
5.2.4 Konvensjoner .....	71
5.2.5 Metafor og kropp .....	72
5.2.6 Metafor og følelser.....	74
5.2.7 Språkets ulike funksjoner.....	74

5.3 Oppsummering av resultatene .....	78
<b>6. Diskusjon og avslutning.....</b>	<b>81</b>
6.1 Bruk og forståelse av metaforer.....	81
6.1.1 Metaforens betydning .....	81
6.1.2 Viktigheten av formidling.....	82
6.2 Språkets tilgjengelighet.....	83
6.2.1 Metaforiske konvensjoner.....	83
6.2.2 Mesterlæresettingen .....	85
6.2.3 Pedagogers informasjonsutveksling.....	86
6.2.4 Kulturens betydning for forståelse.....	86
6.2.5 Kroppslige erfaringer og følelser .....	87
6.2.6 Pedagogenes utdanning.....	88
6.3 Problematisering av etablerte forståelser .....	89
6.3.1 Hva er sangteknikk?.....	89
6.3.2 Sammenkopling av metaforisk og anatomisk språk .....	91
6.4 Oppsummering og konklusjon.....	92
6.5 Pedagogiske implikasjoner .....	93
6.6 Videre forskning.....	94
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>95</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>99</b>

# Liste over figurer og tabeller

## Figurer

Figur 1: Illustrering av den proksimale utviklingszone .....	15
Figur 2: Lakoff og Johnsons visuelle forklaring på metaforens virkning.....	24

## Tabeller

Tabell 1 .....	56
Tabell 2 .....	61
Tabell 3 .....	67
Tabell 4 .....	68
Tabell 5 .....	78



# 1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for bakgrunn for studien, problemstilling og gi en forklaring av studiens sentrale begreper.

## 1.1 Problematisering av tema for studien

«Det kan være direkte hindrende for den sangtekniske utvikling bestandig å skulle tenke tonen et sted den ikke reelt klinger» (Haldar, 1984, s. 108). Dette utsagnet bygger på sangpedagog Ellen Haldars erfarte opplevelser og viser til én av flere holdninger knyttet til formidling av sangteknikk gjennom et metaforisk undervisningsspråk. Haldar er utdannet fra Norges musikkhøgskole og har også undervist ved skolen i flere år. Hun skriver at mange elever som blir undervist med et slikt billedlig språk legger seg til en spesiell forberedelsesstilling før de begynner å synge. Hun uttrykker det slik:

(...) Kinnene trekkes opp og utover mot siden, øynene sperres opp og pannen rynkes. Det lyser lang vei at elevene «tenker tonen» i hodet så godt de kan, mens det sanglige resultatet ofte kan avsløre at alle disse utenpå-faktene først og fremst har ført til ekstra muskelspenninger (Haldar, 1984, s. 109).

Metaforer i språk og forskning har vært gjenstand for debatt i lang tid. Når det kommer til formidling av sangteknikk blir denne debatten spesielt interessant da formidling av teknikk på et instrument som eleven ikke kan se på mange måter antas å kreve et språk som bygger på billedlige fremstillinger. Sitatet av Haldar er blant annet å finne sitert i læreboken *Sangeleven i fokus* (Arder, 2006). Denne boken er pensum for mange sangstudenter, og jeg har selv fått den presentert i egen utdanning.

Brown (1996) presenterer en kontrasterende posisjon i metafordebatten. Blant annet skriver han i sin lærebok at stemmebåndene kan kontrolleres ved nettopp å tenke en tone. Dette illustreres i et forsøk sammen med en elev ved hjelp av et fiberoskop<sup>1</sup> og skjerm. Brown spiller en tone på en stemmefløyte, for så å gi eleven beskjed om å se for seg at hen synger tonen, uten å lage lyd. Det som ble observert var at stemmefoldene gikk inn i den posisjonen som kreves for å produsere den gitte tonen. Brown presenterer dette som bevis på at stemmen

---

<sup>1</sup> Et fiberoskop er et instrument av fiberkabel brukt ved undersøkelse av indre organer og hulrom (Fiberoskop, 2021)

responderer på visualiseringer og forestillinger (Brown, 1996), og oppfordrer dermed til å tenke tonen. Han uttrykker dette slik: «Thinking the desired pitch and freeing the muscles to perform their functions require trust. You must learn to trust that what you want to have happen will happen if you let it» (Brown, 1996, s. 180).

Brown arbeidet lenge på den prestisjefylte institusjonen Juilliard School of Music og har undervist generasjoner av vellykkede utøvere. Hans filosofi og tilnærming til sangutøvelse og sangpedagogikk har hatt betydning for den evolusjonære utviklingen av sang som instrument. Browns holdninger er, i likhet med Haldar, basert på egne erfaringer i yrket som sangpedagog, men de to pedagogenes holdninger er likevel kontrasterende. I tillegg er begge disse holdningene presentert av navn med høy posisjon i sangfeltet, og i lærebøker som har hatt, og har stor påvirkning på de sangere og pedagoger som utdannes i dag. Utsagnet til Ellen Haldar er isolert sett et eksempel på oppfattelsen av at feiltolkning av metaforer kan ha negativ virkning i undervisningssammenheng. Det er derfor interessant å problematisere om det er metaforen i seg selv som skaper disse feiltolkningene, eller om det egentlig er pedagogens manglende variasjon i formidling og evne til å korrigere og kommunisere med eleven for å opprette felles teknisk forståelse som er det egentlige problemet. Browns holdninger derimot, viser isolert sett til hvordan metaforer kan ha en viktig plass i sangundervisningen, og at det anatomiske språk dermed ikke kan fungere som en erstatte for det metaforiske språk. Tross dette bygger hans utsagn på hypoteser og personlige undersøkelser, ikke på empirisk og vitenskapelig forskning. Haldar og Browns kontrasterende posisjonering i metafordebatten underbygger etter min mening viktigheten av å forstå og undersøke sangpedagogers formidling av teknikk nærmere.

Jeg har selv opplevd at sangpedagoger tyr til ulike imaginære, billedlige og metaforiske forklaringer av sangteknikk. Dette er nok i hovedsak knyttet til utfordringen med å lære bort teknikk på et instrument som eleven ikke kan se, da instrumentet sang består av et samarbeid mellom muskler, luftstrømmer og indre organer, som ikke nødvendigvis er synlige for sangeren. Personlig har jeg funnet det svært nyttig for egen progresjon, men som presentert over har jeg også kommet over lærebøker og muntlige utsagn hvor dette kritiseres. Som elev opplevde jeg det enklere å forstå overgangen fra mørk til lys klang da pedagogen ba meg tenke på det som en volumknapp som blir vridd fra venstre (mørk klang) til høyre (lys klang). Jeg forstod også bedre hvordan jeg skulle synge en setning med flyt og sammenheng da pedagogen ba meg *male* tonen med en imaginær malerkost. Dette skapte klare bilder av lange,

sammenhengende strøk på lerretet, og jeg måtte også utføre en male-bevegelse med armen samtidig som jeg sang. Etter å ha utdannet meg som faglærer i rytmisk sang og arbeidet som sangpedagog har jeg forstått at disse metaforene ikke nødvendigvis fungerer for alle. Mine egne erfaringer og blant annet utsagnet fra Haldar har tydeliggjort for meg hvilke potensielle negative konsekvenser formidling gjennom metaforer også kan ha. I stedet for å virke forklarende, kan de oppleves forvirrende, og negativt påvirke den gjensidige forståelse mellom pedagog og elev på timen. Jeg er blitt oppmerksom på at en slik forvirring kan skape unødvendige spenninger i hode og nakke og dermed hindre stemmen i å fungere optimalt. Et eksempel på dette er hvis eleven får beskjed om å bite i et imaginært eple fordi pedagogen ønsker at eleven skal opprette riktig kjevestilling og rom mellom tennene, men eleven anspenner kjeven og låser den i stedet. Eller at pedagogen forklarer at tonen skal være «lang, som en motorvei», men eleven anspenner muskler i nakken og plasserer hodet fremover for å *dytte tonen ut av hodet*.

Hverken en volumknapp, malerkost, eple eller motorvei har opprinnelig noe med sangfaget å gjøre og fungerer dermed, etter min mening, som medierende metaforiske mellomledd til teknisk forståelse. I det videre vil jeg presentere studiens problemstilling og gi en forklaring på hvordan jeg vil gå frem for å svare på denne.

## **1.2 Problemstilling og avgrensning av oppgaven**

I denne oppgaven vil jeg undersøke om metaforer har en verdi i sangfaget, og på hvilken måte metaforer kan bidra til å *fremme* eller *hemme* opplevelsen av gjensidig forståelse i sangundervisningen. I denne sammenhengen er det snakk om undervisning av elever i videregående skole, som har valgt å gå videre med musikk og sang som fag i skolen. Ved å studere dette vil jeg forhåpentligvis også kunne finne ut av *hvordan* ulike pedagoger benytter medierende mellomledd i sangfaget, og muligens om det heller ville være hensiktsmessig å benytte seg av et språk knyttet til stemmens anatomi fremfor abstrakte metaforer.

Ut ifra denne diskusjon er oppgavens problemstilling formulert slik:

***Hvilken funksjon kan metaforer ha som mellomledd i sangpedagogers formidling av teknisk forståelse i sangfaget?***

Jeg har også inkludert to underproblemstillinger:

1. *I hvilken grad, og på hvilken måte bruker sangpedagoger metaforer som mellomledd til teknisk forståelse i sangundervisningen?*

2. *Hvilke holdninger har de om bruken av metaforer?*

Oppgavens design er utarbeidet som en empirisk kasusstudie. Den har sitt utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori som bygger på antakelsen om at læring foregår gjennom språk og sosial samhandling. Her forstås talespråket som et redskap til å tilegne seg kunnskap. Selv om det ville være svært interessant å undersøke både elever og pedagogers erfaring knyttet til dette tema, ville det være vanskelig å gi tilstrekkelig plass til dette innenfor rammene av denne studien. Jeg har derfor valgt å avgrense oppgavens fokus, og sette søkelyset på pedagogen. Det er pedagogens perspektiv jeg har ønsket å studere, observere og intervju, og det er pedagogens intensjoner, erfaringer og begrunnelser som har lagt grunnlaget for oppgavens empiriske data. Det er også flere dimensjoner ved språklige metaforer som kunne gitt denne studien mer tyngde. En grundigere redegjørelse for klassisk metafor-teori, og en oversikt over hvilke ulike metafortyper som er identifisert i språket ville også være interessant å studere. Jeg har likevel valgt en grovere og mer overfladisk forståelse av metaforer, da det ikke er en språklig analyse jeg ønsker å gjennomføre, men en studie med fokus på pedagogen og pedagogens erfaringer. Studien inkluderer metaforer som medierende mellomledd til formidling av *sangteknikk*, og er dermed også avgrenset fra metaforer knyttet til andre aspekter av den sanglige virksomhet.

### **1.3 Definisjon av sentrale begreper**

I dette avsnittet vil jeg presentere de begrepene jeg oppfatter som sentrale for studien, og gi en kortfattet beskrivelse av dem.

Det sammensatte begrepet *medierende artefakt* er sentralt i sosiokulturell læringsteori, og kan beskrives som redskaper for læring (Saljö, 2001). Begrepet er tilknyttet teoretikeren Lev Vygotsky og vil i denne oppgaven beskrive de språklige mellomledd som blir brukt for å formidle og beskrive hvordan stemmen fungerer, og hvordan den kan brukes. Begrepet omfatter i denne oppgaven bruken av et assosiativt språk eller metaforer i undervisningen. Metaforer som medierende mellomledd i formidling av sangteknikk kan tolkes som en kontrasterende formidlingsmetode til det bokstavelige språket som baserer seg på stemmens fysiologi og anatomi og som forholder seg saklig og analytisk i formidling av sangteknikk.

*Metaforbegrepet* er gjennomgående i denne oppgaven. I følge store norske leksikon er en metafor et ord eller uttrykk som brukes i overført eller billedlig betydning. Metaforen beskrives også som en figurativ sammenlikning. Metaforer brukes vanligvis for å uttrykke abstrakte forhold ved å sammenlikne dem med noe konkret og velkjent (Grue, 2021). I denne oppgaven vil sangteknikken representere det abstrakte og ukjente, da instrumentet ligger gjemt inne i kroppen. Metaforsammenlikningen fungerer altså som noe mer konkret og begripelig eller velkjent. Metaforer kan appellere sterkt til fantasien og kan skape klare mentale bilder (Grue, 2021). I boken *Metaphors we live by* beskriver forfatterne Lakoff og Johnson (1980) at metaforer er noe mer enn bare poetiske virkemidler. Språket vårt og tankeprosessene våre forstås som metaforiske av natur. Metaforer sees på som et domene som forstås i forhold til et annet domene, og hvordan vi tolker og forstår dem i forhold til hverandre kan variere. Et eksempel på dette er forståelsen av ekteskap. Om den ene parten ser på ekteskapet som et partnerskap, mens den andre ser på ekteskapet som en trygg havn, vil det gifte paret ha to vidt forskjellige tolkninger av en og samme sak (Lakoff & Johnson, 1980, s. 243). Hvilke metaforer vi benytter oss av avslører derfor, ifølge forfatterne, hvordan vi tenker og forstår verden.

Begrepet *konvensjon* kommer fra latin «conventio» som betyr å «komme sammen» (Nilstun, 2021). Altså er noe konvensjonelt når medlemmene av for eksempel en kultur deler en felles forståelse for et konsept. I denne studien vil dette konseptet tilsvare metaforer.

Begrepet *situert læring* betyr at noe er lokalisert, eller plassert. Situert læring henviser i denne studien til hvordan læring tar plass i en bestemt situasjon eller kultur (Saljö, 2001).

## 2. Tidligere forskning

I dette kapittelet redegjør jeg for et utvalg av studier og tidligere forskning tilknyttet tema for oppgaven. Jeg tar for meg forskning på metaforer knyttet til formidling generelt, og forskning som knytter metaforer spesifikt til musikk, sang og undervisning. Denne litteraturgjennomgangen er ikke en komplett redegjørelse for all forskning på metaforer, men viser til et sentralt utvalg som jeg mener er relevant for denne studien.

Jeg har valgt å kategorisere studiene inn i fire kategorier:

- Metaforforståelse
- Metaforer i et sosiokulturelt perspektiv
- Metaforisk språk eller teorispråk?
- Metaforer, tolkning og utfordringer

Første kategori *metaforforståelse* omhandler studier på hvordan metaforer skal forstås og hva slags betydning metaforer har for menneskers helhetlige forståelse av verden. Den andre kategorien *metaforer i et sosiokulturelt perspektiv* handler om studier på kulturen og den sosiale konteksten metaforene uttales og forstås i. Tredje kategori *metaforisk språk eller teorispråk?* tar for seg studier som identifiserer og diskuterer det metaforiske språks antatte motsetning, altså et språk basert på teoretiske begreper med grunnlag i stemmens fysiologi. Her introduseres også forskning på metaforer i en musikalsk sammenheng. Til slutt omhandler fjerde kategori *metaforer, tolkning og utfordringer* studier som viser til hvilke utfordringer benyttelse av et metaforisk språk kan føre med seg.

Noe av den inkluderte forskningen vil kunne passe inn i flere av disse kategoriene og inndelingen må derfor sees på som en overordnet inndeling, for å skape oversikt.

### 2.1 Metaforforståelse

I en studie av barns forståelse av metaforer og grammatikk finner Myran (2007) at metaforforståelse henger sammen med hvor ofte man hører og bruker begreper eller ordkombinasjoner. Jo oftere metaforen brukes, jo sterkere og tydeligere blir den mentale representasjonen og tilgjengeligheten for barnet. Metaforforståelse handler om å forstå en erfaring på bakgrunn av en annen. Manglende forståelse av metaforen kan dermed forklares

som manglende erfaring, og ikke at metaforen er problemet i seg selv. Erfaring er altså helt sentralt både når det gjelder grammatikk- og metaforforståelse (Myran, 2007).

Erfaring er også tema i Hellmann et al. (2013) sin studie, nærmere bestemt metaforers tilknytning til kroppslige erfaringer. Her forstås metaforer som spesielt interessante fordi de kan kartlegge konkrete, kroppslige erfaringer av abstrakte begreper: «(...) Metaphors are distinctive means for integrating bodily experiences into thinking» (Hellmann et al., 2013, s. 1). I studien brukte forfatterne metaforen «hevnen er søt» for å undersøke om søt mat gav et ønske om hevn. Ikke før ordet «hevnen» ble nevnt fikk informantene assosiasjon til «skadelige handlinger». Både ordet hevn og ordet søt måtte altså bli hørt og forstått i sammenheng med hverandre. Slik kan metaforer forme individers tenkning og vurderinger, spesielt knyttet til kroppslige og abstrakte erfaringer. Forfatterne beskriver det slik: «Metaphors are relevant to embodied cognition precisely because they involve the concurrent activation of a bodily sensation and an abstract cognitive concept, which jointly guide people's cognition» (Hellmann et al., 2013, s.1).

Boroditsky (2001) gjør en komparativ studie av engelskspråklige og mandarinspråklige studenters forståelse av tidsmetaforer. Her finner hun at metaforer spiller en stor rolle i forståelsen av språk. I noen språk forstås tid som horisontalt, for eksempel i det engelske språket. I språket mandarin sees tid på som både horisontalt og vertikalt. Mandarin-talende vil dermed svare «ja» på et spørsmål om mars kommer tidligere enn april hvis de får høre metaforen «tid er vertikalt» først. Denne teorien blir bekreftet gjennom en serie eksperimenter som undersøker *tid er horisontal/vertikal*-metaforen. Konklusjonen er dermed at metaforer har en påvirkning også på vår forståelse generelt, og vår forståelse av mening i sin helhet (Boroditsky, 2001).

## **2.2 Metaforer i sosiokulturelt perspektiv**

I en re-analyserende artikkel viderefører Grady (1997) Lakoff og Johnsons (1980) metaforteori til å også omfatte hans eget begrep *sosiokulturelle metaforer*. I sosiokulturelle metaforer er de to ordene som sammenliknes assosiert med sosialt definerte egenskaper. For noen kan ordet løve være forbundet med tapperhet. Tapperhet er sosialt definert for mennesker, og løven er en prototypisk kategori som besitter tapperhet. Betydningen til

metaforen kan altså variere ut ifra vår sosiokulturelle bakgrunn, og metaforer er dermed situert og avhengig av kultur (Grady, 1997).

Takada et al. (2000) kartlegger gjennom en spørreundersøkelse hvordan metaforer på japansk konseptualiserer kvinner som planter eller dyr. De hevder, i likhet med Grady (1997), at det er nødvendig å undersøke vår sosiale og kulturelle bakgrunn for å forstå motivasjonen bak metaforene, og inkluderer derfor en kartlegging av sosiokulturelle metaforer i sin studie. Forskingen konkluderer med at metaforer er avhengige av sosiokulturelle omgivelser, og at metafor og dermed kognisjon er dypt knyttet til vår forståelse av samfunn og kultur (Takada et al., 2000).

Basert på innsikten om sosiokulturelle metaforer, slik det er forstått blant annet i studiene til Grady (1997) og Takada et al. (2000), foreslår Zhang og Hu (2009) i en analyse av metaforens betydning i språk, at lærere som underviser i fremmedspråk må være bevisst på kulturens påvirkningskraft i bruken av metaforer. De må dermed også sette seg inn i kultur gjennom kanaler av forskjellige slag som filmer og litterære verk, samt kjenne til nye oppdagelser i studiet av metaforer, og kunne utdype teoretisk grunnlag bak dem (Zhang & Hu, 2009).

### **2.3 Metaforisk språk eller teorispråk?**

Jurström (2009) finner at språket, metaforbruk og de kroppslige gester som benyttes i undervisningen av kor, baseres på konvensjonelle og etablerte termer. Hun identifiserer to ulike formidlingsmetoder hos korlederne og beskriver dem som *assosiativt* og *konseptuelt* handlingsrepertoar. Det assosiative handlingsrepertoaret beskrives som et språk som ikke er knyttet til musikalske begreper, men til «følelser, erfaringer og mer eller mindre kjente fenomener i en persons hverdag» (Jurström, 2009, s. 142-143). Det konseptuelle handlingsrepertoar fremtrer når korlederen bruker et faglig og analytisk begrepsapparat. I dette handlingsrepertoaret er «språket og uttrykkene faktaorienterte og fokusert på musikkens struktur og innhold, uten transformasjoner via pantomime-handlinger, prototypiske forbilder eller emosjonelle appeller». (Jurström, 2009, s. 143-144). Det kommer frem i studien at det er vanskelig å skille mellom de to handlingsrepertoarene, da korlederne i studien endrer handlingsrepertoar mer eller mindre konstant basert på hva de vektlegger og tar hensyn til i det musikalske materialet, og i hvilken del av arbeidsprosessen de er i. Bruken av



handlingsrepertoar varierer også fra korleder til korleder. Korleiderne har med andre ord varierte tilnærminger til hvordan det er mulig å bruke forskjellige fysiske og materielle ressurser til å danne musikalske fremstillinger av musikkmateriale, og at dette kan formidles på ulike måter (Jurström, 2009).

Williams og George (2016) foreslår en forening av det metaforiske og teoretiske språk i en studie om sangstudenters kroppslige forståelse. De anerkjenner metaforens mulighet til å endre hvordan vi tenker og handler på, men legger frem at mange metaforer som benyttes i undervisning har lite med selve instrumentets anatomi å gjøre. Forfatterne argumenterer derfor for å skape gode metaforer til sangundervisning som bygger på anatomisk kunnskap, for å unngå *vokalmyter* (Michael, 2010), altså farlige vaner fra indoktrinering av anatomiske usannheter. Arbeid med anatomi i undervisningen kan ifølge dem skape et godt kroppslig forståelsesgrunnlag for studenten (Williams & George, 2016).

Videre finner Jæger (2019) at det er forskjell i hvordan en undervisningstime gjennomføres i vokal og instrument-timer. Resultatene viser at instrumentundervisningen inkluderer formidling av teknikk og teori i større grad enn i sangundervisningen, som baserer seg mest på herming og intuitiv kunnskap. Elevene både utvikler og lærer hvordan de skal bruke instrumentet ved å utøve, men bevisstgjør seg ikke utøvelsen. Resultatet er en sanger som bare synger, og ikke kan verbalisere kunnskap om utøvelsen. Jæger finner at pedagogenes grunnleggende verdisyn og holdninger til musikkteoretisk kompetanse er avgjørende for hvilket innhold som prioriteres i undervisningen. Slik det kommer frem av intervjuanalysen er det tydelig at bruk av figurativt språk, fremfor musikalsk fagterminologi er omdiskutert. I tillegg vektlegger instrumentalpedagogene musikalsk fagterminologi, og benytter aldri en metafor uten forklaring, mens figurativt språk dominerer sangundervisningen (Jæger, 2019).

## **2.4 Metaforer, tolkning og utfordringer**

Beck (2006) identifiserer flere ulike metaforiske uttrykk i sangundervisning. Beskrivelsen av farger, slik som «klangfarge» er hyppig brukt. Det samme kan sies om uttrykkene «to be blue», «å se rødt» og «å sveve på en rosa sky». I et intervju finner Beck likevel at informantene hans har ulike meninger om benyttelsen av slike metaforiske uttrykk. En instrumentpedagog ønsket ikke å benytte seg av metaforer i sitt arbeid i det hele tatt. Han dannet seg heller klangidealer uten å bevisst gå veien om en metafor. I et annet intervju

derimot, finner Beck at den andre informanten som underviser i samme instrument gjerne benytter seg av fargemetaforer som ideal. Informanten forteller at fargemetaforer vekker noe i studentene. Ulike formidlingsmetoder og ulike holdninger til benyttelsen av metaforisk språk er tydelig i denne studien (Beck, 2006).

Mitchell et al. (2003) finner også at metaforer har en stor rolle i formidling av sangteknikk, men at formidlingen av dem varierer. Studien inkluderer intervjuer av 15 pedagoger med gjennomsnittlig 20 års erfaring som profesjonelle i yrket. Da pedagogene fikk spørsmål om hva som dannet grunnlag for god stemmeproduksjon svarte 14 av 15 pedagoger at en åpen strupe ville føre til en mer balansert og koordinert stemmeproduksjon. Stemmeproduksjon gjennomført med åpen strupe beskrives i rapporten som rund, stor, fri, ren, rik, varm og som konsentrert energi. Det legges frem flere eksempler på metaforer i rapporten for å beskrive hvordan åpen strupe kan oppnås, for eksempel ved at eleven visualiserer å lukte på en rose, ha en overraskende innpust, eller se for seg at hen har et rom i svelget på størrelse med en såpeboble (Mitchell et al., 2003).

Som en forlengelse av Beck (2006) og Mitchell et al. (2003) finner Von Werden (2021) at samtlige pedagoger i studien har blitt undervist med metaforer som ikke har stått i samsvar med deres egen forståelse av instrumentet. Informantene opplevde at studenter ved Norges musikkhøgskole til tider tok etablerte metaforer og utsagn på timen «for god fisk» (Von Werden, 2021, s. 62), og at dette kan ha vært med på å skape forvirring og frustrasjon i sangmiljøet. Det kommer også frem at metaforer ikke nødvendigvis hjelper oss til å *forstå* stemmeteknikk, men til å *oppleve* stemmeteknikk. For eleven kan opplevelsen være vel så viktig som forståelsen, men overføring av sangtekniske opplevelser gjennom metaforer må bygge på pedagogens faktabaserte instrumentforståelse og pedagogens evne til å diagnostisere elevens stemmebruk. Han konkluderer med at metaforer kan være risikabelt å benytte i formidlingen av sangtekniske ferdigheter, nettopp fordi metaforer brukt for å beskrive klanglige fornemmelser kan oppleves forskjellig og forutsetningen for å forstå en metafor kan være ulik fra elev til elev (Von Werden, 2021).

Som studiene over har identifisert kan det metaforiske språket oppfattes som lite definert og vagt. Dette bekrefter også Jacobsen (2013) gjennom sin drøfting av litteratur på hvorfor kordirigenter benytter metaforer, og hvilke utfordringer som kan knyttes til dette. Han argumenterer for at metaforer må ha rot i det fysiologiske, og at kordirigenter ikke må anta at

diffuse metaforiske formuleringer automatisk blir tolket korrekt. Spesielt kritiseres såkalte *multi-purpose images* der en forklarer et sangteknisk fenomen med flere ulike metaforer, eller benytter én metafor til flere hensikter. Å gi ny mening til en metafor eller et imaginært bilde som er benyttet for et tidligere sangteknisk fenomen vil være ineffektivt for arbeidet og forvirrende for koret. Det konkluderes dermed med at en nøye evaluering av hva slags språk som brukes i formidling til enhver tid er hensiktsmessig for kordirigenten (Jacobsen, 2013).

Dunbar-Wells (1997) fremlegger i sin studie av metaforers relevans i sangfaget, at metaforer er en relevant formidlingsmetode for sangpedagoger fordi de gir muligheten til å gjøre vanskelige og nye konsepter overkommelige ved å sammenlikne metaforene med noe som en kjenner til. Likevel viser resultatene av forskningen at pedagogene i studien ikke kunne sette ord på *hvordan* de bruker metaforer som læringsstrategi, noe som gjør at strategiene ikke er faste eller mulige å gjenbruke. Dette vil si at pedagogene ikke er bevisst over de beste måtene å benytte metaforer på, noe som Dunbar-Wells finner hensiktsmessig i formidling. Det konkluderes likevel med at metaforer generelt er en effektiv og relevant pedagogisk strategi (Dunbar-Wells, 1997).

Som et forslag til hvorfor pedagogers formidling gjennom metaforer kan oppfattes forvirrende presenterer Kielland (2014) en teori i sin studie. Han mener at forvirring, statiske formidlingsvalg og benyttelse av uklare begreper i sangundervisning kan være knyttet til en motvilje for informasjonsutveksling blant pedagoger. Det argumenteres for at sangpedagoger sjeldent plasserer seg i situasjoner hvor nye idéer utveksles. Dette fordi sang og sangpedagogikk blir sett på som individuelle beskjeftigelser, og at dette fører til en selvdyrkelse både i innstudering og utøvelse. Denne selvdyrkelsen inviterer ikke til ideutveksling og åpenhet, og kan derfor være grunn for pedagogers benyttelse av forvirrende begreper. I forbindelse med dette løfter han fram utfordringene med mangelen på en felles definert terminologi i sangfaget (Kielland, 2014).

## **2.5 Oppsummering av tidligere forskning**

Den inkluderte forskningen presenterer flere relevante og interessante perspektiver som jeg i senere kapitler vil ta stilling til, sammenlikne og deretter drøfte med egne empiriske funn.

Metaforens tilknytning til kroppslige erfaringer er relevant for denne studien fordi instrumentet sang er en del av vår kropp. Likevel viser studiene til at metaforer forstås og formidles på svært ulike måter, og at kulturen undervisningen foregår innenfor og elevens kulturelle bakgrunn har stor betydning for gjensidig forståelse. Studiene viser også til en etterspørsel av metaforer som er basert på teori. Tross dette viser Myran (2007) at mulige problemer knyttet til gjensidig forståelse mellom pedagog og elev kan flyttes vekk fra selve metaforen, og over til den erfaring og bakgrunn den enkelte elev har. Sangundervisningens individorienterte natur er også et relevant perspektiv som kan ha betydning for pedagogens undervisningsspråk. Hvis mening i sin helhet er tilknyttet vår forståelse av metaforer vil en bevisstgjøring av metaforbruk og formidlingsspråk ansees som et viktig aspekt for å opprette forståelse mellom pedagog og elev. Boroditsky (2001) legger vekt på viktigheten av at pedagog og elev oppretter en felles forståelse av metaforene som benyttes på timen, for at selve innholdet i undervisningen skal bli forstått.

Som en oppsummering bekrefter studiene at metaforer spiller en stor rolle i forståelsen av språk og kroppslige erfaringer, og at benyttelse av et metaforisk språk kan være en nyttig ressurs i sangundervisning (Myran, 2007; Hellmann et al., 2013; Boroditsky, 2001). Studier viser også at kultur og bakgrunn påvirker hvordan metaforer blir tolket og forstått (Grady, 1997; Takada et al., 2000; Zhang & Hu, 2009). Samtidig viser forskningen til flere tilfeller hvor benyttelsen av metaforer skaper forvirring (Von Werden, 2021; Jacobsen, 2013; Dunbar-Wells, 1997; Kielland, 2014). Ulike holdninger til benyttelsen av metaforer i undervisning er også identifisert (Jurström 2009; Beck, 2006), og ulike tolkninger av hva som kan føre til potensiell forvirring. For eksempel viser det seg at ulike pedagoger tar i bruk flere metaforer for samme sangtekniske fenomen (Mitchell et al., 2003), og det individorienterte fokus i sangtimene kan føre til at undervisningen er statisk (Kielland, 2014).

Til slutt ser jeg en tendens som er felles for mye av den inkluderte forskningen. Det metaforiske språket forstås og forskes på som en dikotomi og motsetning til det anatomiske språket, og de ulike studiene bruker svært ulike språklige tolkninger av disse dikotomiene. Noen skriver om metaforer, andre om billedlig språk, figurativt eller assosiativt språk og multi-purpose-imagery. Motsetningen blir da det anatomiske språk, det fysiologiske, teoretiske eller det konseptuelle språk. En del av forskningen på metaforer inkluderer klassisk metaforteori og er gjennomført med et lingvistisk eller musikkvitenskapelig utgangspunkt, og noe forskning ser på metaforer fra et sosiokulturelt perspektiv, men da ikke i sammenheng

med musikk eller sangundervisning. Lite forskning er altså gjennomført med fokus på formidling av sangteknikk fra et musikkpedagogisk ståsted med utgangspunkt i Vygotskys teori om språklig mediering. Min studie vil sette søkelyset på sangpedagogen gjennom observasjon, men vil også inkludere pedagogens egne holdninger og meninger rundt egen praksis fra et musikkpedagogisk ståsted og med utgangspunkt i sosiokulturelt perspektiv.

### **3. Sosiokulturell teori som inngang til å forstå metaforer**

Denne oppgaven har det sosiokulturelle perspektivet som teoretisk rammeverk. Dette perspektivet bygger på Vygotsky og hans syn på læring som et resultat av menneskers kommunikasjon og samhandling med hverandre. Etersom jeg i min studie vil undersøke språkbruk i sangundervisning som et mellomledd til forståelse, har det sosiokulturelle perspektivet vært et nærliggende valg. I fremleggelsen av dette perspektivet inkluderer jeg også Lave og Wengers (1991) teori om mesterlæretradisjonen og situert læring. Til slutt tar jeg for meg Lakoff og Johnsons (1980) metaforteori. Denne er spesielt relevant da den presenterer hvilken betydning metaforer har i vårt hverdagspråk.

#### **3.1 Framveksten av det sosiokulturelle perspektiv**

Da jeg i det videre vil gå i dybden av ulike teorier innenfor det sosiokulturelle perspektivet ser jeg det som hensiktsmessig å starte med en kort redegjørelse av det sosiokulturelle perspektivets framvekst.

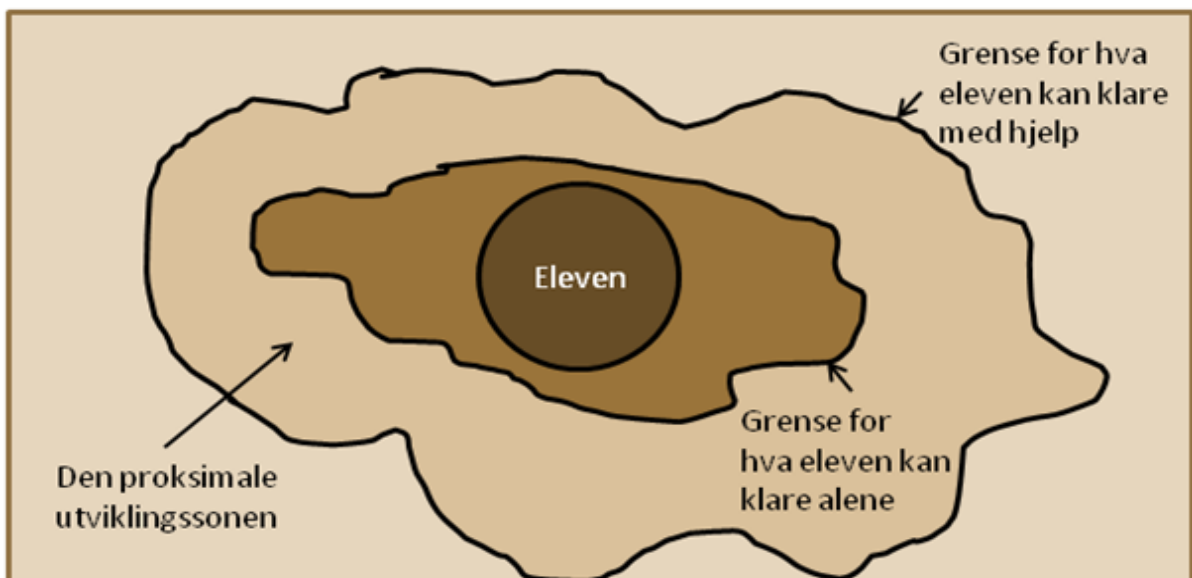
Det sosiokulturelle perspektivet er en retning innenfor psykologiske og pedagogiske teorier om læring. Perspektivet er delvis presentert som alternativ til, men også som en videreutvikling av kognitive teoritradisjoner (Dysthe, 2001). Perspektivet oppstod i det tidlige Sovjetunionen rundt 1920-tallet med den russiske teoretikeren Lev Vygotsky (1896-1934) sine tekster. Det var likevel ikke før på 1970/1980-tallet at perspektivet ble anerkjent i den vestlige verden, og da spesielt i USA. Vygotskys teori har senere fått en stor renessanse i vestlig psykologi fra 1990-talet og videre inn i 2000-tallet (Imsen, 2017). Vygotsky var en ledende kraft i arbeidet for å etablere en ny psykologi på et marxistisk grunnlag (Bråten, 1996). Han mente at våre felles egenskaper i omgivelsene gjør at vi forenes i måter å tenke og forstå hverandre på. Han ønsket derfor å oppløse skillet mellom vårt indre psykiske liv og våre ytre omgivelser, slik at individer kan forstås i tid og rom, med deres forhistorie og fremtid tatt i betraktning. Basert på dette utformet han sin sosiokulturelle teori hvor menneskelig læring og kognisjon må studeres i relasjon til sosiale, historiske og kulturelle faktorer (Bråten, 1996). Et sentralt poeng hos Vygotsky at all intellektuell utvikling tar utgangspunkt i sosial aktivitet. Selvstendig og individuell tenkning er sosialt betinget, og et resultat av samspillet mellom individer.

## 3.2 Syn på læring

Ser vi på læring som et individuelt fenomen, vil modeller og teorier for læring sette søkelyset på enkeltindividets mentale plan. Ser vi derimot på læring som en sosial prosess er det individets samspill med omgivelsene som studeres. Dette vil si at det sosiokulturelle perspektivet på læring tar avstand fra det individualistiske perspektivet, og legger hovedfokus på hvordan kultur, språk og sosialt fellesskap legger grunnmuren for læring (Saljö, 2001). Kunnskap blir skapt mellom mennesker i et fellesskap, og individet lærer å observere og handle i verden med de begrensninger omgivelsene setter for det (Dysthe, 2001). Vygotsky hevdet spesielt at den intellektuelle utviklingen har opphav i språket som et sosialt fenomen, og at vi lærer gjennom kollektiv virksomhet. Språkbruk fungerer deretter som mellomledd mellom individet og omgivelsene. Språket som brukes i undervisningssituasjonen påvirker altså hvordan vi tenker og hvordan vi oppfatter verden (Bråten, 1996).

### 3.2.1 Den proksimale utviklingssonen

Vygotsky mente at individer har mulighet til å overta kunnskap fra hverandre, og at dette skjer gjennom samarbeid med andre mennesker. Når det kommer til læring og utvikling kan dette sees på som en trinnvis prosess hvor den lærende først mangler fortrolighet med for eksempel et redskap og dets funksjon i en bestemt praksis. Gjennom veiledning av en mer kompetent person vil den lærende gradvis øke sin evne til å mestre og håndtere redskapet. Etter hvert vil veiledning fra den mer kompetente person gradvis reduseres, og den lærende vil kunne mestre redskapet på egenhånd. Figur 1. viser hvor grensen for læring går hos den



Figur 1: Illustrering av den proksimale utviklingszone

lærende alene, og hvor grensen går i samarbeid med den kompetente. I midten finner du den proksimale utviklingszone, og det er her forutsetningene og de potensielle utviklingsmulighetene ligger (Saljö, 2001). Teorien om den proksimale utviklingszone viser til hvordan individer lettere kan ta til seg ferdigheter som det ellers ville ha tatt lang tid å tilegne seg på egenhånd, med hjelp av en mer kompetent person. I sangundervisning fungerer pedagogen som den mer kompetente, og det er pedagogens ferdigheter og holdninger som kan fungere som støtte for elevens utvikling. Det er derfor interessant å undersøke språket pedagogen benytter seg av i sin undervisning, da dette antas å ha betydning for elevens læringsforutsetninger og forståelsesmuligheter.

### 3.2.2 Læringens situerte natur

Det sosiokulturelle perspektivet kan også bli kalt sosiohistorisk, kulturhistorisk eller situert. Alle disse benevnelsene viser til at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Dysthe (2001, s. 36) forklarer dette på en god måte: «Kunnskap eksisterer aldri i eit vakum, han er alltid *situert*; det vil seie at kunnskapen er infiltra i ein historisk og kulturell kontekst. Det same gjeld språket som kunnskapen kjem til uttrykk igjennom». Saljö (2001) beskriver også handling som situert. Vi handler med utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer, og det vi forventer at omgivelsene krever. Hvordan vi kommuniserer og forholder oss til andre mennesker kan altså variere fra situasjon til situasjon. Den situerte læringen gjør oss til forutsigbare mennesker, men samtidig er vi fleksible og åpne for endring (Saljö, 2001). I en undervisningssammenheng vil pedagogen altså benytte seg av et språk som hen tenker er adekvat i akkurat den spesifikke undervisningssituasjonen. Forstår vi metaforer ut ifra denne teorien vil metaforen kunne ha ulike betydninger i ulike settinger, og for ulike mennesker, alt etter hvilken historisk og kulturell kontekst den brukes i.

Videre skriver Saljö (2001) om hva som kreves av individet i slike varierende sosiale sammenhenger: «Relasjonen mellom redskap og handling må skapes; den er ikke mekanisk, men varierer mellom ulike sosiale praksiser. All handling forutsetter slik sett en aktiv tolkning og en viss mengde kreativitet hos individet» (Saljö, 2001, s. 132). En metafor lært på timen kan altså ha en annen betydning for eleven i en annen kontekst, og det er en subtil læreprosess å skulle kunne kople utsagn og kontekst sammen. Den relevante reaksjonen på budskapet som formidles i en undervisningssituasjon vil da være avhengig av at eleven tolker ytringen som et språklig mellomledd til noe *mer*, men hva dette mer er, vil igjen være avhengig av tolkningen. Læring og kunnskapsproduksjon kan altså ikke beherskes i seg selv som statisk og isolert, og



tolkning av handling er uunngåelig. Det er i individet tolkningen skjer, noe som legger grunn til å tro at benyttelse av språklige metaforer i formidling kan føre til potensielle misforståelser mellom pedagog og elev. Skolen er også en historisk kontekst med lang kommunikativ tradisjon, hvor det kan være vanskelig å endre satte språk- og handlingsmønstre. Benyttelse av et visst undervisningsspråk fra pedagogens side kan altså være knyttet til sterke tradisjoner i skolekulturen og sangpedagogmiljøet. Saljö (2001) konkretiserer dette når han sier at pedagogers forståelse av kunnskap, og deres forestillinger om hvordan pedagogen skal kommunisere for at elevene skal ta til seg innsikter og ferdigheter, vil påvirke hvilke aktiviteter som benyttes i undervisningen. Han sier videre at dette er noe som skjer uavhengig av om den som underviser er bevisst sine egne forestillinger eller ikke. Han sier: «Spesifikke antakelser om læringens natur kan være så sterkt bygd inn i skolen som virksomhet, at enkelte ikke oppfatter at det finnes noen alternativer» (Saljö, 2001, s. 48). Dette perspektivet viser hvordan etablerte termer og begreper kan videreføres mer eller mindre ubevisst av medlemmer i en kultur eller et miljø.

### 3.2.3 Læring gjennom praksis

En sentral praksis innenfor perspektivet på situert læring er Lave og Wengers *mesterlære*. Gjennom antropologiske studier har Lave og Wenger studert hvordan lærlinger gradvis får mer erfaring og ferdigheter i en praksis når de arbeider med de mer erfarne på arbeidsplassen (Lave & Wenger, 1991). Denne formen for læring handler om en læremester som veileder lærlingen til hen klarer å stå på egne ben. Mesterlære som pedagogisk prinsipp har hatt sterkt fotfeste innenfor yrkespedagogikken, men er også mye benyttet i estetiske fag, som for eksempel sangundervisning (Kvale & Nielsen, 1999).

Kvale og Nielsen (1999, s. 19) beskriver fire hovedprinsipper ved mesterlære som pedagogisk prinsipp:

- **Deltakelse i praksisfelleskap:** nykommeren beveger seg gradvis fra ufaglært til faglært ved hjelp av veiledning. Her finnes ingen universell oppskrift for hvordan veiledningen skal foregå.
- **Faglig identitet:** læring skjer ved å utføre handlinger på et stadig høyere vanskelighetsnivå. Refleksjon foregår nært tid og rom for den praktiske handlingen.
- **Læring gjennom imitasjon av mesteren:** læring foregår gjennom observasjon og demonstrasjon, øving og korrigerende.

- **Kvaliteten på arbeidet blir evaluert gjennom praksis:** vurderingskriteriene er ofte uartikulert, og regnes som *taus kunnskap*<sup>2</sup>. Pedagogen avgjør derfor hvilke arbeidsoppgaver eleven er i stand til å utføre på egenhånd (Kvale & Nielsen, 1999).

Praksisen har med tiden vært gjenstand for kritikk blant annet for å fremme et reproduktivt syn på læring, altså at læringen kun blir basert på imitasjon uten rom for selvstendig og kritisk refleksjon hos lærlingen (Kvale & Nielsen, 1999). I Lave og Wenger (1991) ønsker forfatterne å utvide de tradisjonelle betydningene av mesterlære, og flytte fokuset fra den hierarkiske relasjonen mellom mester og lærling, til en likestilt relasjon som omhandler skiftende deltakelse og identitetsforandring i et praksisfellesskap. Boken tar for seg teorien om at læring skjer innenfor en konkret sosiokulturell ramme. Her skapes sosiale rom hvor mennesker utnytter ulike redskaper og ressurser som er situert i det spesifikke praksisfellesskapet de er en del av. Deltakerne utvikler seg så gjennom økende deltagelse i praksisen (Lave & Wenger, 1991). Til tross for at lærlingen er den som gjennomgår den største læringsprosessen, understreker Lave og Wenger at alle aktørene i læringsmiljøet blir påvirket, også mesteren (Lave & Wenger, 1991). Dette er et viktig konsept i teorien om situert læring, og gjør relasjonen mellom mester og elev mer likestilt. Ifølge denne utvidede forståelsen av mesterlære kan læremesteren altså være formbar, og på den måten tilpasse seg eleven, og lære fra den. I følge Lave og Wenger betyr dette at læring kan forekomme uten at deltakerne har en felles forståelse eller felles plattform fra før av. Forståelsen avhenger nemlig av gjensidig deltakelse fra begge side på en jevnbyrdig måte. Læremesteren lærer fra elevens forståelse, og omvendt, og på den måten skaper de sammen sin felles forståelse av konseptet (Lave & Wenger, 1991).

Sangundervisningen er gjerne gjennomført én til én. Dette vil si at sangpedagogen alene fungerer som en veileder og læremester for eleven. Perspektivet om det utvidede mesterlæreprinsipp hvor mester og lærling er likestilt kan koples til hvordan sangundervisningen potensielt kan gjennomføres.

Mesterlæreteorien omfatter originalt begrepene *læremester* og *lærling*, men jeg vil i det videre benytte meg av begrepene pedagog og elev. Interessante poenger fra mesterlæreteorien som pedagogisk prinsipp viser blant annet i første punkt til at det ikke finnes noen riktig måte å

---

<sup>2</sup> Kunnskap som ikke nødvendigvis kan uttrykkes med ord og teori (Polanyi, 2000).

lære bort en praksis, i dette tilfellet sangteknikk, og at observasjon og demonstrering er viktige formidlingsmetoder (punkt 3). I tillegg er det verd å merke seg at arbeidet er preget av taus kunnskap (punkt 4), noe som igjen kan ha betydning for hvor svevende eller konkret faget oppfattes. Praksisen kjennetegnes også ved at mesteren setter ord på sine egne tanker (Kvale & Nielsen, 1999). Det blir derfor en pedagogisk utfordring for mesteren å skape en balanse mellom det å *fortelle*, og det å *vise* hvordan en handling skal utføres. Visualisering, demonstrering, observasjon og etterligning er derfor sentrale virkemidler i mesterlære (Skagen, 2004).

### 3.3 Medierende artefakter

I denne studiens problemstilling spør jeg hvilken funksjon metaforer kan ha som *mellomledd* i sangpedagogers formidling av teknisk forståelse i sangfaget. Begrepet mellomledd har jeg benyttet meg av som en forenkling for det mer teoretiske begrepet *medierende artefakter* fra Vygotsky. Begrepet *mediere* antyder at mennesker ikke står i umiddelbar, direkte kontakt med omverdenen, men at artefakter medierer forholdet mellom dem (Engeström, 2001). Dette avsnittet vil ta for seg teorien bak begrepet og hvorfor det er relevant for denne studien.

#### 3.3.1 Begrepet artefakt

I det sosiokulturelle perspektivet tilsvarer artefakter redskaper som skapes, beherskes og anvendes i praktiske og sosiale praksiser. Redskapene kan sees på som de ressursene vi har tilgjengelig, både språklige, intellektuelle og fysiske (Saljö, 2001). Disse har blitt skapt og tatt i bruk av mennesker i alle tider, og benyttelse av redskaper er noe av det som gjør mennesket unikt. Fysiske redskaper kan eksempelvis være en telefon, tv, kikkert eller stakk. På mobilen vår har vi for eksempel kalender, kontakter, mulighet for å ringe, sende SMS, bruke kalkulator og kompass. I tillegg til disse fysiske artefaktene er språket et av de viktigste intellektuelle redskapene vi har.

De oppgavene jeg som individ kan mestre blir annerledes når jeg har med meg mobilen (Saljö, 2001). Denne fysiske artefakten ligger utenfor oss, den er ikke del av vår kropp, men den er en slags forlengelse av den. Menneskeskapte redskaper gjør det mulig for oss å forflytte oss, kommunisere, ta imot og spre informasjon, og menneskelige kunnskaper, innsikter og konvensjoner er bygd inn i disse apparatene som vi samspiller med i handling. Vi benytter oss også av våre kognitive resurser når vi bruker dem, og det er derfor vi fungerer i et

slags samspill med artefaktene. Så vel de intellektuelle som de fysiske artefakter er et tegn på menneskets evne til å samle erfaringer og bruke dem til sine formål (Saljö, 2001).

I det sosiokulturelle perspektivet hvor læring forstås som sosialt anliggende er det ikke selve redskapene eller artefaktene isolert som er av interesse. I det sosiokulturelle perspektivet, og i denne studien er det heller menneskers handlinger ved hjelp av disse redskapene i den sosiale praksis som er interessant, og hvordan menneskene tenker når de benytter seg av dem.

### 3.3.2 Språket som redskap

I følge Saljö (2001) er språket menneskets viktigste medierende redskap. Ord og språklige utsagn er helt unikt i vår kunnskapsbygging, og medierer omverdenen for oss slik at den fremstår meningsfull. Språket og hvordan vi bruker det har altså svært mye å si for vår forståelse av verden. Språket er konstituerende, (Saljö, 2001) altså bruker vi det til å fremstille hendelser eller objekter for den som lytter. En som kjenner språket vet hvordan ordene skal kategoriseres og forstås, men språklige uttrykk kan også tidvis oppfattes som abstrakte og vanskelige å begripe, sammenliknet med den fysiske virkelighet (Saljö, 2001). Språket har i mange sammenhenger derfor blitt sett på som noe som står i stedet for det fysiske objektet (Saljö, 2001). Tross dette skal ikke språket som redskap forstås som en erstatter, men heller som et mellomledd til forståelse.

I denne studien vil mellomleddet sees på som plassert mellom subjekt og forståelse.

Subjekt ←mellomledd→ forståelse.

Subjekt ←språk→ forståelse.

Subjekt ←metafor → forståelse.

Språkets konstituerende betydning er interessant for denne studien, da det fysiske instrumentet ligger gjemt inne i kroppen, men som Saljö (2001) påpeker kan språket i seg selv også være vanskelig å forstå sammenliknet med den fysiske virkeligheten. Det fysiske objektet er konkret og direkte, det legger ikke opp til tolkning, og det råder som regel ingen tvil om hva vi observerer når vi ser på det. Språket derimot, spesielt om man ser på det isolert, kan være vanskeligere å få grep på. Dette kan det være flere grunner til. Saljö (2001, s. 86) deler språket inn i tre hovedfunksjoner. Når jeg nå redegjør for disse tre funksjonene, redegjør jeg også for noen av grunnene til at språket kan oppfattes abstrakt på denne måten.

### *Den utpekende funksjon*

Saljö (2001) hevder at språkets utpekende funksjon kan sammenliknes med pekefingeren vår. Vi kan bruke termer og begreper til å benevne ting som eksisterer i vår omverden. I tillegg kan språket vårt også stadfeste hva slags aspekt ved gjenstanden eller fenomenet som er interessant. Er det fargen, formen, eller kanskje beliggenheten som skal være i fokus? Vygotsky (1986) kaller dette en indikativ funksjon. Videre hevder Saljö (2001) at språkets kraft spesielt ligger i muligheten til å beskrive det vi ikke ser. Fenomener kan refereres til, til tross for at de ikke har noen direkte fysisk eksistens. Saljö (2001, s. 86) uttrykker dette på følgende måte: «Vi kan forestille oss den ytre fysiske virkeligheten, manipulere den symbolsk i tale og tanke og på den måten skape nye innsikter og nye løsninger på problemer». Denne indikative eller utpekende funksjon i språket kan altså gjøre det mulig å referere til fenomener som ikke er fysisk til stede, på en utpekende og beskrivende måte.

### *Den semiotiske funksjon*

Språkets kraft som medierende redskap finner vi derimot i språkets semiotiske funksjon (som i språkvitenskapen også kalles den semantiske funksjon). Språkets semiotiske funksjon gjør at vi kan referere til et objekt som ikke er til stede, eller omtale betydningen og innholdet av en idé eller et objekt. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet anser man språket som symbolsk og av semiotisk karakter. Det betyr at språk ikke kun referer til konkrete fenomen eller objekter, det kan også signalisere og representere andre betydninger. Et ord kan skape flere assosiasjoner og forståelser, og dermed fungerer språket som medierende redskap i formidling og kommunikasjon. Dette var spesielt interessant for Vygotsky, som mente vi skaper ulike språklige kategorier for å kunne fungere innenfor ulike sosiale rammer.

### *Den retoriske funksjon*

En setning kan bety langt mer enn det ordene eksplisitt sier (Saljö, 2001). Sier en at vannflaska er tom kan dette uttrykke glede om man nettopp har lagt flasken ned i veska uten kork, men derimot være et uttrykk for oppgitthet om man trodde man hadde mer drikke igjen etter en lang trening. For å forstå dette potensialet som språket har i sosiale praksiser så må vi altså se på hva mennesker gjør med språket i ulike settinger. Koplingen mellom språk og praksis er altså essensielt for vår forståelse av situasjonen.

Språkets tre ulike funksjoner gjør altså at vi kan referere til verden på mange ulike måter, og den betydningen vi velger henger sammen med den sosiale settingen. Først og fremst er språkets utpekende funksjon og evne til å beskrive fenomener som ikke er til stede i øyeblikket helt unik. Den gjør at vi kan beskrive for eksempel stemmens anatomi, som vi ikke egentlig kan se. Deretter viser den semiotiske funksjon til at flere assosiasjoner kan være knyttet til samme ord, noe som krever en subjektiv forståelse av fenomenet. En tolkning og manipulasjon som i seg selv allerede kan gjøre språket utilgjengelig for den som ikke deler tilsvarende forståelse. Denne funksjonen er altså knyttet til hvilken kultur og tid vi er en del av. Den retoriske funksjon viser til hvordan ikke bare et ord, men en hel setning kan ha mange ulike betydninger. Saljö (2001) sier at vi kan referere til samme fenomen eller objekt ved hjelp av mange ulike språklige konstruksjoner, og at vi velger hvilke konstruksjoner som passer til de formålene vi har. Hva slags språk som passer til formålet er altså individuelt bestemt av den som formidler budskapet. Vi velger det språk som passer situasjonen basert på egne erfaringer og forståelser. Språket er altså sosialt, men i denne forstand også delvis egoistisk, om vi ikke selv er bevisst språkets funksjoner og hvordan de fungerer i praksis. I et relevant perspektiv, som kan sammenliknes med hvordan sangundervisningen foregår, skriver Saljö (2001):

(...)Et grunnleggende spørsmål blir da hvordan individer tilegner seg innhold og betydninger, og hvordan samspeilet er mellom hva ord betyr for et enkelt individ og hva de betyr i kollektivet. I mange tilfeller, for eksempel når vi snakker om opplevelsene eller følelsene våre, finnes det ingen referanse som er uavhengig av språket. Vi kan fortelle om våre opplevelser, men vi kan aldri dele dem med noen annen i fullstendig forstand. En eller annen form for mediering – re-presentasjon – må til for at det indre, private skal bli tilgjengelig for andre (Saljö, 2001, s. 89).

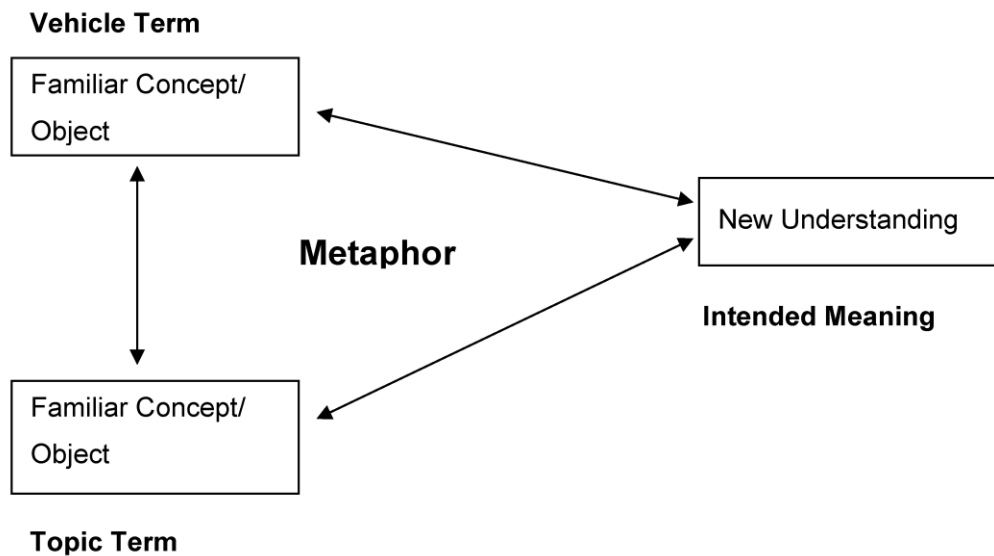
Pedagogen kan altså aldri dele sin opplevelse av hvordan tonen føles i nøyaktig og fullstendig forstand til sin elev. Språkets ulike funksjoner viser til hvordan tid, sted og menneskene involvert i samtalen har betydning for forståelse. Språkets flertydige aspekt kan ha betydning for potensiell forvirring. En løsning på denne utfordringen er da, forstått fra utsagnet over, at pedagogen er bevisst ordenes betydning for mottakeren. Hva legger eleven i metaforen, og hvilken betydning har den for eleven?

Siden mennesker er kreative, vil språket alltid være levende og tilpasse seg ulike sammenhenger. Det vil derfor alltid være en slik spenning mellom ordets leksikale betydning, og den lokale betydningen ordet blir gitt. Vygotsky foretok en relevant distinksjon knyttet til dette. Han skilte mellom *sense* og *meaning* der *sense* representerer de lokale tolkninger, mens *meaning* er den leksikale betydning av ordet (Vygotsky, 1986). Den leksikale betydning av ordet blir, ifølge Vygotsky, lite brukt i den kompliserte kommunikative praksis. Dette er fordi språket vårt er preget av subjektive elementer, tolkninger og ironi. For å trekke linjer til kapittel 2 om tidligere forskning ser vi likevel at flere mener sangundervisningen baseres for mye på tolkning, og at etterspørselen etter et fast undervisningsspråk som baserer seg på Vygotskys *meaning*, er høyt aktuelt i dag (Kielland, 2014; Jurström, 2009; Jæger, 2019; Beck, 2006; Von Werden, 2021; Jacobsen, 2013). Det er ofte forskjeller i hvordan en medierer virkeligheten fra kultur til kultur, samfunn til samfunn. Derfor er Vygotsky sin forståelse av *meaning* nesten umulig å oppnå i et sosiokulturelt perspektiv. For noen tilsvarer en stein en stein, for andre er den et symbol for gud, og for en tredje er den et redskap til matlaging. I fotballsammenheng vil en som er kjent med fotballens termer snakke annerledes og forstå spillet annerledes enn en som ikke gjør det. Når vi får tilgang på ulike intellektuelle redskaper, forstår vi hendelser på en ny måte, derfor vil vi i skolen forstå mer når vi har lært oss termer og begreper som hører til skolekulturen. Stein-eksempelet viser tydelig hvor vanskelig det er å uttale seg om hvordan virkeligheten egentlig er. Vi får forskjellige relasjoner til forskjellige objekter og hendelser, derfor er språket en mangesidig måte å formidle virkeligheten på, noe som henger sammen med kultur, tid og sted (Saljö, 2001). Denne språklige tilknytningen til sted og kultur kan også gjøre at noen mennesker føler seg innenfor eller utenfor de sosiale rammer. Det etablerte språk og de termer som brukes kan misforståes eller tolkes forskjellig. I det sosiokulturelle perspektivet er altså det å mestre lokale språklige redskaper sentralt for læring fordi de medierer menneskers virkelighet (Saljö, 2001, s. 83).

### 3.4 Metaforer

Lakoff og Johnsons (1980) metaforteori har ligget til grunn for mye av den nyere forskning som finnes på metaforer. Lakoff og Johnson beskriver metaforer slik: «Metaforens essens er det å forstå og erfare én ting ut fra en annen» (Lakoff & Johnson, 2003, s.9). Forfatterne skriver videre at metaforer gir oss mulighet til å forstå vage, komplekse eller uklare konsepter. I sangundervisning kan eksempelvis teknikk oppfattes uklart. I hovedsak fordi instrumentet

ligger gjemt inne i kroppen. Jeg tolker det som at metaforer dermed kan ha en funksjon i formidling av sangteknikk.



Figur 2: Lakoff og Johnsons visuelle forklaring på metaforens virkning

Figur 2 viser hvordan sammenlikning gjennom metaforer kan fungere som et ledd til forståelse.

Ut fra lingvistiske data finner forfatterne at metaforer er til stede i både språk, tanker og handling, og at metaforen er gjennomgripende vårt hverdagsliv (Lakoff & Johnson, 2003, s.7).

### 3.5 Konvensjoner

Spesielt relevant for studien er Lakoff og Johnsons (1980) beskrivelse av metaforens verdi og hvordan den er dypt fundamentert i kultur. Ifølge dem vil en metafor gi lite mening isolert, men for menneskene innad i en kultur eller miljø vil den kunne gi fullstendig mening. Dette er i tråd med begrepet situert læring<sup>3</sup>.

Metaforer som har felles verdi og som deles av menneskene innad i et miljø betegnes av Lakoff og Johnson (2003) som *konvensjonelle* metaforer. De konvensjonelle metaforene

<sup>3</sup> Se delkapittel 3.2.2 om læringens situerte natur.



definerer for dem innad i miljøet hva som er *ekte*. Ut ifra denne tanken vil virkeligheten «få flere lag» (Lakoff & Johnson, 2003, s. 137), fordi det som fremstår som ekte varierer ut ifra ulike konvensjonelle oppfattelser. Ulike kulturer og subkulturer skaper sine egne forståelser av metaforer, men innad i kulturen kan også personlige verdier variere, noe som igjen vil kunne gi metaforen ulike prioriteringer. Verdien av det som er ekte rangeres dermed delvis etter hvilket miljø man tilhører, og delvis etter personlige verdier innad i kulturen (Lakoff & Johnson, 2003). Metaforen har også grunnlag i enkeltmenneskets erfaring: «I virkeligheten mener vi at ingen metafor noensinne kan forstås eller engang representeres adekvat uavhengig av sitt grunnlag i erfaringen» (Lakoff & Johnson, 2003, s. 22). Erfarings-aspektet er dermed viktig for å forstå metaforer. Er metaforen utydelig for noen, men forståelig for andre, er metaforen sannsynligvis grunnet på ulike former for erfaring.

Som Lakoff og Johnson (2003) nevner kan metaforen altså være konvensjonell. Den vil kunne ha ulik betydning basert på hvor og når den blir brukt, og for hvem som lytter. Utvider vi perspektivet vårt og retter blikket mot sosiologien, ser vi hos for eksempel Becker (1974) hvordan etablerte konvensjoner i kunstfeltet kan være standardiserte, men likevel åpne for tolkning og diskusjon. Her forstås konvensjoner som regler for samarbeid som etableres mellom de partene som deltar i feltet. Reglene dikterer hvilke redskaper som skal brukes, og eksempelvis hvilket språk en benytter seg av i en viss setting. Konvensjoner kan for eksempel gjøre at en bandøving går raskere fordi satte begreper og regler er felles for deltakerne. Reglene kan omhandle hvem som har ansvar for hva, hvilket språk som benyttes eller musikkstykkets lengde. Det råder ingen tvil om hva som betyr hva. I dette perspektivet er det også avgjørende at deltakerne i feltet har samme forståelse av konvensjonene. Tar en elev med seg sin forforståelse basert på etablerte konvensjoner fra andre settinger eller felt inn på sangtimen, må det opprettes nye konvensjoner som inkluderer alle parter av undervisningen. Det sosiologiske perspektivet fokuserer hovedsakelig på maktstrukturene mellom ulike felt, noe som ikke er hensikten eller av relevans for denne studien, men perspektivet viser likevel til et relevant poeng om at konvensjoner tidvis må brytes for at et felt skal kunne utvikles, og i denne studiens sammenhengen kan opplevelsen av gjensidig forståelse på timen, og elevens utvikling potensielt hindres om eleven ubevisst holdes utenfor sangpedagogens sosiale rammer. Oppbrytning av pedagogen eller elevens tidligere antagelser for å opprette en felles forståelse mellom pedagog og elev forstås som et relevant perspektiv.

Som identifisert hos Beck (2006) kan metaforer som står sterkt i den vokaldidaktiske diskurs eksempelvis være «klangfarge», «sveve på en rosa sky» og «to be blue». Disse metaforene er knyttet til en etablert forståelse av farger og følelser. Fargen blå kan knyttes til følelsen av å være nedfor. «To be blue» gir dermed mening for dem som er kjent med denne sammenlikningen. Konvensjonene kan i følge Saljö (2001) føre til at enkelte føler seg inne eller utenfor de sosiale rammer. Dette bekreftes også av Lakoff og Johnson (1980) når de skriver at disse ulike kulturelle tolkninger og personlige verdier som vi tillegger metaforen også kan føre til konflikt. De forklarer det på denne måten: «(...) Vi mennesker tror og forstår konsepter kun om det som sies passer til vår forståelse av situasjonen. Det vil derfor være veldig individuelt om en setning blir forstått og oppfattet som troverdig eller riktig» (Lakoff & Johnson, s. 169). Saljö (2001) eksemplifiserer dette med setningen: «Vi trenger en alternativ kilde til energi!» (Saljö, 2001, s. 12). Innholdet i denne setningen vil bli tolket svært ulikt av en olje-baron, enn av en naturverner. På samme måte vil metaforen altså ha variert betydning basert på hvem som er metaforens mottaker. Med andre ord er metaforen dypt fundamentert i kulturelle konvensjoner og situert i tid og rom.

Det tydeliggjøres nå at det sosiokulturelle perspektivet og teorien om kunnskapens situerte natur er nærliggende Lakoff og Johnsons (1980; 2003) og Beckers (1974) beskrivelse av konvensjoner. Sammenliknbart med Saljö sin diskusjon om bevisstgjøring av språkets betydning for lytteren, vektlegger også Lakoff og Johnson (1980; 2003) kartlegging av metaforens verdi som hensiktsmessig for forståelse. Konvensjonelle metaforer kan ut ifra dette perspektivet være svært betydningsfulle for dem innad i en kultur, de kan også være til stede uten at medlemmene av kulturen er særlig bevisst dem, og de kan skape sosiale skiller mellom dem som er innenfor eller utenfor de sosiale rammer.

### **3.6 «Metafordebatten»**

Diskusjoner knyttet til benyttelse av metaforer har eksistert i lang tid, helt siden 1600-tallet da filosofi og vitenskap ble to separate enheter. Forskere ønsket på denne tiden mindre tvetydige, og mer eksplisitte beskrivelser av undersøkelser. De etterlyste altså et mer bokstavelig språk uten mystikk og metaforer. Forskernes bokstavelige språk ble oppfattet som en beskrivelse av *sannheten* om verden, noe som førte til at det på 1800-tallet ble et totalt skille mellom det bokstavelige og metaforiske språk, hvor det bokstavelige ble akseptert som sannheten, og det metaforiske som avvikende, mangelfullt og ikke verdig vitenskapelige studier (Gibbs, 1989).

Holdningen til metaforer endret seg sakte med tiden etter omfattende motarbeidende forskning for å vektlegge metaforens viktighet i pedagogisk sammenheng. Mange poengterte her at å inkludere lytteren var essensielt for forståelsen. Blant annet mente Petrie (1979) at metaforen var viktig for tilegning av ny kunnskap, og de gangene metaforen ble oppfattet som forvirrende og villedende kunne problemet fikses ved å lytte godt til mottakers respons. Dalton (1989) vektla også hvordan tilbakemeldinger fra studentene var viktig for å bekrefte at konseptet var forstått.

Når det kommer til språket i selve sangundervisningen er det ifølge Velarde (2013) en mangel på teknisk kunnskap om instrumentet som har gjort at sangpedagogikken mer eller mindre baseres på *opplevelsen* av det å synge. Siden sanginstrumentet ikke er direkte observerbart har kunnskap innen stemmefysiologi og anatomi lenge vært en mangel, og kunnskap knyttet til stemmen har derfor vært basert på auditive og visuelle observasjoner. Miller (1996) kaller sangstemmen for «det usynlige instrumentet». I 1855 ble laryngoskopet oppfunnet av Manuel Garcia Jr., og man kunne nå se stemmebåndene i bruk. Tross denne nye oppfinnelsen tok det tid før den vitenskapelige kunnskap ble inkludert i sangpedagogikken, og Velarde (2013) poengterer at det ikke var før rundt det 20-århundre at språket sakte, men sikkert endret seg. Likevel poengterer han at det nye vitenskapelige språket som nå dukket opp var fjernt fra hvordan lyden og stemmen føltes for sangeren, derfor har Velarde vært en av mange som har etterlyst en standardisering av språket i sangundervisningen. Dette er fremdeles et mye omdiskutert tema i sangfeltet i dag.

Lakoff og Johnson (1980) deltar også i metafordebatten i sammenheng med begrepet sannhet. Som vi har sett er metaforen konvensjonell av natur, og den er en viktig del av vårt redskap for å forstå verden. Den spiller en stor rolle for skapelsen av sosial og politisk virkelighet. Som metafordebatten synliggjør mener kritikere at det bokstavelige og teoretiske språket er det «ekte», eller at standardiseringen av termer i sangundervisningen vil kunne tilby et «korrekt» språk. Lakoff og Johnson er tydelige i sitt ståsted i denne debatten og forkaster ideen om en objektiv sannhet generelt. De mener det kan være sosialt og politisk farlig å tenke slik. I en verden hvor vi leter etter den objektive sannhet vil det alltid være opp til dem som leder samfunnet; religiøse ledere, politiske ledere, media, reklame og kulturoverhoder å bestemme hva som er sant og ikke, men i den virkelige verden er sannheten alltid relativ. Sannhet er ifølge Lakoff og Johnson knyttet til hvordan vi tenker, noe som i stor grad defineres av konvensjonelle metaforer som igjen er sterkt tilknyttet den kulturen vi er en del

av (Lakoff & Johnson, 2003). Sannhet, og dermed hva som oppfattes som ekte og korrekt er ulikt for ulike folk, og kan ikke forstås objektivt eller standardisert.

### 3.7 Metafor og kropp

Lakoff & Johnson (2003) gjør rede for en språkteori som knyttes til kroppslig erfaring. Vårt språksyn, og vår måte å forstå og kategorisere verden på er kroppspåvirket. I et eksempel sammenlikner de kroppen vår med en beholder. Beholderen har en forside og bakside, den har en temperatur, et hode i toppen og bunn nederst, akkurat slik som kroppen vår. Denne metaforen påvirker vår forståelse av verden. Vi har for eksempel erfaring med at det er naturlig og mest hensiktsmessig for et menneske å stå oppreist og være i balanse. Disse kroppslige erfaringene våre gjør at vi oppfatter uttrykkene «å være balansert» eller «å ha bena plantet på jorda» som positive.

Videre om metaforens kopling til kroppen finnes det mange ulike tolkninger og inndelinger av metaforer. Grundige beskrivelser av dette hører til lingvistisk teori, og jeg vil derfor ikke gå for dypt inn i dette, men metaforer spesifikt knyttet til kroppen er relevante for denne studien. Jeg har tidligere snakket om konvensjonelle metaforer, og eksempelet om kroppen som en beholder hører til undersjangeren *ontologiske metaforer*. Lakoff og Johnson (1980) beskriver dette slik: «(...) Our experiences with physical objects (especially our own bodies) provide the basis for an extraordinarily wide variety of ontological metaphors, that is, ways of viewing events, activities, emotions, ideas etc as entities and substance.» (Lakoff & Johnson, 1980, s. 25). En vanlig ontologisk metafor er personifisering, hvor en gir noe inhumant menneskelige trekk. Som at vi vil at tonen skal «angripe» frasen, eller at diafragma skal «hoppe» tilbake. Grunnen til at vi benytter oss av personifisering er for å skape en forståelse av et konsept i verden på våre menneskelige premisser. En annen metafor som er knyttet til vår fysiske og kulturelle erfaring er orienteringsmetaforen. Denne har ofte en tilknytning til vår orientering av rommet: opp- ned, inn- ut, forside- bakside, på- av, dyp- grunn, osv. Orienteringsmetaforen gir et begrep en bestemt orientering. For eksempel er uttrykket «jeg har en opptur i dag» knyttet til orienteringsmetaforen *Glad er opp*. Et mer relevant eksempel kan være om pedagogen ber eleven synge tonen *utover* eller tenke at tonen ligger *bak* øynene. Disse metaforene og forståelsene av kropp og rom er fundert i fysisk og kulturell erfaring. Altså er det kun i kraft av erfaringen at metaforen kan bidra til forståelse av et begrep. (Lakoff & Johnson, 2003).

Instrumentalundervisningen baseres i stor grad på kroppslighet. Fordi instrumentet ligger inne i kroppen er kroppslig bevissthet, rytmikk, kroppslig minne og bruk av hele kroppens sanseapparat en del av sangundervisningen. I følge Waagen (2016) står kroppen og vår bevissthet i nær relasjon til hverandre, og vi bruker kroppen til å sanse og oppleve før vi forstår og analyserer. Dette gir kroppen en naturlig og viktig kopling til undervisningssituasjonen på en annen måte enn for eksempel faget matematikk. Metaforen hvor kroppen sees som en beholder viser dermed til hvordan etablerte metaforer også påvirker vår kroppslige oppfatning. Utallige repetisjoner av eksempelvis stryking over strengene til en fiolin gjør at bevegelsen automatiseres, at kroppen *husker*. Kroppen har altså en slags taus kunnskap<sup>4</sup>. I likhet med Lakoff og Johnson (1980) som sier at metaforen er erfaringsbasert, er også denne tause viten, eller fortrolighetskunnskapen, vokst ut av lang erfaring. Slik forstått kan eleven ha en slags innebygd taus kunnskap om hvordan visse sangtekniske begreper føles på kroppen når de utføres.

Sangteknikk omfatter ulike deler av kroppen, fra det motoriske og muskulære til de ulike resonansrom og klangskaping. Bruken av ordet *støtte*, som refererer til kontakt og kontroll over diafragma og den nedre bukmuskulaturens sammentrekning, er eksempelvis et mye benyttet og høyt debattert metaforisk begrep. Denne sammentrekningen fører til at ribben og brystkasse utvides ved innpust, og rett mengde luftstrøm sendes til stemmebåndene. Begrepet har i seg selv ingen tilknytning til kroppen, men det er likevel allment kjent å be eleven «kjenne på støtten». I formidling av resonans derimot kan metaforen på lettere vis tilknyttes følelsen som øvelsen gir i kroppen. For eksempel ved følelsen av buldring og summing i brystet eller trykket i nesehulen når man skifter mellom bryst og hodeklang (som for øvrig også er to svært hyppig benyttede metaforiske begreper). Følelsen vil kunne oppleves svært individuelt, men i dette eksempelet har selve metaforen i det minste en direkte tilknytning til en kroppslig følelse. De mange musklene som bidrar til fonasjon, altså dannelsen av lyd i strupehodet, er så små at det er vanskelig å skulle kjenne det på kroppen. Når det kommer til det muskulære, er det altså ikke like lett å knytte metaforen til noe fysisk. Jeg antar at dette i enda større grad gir rom for tolkning hos eleven, og dermed kan ha betydning for opprettelsen av felles forståelse.

---

<sup>4</sup> Kunnskap som ikke nødvendigvis kan uttrykkes med ord og teori (Polanyi, 2000).

Arder (2007) skriver at en vesentlig del av sangopplæring er å utvikle instrumentet og forstå egen kropp. Arbeid med kropp skal bidra til å øke kroppsbevissthet og opparbeide gode ergonomiske vaner for at sangeren skal kunne unngå slitasje. Arder (2007) presiserer derfor at sangopplæringen skal inneholde anatomisk kunnskap om kroppen og hva som skjer når det synges (Arder, 2007). Dette synspunktet er i utgangspunktet ikke så langt unna det Brown (1996) presiserer i sin lærebok. Den største forskjellen er om undervisningen skal bestå av *kun* anatomisk språk, eller om undervisningen også kan inkludere metaforer ved at de enten bygger på anatomisk kunnskap og kroppslig forståelse (Jacobsen, 2013; Zhang & Hu, 2009; Williams & George, 2016; Von Werden, 2021), eller ikke. Brown poengterer at metaforer skal belyse opplevelsen, men at de sangtekniske funksjonene deretter bør forklares som følge av opplevelsen (Brown, 1996).

For å eksemplifisere metaforer som bygger på anatomi kan vi tenke at en elev skal synge en tone med mørk/lav tonehøyde. Pedagogen formidler så at eleven skal løfte hodet og synge «oppover», med «høyt hode», eller «tenke at tonen går over hodet». Disse metaforene kan i første omgang tolkes som stikk motsatte av det tekniske resultatet som er ønskelig. Skal vi tenke lyst når tonen skal være mørk? Forstår vi derimot metaforen som anatomisk koplet, vil den potensielt føre til en hodebevegelse som anatomisk forklart gjør at stemmebåndene forholder seg løse og slakke, noe som trengs for å produsere lave toner. I motsatt tilfelle, om eleven tenker «nedover» for mørke toner, kan dette lett tolkes som at hodet skal beveges nedover, noe som fører til at stemmebåndene strammes, og som igjen forhøyer tonehøyden. Metaforen er altså anatomisk forklarende. En fordel med de anatomisk forklarende metaforer er muligheten til å begrunne, og forklare videre bruken av visse metaforer, noe som for eleven potensielt kan virke oppklarende. Tross denne tydelige positive holdningen om en anatomisk tilknytning til metaforer, trenger likevel ikke metaforiske utsagn ifølge Michael (2010) å være anatomisk forklarende, for å fungere i praksis. Faktisk kan de også være delvis basert på anatomisk sannhet, eller til og med være anatomisk falske, men likevel inneholde en verdi i kopleingen mellom formidling og forståelse. Tross dette er Michael (2010) likevel ikke motstander av metaforer med rot i anatomisk forståelse, tvert imot. Selv om hun anerkjenner metaforens potensiale foruten anatomi, mener hun likevel at enhver elev skal ha menneskelig anatomi som grunnlag. Hun oppfordrer derfor pedagogen til å forstå hvordan hver enkelt elev oppfatter sin kropp, og sine prosesser, slik at metaforen blir personlig helsemessig. Det er på denne måten en kan unngå Michael (2010) sitt begrep *vokalmyter*, som ifølge henne fører elevene til potensielt farlige vaner fra indoktrinering av pedagogisk ukorrekte uttalelser eller

anatomiske usannheter. Å finne de riktige metaforene er derfor også ifølge Michael (2010) en avgjørende pedagogisk oppgave.

Metaforer kan altså ha en virkning på tekniske forståelse både om den koples til anatomi, og om den ikke gjør det. I tillegg kan visse deler av sangteknikk være lettere å «kjenne» på kroppen, enn andre. Ontologiske metaforer kan gi abstrakte fenomener en kroppslig, menneskelig tilknytning, men når det er kroppen som er vanskelig å forstå, er metaforens oppgave å oppklare gjennom andre sammenlikninger. Etablerte forståelser av kroppen vår, som eksempelvis kroppen som en beholder, kan ha påvirkning på hvordan vi forstår sangteknikk.

### **3.8 Oppsummering**

I et sosiokulturelt perspektiv ser man på læring som sosialt situert. Sangundervisningen kan sees i sammenheng med mesterlære og teorien om den proksimale utviklingszone fordi timene gjennomføres én til én med en mer kompetent pedagog som elevens veileder. Språket blir sett på som et viktig redskap i kunnskapsbygging, men kan ifølge Saljö (2001) også bidra til at noen føler seg utenfor de sosiale rammer. Dette er knyttet til at mennesker i sted og kultur etablerer og definerer språklige termer som er av betydning for dem, men som kan være vanskelige å forstå for dem utenfor. Dette bekrefter også Lakoff og Johnson (1980) når de skriver om konvensjoner, og metaforens tilknytning til kultur. Den utvidede forståelse av mesterlære i et praksisfelleskap legger til rette for en dynamisk undervisning hvor pedagog også lærer av eleven og vise versa, for å kunne tilpasse seg dens kunnskapsmessige ståsted, som er situert og basert på den tid, sted og kultur eleven er en del av. Hvilket språk som er hensiktsmessig å benytte seg av i forskning og undervisning har vært et omdiskutert tema i lange tider, og kan sees i sammenheng med både den filosofiske, vitenskapelige og teknologiske utvikling. Likevel er debatten om en fast terminologi i sangundervisningen pågående i dag. Metaforer har også en kopling til kroppen vår, og kan ha positiv virkning på det tekniske resultat uavhengig av om de grunner i anatomisk forståelse eller ikke. Likevel kan benyttelsen av metaforer potensielt være lettere å begrunne eller forklare videre om de kan koples til anatomi. Elever kan knytte sine egne personlige erfaringer til metaforer. Dette flertydige aspektet ved metaforen kan oppfattes som en grunn til potensiell dårlig gjensidig forståelse mellom pedagog og elev. Hva eleven trenger, og hvordan eleven forstår er det derfor ikke noe fasit på, og å finne de riktige metaforene til riktig situasjon er derfor sett på

som avgjørende for pedagogen. Tydeliggjort av Saljö (2001), Lakoff og Johnson (1980; 2003) og Michael (2010) må pedagogen flytte fokus fra seg selv, over til eleven, og gjøre seg kjent med hvordan eleven tolker og forstår både språket, metaforen og kroppen.



## 4. Metodologi

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens design og vitenskapsfilosofiske ståsted. I tillegg vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å analysere datamaterialet og drøfte studiens etiske grunnlag.

### 4.1 Vitenskapsfilosofisk ståsted: Fenomenologi

Begrepet fenomenologi refererer til en filosofisk tradisjon med utspring fra Edmund Husserls filosofi og metode (Sokolowski, 2000). Retningen regnes også som studiet av fenomener og hvordan de fremtrer for oss i et førstehåndsperspektiv (Thornquist, 2018, s. 104). I følge Postholm og Jacobsen (2018) kan fenomenet i en studie være en hendelse eller situasjon. Jeg har derfor valgt å tolke pedagogers metaforbruk i undervisning som et eget fenomen. Fenomenologien som vitenskapsfilosofisk retning er omfattende, og inneholder flere relevante perspektiver for denne studien.

I Husserls (Thornquist, 2018) fenomenologi etableres en kopling mellom subjektivitet og verden. Denne ser jeg i sammenheng med det sosiokulturelle rammeverket for denne studien. Vygotsky ønsket selv å oppløse skillet mellom vårt indre psykiske liv og våre ytre omgivelser, slik at individer kan forstås i tid og rom, med deres forhistorie og fremtid tatt i betraktning (Bråten, 1996). Artefaktene i det sosiokulturelle perspektivet sees på som mellomledd til nettopp denne kopling mellom subjektet og omverden. Når det er sagt er det også visse aspekter ved fenomenologien som ikke er kompatibelt med det sosiokulturelle perspektivet. Dette er spesielt knyttet til ønsket om å søke etter en essens i det man studerer. I det sosiokulturelle perspektivet konstrueres virkeligheten av subjekter i lokale kontekster, så en fast essens er derfor ikke mulig å finne. Denne søken kommer tydelig frem i benyttelsen av fenomenologi som analysemetode, og en videre redegjørelse for dette er presentert i kap 4.3.1. Fenomenologien har likevel flere interessante og relevante vitenskapsfilosofiske perspektiver. Det er spesielt to av dem jeg oppfatter som sentrale for retningen og denne studien, og jeg vil derfor gi en kort presentasjon av dem i det følgende.

#### 4.1.1 Kroppsfenomenologi

I fenomenologiens kopling av subjektet og verden finner vi teorien om å *med-gi*. Kort forklart betyr dette at våre sanser kun gir oss begrenset informasjon om verden, resten fyller vi ut selv. Vi med-gir. Objekter er altså aldri gitt i sin totalitet, men vi kan oppfatte dem som helhetlige

enheter likevel. Ifølge fenomenologen Merleau-Ponty (1994) arbeider kroppens fem sanser sammen i persepsjonen for å skape denne helheten. Det er på denne måten vi kan *se* at det er kaldt ute. Synsinntrykket blandes med temperatur, lyd- og berøringserfaring. Det vi med-gir en erfaring kan være ulikt fra menneske til menneske, men det kan også være knyttet til erfaringer vi deler med andre - både ut fra livsverden, sosiokulturell læring og som medlemmer av samme samfunn og historiske epoke (Thornquist, 2018). Merleau-Pontys forståelse av persepsjon forklarer altså hvordan ulike mennesker kan knytte kroppslige erfaringer som summingen av en tone i brystet eller trykket i neshulen sammen med resten av vårt sansesystem, og at hvordan en erfaring som med-gis på denne måten kan variere ut ifra hvilke tidligere erfaringer vi har, og hvilken kropp vi har. Slik jeg forstår det kan dette også knyttes til metaforbruk. Det metaforiske språket legger opp til at eleven må visualisere seg et konsept, en følelse, eller et fenomen, men eleven og pedagogen kan ha ulike oppfatninger av dette. Det subjektive fokus i fenomenologiens erfaringsbegrep gir en forklaring på hvorfor elever ikke alltid forstår metaforbruk på samme måte som pedagogen, og at det dermed kan oppstå misforståelser i formidlingen.

Merleau-Pontys kroppsfenomenologi har spilt en sentral rolle for et utvidet kunnskapsbegrep: den kroppslige og praktiske kunnskap, og oppfattelsen av at kroppslige erfaringer spiller en rolle i språk og kognitive prosesser (Thornquist, 2018).

#### 4.1.2 Sosialitet og fenomenologi

Den østeriske sosiologen Albert Schütz (1899-1959) er kjent for å gi fenomenologien en sosial forankring. Schütz mente at vår hverdagskunnskap består av *typifikasjoner*. Typifikasjoner er de trekk som er felles for ulike situasjoner. De gjør at vi stoler på våre vaner og praktisk kunnskap, og de gjør at vi vet hva vi kan forvente av en situasjon (Schütz, 1962). Han presiserte at en vellykket kommunikasjon forutsetter en viss overensstemmelse eller «common sense» mellom partenes verdener (Thornquist, 2018). Han understreket at vi, i den sosiokulturelle kontekst vi vokser opp i, skaper ulike felles forståelser helt ubevisst. Dette ser jeg i sammenheng med konvensjoner fra delkapittel 3.5, hvor det blant annet nevnes at oppbrytning av pedagogen eller elevens tidligere antagelser er nødvendig for å opprette felles forståelse. Da elevens oppvekst, bakgrunn og kropp kan ha betydning for hans forståelse av teknikk, er det altså viktig at pedagogen og eleven skaper en felles forståelse for sangfagets tekniske begreper slik at eleven blir en del av denne common sense-viten, som Schütz kaller det (Thornquist, 2018).

## 4.2 Skildring av design

Å velge metode handler om å følge retningslinjer som har som mål å sikre at den vitenskapelige virksomheten er faglig forsvarlig (Grønmo, 2015). For å svare på min problemstilling har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ flerkasusstudie. Dette er fordi jeg har ønsket å få svar på hvordan ulike sangpedagoger selv forstår fenomenet metaforer og hvordan de brukes, for så å sammenlikne dem. Vygotsky hevdet at vi lærer gjennom kollektiv virksomhet. Språk påvirker altså hvordan vi tenker og hvordan vi oppfatter verden (Bråten, 1996). Da det er språket jeg har vært interessert i å studere har det vært naturlig å observere undervisning, og å snakke med studiens informanter for å skape forståelse. Det sosiokulturelle perspektivet for denne studien underbygger altså mitt valg av kvalitativ metode, fordi det er menneskene i den sosiale praksisen som har vært av interesse. I det videre vil jeg redegjøre for oppgavens design, deltakere og gjennomføring.

### 4.2.1 Kasusstudier

I dag eksisterer det flere varianter av kasusdesign, men generelt kan designet beskrives som en analyse av en enhet i form av en person, gruppe, hendelse eller prosess. Et kasus er avgrenset i tid og rom, og kasusets kontekst er helt sentral (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien har jeg ønsket å studere undervisningsspråket til tre ulike pedagoger. Hver enkelt pedagogs undervisningspraksis er forstått som et kasus. På den måten består denne studien av tre kasuser, og defineres som en såkalt multiple-case-studie (Yin 2018), eller komparativ kasusstudie (Postholm & Jacobsen, 2018). Komparative kasusstudier kjennetegnes hovedsakelig ved at de ulike kasusene sammenliknes med hverandre. Dette har blitt sett på som et viktig poeng for å skaffe bredere innsikt slik at jeg kan svare på min problemstilling. Det sosiokulturelle perspektivet i denne studien poengterer hvordan læring er situert, og dermed sterkt knyttet til kontekst, tid og sted. Et stort poeng er derfor at ulike kasuser nettopp inkluderer ulike kontekster, mennesker og fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er altså forskjellen mellom kasusene som begrunner mitt valg av design. I kasusstudier er det også vanlig å benytte seg av flere forskjellige metoder for å samle inn data. Da observasjon og intervju er nyttige redskaper for å skaffe innsikt i pedagogiske studier, er derfor disse metodene også benyttet i denne studien. En nærmere redegjørelse for metode er inkludert i det videre.

#### 4.2.2 Utvalg av deltakere

Det er foretatt et strategisk utvalg av deltakere i denne studien, og rekrutteringen er gjennomført etter *snøballmetoden*. Snøballmetoden er en fremgangsmåte hvor en først rekrutterer noen få personer med egenskaper som passer til de bestemte utvalgsriteriene, og deretter ber disse personene om navn på andre med tilsvarende eller kontrasterende egenskaper (Thagaard, 2003). Jeg ønsket å rekruttere tre til fire sangpedagoger i videregående skole som kunne representere ulike sider, eller ha kontrasterende holdninger til metaforbruk i undervisning. I rekrutteringsprosessen var jeg ikke sikker på om dette var mulig, da det også kunne være sannsynlig at sangpedagoger har relativt like holdninger og forståelser av metaforer. Snøballmetoden gav meg likevel forståelsen av at det eksisterer pedagoger med kontrasterende holdninger i feltet, noe som var interessant for studien. Jeg var også spesielt ute etter deltakere som kunne verbalisere og artikulere seg godt, og dermed dekke de ulike perspektiver knyttet til temaet for dette prosjektet.

Selv om jeg ønsket å inkludere tre til fire deltakere i denne studien, endte jeg opp med å kun inkludere tre. Dette er fordi informantene jeg inkluderte hadde relevante og ulike perspektiver som jeg ønsket å fordype meg i. I følge Thagaard (2003) er en av retningslinjene for kvalitative utvalg at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard, 2003). I tillegg kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort når inkludering av et større antall informanter ikke vil gi ytterligere forståelse av det fenomenene som studeres.

#### 4.2.3 Video stimulated recall interview

For å hente inn data til denne kasusstudien har jeg benyttet meg av metoden *video stimulated recall interview* (SR). SR-metoden ble utviklet fra Benjamin Bloom (Stough, 2010) i 1953 og tilsvarer en kombinasjon av observasjon og intervju i ett. Intervjuet skal gjennomføres umiddelbart etter at handlingen man ønsker å studere og observere er gjennomført (Nguyen et al., 2013). Deltakerne i studien ser så på en video-sekvens av sine handlinger og inviteres deretter til refleksjon rundt sine valg i prosessen. Da jeg i denne studien har søkt å forstå og belyse ulike undervisningspraksiser, har metodens reflekterende aspekt blitt ansett som nyttig.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjuobjektets side (Kvale & Brinkman, 2015). Etter intervjuet er forskerens mål å forstå og løfte frem den forståelsen av

fenomenet som deltakerne har, knyttet til deres egen livsverden og erfaringer (Postholm, 2005). SR-metodens kombinerte datainnsamling har gitt meg muligheten til både å tolke det jeg så i observasjonen, i tillegg til å fremheve hvordan deltakerne i studien selv oppfattet fenomenet. Å inkludere deltakernes holdninger og beskrivelser av fenomenet gjennom intervju har vært spesielt viktig for å unngå at forskningen ble en ensidig beskrivelse kun basert på egen tolkning.

Fordelen med SR-metoden er muligheten til å prate med informanten om selve prosessen kort tid etter at den har funnet sted. Dette er et poeng for å forsikre at informantens hukommelse ikke påvirkes med tiden (Lyle, 2002). I tillegg kan SR-metodens verbale og handlingsrettede refleksjon minimere potensiell overfladisk selv-representasjon, noe som kan være et forskningsmetodisk problem i intervjuer som er adskilt fra kontekst (Sim, 2005). Å kun observere fenomenet ville ikke gitt innsikt i informantens refleksjoner rundt valg av undervisningsmetoder, og et intervju adskilt fra konteksten der handlingen skjer ville kunne være mangelfull, da det ville være vanskelig for informanten å memorere og begrunne hvilke ulike handlingsvalg som ble tatt i øyeblikket. SR-metoden har derfor blitt sett på som hensiktsmessig for denne studien. Saljö (2001) beskriver hvorfor samtaler om informantens handlingsvalg er viktig: «Ved å studere hvordan et fenomen eller en hendelse blir beskrevet (hvordan den blir mediert i språket) kan vi få en forståelse av hvor ulikt vi forstår vår omverden» (Saljö, 2001, s. 94). Det sosiokulturelle rammeverket for studien går altså hånd i hånd med mitt valg av metode.

#### 4.2.4 Gjennomføring av datainnsamling

Det er ikke en isolert forståelse av språklige redskaper som har vært interessant for denne studien, heller ikke tenkning og læring isolert. Det er hvordan mennesker tenker, handler og lærer i *samspill* med redskapene. Å observere undervisningstimer og å snakke med deltakerne av studien har derfor blitt sett på som hensiktsmessig. Under gjennomføringen av observasjon og intervju var fokuspunktene mine å identifisere formidlingsteknikker og metaforbruk, og å lytte til pedagogens redegjørelse for hvordan og hvorfor de eventuelt blir brukt. Det ble gjort videoopptak av én undervisningstime per informant, som til sammen tilsvarte tre videoopptak etterfulgt av tre intervjuer. Intervjuene hadde et semistrukturert format for at det skulle være mulig å også basere spørsmålene på det forskeren og informantene observerte sammen i øyeblikket, i tillegg til allerede formulerte spørsmål.

Alle tre rundene med observasjoner og intervjuer ble gjennomført i desember 2021. Hvordan selve SR-metoden ble gjennomført var felles for alle kasusene. Pedagogen og jeg møttes på skolen som pedagogens arbeidsplass, hvor et videokamera ble satt opp i undervisningsrommet til pedagogens arbeidsplass. Etter endt undervisningstime på 45 minutter hentet jeg kamera og la videoen inn på en PC. Deretter observerte vi videoen sammen og pratet om det vi så. Nielsen (1997) og Johansen (2013) har også benyttet seg av SR-metoden i sine studier i forbindelse med øving. I begge disse studiene er både observasjonen og intervjuet i etterkant gjort videoopptak av. Jeg valgte å gjøre det samme. Dette gjorde at jeg som forsker kunne se og høre hvor i videoklippet det ble snakket om hva, og dermed forsikre at informantens svar hørte til rett observasjon. Deltakerne av SR-metoden hadde selv kontroll over samtale-situasjonen, og styrte hva de ønsket å redegjøre for. Det var altså mulig for deltakerne å stoppe opptaket når som helst for å kommentere prosessen (Reitano, 2006). Opptakene av intervjuene lå på ca. 45-75 minutter hver. Til sammen lå datamaterialet på omtrent fem og en halv time med video og intervjuopptak.

I gjennomføringen fikk jeg svar på samtlige spørsmål fra intervjuguiden, men jeg trengte ikke alltid å stille spørsmålene selv da både observasjonen og deltakernes forklaringer gav meg mye nyttig informasjon. Under intervjuet benyttet jeg meg av en konstruktivistisk intervjuform (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 177). Kunnskapen forstås her som produsert i et møte av både intervjuer og intervjuperson sammen. Denne intervjuformen passet godt til det sosiokulturelle teorigrunnlaget i denne forskningen. Jeg stilte mine spørsmål fra intervjuguiden underveis eller i etterkant av at deltakeren hadde redegjort for det hen ønsket fra videoklippet. I tillegg til dette stilte jeg spontane spørsmål som ikke var formulert fra før av. Disse spørsmålene var ofte spesifiserende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167), for eksempel: «Hva gjorde du her?» eller «Hva tenkte du da?». I visse øyeblikk brukte jeg også fortolkende spørsmål. For eksempel «Du mener altså at...». Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at jeg forstod intervjupersonen rett. På samme måte stilte jeg oppfølgingsspørsmål der jeg ønsket et mer utdypet svar.

Hva slags type rom intervjuet ble gjennomført i varierte mellom kasusene. Intervjuet i kasus A og C ble gjennomført i et lukket grupperom med lås, mens intervjuet i kasus B fant sted i et åpent grupperom med inngang fra lærerværelset. I tillegg til dette varierte tiden mellom undervisningstimen og intervjuet. I kasus A ble intervjuet gjennomført omtrent 40 minutter etter endt undervisningstime, mens i kasus B og C ble intervjuet gjennomført direkte etter

undervisningstimen. Dette kan tenkes å ha betydning for studiens reliabilitet, og drøftes derfor videre i delkapittel 4.4.

## 4.3 Analysemetode

Mitt vitenskapsfilosofiske ståsted er fenomenologi, men jeg forholder meg ikke utelukkende til dette perspektivet i min analyse. Jeg benytter meg av en kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk. I det videre vil jeg redegjøre for hvorfor, og hva som kjennetegner fenomenologiske og hermeneutiske studier, samt beskrive hvordan jeg har gått fram i analysearbeidet.

### 4.3.1 Fenomenologiske analysemetoder

Selv om fenomenologien tilbyr flere interessante og relevante perspektiver i denne studien, gir selve analysemetoden alene noen utfordringer. Dette er spesielt knyttet til fenomenologiens overordnede reduksjonistiske prinsipp. I fenomenologisk analyse prøver forskeren å legge til side (epoché), eller sette i parentes (bracketing) sine egne antakelser og fordommer knyttet til fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018). På denne måten kan forskeren se fenomenet fra flere sider, upreget av egne forventninger og forforståelser. Deretter fokuseres analyseinnholdet til en essens, gjerne kun til ett ord eller en setning. Denne essensen fremstår som resultatet av undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018). Siden det er essensen til fenomenet selv som skal tre frem og ikke forskerens egne fortolkninger, er en metodisk implikasjon av denne vitenskapsteoretiske retningen derfor sammensetningen hermeneutisk-fortolkende fenomenologi, som gir forskeren også et tolkningsrom (Postholm & Jacobsen, 2018).

Fenomenologisk tankegang knyttes ikke opp mot kontekst. Derimot ligger et sterkt fokus på individuell og kontekstuell uavhengighet i selve oppfatningen av fenomener (Trondalen, 2004). Denne reduksjon av selve situasjonen fenomenet befinner seg i, oppfatter jeg som motstridende til det sosiokulturelle perspektivet, hvor handlinger sees på som situerte. I denne studien ønsker jeg å undersøke fenomenet knyttet til den konteksten det oppstår i. I tillegg er fenomenologens mål å finne frem til en essens. Denne essensen oppfatter jeg som noe fast, som strekker seg over den spesifikke i situasjonen. Dette ser jeg igjen på som lite forenelig med det sosiokulturelle perspektivet da det ikke er mulig at noe er både fast og situert. Det sosiokulturelle perspektivet avviser på mange måter dermed at det finnes en essens. Rent metodisk oppfatter jeg det også som utfordrende å skulle finne en essens i form av ett ord

eller en setning fra et omfattende datamateriale. Denne reduksjonen oppfatter jeg som begrensende. Jeg har blant annet valgt å inkludere flere problemstillinger i min oppgave. For å svare på dem har jeg behov for å ha et bredere perspektiv på analysen. I tillegg til å gjennomføre intervjuer har jeg også observert sangundervisning, men jeg ønsker ikke bare å beskrive, men også å fortolke det jeg ser. Postholm & Jacobsen (2018) bekrefter at en hermeneutisk- fortolkende fenomenologi er hensiktsmessig når datamaterialet er både intervju og observasjon. Basert på dette ser jeg på en kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk som mest relevant for min masteroppgave. Jeg vil derfor i det videre gi en kort beskrivelse av hermeneutikkens sentrale trekk.

### 4.3.2 Hermeneutiske analysemetoder

Det hermeneutiske perspektivet har i denne studien hatt betydning for hvordan jeg har analysert og lagt frem undersøkelsens resultater. Hermeneutikk kan forstås som både en vitenskapsteoretisk tilnærming og forskningsmetode.

Tolkning og analyse i hermeneutikken er ikke knyttet til en trinn- for- trinn-metode, men noen generelle prinsipper er sentrale (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse prinsippene har hatt betydning for, og har styrt hvordan jeg har analysert oppgavens datamateriale:

1. Den hermeneutiske spiral er sentral i hermeneutikken og handler om en kontinuerlig frem- og tilbake-prosess mellom del og helhet, og forforståelse og ny forståelse. Vi kan altså ikke se på fenomenet isolert. For å forstå helheten er vi nødt til å dykke ned i delene, men for å forstå delene er vi nødt til å ha grep om helheten.
2. Målet med fortolkningen er å oppnå en horisontsammensmeltning, en enighet.
3. Som tolker må man sette seg selv på spill for å la teksten fremtre på sine egne premisser så langt det er mulig. Det betyr å være bevisst egne fordommer og forståelseshorisont.
4. Subjektivitet og refleksivitet er viktige forutsetninger.
5. Historisk sammenheng og kontekst er vesentlig i tolkningen.
6. Hermeneutiske tolkninger krever innlevelse, intuisjon og empati.
7. Tolkingsarbeidet kan sees på som en evighetsprosess, det finnes ikke en endelig fasit.
8. Et mangfold av tolkninger kan sees på som en styrke, men fortolkeren må eksplisitt formulere argumentene for tolkningen, slik at tolkningen kan testes av andre lesere.



### 4.3.3 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en hyppig brukt analysemetode blant kvalitative forskere. Målet er å gruppere datamaterialet inn i temaer for å svare på forskningens problemstilling eller forskningsspørsmål (Braun & Clark, 2006). Tematisk analyse er ikke knyttet til et bestemt teoretisk rammeverk, og kan benyttes uavhengig av dette. Enkelt forklart er et tema en gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannessen et al., 2020). Braun og Clark (2006) presenterer et forslag på seks faser å gjennomføre en tematisk analyse på. Denne har jeg benyttet meg av i analyseprosessen.

1. Forberedelse
2. Koding
3. Kategorisering
4. Revurdering av kategorier
5. Definerings og navngivning av kategorier
6. Rapportering

Analysen er ikke en lineær prosess hvor man går fra en fase til den neste. I stedet beveger man seg frem og tilbake etter behov, gjennom fasene, datamaterialet, kodene og kategoriene (Braun & Clark, 2006). Bearbeidningen av den kvalitative dataen har i dette arbeidet derfor vært et vekselspill mellom lesing, notering, beskrivelse, analyse og tolkning. Denne studien har flere kasuser, og følger det Creswell (1998) kaller et *multiple case design* hvor den tematiske analysen både gjennomføres innad i hver enkelt kasus [within-case analysis], og på tvers av kasusene [cross-case analysis] (Creswell, 1998). En slik analyse har vært relevant for meg fordi deltakerne i denne studien gir uttrykk for ulike forståelser av fenomenet som jeg har ønsket å studere. I tillegg til at den tematiske analysen forutsetter at man beveger seg frem og tilbake mellom datamaterialet, er også det hermeneutiske perspektivet på analyse en kontinuerlig frem- og tilbake-prosess mellom del og helhet, og forforståelse og ny forståelse. I denne studien har jeg tolket de ulike kasusene som deler av helheten, mens konklusjonen har blitt sett på som helheten. En slik cross-case analysis har latt meg som forsker revurdere mine forståelser av datamaterialet først i fremskrivelsen av kasusene innad, for så i sammenlikningen av dem.

### 4.3.4 Gjennomføring av analyse

Etter å ha gjennomført forskningen transkriberte jeg den innsamlede rådata og skrev observasjonsnotater. Hovedsakelig har målet mitt vært å trekke ut den informasjonen som er

relevant for oppgavens problemstilling, og samtidig ivareta deltakernes perspektiver slik de selv ønsket å fortelle dem. For å gjøre dette har jeg identifisert mønstre i datamaterialet med utgangspunkt i, og i sammenheng med oppgavens problemstilling. I tillegg har jeg forsøkt å forstå datamaterialet ut ifra deltakernes perspektiv gjennom innlevelse og empati. Min forforståelse har likevel preget min tolkning. For eksempel gjør min bakgrunn som sangpedagog at jeg er godt kjent med konteksten som forskningen har foregått i, og hvilke normer som ofte er gjeldende i situasjonen. Tross dette har det vært viktig å ikke overtolke ut fra egne perspektiver, da mye av datamaterialet trolig også kan forstås på flere ulike måter.

I første omgang av analyseprosessen, fase 1, leste jeg gjennom det transkriberte datamaterialet overfladisk, uten å henge meg opp i noen detaljer. Deretter startet jeg på fase 2, koding. Koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene for å få oversikt, generere dypere innsikt, og tilrettelegge dataen for fase tre (Braun & Clark, 2006). Dette gjennomførte jeg ved å markere og notere ned det jeg oppfattet som viktig å fremheve. Kodingen ble gjennomført i flere omganger, og ble mer og mer presis for hver gang. I denne fasen markerte jeg og noterte om hverandre. Her finleste jeg transkripsjonene av kasesene flere ganger, og fremhevet de poeng og observasjoner som jeg oppfattet som fremtredende og typiske for det spesifikke kaset. Dette gav meg en viss forståelse av helheten. Å lese transkripsjonene flere ganger påvirket hvor inngående og detaljert jeg leste hver enkelt del. Flere nye detaljer ble synlige for meg etter hvert, og den helhetlige forståelsen min endret seg derfor for hver gang jeg leste. Da jeg deretter leste gjennom for å *sammenlikne* kasesene endret jeg mitt interessefokus og perspektiv, og fikk enda en ny forståelse av datamaterialet. I prosessen har altså de ulike delene blitt påvirket av hverandre, noe som igjen har hatt betydning for min endelige helhetlige forståelse og konklusjon. En slik tolkningsprosess ender aldri, da den hermeneutiske sirkel er i stadig bevegelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter å ha lest gjennom materialet flere ganger med fokus på å sammenlikne kasesene, oppfattet jeg det som at noe var fremtredende kategorisk. Visse kategorier ble tydelige for meg ved at de ble gjentatt eller observert flere ganger, eller ved at de i stor grad ble nevnt av informantene på tvers av kasesene. Noen tema fra den pedagogiske og vitenskapsfilosofiske teorien i denne oppgaven var også interessante, og jeg oppfattet det som relevant å se materialet i sammenheng med dette. Jeg var nå inne i fase 3, kategorisering. Kategorisering handler om å finne sammenhenger mellom kodene, og organisere dem inn i overordnede kategorier (Braun & Clark, 2006). Kategoriene er det som til slutt er oppgavens funn. Et

bevisst søk etter ord som hadde sammenheng med de identifiserte kategoriene ble så gjennomført. Her gikk jeg gjennom kategoriene opp til flere ganger for å revurdere dem, slik som foreslått i fase 4. I fase 5 gav jeg kategoriene navn slik de fremstår nå. De analytiske kategoriene samsvarer med dem som er inkludert i delkapittel 5.2. Siste fase, rapportering, handler om å skrive frem resultatene. Disse er presentert i kapittel 5.

Tolkningsprosessen startet idet transskripsjonen fant sted, og det har vært problemstillingen som har styrt oppmerksomheten min også i skapelsen av kategoriene. Noen perspektiver og tolkninger har da måttet komme i bakgrunnen. Basert på dette vil vitenskap på mange måter alltid være en reduksjonistisk prosess. Som forsker i hermeneutisk tradisjon er en sentral forutsetning hvordan jeg plasserer meg selv som subjekt i prosessen. Utfordringene med en slik kvalitativ innholdsanalyse er blant annet å produsere kunnskap på en generaliserende måte, når min subjektivitet i prosessen er nødvendig for tolkningen. En videre refleksjon over min påvirkning på forskningens resultater og andre etiske betraktninger er derfor inkludert nedenfor.

## **4.4 Validitet og reliabilitet**

Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Opplevelser og forståelser er umulig å kartlegge på en fullstendig sann måte, dermed er det essensielt for forskeren å kunne redegjøre for hva hen ønsker å forstå, men også hvilke slagsider forskningen kan inneholde. Forskingen bør altså inneholde både personlig og epistemologisk refleksivitet, refleksjon rundt hvorfor og hvordan forskeren er involvert i forskningen, hva som er valgt vekk, og hvordan denne undersøkelsen påvirker resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). For å gjøre forskningen min så gjennomsiiktig som mulig vil jeg i det videre drøfte oppgavens validitet og reliabilitet.

### **4.4.1 Validitet**

Validitet kan med andre ord beskrives som gyldighet. Når det er menneskelige praksiser som forskes på kan ikke resultatene være gyldige i form av statiske eller absolutte *sannheter*. (Gall et al., 2007). Dette er fordi mennesker har intensjoner, verdier, motiver og oppfatninger som er helt unike. Vi kan ikke reduseres til objekter (Widerberg, 2001). Dette delkapittelet vil inneholde forskningens indre, økologiske og ytre validitet.

### *Indre validitet*

Indre validitet handler om hvor stort samsvar det er mellom den virkelighet vi har studert og de teoriene vi benytter for å beskrive denne virkeligheten. Gir studien svar på det som spørres om? Høy indre validitet forutsetter også at man har god kontroll over mulige bias (Postholm & Jacobsen, 2018). I følge Postholm og Jacobsen (2018) må det være samsvar mellom de teoretiske begrepene som blir brukt i forskningsspørsmålene, og den empiri som blir gjennomført. For at leseren skal kunne avgjøre om begrepene er gode abstraksjoner av empirien, må leseren kunne forestille seg hvordan virkeligheten fremstod for forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette fremstilles gjennom tykke beskrivelser. Det er derfor ofte høy indre validitet i kasusstudier, fordi man er tett på det som blir studert, og produserer resultater som er relevant for dem det gjelder. Målet for denne studiens har derfor vært å inkludere så tykke beskrivelser som oppgavens omfang muliggjør, og denne studiens lave antall kasuser har gjort det mulig å gå i dybden av de kasuser som er valgt. Videre om forskningens indre validitet har jeg ønsket å være tydelig i min beskrivelse av problemstilling, begrepsbeskrivelser og hvordan kategoriene har vokst frem fra datamaterialet, fordi tolkninger og analyse har vært grunnet i dette. God begrepsmessig gyldighet er avhengig av dette punktet.

### *Økologisk validitet*

Kvalitativ forskning ser etter mening i kontekst, og det er her det økologiske aspektet ved validitet utspiller seg (Merriam 1998). Økologisk validitet handler om å ivareta forskningens naturlige setting. Forskningssettingen må altså samsvare med den situasjonen som forskningen skal si noe om, og metoden for forskningen må være tilpasset det som forskes på. SR-metoden som er benyttet i denne studien ble gjennomført ved filming av undervisningstimer og kvalitative intervju. At et kamera var plassert i rommet som undervisningen og intervjuene ble gjennomført i kan ha påvirket forskningens resultater. Både pedagogen og eleven var klar over at de ble filmet. I tillegg visste alle informantene, både pedagoger og elever, at filmen ville være gjenstand for forskning. For å påvirke resultatet minst mulig var jeg ikke til stede i rommet under filmingen, kamera var diskret plassert og undervisningstimen ble forsøkt gjennomført slik den normalt pleier å gjennomføres.

Informantene i denne studien er strategisk valgt, blant annet basert på deres sterke og kontrasterende holdninger. Informantenes bevissthet rundt dette kan også ha påvirket i hvor

stor grad de brukte metaforer, og hvordan metaforene eventuelt ble brukt. En av informantene nevnte spesifikt at hen ikke hadde bevisstgjort seg hverken formidlingsmetoder eller metaforbruk før intervjuet ble gjennomført. Informantenes bevissthet over å bli forsket på, kan altså ha ført til at deres holdninger kom tydeligere eller mindre frem enn de ville gjort i en naturlig setting.

Høy økologisk validitet i kvalitativ forskning vektlegger menneskets individualitet. I denne forskningen er det lagt vekt på å fremme det som informanten synes er viktig, basert på hens praksiserfaring. For å legge til rette for økologisk validitet benyttet jeg meg av visse intervjueteknikker som gjorde at jeg kunne kontrollere om min tolkning av informantens svar var forstått rett. For eksempel spurte jeg om informanten kunne utdype sin forklaring eller svare på videre spørsmål. Jeg spurte også «Har jeg forstått det rett om...» eller «Er det riktig å si at...». Slike oppfølgingsspørsmål og validerende intervju spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015) øker den indre og økologiske validiteten i forskningen.

### *Ytre validitet*

Ytre validitet handler om i hvor stor grad undersøkelsen er overførbar til andre kontekster. De aller fleste forskningsprosjekter har som mål å være gyldige utover akkurat det som har blitt studert (Postholm & Jacobsen, 2018). Kan resultatene fra denne studien generaliseres? Denne studien inkluderer et kapittel om tidligere forskning. At flere liknende studier har relevant tematikk, styrker om mulig forskningens ytre validitet. Likevel er den tidligere forskningen kun nærliggende denne studien, ikke lik. Jeg argumenterer for at det finnes relativt lite kvalitativ forskning som ser på metaforer i lys av sosiokulturell teori. Resultatene i forskningen kan altså ikke generaliseres. Denne studien har kun undersøkt et utvalg av informanter, og resultatene vil derfor ikke kunne gjelde for hele befolkningen, hovedsakelig fordi den kvalitative forskning ikke produserer data som kan sammenliknes på denne måten, slik som kvantitativ data kan. Informantenes svar og meninger hører i et sosiokulturelt perspektiv til deres egne forforståelser knyttet til kultur, historisitet og personlige interesser. Likevel vil resultatene kunne vise til hvordan visse mennesker innenfor et felt tenker, noe som igjen kan bidra til en bevissthetsprosess hos leserne av denne studien. Resultatene kan altså ikke generaliseres, men gi en dypere forståelse av hvordan fenomenet i noen tilfeller opptrer.

#### 4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan beskrives som pålitelighet, altså om selve undersøkelsen kan reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere, og likevel vise til like resultater. Dette er tett knyttet til positivistiske idealer om at det finnes en stabil og objektiv virkelighet som kan måles likt. I den kvalitative forskning er dette vanskelig. Refleksjon rundt reliabilitet kan dermed knyttes til spørsmål om forskeren er bevisst sin påvirkning på resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). Da dette er et kvalitativt forskningsarbeid som inkluderer ulike mennesker med egne subjektive meninger, vil en slik direkte overføring fremkalle nye og ulike resultater. Når det kommer til forskningens reliabilitet vil det dermed ikke være mulig med en full test-retest for så å produsere like resultater, hverken i samme skole på ulikt tidspunkt, eller i en annen skole med andre pedagoger. Forskningens reliabilitet og ytre validitet påvirkes altså av deltakernes personlige meninger knyttet til forskningens kvalitative design. Dette betyr likevel ikke at det ikke vil være hensiktsmessig å foreta like studier i andre sammenhenger, det tilsier bare at det ikke vil være mulig å vite om man kan produsere like resultater på forhånd. En refleksjon rundt forskerens påvirkning på studiens resultater vil derfor foregå i det videre.

Folkestad (2006) poengterer at et grunnleggende element i all forskning er at den planlegges og organiseres av forskeren. Et intervju kan altså ikke være en helt uformell samtale uten påvirkning fra forskeren. På samme måte poengterer Kvale og Brinkmann (2015) at forskningen er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjuer og den intervjuede. I intervjuene som fulgte undervisningstimene benyttet jeg meg av en semistrukturert intervjuguide. Jeg hadde altså gjort meg opp noen spørsmål på forhånd, noe som tilsier at jeg trådte inn i forskningen med en viss teori og forhåndstanke som grunnlag. I et sosiokulturelt perspektiv er mine forventninger til studiens fenomen basert på min oppvekst i tid, sted og kultur. Det er blant annet mine egne erfaringer fra sangundervisning som har gjort meg interessert i tema for oppgaven. At jeg som forsker hadde visse teorier og forventninger i forkant av gjennomføringen kan ha påvirket resultatene av studien ved at jeg har fokusert på de resultatene som har vært støttende for min teori. At jeg var bevisst dette før gjennomføring av forskningen viser likevel til mitt ønske om å være refleksiv.

Det råder også en påvirkningsfaktor på forskningens reliabilitet i forholdet mellom forsker og informant. Nærhet, som er tett knyttet til observasjon, feltarbeid og intervju, vil være en nødvendighet om målet for forskningen er å sette seg inn i andres tanker og opplevelser. Likevel er det en fare om forskeren blir så kjent i sin rolle i prosjektet at hans resultater

påvirkes av dette. Herav begrepet *Go Native* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). Det oppfordres derfor igjen til å reflektere over egen rolle i forskningen for å opprettholde en kritisk avstand (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette forskningsprosjektet har jeg hatt kjennskap til den ene av informantene mine. Muligheten for at informanten ønsket å svare det jeg som forsker ville høre, kan ha vært til stede. Etter min mening har det derfor vært hensiktsmessig i denne studien at datamaterialet er innhentet fra både observasjon og intervju, og at jeg har benyttet meg av en analysemetode som gir rom for egen tolkning. Intervju og observasjon har i dette tilfellet forhåpentligvis bidratt til en mer helhetlig forståelse av forskningsprosessen. Et større antall informanter kunne likevel økt denne studiens reliabilitet.

Som tidligere nevnt bør intervjuet i en SR-metode gjennomføres så tidlig som mulig etter endt prosess. Hvor mye tid det var mellom prosess og metode varierte mellom kasusene, blant annet fordi en av informantene var på jobb under observasjonen, og ikke hadde mulighet til å møtes direkte etterpå. I tillegg kan rommet selve intervjuet foregikk i også ha betydning for hvor ærlig informanten turte å være. To av intervjuene foregikk i et lukket grupperom med lås, men ett intervju ble gjennomført i et åpent grupperom med inngang fra lærerværelse. Dette kan ha hatt påvirkning på hvor trygg informanten følte seg under intervjuet. Det er likevel relevant å nevne at det var informantens ønske å benytte dette rommet.

Ellers bør studien leses og forstås basert på dens begrensede omfang når det gjelder antall informanter og kasuser.

## **4.5 Etiske betraktninger**

Å ivareta informantenes rettigheter har stor betydning for forskningens etikk. Et informasjonsskriv og samtykkeskjema med redegjørelse av informantenes rettigheter ble sendt ut og mottatt underskrevet før forskningen startet. Informasjonsskrivet inkluderte en tydelig redegjørelse for informantenes mulighet til å trekke seg fra prosjektet, om det skulle være ønskelig. Samtykke ble levert til meg elektronisk. Det har vært sangpedagogenes undervisning og hvordan de arbeider med metaforer jeg har vært interessert i å studere. Et kamera ble derfor plassert slik at kun pedagogen var i bildet. Eleven var ikke en del av forskningen, og var derfor heller ikke med på video. Elevens stemme derimot, kunne høres. Et informasjonsskriv og samtykkeskjema var derfor også levert og mottatt signert fra eleven i forkant av forskningen.

Prosjektet er godkjent av NSD. Alle informantene inkludert i studien var over 18 år da forskningen ble gjennomført. For å sikre informantenes anonymitet har jeg ikke inkludert navn, men valgt å referere til pedagogene etter hvilket kasus de tilhørte. Ingen andre personopplysninger er sett på som nødvendige å medregne i selve prosjektet, men kontaktinformasjon for å kunne nå informantene ble under forskningen oppbevart i en kodeliste. All data har blitt oppbevart passordbeskyttet på eksterne harddisker i tråd med Norges musikkhøgskoles retningslinjer.

Det er kun min veileder og jeg som har hatt tilgang til datamaterialet. Informantene har også blitt informert om at de kan be om å se datamaterialet for å potensielt rette på arbeidet. Ingen av informantene ønsket dette. Etter endt prosjekt ble all data destruert.



## 5. Resultater

Dette kapittelet inkluderer resultater basert på to ulike analyser, først en analyse innenfor hver kasus, deretter en analyse på tvers av kasusene. Dette er fordi deltakerne i denne studien gav uttrykk for ulike forståelser av fenomenet jeg har ønsket å studere. Jeg har derfor sett det som nyttig å redegjøre hva som er typisk for hver kasus, for deretter å sammenlikne dem. Dette har jeg sett på som et viktig poeng for å skaffe bredere innsikt slik at jeg kunne svare på min problemstilling. Etter hver kasus i delkapittel 5.1 har jeg inkludert en oppsummering i form av en tabell slik at resultatene kan leses mer oversiktlig. Disse tabellene er forenklinger av kasusene, og kan derfor oppfattes som reduserende. Tabellene må derfor forstås til sin hensikt. En slik tabell er også inkludert etter sammenlikningen i delkapittel 5.2. Disse tabellene vil forhåpentligvis tydeliggjøre poenger som er interessante å drøfte i studiens avslutning, kapittel 6.

### *Hvilken funksjon kan metaforer ha som mellomledd i sangpedagogers formidling av teknisk forståelse i sangfaget?*

I tillegg til problemstillingen, lyder oppgavens underproblemstillinger slik:

- 1. I hvilken grad, og på hvilken måte bruker sangpedagoger metaforer som mellomledd til teknisk forståelse i sangundervisningen?*
- 2. Hvilke holdninger har de om bruken av metaforer?*

### 5.1 Sangpedagogene

I dette delkapittelet foretar jeg meg en analyse av hvert kasus. For hvert kasus starter jeg med å beskrive pedagogenes tekniske fokus og holdninger til metaforer. Deretter presenterer jeg temaer som dukket opp i analysen og avslutter med en oppsummering av sentrale kjennetegn av pedagogenes holdninger relatert til metaforer. Temaene beskriver observasjoner og utsagn fra undervisningstimen og intervjuet som jeg vurderte som relevante for å belyse problemstillingen. For eksempel har jeg unnlatt å beskrive observasjoner og utsagn som omhandler detaljer om metaforteori, og hvilke ulike metaforyper som er identifisert i språket. Det er de holdninger og undervisningsmetoder som er typisk for hver pedagog jeg har ønsket å trekke frem. Jeg har også valgt å inkludere utsagn om pedagogenes egen erfaringsbakgrunn

som kan være med på å forklare hvorfor de forholder seg til metaforer slik de gjør. Disse avsnittene fremstilles ikke kronologisk, men de er delt inn i temaer hvor overskriften beskriver avsnittets fokus.

### 5.1.1 Pedagog A: Å undervise basert på elevens premisser

Pedagog A arbeider på en offentlig videregående skole, og er en del av et kollegium på seks andre sangpedagoger. Utenom faget sang underviser pedagogen også i faget musikk, dans, drama og samspill. Av utdanning har pedagog A grunnfag i musikk og kristendom, fireårig kandidatstudium i musikk, samt en master i klassisk sang. I tillegg til dette har pedagogen også studert organisasjonspsykologi og veiledningspedagogikk, og tatt diverse kurs fra to ulike sangmetodiske retninger; Estill<sup>5</sup> og Complete Vocal Technique<sup>6</sup>. Pedagogen har undervist i 20 år. Da observasjon og intervju ble gjennomført hadde pedagogen 16 elever i sang. Undervisningen foregikk i et relativt lite rom, men det inneholdt gode fasiliteter slik som el-piano, PA-anlegg og mikser slik at eleven kunne synge med mikrofon, i tillegg til gode sittemuligheter som stoler og en liten sofa. På veggene var også plakater av stemmens anatomi. Selve intervjuet ble gjennomført i et lukket grupperom med lås.

#### *Pedagogens tekniske fokus*

I undervisningstimen arbeidet eleven med en sang, og pedagogen stoppet gjennomgangen av sangen flere ganger for å ta tak i ulike tekniske utfordringer. Eleven stilte også jevnlig spørsmål og tolket ulike begreper høyt. På grunn av dette vurderer jeg at pedagogens fokus på teknikk var høyt i denne undervisningstimen.

#### *Pedagogens holdning til metaforer*

I intervjuet fortalte pedagog A at hen har tatt et didaktisk standpunkt om at metaforer og stemmefysiologi hører sammen hånd i hånd, og bør formidles i forbindelse med hverandre. Undervisningstimen som pedagogen og jeg observerte sammen i forkant av intervjuet viste også dette. Pedagogen benyttet metaforer i høy grad, men metaforene ble aldri formidlet alene: en fysiologisk forklaring av hva som skjer i kroppen etterfulgte samtlige billedlige fremstillinger. Pedagog A så ut til å ha god kunnskap om stemmens fysiologi og nevnte i

---

<sup>5</sup> Estill Voice Training-kurs er startet av Joe Estill og innebærer å få isolert kontroll av individuelle anatomiske strukturer i stemmeproduksjonssystemet (Estill et. Al., 2017).

<sup>6</sup> Complete vocal technique er en metode, bok og skole startet av Cathrine Sadolin. Metoden er et verktøy for elev og lærer, med fokus på å mestre teknikk (CVT, 2019).

intervjuet at hen var opptatt av at metaforene som benyttes i undervisningen er fundamentert i vitenskap.

### *Å formidle basert på elevens premisser*

I undervisningstimen så det ut som at pedagogen formidlet teknikk basert på elevens egne premisser. Pedagog A lot først metaforen stå alene uten en forklaring, deretter spurte pedagogen hvordan eleven tolket den. Fordi dette skjedde var det nærliggende for meg å tolke pedagogens handling som uttrykk for god evne til å tilpasse seg eleven. Etter å ha lyttet til elevens tolkning av metaforen etterfulgte pedagogen med en forklaring på hvordan metaforen kunne forstås gjennom anatomiske begreper. Jeg observerte så at resten av timen bygget videre på det som kan forstås som elevens premisser og de begrepene eleven trivdes best med.

For å eksemplifisere dette vil jeg nevne pedagogens arbeid med metaforen *åpen*. I undervisningstimen sa pedagogen setningen: «syng mer åpent». Denne setningen kan for eksempel bety:

- Åpen vokaltrakt
- Åpen holdning: tilbaketrekk av skuldre for å åpne brystet
- Åpenhet i form av ærlighet i formidling.

I intervjuet nevnte pedagogen at metaforen åpen er svært flertydig, og at hen bevisst ikke spesifiserte den fordi hen ville at eleven skulle kjenne på hva metaforen betyr for hen personlig.

### *Metaforens metafor*

Et liknende eksempel fant jeg i pedagogens arbeid med metaforen *støtte*. Pedagog A startet med å formidle gjennom metaforen eller begrepet støtte, men i løpet av undervisningstimen fant pedagog A og eleven frem til at metaforen *snurp* var enda mer oppklarende. I videre undervisning ble dermed snurp-metaforen benyttet fordi eleven ønsket det. I intervjuet sa Pedagog A:

Noen ganger trenger til og med metaforen en ny metafor. Man må differensiere ut ifra den enkelte elev fordi vi har forskjellige kropper, og hele veien la dem fortelle hva som fungerer, og kjenne på hvordan teknikken føles på kroppen. Det finnes ikke en forklaringsmodell som funker for alle.

For å forstå dette videre stilte jeg flere oppfølgingsspørsmål i intervjuet:

Forsker: Bli det ikke mange ulike ord å forholde seg til om hver elev har hvert sitt personlige begrepsapparat?

Pedagog A: Jeg husker hva eleven legger i visse ord, enten ved at det sitter i minnet eller ved å skrive det ned i notater. Vi blir godt kjent på timene.

Forsker: Hva er da viktig for å opprette forståelse og god kommunikasjon på timen?

Pedagog A: Metaforen betyr ulike ting for ulike elever knyttet til hvilke minner og følelser de har. Dette krever at pedagogen må tilpasse seg eleven for å skape forståelse. Siden metaforer er så påvirkelige og flertydige, er det fysiologiske grunnlaget derfor også viktig. Metaforen må ikke stå helt alene.

Jeg tolker det som at pedagog A dermed tilpasser metaforene til hver enkelt elev, slik at eleven oppfatter at metaforen gir mening for hen, samtidig som at metaforen ikke står helt alene, den forklares altså også etter faste begreper fra anatomen. I tillegg kan det virke som at metaforer som fungerte for kort tid siden likevel må endres etter elevens behov. Det kan dermed bety at selv om en metafor fungerer en gang, kan det være nødvendig å ikke låse seg til den. Jeg oppfatter det dermed som at situasjonen er betydningsfull for forståelsen.

### *Eleven setter egne ord på det som skjer*

Lenger ut i undervisningstimen identifiserte jeg nok et eksempel på at pedagog A underviste basert på elevens premisser. Et nytt ord som for meg så ut til å gjøre kommunikasjonen på timen enda mer effektiv var ordet «*sjvop*». Det var eleven som hadde foreslått å bruke det. I intervjuet redegjorde pedagogen for hvordan det lydhermende ordet representerte en aktivering av nedre bukmuskulatur i forbindelse med det som er allment kjent som støtte. Jeg tolket det derfor som at ordet var ensbetydende med den tidligere etablerte snurp-metaforen, som igjen hørte til den etablerte støtte-metaforen. Her oppfattet jeg det som at det ikke lenger var behov for å bruke ord i det hele tatt, kun en kort lyd, og eleven visste hva som ble formidlet. Da jeg ikke intervjuet eleven har jeg ikke fått dette bekreftet, men jeg tolket det som at *sjvop*-lyden var nyttig for elevens forståelse denne dagen. Pedagogens ønske om å

tilpasse seg eleven oppfattes for meg derfor som tydelig i disse hyppige endringene av ord som representerer det samme. Pedagogen bekreftet dette i intervjuet, og sa at å gå *via eleven* var et bevisst valg. Videre sa pedagogen:

Når jeg lærer bort teknikk er jeg svært bevisst på at eleven skal sette ord på hva som skjer. Da spør jeg dem «Hva gjorde du nå»? «Hva tenkte du på»? «Hva opplevde du i kroppen din når det løsnet»? I samarbeid med eleven benytter jeg meg av metaforer som er knyttet til spesifikke følelser eller minner som er individuelle for eleven.

I tillegg forklarte pedagogen videre at elever ofte har lite trening i å ordlegge seg godt, eller stå for egne meninger, fordi de er unge. Forholdet mellom en voksen lærer og ung elev kan også oppleves skummelt, og dermed ha påvirkning på hvor mye eleven tør å si på timen. Pedagogen poengterte derfor at et viktig aspekt i undervisningen er å skape trygghet og å øve på å prate høyt om egne tolkninger og forståelser. Ifølge pedagogen er det når eleven forteller hvilke følelser hen kopler til en opplevelse, for eksempel opplevelsen av summingen av tonen i brystet, at metaforen kan bli forstått ut ifra elevens personlige ståsted.

### *Metaforens flertydighet*

I intervjuet fortalte pedagog A at det kan virke som at flere elever som starter i videregående skole, etter å ha gått i kulturskolen, ofte sliter med et overdrevent fokus på å stramme magen for å produsere lyd. Ordet «stramme» høres ofte også i sammenheng med trening, hvor det å stramme musklene har en annen funksjon. Knyttet til dette fortalte pedagogen i intervjuet at å etablere nye metaforer og lydhermende ord slik som «snurp» og «sjvop», som ikke har noe direkte tilknytning til det å stramme magen, dermed kan føre til et mindre overdrevent fokus på sammentrekning. Jeg tolket det som at pedagogen dermed bruker metaforens flertydighet til å løse et teknisk problem som i utgangspunktet var knyttet til en assosiasjon som ikke har fungert på ønskelig måte. I dette tilfellet overdreven stramming og assosiasjon til å «gi alt» på trening. Pedagog A presiserte videre i intervjuet at å formidle *utelukkende* gjennom anatomiske begreper sannsynligvis ikke ville gi samme effekt fordi anatomiske begreper er fastere, og dermed ikke mulige å tilpasse eleven. Dette mente pedagogen er metaforens styrke. Hen presiserte videre:

Vi kan ikke redusere teknikkformidling til kun ord fra vitenskap! Musikken er noe mer enn kun teknisk fysiologi med skarpe skiller. Det eksisterer en dimensjon til, som ofte

glemmes. Derfor er det veldig viktig når man jobber med sang, at følelsene i det hele integreres, også i arbeidet med teknikk. Metaforer er en inngang til dette. Metaforer vekker noe i oss som tekniske ord ikke kan forklare, og det må vi ikke glemme. Det er derfor følelser, bilder og minner er viktige i undervisning.

I lys av metafordebatten som beskrevet i delkapittel 3.6 ønsket jeg å høre om pedagog A savnet en fastere terminologi i sangfaget. Til dette svarte hen: «Nei. Jeg er veldig bevisst på at følelser, minner og tolkninger er individuelle, det bør derfor ikke etableres en fast terminologi i sangundervisning fordi det da ikke vil være mulig å treffe alle». Siden metaforer kan ha mange betydninger ønsket jeg deretter å vite om det har etablert seg et felles begrepssystem på skolen hen arbeider på, og om elevene har lik tolkning av metaforene på tvers av skolens pedagoger. Til dette svarte hen: «Det er alt for lite samtaler kollegialt mellom sangpedagogene. Pedagogene har nok veldig ulike tilnærminger til undervisning. Hvilket språk vi benytter oss av på timen snakkes for lite om». Dette bekrefter den tidligere forskningen fra kapittel 2 (Kielland, 2014) som finner at flere sangpedagoger holder sin egen praksis for seg selv. Når undervisningspraksis snakkes lite om kan det føre til at språket på timen kan bli internt, slik jeg ser det, og at forståelsen dermed i noen tilfeller kan være avhengig av at eleven ikke bytter pedagog. Videre sa pedagog: «Jeg kunne tenkt meg mer kollegaveiledning, spesielt knyttet til metodevalg og språkbruk. Dette kunne åpnet for et bredere arsenal av formidlingsmetoder». Pedagog A poengterte altså at å prate om sang og undervisning kan gjøre at hen lærer nye måter å formidle og forklare på, som hen kanskje ikke kjente fra før.

### *Metaforens assosiative funksjon*

I undervisningstimen sa pedagog noe interessant: «Tenk at E-en kjører gjennom nesa». Jeg forstår dette som at luftstrømmen til tonen E måtte plasseres slik at den klinger i neshulen og gir en mer nasal klang. I undervisningstimen gav pedagog en forklaring på hvordan justeringer av tungens plassering i munnen kunne ha betydning for klangdannelsen, men i intervjuet presiserte hen at å forklare det som om «tonen kjører gjennom nesa» i dette tilfellet ble oppfattet som mer oppklarende for eleven. Pedagog A forklarte at fysiologiske begreper ofte ikke er tilstrekkelige i prat om for eksempel klangdannelse. Hen sa:

Spør du meg er det ingen tvil om at assosiasjoner kan koples til kroppen og hvordan man bruker den. Noen ganger kan vi ha stått og arbeidet med teknikk i lang tid, men så

sier jeg «hent frem et minne, og la minnet hente opp følelsen» og så løsner det med en gang. På den måten kopler hjernen disse fysiologiske responsene til følelser. Alt henger virkelig sammen rent fysiologisk. Det er dermed noe med å *se ting for seg*.

Dette tolket jeg som at metaforens assosiative funksjon har en verdi i undervisning av teknikk fordi å *se ting for seg* kan hjelpe med å gjøre teorien mer kroppslig og levende, og dermed også mer forståelig.

Som en oppsummering på slutten av intervjuet sa pedagogen: «Jeg veldig opptatt av at vi er hele mennesker. Metaforer skaper bilder som igjen skaper følelser. Alt dette henger sammen og genererer fysiologiske responser. På grunn av dette *kunne jeg ikke vært sangpedagog uten å benytte metaforer*». Dette utsagnet tolket jeg som et tydelig standpunkt og relevant perspektiv for å forstå hvilken funksjon metaforer kan ha som mellomledd til forståelse. Nemlig at metaforens assosiative funksjon skaper individuelle følelser og forståelser av teknikk. I tillegg, i et Vygotskyansk perspektiv tror jeg den mest relevante tolkningsrammen her er individ-kollektiv-dialektikken: Individene, altså elevene, skal innkultiveres inn i sangkulturen, men kommer med ulike bakgrunner, førforståelser og potensielt individuelle fysiologier som f.eks. kroppslige særtrekk som dermed gir stemmen egne egenskaper. Metaforene er et redskap som brukes for å bygge bro mellom individenes særtrekk og sangkulturens fellesskap.

### *Oppsummering*

Det er hovedsakelig én bemerkning jeg har ønsket å trekke frem i dette kasuset. Dette er at pedagogen ser ut til å undervise basert på elevens premisser. I dette kasuset har jeg derfor inkludert eksempler på dette samt andre interessante observasjoner og utsagn som jeg har tolket at kan knyttes til, eller ha betydning for perspektivet. For å tydeliggjøre og oppsummere hva jeg oppfatter at metaforisk og anatomisk språk tilbyr i dette kasuset har jeg laget tabell 1 for bedre oversikt. Denne er inkludert nedenfor.

<b>Metaforisk språk tilbyr i dette kasuset:</b>	<b>Anatomisk språk tilbyr i dette kasuset:</b>
En likestilt formidlingsmetode som anatomisk språk	En likestilt formidlingsmetode som metaforisk språk
Effektiv undervisning	Effektiv undervisning
Rikt og variert undervisningsspråk	Rikt og variert undervisningsspråk
Forståelse basert på elevens premisser	Forståelse som er universell og mulig å finne i lærebøker og på internett
<b>Hvis pedagogen:</b>	<b>Hvis pedagogen:</b>
Har opprettet trygt miljø	Har god forståelse og kunnskap om stemmens anatomi
Klarer å huske de ulike elevers individuelle forståelser av metaforene	Klarer å kombinere de to undervisningsspråkene

Tabell 1

### 5.1.2 Kasus B: Å undervise etter fast terminologi

Pedagog B arbeider på en privat videregående skole, og er for tiden den eneste sangpedagogen på skolen. Her arbeider pedagog B kun i faget sang. I tillegg arbeider hen også på en annen arbeidsplass hvor hen har fire kollegaer, men informasjon knyttet til dette arbeidsstedet er ikke vurdert som relevant, og er derfor ikke inkludert i denne studien. Som utdannelse har pedagogen en bachelor- og mastergrad i utøvende rytmisk musikk, og har til sammen undervist i 12 år. Da observasjon og intervju ble gjennomført hadde pedagogen 20 elever i sang. Undervisningsrommet var stort og det inneholdt alt av nødvendig utstyr som el-piano, PA-anlegg og mikser slik at eleven kunne synge med mikrofon. På veggene var også plakater av stemmens anatomi. Selve intervjuet ble gjennomført i et ulåst rom med inngang fra lærerværelset.

#### *Pedagogens tekniske fokus*

I intervjuet forklarte pedagogen at hen i de aller fleste undervisningstimer ikke fokuserer på teknikk i det hele tatt. Dette er fordi hen har valgt å konsentrere arbeidet med teknikk til starten av undervisningsåret hos nye elever. På denne måten mente pedagogen at elevene blir



tidlig kjent med grunnleggende teknikk og den faste terminologien som benyttes i undervisningen. Pedagogen forklarte videre at hovedfokuset for resten av årets undervisningstimer er knyttet til teksttolkning, mikrofonteknikk, og fremføring. Sangtimen jeg observerte fant sted midt i undervisningsåret og arbeid med teknikk var derfor nesten ikke til stede på timen. Dette delkapittelet baserer seg derfor i større grad på pedagogens utsagn fra intervjuet.

I undervisningen arbeidet eleven med en sang, og brukte mesteparten av tiden på å synge gjennom denne flere ganger. En interessant observasjon knyttet til dette var at eleven til tider hadde visse tekniske utfordringer når hen sang, etter min mening. Slik jeg tolket det var dette først og fremst knyttet til muskelspenninger i nakken. Eleven dyttet hodet sitt fremover for å treffe de lyseste tonene. Stemmen kunne etter min mening høres anstrengt ut, noe som igjen hørtes ut til å ha betydning for intonasjonen. De stedene jeg personlig ville stoppet opp for å for eksempel la eleven rulle på skuldrene, slappe av i nakken, strekke på tungen og/eller gjennomføre ulike intonasjonsøvelser, gjorde ikke pedagogen det. I intervjuet kommenterte pedagogen dette:

Et sterkt teknisk fokus har mye å si for selvtilliten, og ikke på en god måte. Dette er også en av grunnene for at vi ikke arbeider mye med teknikk i løpet av året. Mitt tekniske fokus har som regel handlet om trygghet. Et vanlig teknisk problem er lav intonasjon, og dette er nesten alltid fikset ved arbeid med lytting og trygghet. Jeg får eleven til å lytte til piano, og herme, men prestasjonsangst, stress og nervøsitet kan påvirke sangen, og det trenger ikke bety at eleven har tekniske utfordringer. Slikt arbeid med lytting og herming trenger ikke heller å formidles med metaforer.

I undervisningstimen roste pedagogen eleven ofte, og dette ble også nevnt som et viktig aspekt ved det å skape trygghet. Pedagogen ser altså ut til å mene at mange tekniske utfordringer vil løse seg ved at eleven føler seg bra.

### *Pedagogens holdning til metaforer*

Pedagog B har tatt et tydelig standpunkt når det kommer til bruken av metaforer i sangundervisning. Hen benytter seg ikke av metaforer i det hele tatt. I observasjonen så jeg at undervisningen bar preg av dette, og i intervjuet fortalte pedagogen at fraværet av metaforer

hovedsakelig er knyttet til hens oppfattelse av at metaforer skaper forvirring. Jeg ba pedagogen utdype dette:

Pedagog B: Jeg prøver å ikke bruke metaforer. Det er noe jeg aller helst vil unngå. Da jeg selv var elev hadde jeg ikke noe problem med det, men av erfaring som pedagog kan det ofte bli mye misforståelser i dette faget. Derfor har jeg gått inn for å forklare faget med fast terminologi, altså etter anatomiske begreper.

Forsker: Arbeider du alltid på denne måten, eller tilpasser du deg også eleven?

Pedagog B: Hvis eleven virkelig ikke forstår så må jeg jo prøve noe nytt, men jeg benytter meg i de aller fleste tilfeller anatomiske begreper på muskler og sener. Jeg har egentlig aldri tatt stilling til om jeg må lære meg elevenes begreper, jeg tenker at vi gjør det slik her. Jeg arresterer ikke elevene om de benytter seg av metaforer for seg selv hjemme, men vi bruker det ikke på timene.

Da jeg stilte spørsmål om hvilke oppfatninger pedagogen har av gjensidig forståelse og kommunikasjon på timen, svarte hen at gjensidig forståelse er avhengig av felles terminologi, og at anatomi er et felles språk. Hen formidlet deretter at et mål er å gi alle elevene et likt begrepsapparat som bygger på anatomi slik at de alltid kan finne tilbake til kunnskapen gjennom lærebøker eller internett.

### *Variert språk skaper misforståelser*

I intervjuet fortsatte pedagogen med å si at et variert språk generelt kan føre til misforståelser mellom elev og pedagog, og at det kan være flere grunner til at pedagogers undervisningsspråk varierer. Først og fremst forklarte pedagogen at det metaforiske språket er forvirrende fordi det er vagt og lite fast. I tillegg til dette nevnte pedagogen at alle arbeidsplassene hen har jobbet på har manglet kollegiale samtaler om fag, og at dette også har betydning for hvor variert pedagogers språk er. Jeg ba pedagogen utdype dette. Siden pedagogen ikke arbeidet med andre sangpedagoger for øyeblikket, svarte hen mer generelt at mangelen på kollegiale samtaler kan henge sammen med at man er redd for å bli *avslørt*, altså at man er redd jobben man gjør ikke er god nok. Ifølge pedagogen er et eksempel på dette at mange ikke ønsker å dele undervisningsmetoder med hverandre fordi man er redd for å måtte ta på seg skyld om en elev potensielt skulle få skader. Derfor virker det tryggere å holde

undervisningsmetoder for seg selv. På grunn av dette har nok mange ulike pedagoger ulike måter å lære bort på, og ifølge pedagogen er dette problematisk. I tillegg til at få pedagoger snakker om undervisning sammen, nevnte hen også at språket kan være påvirket av hvilken utdanning man har, og hvor lang den er. Tilknyttet dette la pedagogen til at hen ikke fikk undervisning i stemmeanatomi i sin utdanning, og at hen derfor har lært seg anatomi på eget initiativ. Hen forklarte dette nærmere:

Har ikke pedagogen lært det anatomiske språket vil den ikke ha denne kunnskapen i bunn fra før av, og da vil det være lett å bruke et assosiativt språk fordi man ikke har noe teori å bygge det på. Man underviser etter det man selv synes er behagelig og det er veldig behagelig å lære bort gjennom et lite spesifikt språk. Folk kan være slappe, så de gidder kanskje ikke sette seg inn i det. Her må pedagogen tørre å gå ut av komfortsonen i så fall. En fallgrube er like vel om noen prøver å undervise i noe de ikke kan ordentlig. Jeg ser for meg at mange misforståelser kan oppstå da.

Pedagogen nevner altså at et variert språk kan være en stor kilde til misforståelser mellom pedagog og elev. Det er også interessant at pedagogen nevner utdanning og den undervisningen hen selv fikk da hen studerte til å bli sangpedagog. Hvis undervisningen fra utdannelsen varierer veldig, vil kanskje ulike sangpedagoger ha ulikt utgangspunkt til å kunne undervise. Dette kan også tenkes at kan styre hvor fleksibel pedagogen er, om hen ikke besitter kunnskap om for eksempel anatomi, kan hen heller ikke lære det bort. Jeg tolker dette som et relevant poeng som kan ha betydning for hvordan hver enkelt pedagog underviser hvis pedagogenes kunnskapsnivå varierer ut ifra hvilken skole hen har utdanning fra.

### *Eksempler: «Åpen» og «støtte»*

I intervjuet ba jeg pedagogen eksemplifisere hvilke metaforiske begreper hen selv har opplevd kan føre til dårlig gjensidig forståelse. Her ble metaforene «åpen» og «støtte» lagt vekt på. Pedagogen fortsatte med å si at dårlig kommunikasjon på sangtimen ikke alltid har med pedagogens formidling isolert å gjøre, men at det ofte oppstår misforståelser i *møte* med eleven. For at dette skal kunne unngås mente pedagogen at eleven bør adoptere det begrepsapparatet som pedagogen bruker. Pedagogen sa videre:

Hva er det som skal åpnes opp? Hva skal støttes? Jeg arresterer meg selv om jeg bruker de ordene. Det finnes så veldig mange forskjellige bilder på åpenhet og støtte,

og flere pedagoger forklarer ordene på ulike måter. Det er derfor helt logisk for meg at det er bedre å formidle hva som faktisk skjer anatomisk. Når vi arbeider på denne måten får elevene samme begreper på teknikk som pedagogen. De kommer som regel inn på timen med masse individuelle forståelser basert på sikkert 90% metaforer. Deretter går elevene ut med anatomiske begreper istedenfor. Jeg opplever at de kopierer det jeg sier, noe som er bra.

I intervjuet spurte jeg pedagogen om hen opplever at faget sang generelt bør bestå av mer fast terminologi, og hvorfor. Pedagogen svarte da at hen absolutt heller mot den siden av debatten som ønsker å etablere flere faste begreper. Dette baseres på erfaringen om at elever ifølge pedagog B trenger forutsigbarhet og struktur, i hvert fall når det kommer til teknikk. Pedagogen sa: «Som lærer ønsker jeg å henge teknikken på visse etablerte knagger, og så kan andre ting, som for eksempel formidling, være kunstnerisk og svevende. Her har jeg for eksempel ingen problemer med å bruke metaforer».

### *Anatomiske begreper*

For å få bedre forståelse av hvilke begreper pedagogen vanligvis benyttet seg av spurte jeg i intervjuet om hvordan hen ville forklart en teknisk utfordring som for eksempel påvirker intonasjon, slik som heshet eller problemer med å nå opp på tonene. Dette var knyttet til den tekniske utfordringen jeg oppfattet at eleven hadde opplevd i undervisningstimen. Jeg lurte på om pedagogens mål var å formidle med begreper som munnhule, tungerot, den bløte gane og liknende, som ikke i seg selv beskriver intonasjon, men som er anatomiske begreper for kroppsdelene som kan ha betydning for intonasjonen. Som svar nevnte pedagogen at hen ikke har så god kunnskap om muskelspenninger og begreper knyttet til dette. Pedagogen sa videre: «Man lærer jo ofte bort det man selv føler seg god på. Derfor har fokus vært mest på støtte i form av diafragma og bukmuskulatur». Jeg tolket dette utsagnet som at pedagogen ønsker å benytte seg av anatomiske begreper, men at hen ikke hadde god kjennskap til akkurat de begrepene jeg nevnte. Dette tolkes for meg som å ha sammenheng med pedagogens kunnskapsnivå, altså at pedagogen underviser i det hen selv føler seg god på, og at musklene og anatomien andre steder enn mage og rygg er utrygg grunn.

Jeg ble deretter interessert i hvordan selve oppvarmingen av stemmen vanligvis foregår i timene til pedagog B, da oppvarming etter min erfaring ofte er preget av arbeid med tekniske øvelser slik som å synge skalaer, lage ulike lyder og liknende. Da jeg stilte spørsmål rundt

dette i intervjuet fortalte pedagogen at hen ikke bruker oppvarming i sangundervisningen. Dette valget er basert på pedagogens oppfatning om at konseptet oppvarming kan være avhengighetsskapende, og at fravær av muligheten til å kunne varme opp dermed kan skape stress før konsert. Pedagogen fortalte videre om en personlig erfaring hvor veggene i konsertlokalet hen skulle synge i var så tynne at oppvarming ikke var mulig å gjennomføre. Dette hadde ført til en ubehagelig opplevelse, hvor pedagogen ikke følte seg klar eller trygg ved konsertstart. Pedagogen unner ikke sine elever å oppleve det samme, og unngår dermed ofte oppvarming.

### *Oppsummering*

I dette kasuset kommer det frem at pedagogen ønsker å undervise etter fast terminologi. Av pedagogens utsagn ser vi at det å undervise etter en fast terminologi krever at eleven tilpasser seg pedagogens språk. Kunnskapen pedagogen ønsker at eleven skal utvikle blir altså basert på de begreper pedagogen mener er hensiktsmessige å bruke. Pedagogen nevner at metaforer er vage og lite faste, og at et slikt variert språk kan skape misforståelser. Nedenfor har jeg inkludert tabell 2 som er ment for å oppsummere og skape oversikt over det jeg selv tolker at metaforisk og anatomisk språk tilbyr i dette kasuset.

<b>Metaforisk språk tilbyr i dette kasuset:</b>	<b>Anatomisk språk tilbyr i dette kasuset:</b>
En metode for å hente frem følelser i formidling	Effektiv undervisning
En plan B	Fast og konsekvent undervisningsspråk
Forvirring	Forståelse som er universell og mulig å finne tilbake til i lærebøker og på internett
<b>Hvis pedagogen:</b>	<b>Hvis pedagogen:</b>
Virkelig må	Forholder seg konsekvent
	Har god forståelse og kunnskap om stemmens fysiologi

Tabell 2

### 5.1.3 Kasus C: Å undervise med følelser og kropp i fokus

Pedagog C arbeider på en offentlig videregående skole, og er en del av et kollegium på 5 pedagoger i faget sang. I tillegg til å undervise i sang arbeider pedagog C også som leder av vokalsemble og dirigerer skolekoret. Som utdannelse har pedagogen en bachelor- og mastergrad i utøvende rytmisk musikk, og har til sammen undervist i 10 år. Da observasjon og intervju ble gjennomført hadde pedagogen 15 elever i sang. Undervisningsrommet som sangtimen foregikk i var utstyrt med et akustisk piano, og en høyttaler med mulighet til å kople til mobil via Bluetooth. Selve intervjuet ble gjennomført i et låst grupperom.

#### *Pedagogens tekniske fokus*

I undervisningen arbeidet eleven med en sang, og pedagogen stoppet jevnlig opp for å kommentere ulike tekniske utfordringer, og for å få eleven til å gjennomføre tekniske øvelser. Jeg oppfattet det som at pedagogens fokus på teknikk var høyt i denne undervisningstimen.

#### *Pedagogens holdning til metaforer*

I undervisningstimen benyttet pedagogen seg utelukkende av et metaforisk språk i formidling av teknikk. For å eksemplifisere dette vil jeg nevne pedagogens arbeid med metaforen *støtte*. I undervisningstimen observerte jeg at pedagogen og eleven arbeidet mye med dette, og at støtte-metaforen både ble pratet om, og forklart på mange ulike måter. Pedagogen brukte metaforer som «tenk deg at magen er en ballong», og «å kaste tonen kraftfullt fremover». I tillegg oppfordret pedagogen eleven til å spille skuespill, og late som at hen var en annen. I intervjuet stilte jeg spørsmål rundt dette. Pedagogen svarte:

Jeg benytter meg av ulike ord og setninger som kraft, aktivere magen, tenke at magen er en ballong, og tenke at man er en stor og tykk operasanger. Dette får dem til å åpne munnen og hente energi til støtten. Jeg prøver å se hva eleven trenger i nuet og gi dem en metafor jeg tror de vil forstå. Dette funket ofte for meg da jeg var elev!

Jeg ba pedagogen forklare dette nærmere. Hen fortalte at hen hadde god erfaring med undervisningsmetodene til en tidligere pedagog fra barndommen, og at hen likte det språket denne pedagogen formidlet gjennom. Pedagog C har altså adoptert mange uttrykk og begreper i håp om at de vil fungere for flere. Pedagogen la til: «Når jeg tenker meg om, så tror jeg at hele begrepsrepertoaret mitt er basert på hvilke ord jeg selv forstod da jeg var elev». Dette

synes jeg er interessant, da det kan virke som at pedagogen underviser med utgangspunkt i sitt eget språk, og egne forståelser av metaforene.

### *Fravær av anatomisk språk*

Tilknyttet dette spurte jeg videre om hvordan pedagogen opplever den gjensidige forståelsen mellom hen og elevene sine på timen. Pedagogen svarte at elevene ofte synes teknikk er vanskelig. Jeg spurte da om pedagogen trodde anatomisk språk ville kunne være mer oppklarende. Da spesifiserte pedagogen at hen ikke besitter kunnskap om stemmens fysiologi og anatomiske begreper, og at dette også har hatt betydning for hens undervisningsspråk. Pedagogen fortsatte:

Jeg har ikke nok kunnskap til å formidle gjennom annet språk. Det er nok sannsynligvis derfor jeg bruker så mange metaforer. Det har ikke vært et bevisst valg, det har bare blitt sånn. Det er egentlig veldig opplysende å prate om dette fordi det egentlig er noe jeg ikke har tenkt så mye på.

Det kunne virke som at intervjuet ble en slags bevisstgjøringsprosess for pedagog C, og dette ble formidlet som en positiv opplevelse. Siden pedagogen var tydelig på at hen tidligere ikke hadde bevisstgjort seg sitt undervisningsspråk tenkte jeg at det kunne skyldes lite kollegiale samtaler på arbeidsplassen. For å få svar på dette spurte jeg om pedagogen opplevde at visse begreper etablerte seg mellom pedagogene, eller i skolekulturen. Hen presiserte da at kollegaene ikke snakker sammen om undervisningsmetoder, og at hen derfor ikke vet om undervisningsspråket er det samme som hos sine kollegaer. Pedagogen sa deretter at dette sannsynligvis er knyttet til forståelsen av at sang er personlig. Stemmen ligger inni kroppen og hvordan man jobber med sang er individuelt. Jeg tolker det som at denne mangelen på faglige samtaler blant kollegaene kan ha betydning for hvordan pedagog C underviser. Når kollegaene på skolen ikke deler sine erfaringer med hverandre, vil pedagogens personlige erfaringer dermed ha størst betydning for undervisningsspråket.

### *Kroppslig kunnskap*

Pedagogen arbeidet med fokus på følelser og kropp. For å eksemplifisere dette vil jeg igjen referere til pedagogens arbeid med støtte-metaforen. I undervisningstimen oppfordret pedagogen eleven til å ta situps og push ups for å kjenne på hvilke muskler som aktiverer

støtten. Det ble ikke brukt noen navn på musklene. Fordi pedagogen selv hadde nevnt at hen ikke hadde kjennskap til anatomiske begreper, antok jeg at årsaken til at de ikke ble brukt i timen var manglende kunnskap. Det så ut til at eleven og pedagogen forstod hverandre gjennom en visuell fremstilling, uten anatomisk kunnskap. Dette tolket jeg slik fordi gjennomføringen av øvelsen og sangen, etter min mening, ble bedre etter demonstreringen. I intervjuet sa også pedagogen at elevene ofte forstår støtte best når de arbeider aktivt med kroppen på gulvet. Videre forklarte hen at eleven trenger å kjenne, føle, eller se for seg hvordan egen kropp arbeider og oppleves når teknikken jobbes med og skal forstås.

Til tross for at eleven brukte støtten aktivt etter gjennomført situasjon, nevnte eleven likevel at hen var forvirret. Eleven sa at hen følte hen fikk det til, men at hen ikke forstod hva hen egentlig gjorde. Jeg tolket det som at eleven ikke hadde forståelse for hva støtte *er*. En interessant tolkning knyttet til dette er at eleven muligens utviklet en slags taus kunnskap om teknikken, hvor kroppen forstod hva som skulle gjøres, men hvor eleven likevel ikke kunne sette ord på det. Begrepsmessig så det ut til at pedagog og elev ikke var helt på samme bølgelengde, selv om eleven hadde tydelig fremgang likevel, ifølge pedagogen. I intervjuet kommenterte pedagogen dette:

Jeg opplever det som at elevene synes teknikk er vanskelig å forstå generelt. Jeg prøver derfor å hekte det på noe annet som kan være mer konkret. Slik som en følelse, et fenomen, bevegelse eller et konsept. Jeg opplever det likevel som at elevene synes det er vanskelig. For eksempel kan det virke som at mange elever plutselig forstår det, men når eleven er tilbake på timen uken etter så er mye glemt. Jeg har tenkt at det kanskje er fordi teknikk er vagt, og slik er det bare. Jeg slet med å skape forståelse i dag, men jeg tror det er en del teknikk eleven bare ikke skjønner, og det gjør liksom ikke noe. Når jeg hører de klarer lyden, så henger jeg meg ikke så mye opp i at de må skjønne det. De tar jo ikke utdanning som pedagoger, de vil bare synge. Jeg roser dem når de får det til, og så sier jeg at de må huske den følelsen i kroppen når de fikk det til.

Dette utsagnet bygger opp under min tolkning om at hvordan øvelsen føles i kroppen er viktig for forståelsen av teknikk. Et interessant poeng er at til tross for at både pedagogen og eleven uttrykker at kommunikasjonen mellom dem er vanskelig, tolket jeg det likevel som at det ble



opprettet en felles forståelse mellom dem fordi eleven lærer hvilken kroppslig følelse som oppstår når ulike øvelser skal gjennomføres, og at hen dermed gjennomfører øvelsene rett.

### *Felles forståelse uten fast terminologi*

For å utdype hvordan pedagogen og eleven skapte felles forståelse uten fast terminologi vil jeg trekke frem enda et eksempel: I undervisningstimen sang eleven et lyst parti, og fortalte deretter at hen følte seg «høyt oppe». Eleven formidlet at dette var en negativ følelse. Pedagogen og eleven måtte sammen finne ut av hva dette kunne bety. Eleven gav uttrykk for at hen ikke kunne forklare det annerledes. Etter hvert sa pedagogen at eleven skulle prøve å tenke at tonen «kjørte nedover» istedenfor oppover. Eleven skulle også gjennomføre en knebøy-bevegelse da det lyse partiet nærmet seg. I tillegg skulle eleven å «smake» på tonen bak i svelget. Etter denne gjennomføringen virket det for meg som at den tekniske utfordringen ble løst. Det ble ikke benyttet noen anatomisk forklaring av det tekniske problemet i undervisningen, men jeg antok at det nok hadde med elevens strupehode å gjøre. Det var kanskje strupehodet som var høyt oppe, ikke eleven. Ved å visualisere og bruke kroppen i en nedovergående bevegelse kunne det se ut til at eleven forstod hvordan hen kunne gjennomføre øvelsen rett. Denne metaforiske og visualiserende formidlingsmåten så ut til å fungere i flere tilfeller, men jeg tolket det som at den var relativt tidkrevende, da pedagogen ofte måtte prøve ut flere tilnærminger før det plutselig løsnet. I tillegg, som pedagogen nevnte, kunne eleven glemme hvordan det skulle gjøres mellom timene. I intervjuet fulgte jeg opp med et spørsmål om pedagogen trodde anatomisk språk kanskje kunne opprettet felles forståelse raskere i dette tilfellet. Pedagogen svarte da, som tidligere nevnt, at hen ikke har noe kunnskap om anatomi. Denne gangen la pedagogen til at dette ikke ble prioritert på skolen hen ble utdannet fra, og at det derfor ikke har vært noe hen har satt seg inn i på fritiden. Pedagogen visste derfor ikke om et anatomisk språk ville vært bedre. Hen sa videre:

Ærlig talt har jeg bare tenkt at det ikke er så nødvendig siden vi ikke lærte det.

Dessuten har flere elever sagt til meg at de synes det er ekkelt med innvoller og slikt, og at de derfor ikke vil tenke på hva som egentlig skjer når de synger. Spesielt film av stemmebåndene. Derfor har jeg heller ikke tenkt at min manglende forståelse av anatomi har vært et problem, for som regel vil ikke elevene prate om det likevel.

I forlengelsen av dette spurte jeg om pedagogen oppfattet det som at det mangler en fastere terminologi i faget. Først svarte pedagogen at hen ikke visste, hen hadde aldri har tenkt over

det. Etter en liten stund svarte hen igjen: «Nei, jeg synes ikke språket burde være helt likt, alltid. Jeg tror elevene trenger ulike forklaringer». Pedagogen forklarte dette videre med et eksempel fra egen praksis:

For at eleven skal finne frem til en spiss klang sier jeg ofte at de skal tenke at de er en heks som ler. Om de skal finne frem til en hul klang sier jeg at de skal tenke at de er en ugle. Ofte har elevene visse assosiasjoner til dette og forstår hva jeg prøver å formidle. Jeg opplever likevel noen elever som blir helt forvirret av dette. Mine to neste forklaringer er da en baby som griner og en julenisse. En gang hadde jeg en elev som ikke hadde noe forhold til hvordan julenissen ler (*hoho*), eleven så for seg en liten hagegnom og lagde derfor en spiss liten latter. Vi endte begge opp med å le godt. Her skjønnte jeg at vi nok har ulike forståelser for ulike konsepter.

Pedagogen fortalte altså at eleven og pedagogen ikke forstod språket på samme måte. Dette utsagnet tolket jeg som et godt eksempel på teorien i delkapittel 3.2.2 og 3.3.3 som forklarer at språket ikke har en universell mening. Språket er situert og formes av subjekt og kontekst. Pedagogen tydeliggjorde også at hen mente språket bør tilpasses eleven. Det er her tydelig at metaforer er subjektive. Kontekst og referanserammer er sentrale for at metaforer skal gi mening for individet, og for at metaforer skal kunne brukes for å skape felles forståelse og god kommunikasjon på timen.

### *Oppsummering*

Det er spesielt to måter pedagog C arbeider på som jeg har oppfattet som interessante å fremheve i dette kasuset. Den ene er at det kan virke som at pedagogen underviser sine elever med et språk som baserer seg på hva hen selv mestret da hen var elev. Denne tolkningen er basert på pedagog C sitt utsagn om at hen har en forforståelse av hvilke begreper som fungerer i formidling av teknikk. Den andre er, som overskriften nevner, at pedagogen underviser med kropp og følelser i fokus. Med andre ord benyttes metaforene ikke bare for å skape en billedlig assosiasjon hos eleven, men også en følelse eller kroppslig fornemmelse. Dette avsnittet har bestått hovedsakelig av eksempler og tolkninger knyttet til disse bemerkningene. For å tydeliggjøre og oppsummere hva jeg anser at metaforisk og anatomisk språk tilbyr i dette kasuset har jeg laget tabell 3 for bedre oversikt. Denne er inkludert nedenfor.

<b>Metaforisk språk tilbyr i dette kaset:</b>	<b>Anatomisk språk tilbyr i dette kaset:</b>
Taus, kroppslig kunnskap	En potensiell utvidelse av begrepsrepertoaret
En kopling mellom følelser og musikk	
<b>Hvis pedagogen:</b>	<b>Hvis pedagogen:</b>
Finner frem til de metaforene som eleven trenger	Hadde hatt kunnskap om anatomi
Er fleksibel	

Tabell 3

## 5.2 Sammenlikning av kasetene

Dette delkapittelet inneholder en sammenlikning av de tre kasetene. I analysearbeidet skrev jeg frem *within-case analysis* og *cross-case analysis* på samme tid, om hverandre. På denne måten påvirket de to analysedelene hverandre. Under transkriberingen, gjennomlesninger og utarbeidelsen av analysene fremstod flere temaer eller kategorier som jeg oppfattet som interessante å sammenlikne. Dette delkapittelet består av disse kategoriene.

### 5.2.1 Holdninger til metaforbruk

Først og fremst er det tydelig at de tre pedagogene har tatt tre ulike standpunkt knyttet til metaforbruk i undervisning av teknikk. To av dem hadde sterke kontrasterende holdninger, mens den tredje ikke virket å ha noen formening om temaet før jeg tok kontakt. Da jeg tok kontakt viste det seg likevel at også denne pedagogen hadde visse formeninger om undervisning som var betydningsfulle for pedagogens språk. Om pedagogene benyttet metaforer i undervisningen, og hvordan, var derfor knyttet til pedagogenes holdninger. Samtlige pedagoger bekreftet at deres holdninger var basert på eget kunnskapsrepertoar og deres personlige erfaringer fra enten arbeid som pedagog eller som elev selv. For bedre oversikt over disse holdningene har jeg inkludert tabell 4 som viser pedagogenes bruk av metaforer, holdning til metaforer og hvordan de ønsker å arbeide. Denne tabellen er en forenkling av hver enkelt pedagog, og kan oppfattes reduserende. Tabellen må derfor forstås etter sin hensikt, som er å skape oversikt. Tabellen er inkludert nedenfor.

Hvem:	Bruk av metaforer	Holdning til metaforer:	Hvordan ønsker de å jobbe:
Pedagog A	Brukes bevisst	Metaforer skaper følelser: følelser og fysiologi henger sammen	Metaforisk samt anatomisk språk
Pedagog B	Brukes bevisst ikke	Metaforer er flertydige og vage: vaghet skaper forvirring	Anatomisk språk
Pedagog C	Brukes ubevisst	Ingen spesifikke holdninger. Mangler kunnskap om andre formidlingsmetoder.	Metaforisk språk

Tabell 4

De tre pedagogene representerer tre ulike posisjoner når det kommer til metaforbruk i formidling av teknikk. Både pedagog A og C mente at *fysiologi og anatomi* generelt kan være vagt og vanskelig, og at metaforer derfor fungerer godt som mellomledd til forståelse av teknikk, mens pedagog B syntes at *metaforer* kan være vage og vanskelige, og at anatomisk språk dermed ikke trenger et mellomledd til forståelse. I sammenheng med dette har jeg også identifisert to kontrasterende holdninger til det å undervise med et variert formidlingsspråk:

- At det er positivt med et variert språk fordi det kan skape rom for forståelse hos mange ulike elever. Pedagogen bør bruke språkets variasjon til å tilpasse seg eleven.
- At det er forvirrende med et variert språk fordi det blir for mange begreper for eleven å forholde seg til. Pedagogen bør være fast i sin begrepsbruk.

Jeg oppfatter det som at undervisning som består av faste begreper på mange måter er avhengig av at de begrepene som benyttes skaper umiddelbar forståelse hos alle elever. Dette er fordi jeg oppfatter at poenget med etterspørselen av fast terminologi er at det ikke skal finnes mange ulike begreper og forklaringer som beskriver det samme. I slik forstand må vi tenke at det finnes en slags fasit i formidling av teknikk. Dette aspektet drøftes videre i kapittel 6.

### 5.2.2 Teknisk fokus

Det viser seg etter å ha sammenliknet kasusene at pedagogenes tekniske fokus er variert. Pedagog A brukte mest tid på tekniske problemstillinger i undervisningstimen, og var også den pedagogen som tilpasset undervisningen mest etter elevens språk. Jeg oppfattet det som at

den gjensidige forståelsen mellom pedagog og elev ble opprettet raskt, og at dette hadde sammenheng med at pedagogen ba eleven sette egne ord på alle de tekniske utfordringene som oppstod. Sammen virket det som at pedagogen og eleven opprettet et felles begrepsapparat basert både på det som skjedde i nuet, og på hendelser fra tidligere sangtimer eller liknende. Fordi dette skjedde var det nærliggende for meg å tolke det som at de sammen opprettet en felles forståelse. Det tekniske arbeidet tolket jeg som effektivt, noe som ble eksemplifisert i benyttelsen av lyden sjvop. Både pedagogen og eleven så ut til å vite hva begrepet betydde, og hva det representerte.

I kasus B derimot foregikk arbeidet med teknikk bare de første undervisningsøktene. Dette var trolig styrt av pedagogens filosofi om at elevene skal ha samme etablerte tekniske forståelse fra start. Pedagogen nevnte at tekniske øvelser ikke ble prioritert etter dette, fordi grunnlaget da allerede var tilstrekkelig. Siden anatomisk språk generelt er relativt stabilt og alle elevene går gjennom samme pensum i starten av året, vil de dermed raskt kunne starte arbeidet med andre deler av faget. Formidling av sang gjennom uttrykk og teksttolkning var dermed i hovedfokus de fleste andre undervisningstimer. Undervisningstimen jeg observerte var også det. At pedagogen kun arbeidet med teknikk i starten av året forklarte derfor for meg hvorfor pedagogen ikke stoppet opp for å arbeide med teknikk da jeg oppfattet det som nødvendig. I tillegg sa pedagog B at de utfordringene eleven hadde under gjennomføringen, anstrengelser av nakken, ikke nødvendigvis måtte fikses med snakk om teknikk, men heller med fokus på selvtillit og tro på seg selv. Pedagogen hadde selv erfart at overdrevent fokus på teknikk kunne skape frykt, og dermed forverre de sangtekniske problemene. Pedagogen arbeidet derfor nesten utelukkende med formidling, lytting til piano og ros. Et interessant utsagn fra pedagog B var også at hen ikke hadde lært stemmeanatomi i utdannelsen, men satt seg inn i begrepene på egenhånd. Tross pedagogens sterke holdning om å formidle teknikk utelukkende med anatomisk språk, benyttet hen seg altså lite av dette da jeg observerte.

Pedagog C fortalte tidlig i intervjuet at hen ikke var kjent med anatomiske begreper og at dette hadde ført til at hen ikke følte seg trygg nok til å undervise gjennom dem. I undervisningstimen var likevel pedagog C sitt tekniske fokus relativt sterkt. Tekniske utfordringer ble arbeidet med, men ofte uten at hverken elev eller pedagog brukte språk knyttet til teori. I arbeidet med teknikk ble derimot hvordan øvelsen føles på kroppen vektlagt. Det kunne altså for meg virke som at pedagogen hadde gode evner til å lytte til hva eleven trengte å arbeide med, men formidlet dette gjennom metaforer som ikke hadde noen

tilknytning til anatomiske eller fysiologiske begreper. Denne tolkningen baserte jeg på pedagogens utsagn om at hen ikke var kjent med andre formidlingsspråk enn metaforisk og assosiativt språk. Dette så ut til å fungere godt for elevens progresjon, tross for at jeg ikke fikk inntrykk av at det gav eleven en teoretisk forståelse av det som skjedde. Dette tolket jeg slik fordi eleven selv sa at hen ikke forstod teorien bak støtte, men i gjennomføringen av øvelsen hørtes det ut som at eleven fikk det til. Pedagogen nevnte at hen anså teknikk som forvirrende og vagt generelt, så om det føles rett så er det som regel det. Pedagog C var heller ikke bevisst på om undervisningsspråket burde være konsist eller konsekvent. Det viktigste for pedagogen var at eleven fikk øvelsen til i nuet. Tilknyttet denne måten å arbeide på opplevde pedagogen tidvis at visse tekniske problemer som ble løst på timen, måtte rettes opp i igjen neste gang. Det er altså ikke sikkert at denne arbeidsmåten fungerer som en langvarig løsning på de tekniske problemene. De begrepene og metaforene pedagog benyttet seg av var også hentet fra egen erfaring. De etablerte begrepene fra pedagogens pedagog ble altså videreført i en slags arv. Sammenliknet med Pedagog A var undervisningsmetodene relativt like, preget av demonstrasjon og metaforisk språk. Forskjellen var likevel tydelig i hvor effektiv den gjensidige forståelsen ble opprettet. Pedagog C brukte relativt lang tid på å finne frem til hvor det tekniske problemet lå. Dette oppfattes som å være sterkt knyttet til at pedagog baserte metaforene på egen erfaring, og ikke elevens. I tillegg kan det hende at når metaforene ikke ble formidlet konsekvent, så hadde det betydning for hvor raskt forståelsen ble opprettet. Pedagogen byttet metaforer ofte for å finne den forklaringen som fungerte best for eleven i nuet, men når eleven etter min mening så ut til å forstå konseptet, benyttet likevel ikke pedagog denne metaforen igjen.

### 5.2.3 Undervisning med utgangspunkt i eleven eller pedagogens språk

Noe jeg oppfatter som en svært interessant er skillet mellom å lære bort teknikk gjennom undervisning som baserer seg på elevens språk, eller pedagogens. Forskjellen ligger i hvem som tilpasser seg hvem. Dette skillet kan ikke forstås som en ren dikotomi, men jeg oppfatter det som at de tre ulike pedagogene underviser med hovedvekt av et av disse utgangspunktene. I tillegg har pedagogenes holdninger også betydning for denne oppfattelsen. Det var kun én av pedagogene som baserte undervisningen på elevens språk: pedagog A. For meg virket det som at dette hadde stor påvirkning på den gjensidige forståelsen mellom pedagog og elev, antakeligvis fordi eleven fikk muligheten til å tolke både metaforer og anatomi individuelt, og knytte det til sitt eget liv og sine egne følelser. Pedagog A fortalte i intervjuet at hen er overbevist om at hver enkelt elev har sin unike forståelse av konsepter, og at teknikk dermed

bør formidles deretter. Ønsket eleven altså å benytte et annet ord i arbeidet med teknikk, gjorde både hen og pedagogen det. I tillegg til dette gav pedagog A også en anatomisk forklaring på metaforene som ble benyttet. En viktig observasjon knyttet til dette var at den anatomiske forklaringen kom i *etterkant* av elevens tolkning og refleksjon. Pedagog A skiller seg dermed ut fra de to andre pedagogene fordi hen benyttet seg av to formidlingsspråk som i mange tilfeller, og av mange pedagoger forstås som dikotomier.

De to andre pedagogene, pedagog B og C gav sine forklaringer i *forkant* av elevens refleksjon. Eleven tilpasset seg dermed pedagogens språk. Tross denne likheten hos pedagog B og C var tanken bak ulik. Denne tolkningen baserte jeg både på det jeg observerte, og det pedagogene fortalte meg intervjuene. Pedagog B mente bevisst at eleven burde tilpasse seg pedagogens faste språk fordi et felles begrepsapparat gav elevene lik grunnleggende forståelse. Pedagog C derimot mente egentlig at pedagogen burde tilpasse seg eleven, men fordi hen benyttet seg av begreper som hen selv mente var gode, og forklaringen av dem kom i forkant av elevens refleksjon, så tolket jeg det likevel som at eleven tilpasset seg pedagogens språk. Pedagog C benyttet seg også av færre begreper i formidlingen enn pedagog A og B. Hen forholdt seg til kun det metaforiske språket, og repertoaret av begreper var basert på egen erfaring. Pedagogen benyttet seg av etablerte metaforer som hen selv hadde blitt undervist i og forstått. Pedagogen hadde altså på forhånd en tanke om hvilke begreper som burde fungere best, og gikk i første rekke i gang med å undervise basert på disse. Pedagog C sin undervisningsteknikk bar tydelig preg av mesterlæretradisjonen. Et visst språk ble arvet og videreformidlet fra etablerte sangtekniske konvensjoner i språket. Fraværet av kollegiale samtaler kan også tenkes å ha betydning for at pedagogens egne erfaringer har blitt hovedgrunnlaget for deres undervisningsspråk, og at undervisningsspråket og metodene dermed forholder seg statisk.

#### 5.2.4 Konvensjoner

Som beskrevet i begrepsforklaringen og i 3.5 er noe konvensjonelt når medlemmene av for eksempel en kultur deler en felles forståelse for et konsept (Becker, 1974; Lakoff & Johnson, 2003). Metaforen kan derfor gi lite mening isolert, men for medlemmene av for eksempel en skole, kan metaforen gi mening. Det viser seg imidlertid at samtlige pedagoger ønsker mer samarbeid kollegialt, og at selve gjennomføringen av undervisningen som regel ikke prates særlig om. Jeg tolker dette som at konvensjonene ikke er særlig sterkt etablert mellom de ansatte, da de ikke snakker om undervisning i fellesskap. Tross dette har konvensjoner likevel

vært svært fremtredende i denne studien. I stedet for å identifisere et felles språk innad på skolen viser det seg at konvensjonene eksisterer på et mikronivå, nemlig mellom elev og pedagog. Dette var spesielt synlig i kasus A og C, hvor begge pedagogene benyttet seg av metaforer og billedlig formidling. I kasus A var lyden *sjvop* igjen et godt eksempel på en etablert felles forståelse som i utgangspunktet ikke ville gitt mening isolert. Pedagog A fortalte i intervjuet at hen etablerer faste begreper sammen med hver enkelt elev den har. Jeg tolker det derfor som at hvis en av pedagog A sine andre elever skulle observere sin medelevers sangtime, er det ikke sikkert den ville forstå terminologien i det hele tatt. Slik sett blir språket svært lukket og hemmelighetsfullt i teorien, men i praksis fungerer det, hvis hver enkelt elev får legge premissene for hvordan de ønsker å snakke på sin time. Pedagog C fortalte at metaforiske sammenlikninger og demonstrering var gode metoder for å undervise i teknikk. Setninger som «Se for deg at du er en.....» ble hyppig brukt. Pedagogen skiftet vilkårlig mellom metaforer fra sitt repertoar og arbeidet tilsynelatende i nuet. Her identifiserte jeg konvensjoner i pedagogens videreføring av metaforer. Pedagog C fortalte hvordan visse metaforer fungerte godt for egen forståelse da pedagog selv tok sangtimer. I denne formidlingsmåten kan det tenkes at en rekke begreper nedarves fra pedagog til elev gjennom generasjoner.

Konvensjoner var i lavest grad identifisert hos pedagog B. De anatomiske begrepene som ble benyttet er universelle og kan forstås av alle som ønsker å sette seg inn i det via lærebøker, internett og liknende. Pedagog B nevnte at undervisningen bør være gjennomskiktig og gi elevene et felles utgangspunkt, slik at et potensielt bytte av pedagog ville kunne skje knirkefritt. Tross dette fortalte pedagog likevel at det finnes visse tekniske utfordringer som bare ikke lar seg forklare anatomisk. Pedagogen viste til klangskifte mellom brystklang og hodeklang. Her tegnet pedagog en bue med armen fra svelget til øynene, og fortalte at tonen måtte følge armbevegelsen. På samme tid identifiserte jeg konvensjoner da pedagogene i kasus B og C sa at det er visse sangtekniske utfordringer eller anatomiske begreper de ikke har lært seg å formidle, mye fordi de begge har fokusert på å kunne lære bort de tekniske utfordringene de selv slet med under utdanningen i sang.

### 5.2.5 Metafor og kropp

Samtlige pedagoger snakket om hvordan musikken og teknikken *føles* på kroppen. Det var et gjennomgående sterkt fokus på å skulle *kjenne etter* både summing i brystet og aktivisering av muskulatur, i tillegg til mer abstrakte sammenlikninger basert på metaforer som *kjører*



gjennom nesa eller å *smake* på tonen bak i svelget. Aller sterkest oppfattes koplingen mellom musikk og kropp hos pedagog B, som nesten utelukkende baserte formidlingen på kroppens anatomiske begreper. Metaforer derimot, var ikke sterkt identifisert i dette kasuset. Koplingen mellom metafor og kropp var derfor tydeligst i kasus A og C. I pedagog A sitt eksempel om at tonen E skal «kjøre gjennom nesa», er metafortypen *personifisering* identifisert. Tonen E får en menneskelig kopling ved at den skal kjøre et kjøretøy. I tillegg sa pedagogen:

Man må differensiere ut ifra den enkelte elev fordi vi har *forskjellige kropp*er. En må hele veien la dem kjenne på hvordan teknikken føles på *kroppen*. Jeg er derfor veldig opptatt av at det ikke kan ha en forklaringsmodell som fungerer for alle.

I tillegg stilte pedagogen spørsmål som: «Hva opplevde du i *kroppen* din når det løsnet?»

Pedagog C snakket også om metaforens kopling til kroppen i setningen: «Jeg roser dem når de får det til, og så sier jeg at de må huske den følelsen i *kroppen* når de fikk det til».

En markant forskjell hos pedagogene var hvordan de gikk frem for at eleven skulle sette ord på det som ble gjort. Pedagog A og C la begge fokus på hvordan det *følt*es å gjennomføre øvelsen, mens pedagog B spurte utelukkende «Hva gjorde du nå?». I kasus C var kroppen i stor grad tilknyttet metaforene, enten ved at en bevegelse ble gjennomført samtidig som eleven visualiserte seg noe, eller ved at det ikke ble benyttet metaforer i det hele tatt, men kun visuell demonstrering for å *kjenne* på teknikken. Ifølge fenomenologen Merleau-Ponty arbeider kroppens fem sanser sammen i persepsjonen for å skape en helhet. Det er på denne måten det går an å *se* at det er kaldt ute. Synet koples til følelsen. Denne teorien om å med-gi forklarer hvordan følelser og kropp også lett kan koples til lyd og musikk slik som i denne sammenhengen. I enda et eksempel fra kasus C beskrev eleven at hen følte seg *høyt oppe* når hen sang. Dette forstås som en metafor for en subjektiv opplevelse av hvordan kroppen følt<sub>e</sub>s i øyeblikket. Følelsen gav en retning i kroppen. Eleven koplet altså den kroppslige opplevelsen til en beskrivelse av et teknisk problem. Problemet var nok i realiteten ikke at kroppen var høyt oppe, men sannsynligvis heller at eleven hadde høyt strupehode. Metaforen for hvordan kroppen følt<sub>e</sub>s var her ikke direkte knyttet til det egentlige tekniske problem. For at denne utfordringen skulle løses var det helt nødvendig for elev og pedagog å opprette en felles forståelse av problemet gjennom språket og den kroppslige metaforen.

### 5.2.6 Metafor og følelser

Som tidligere nevnt er følelser også koplet til kroppen, og hvordan musikken, tonene og teknikken *føles* i kroppen. I tillegg til dette er det interessant at både pedagog A og B har fokus på formidling og følelser i musikken, men ulik tilnærming til det. Pedagog A vil bruke følelsene som metaforene skaper, og er tydelig på at musikk handler om følelser også i arbeid med teknikk. Pedagog B vil lære teknikk helt uten noen kopling til følelser, men benytte seg av metaforer for å hente frem følelser når sangens tekst skal formidles. Kasus A og B er derfor ikke så alt for ulike når det kommer til forståelsen av at metaforer har sterk tilknytning til våre følelser. Forskjellen ligger i om eleven behøver disse følelsene når det kommer til læring av *teknikk*. Pedagog C knyttet teknikken til hvordan øvelsen følte på kroppen, og synes ikke det var så viktig å sette ord på det, så lenge eleven fikk det til. I praksis benyttes metaforene her på samme måte som i kasus A, altså for å hente frem følelser, men pedagog C spør ikke eleven hvilke følelser hen selv knytter til metaforen. Pedagog C har allerede en mening om hvilke følelser metaforen *sannsynligvis* genererer, dermed legger ikke pedagogen opp til at eleven kan reflektere rundt metaforen selv. Pedagog A ber eleven hente frem følelsen *først*, for så å finne frem til en metafor sammen.

### 5.2.7 Språkets ulike funksjoner

I delkapittel 3.3.3 har jeg inkludert Saljö (2001) sin beskrivelse av språkets ulike funksjoner. De ulike funksjonene viser til hvordan språket kan referere til fysiske og abstrakte objekter, i tillegg til at språkets mening er avhengig av kontekst. Spesielt har språkets retoriske funksjon stor tilknytning til teorien om situert læring. Hvilket språk pedagogene anvender, om det er metaforisk eller anatomisk språk, kommer til uttrykk i de ulike funksjonene. Jeg finner det derfor interessant å nevne noen eksempler fra datamaterialet hvor disse funksjonene er identifisert.

#### *Språkets utpekende funksjon*

Språkets utpekende funksjon kan sammenliknes med pekefingeren vår og benevner ting som eksisterer i vår omverden. I tillegg kan språket vårt også stadfeste hva slags aspekt ved gjenstanden eller fenomenet som er interessant. Denne språklige funksjonen ble i høyest grad identifisert hos pedagog B. Hen benyttet seg nesten utelukkende av språkets utpekende funksjon da hen hadde som mål å forholde seg til det anatomiske og fysiologiske språket. Dette språket er fortellende og beskrivende av det som eksisterer i virkeligheten. Det er bestående av beskrivelser av muskler og seners form, farge og beliggenhet, og det er

utpekende i den form av at plansjer, bilder og plakater blir benyttet i sammenheng med forklaringene. Det er svært få metaforiske mellomledd benyttet i kasus B, men pedagogen nevner likevel at metaforer benyttes som plan B om det ikke skulle være mulig å opprette gjensidig forståelse uten. Et anatomisk utpekende språk er likevel første prioritet.

Pedagog A benyttet seg av språkets utpekende funksjon i mindre grad enn pedagog B, men i høyere grad enn pedagog C som nesten ikke benyttet seg av det i det hele tatt. Som tidligere nevnt var pedagog A bevisst på å tillegge metaforer en kopling til det anatomiske, men da i *etterkant* av elevens individuelle refleksjon av metaforen. Språkets utpekende funksjon blir her en sekundær-formidlingsmetode som etterfølger formidling gjennom språkets semiotiske funksjon.

Pedagog C benyttet seg minst av språkets utpekende funksjon fordi hen ikke kjenner til de anatomiske begrepene godt nok til å undervise gjennom dem. Det hendte at pedagogen refererte til magen og halsen med en utpekende funksjon, men svært minimalt da hen som regel bygget forklaringene sine på mentale bilder, assosiasjoner og visuell demonstrering.

### *Språkets semiotiske funksjon*

Metaforens semiotiske funksjon gjør at abstrakte fenomener kan refereres til, til tross for at de ikke har noen direkte fysisk eksistens. Instrumentet sang *har* en direkte fysisk eksistens. Stemmebåndene, lungene og musklene som bidrar til å produsere lyd er en del av kroppen, men for eleven kan sang likevel oppfattes abstrakt da instrumentet ikke er synlig. Samtlige pedagoger nevnte i sitt intervju at formidling av sangteknikk er utfordrende nettopp fordi vi ikke kan se instrumentet. Språkets semiotiske funksjon er derfor avgjørende for forståelse, og ble benyttet av samtlige pedagoger i formidling av teknikk. Pedagogene i de ulike kasusene hadde likevel varierende holdninger til i hvor stor grad metaforer skal fungere som mellomledd til forståelse. Kasus A og C benyttet seg av et metaforisk språk, og språkets semiotiske funksjon ble derfor i høyest grad identifisert her. Likevel ble det også identifisert, dog i svært liten grad, i kasus B da pedagogen nevnte at metaforer benyttes som en alternativ mulighet om eleven ikke forstår. Pedagog B sitt mål var likevel å ikke benytte seg av det.

## *Språkets retoriske funksjon*

Språkets retoriske funksjon handler om at ord og setninger kan bety langt mer enn det ordene eksplisitt sier. For å forstå dette potensialet som språket har i sosiale praksiser så må vi altså se på hva mennesker gjør med språket i ulike settinger. Språkets retoriske funksjon ble spesielt identifisert da pedagogene eksemplifiserte ord og setninger som tidvis kunne føre til forvirring og manglende gjensidig forståelse. To metaforer ble spesielt identifisert.

Metaforene «åpen» og «støtte». Det varierte mellom pedagogene hvordan begrepene ble formidlet, forklart og brukt, og det så ut til at de også hadde ulik betydning for elevene. Situasjonen metaforene ble brukt i, hvem som brukte dem, og hvem som hørte på påvirket altså ordets betydning. Nedenfor har jeg inkludert noen eksempler.

### *«Åpen»*

I undervisningstimen ba pedagog A eleven om å synge mer åpent, uten å gi en nærmere forklaring av hva dette betydde. Fraværet av begrepsforklaringen førte, ifølge pedagogen, i første omgang til en selvrefleksjon hos eleven. Det var opp til eleven å tolke metaforens betydning, og identifisere hvor den tekniske utfordringen lå. Siden begrepsforklaringen uteble var situasjonen som metaforen oppstod i desto mer betydningsfull for elevens forståelse. En forklaring av hva pedagogen la i ordet etterfulgte også elevens selvrefleksjon. Pedagogen var tydelig i intervjuet om at metaforen åpen har ulike betydninger i ulik setting og for ulike elever. Noen eksempler pedagogen nevnte var: «åpent svelg», «åpenhet i form av formidling av følelser», «åpen brystkasse og tilbaketrente skuldre», «åpen munn». Å la situasjonen bestemme metaforens betydning tvinger eleven til å måtte analysere egen praksis i nuet. Å legge til rette for at eleven kan rette et kritisk blikk mot egen praksis kan føre til at hen lettere blir bevisst på hva som kjennes rett og hva som kjennes feil, noe som eleven igjen vil kunne ha stort utbytte av når hen øver for seg selv. Pedagogen poengterte derfor at dette var en av hovedgrunnene til at hen ønsker å undervise basert på elevens forståelse, slik at eleven blir mer selvreflektert, og at de sammen kan forstå hva eleven legger i ordet, og kople det til den konteksten det oppstår i.

I kasus B var metaforen åpen et ord pedagogen ønsket å unngå så godt som mulig. Pedagogen stilte spørsmålet «Åpne opp hva da»? I motsetning til pedagog A ble den flertydige betydningen av metaforen, altså språkets retoriske funksjon, sett på som noe negativt. De anatomiske begrepene som pedagog B benyttet seg av er på mange måter uavhengig av situasjon og kontekst, da de er relativt statiske. Anatomi er ikke ansett som særlig foranderlig.

Pedagogen nevnte i intervjuet at hen arresterer seg selv om begrepet ufrivillig dukker opp i en undervisningssituasjon. Begrepet åpen blir altså ikke brukt i det hele tatt grunnet dets retoriske funksjon.

Pedagog C benyttet seg av metaforen åpen i mange ulike sammenhenger, forklaringer og forståelser. Pedagogen hadde ingen sterke meninger knyttet til begrepet fra før av, og brukte heller ikke begrepet strategisk eller konsekvent. Der pedagog mente metaforen ville fungere, ble den benyttet. Situasjonen metaforen oppstod i var derfor, også i dette kasuset, spesielt viktig for at begrepets mening skulle forstås. Den retoriske funksjonen i språket er derfor i høyest grad identifisert hos pedagog A og C.

#### «Støtte»

Metaforen støtte fikk i kasus A både en egen lyd og en egen håndbevegelse. I tillegg hadde eleven også egne ord på begrepet, som for eksempel *snurp*. Metaforen støtte ble altså i akkurat den undervisningstimen jeg observerte ensbetydende med *sjvop* og *snurp*. På samme tid var metaforene og lyden også forklart med fysiologiske og anatomiske begreper som *nedre bukmuskulatur* og *diafragma*. Som tidligere nevnt er situasjonen betydningsfull for ordet og setningens mening. Hvem som formidler, lytter, og hvor og når metaforen brukes har noe å si for dets betydning og jeg tok dette som en bekreftelse på viktigheten av pedagogens fleksibilitet i sin formidling.

Pedagog B nevnte at metaforen støtte kun ble forklart anatomisk de første undervisningstimene. Hen var tydelig på at eleven fikk lov til å bruke egne ord og metaforer på teknikk når hen er hjemme, men disse ordene ble da ikke benyttet i undervisningen. På denne måten tolker jeg det som at eleven enten må forholde seg til ett språk utelukkende, eller så er det opp til eleven å huske i hvilken situasjon det passer seg å bruke hva. Som beskrevet over er ikke konteksten like viktig for forståelsen av de anatomiske begreper. Språkets retoriske funksjon er derfor ikke mye til stede i dette kasuset.

Støtte ble også formidlet på flere måter i kasus C. Eksempelvis benyttet pedagog seg i stor grad av visuell demonstrering i sammenheng med metaforen. Pedagogen brukte også mange ulike billedlige fremstillinger av for eksempel en ballong i magen, og å tenke at man er en stor og tykk operasanger. I tillegg til begreper som kraft, og aktivering. Både pedagog C og A

nevnte at metaforenes flertydige muligheter var betydningsfulle for elevens individuelle forståelse.

Språkets utpekende funksjon er identifisert i kasus A og C, men i større grad i kasus B. Både Kasus A og C benytter seg av metaforiske forklaringer på begrepene støtte og åpenhet, altså den semiotiske funksjon, men det er ulikheter i hvor stor grad metaforene er tilknyttet noe anatomisk, og om det følger en forklaring i etterkant. Kasus B ønsker å benytte seg utelukkende utpekende. Den retoriske funksjonen er også identifisert i alle kasusene, men i større grad i kasus A og C. For bedre oversikt har jeg satt dette inn i en tabell. Stor **X** tilsvarer sterk identifisering, og liten **x** tilsvarer identifisering i mindre grad.

	Utpekende funksjon	Semiotisk funksjon	Retorisk funksjon
Kasus A	x	<b>X</b>	<b>X</b>
Kasus B	<b>X</b>	x	x
Kasus C	x	<b>X</b>	<b>X</b>

Tabell 5

### 5.3 Oppsummering av resultatene

I resultatene har jeg både analysert hver enkelt pedagog og trukket frem det jeg oppfatter og tolker som typisk for hver av dem. For å få pedagogene til å framstå som representative for tre ulike posisjoner har jeg gjort noen valg om seleksjon – Pedagog B, som ønsker å forholde seg utelukkende til anatomisk språk, benytter seg for eksempel av metaforer når hen underviser i andre deler av sangfaget som ikke omhandler teknikk. Dette kan ha betydning for hvordan leseren forstår pedagog B, men det kommer ikke godt frem i denne forskningen da jeg ikke har ansett det som relevant til problemstillingen. Pedagog A brukte også en god del gestikulering og visuelle fremstillinger ved hjelp av håndbevegelser. Dette snakket vi også om under intervjuet, og vi kom frem til at gestikulering ofte henger sammen med metaforbruk, men da denne oppgavens omfang ikke strekker seg til å inkludere dette uteble det fra framskrivningen av resultatene. Når jeg skriver om Pedagog C derimot har jeg inkludert at hen bruker kroppen i sammenheng med metaforer. Dette er fordi hen hadde et mye større fokus på dette, og metaforene nesten aldri ble formidlet uten.

I tillegg til å analysere hver enkelt pedagog har jeg også gjennomført en sammenlikning av de ulike pedagogene med utgangspunkt i flere kategorier som jeg har tolket som nødvendige å sammenlikne. Som en oppsummering viser resultatene jeg har valgt å fremheve at de tre pedagogene har ulike holdninger til hvordan sangteknikk burde læres bort. Jeg oppfatter at det er språket, og da spesielt metaforers flertydighet som pedagogene har sterkest og mest kontrasterende holdninger til. Holdningene er basert på pedagogenes personlige erfaringer. Siden de ulike pedagogene har ulike erfaringer fra eget yrke, studietid og liknende, oppfattes det som at de derfor vektlegger ulike aspekter i undervisningen. Det jeg oppfatter som felles for dem alle er at pedagogene ønsker det beste for sine elever. Pedagog A ønsker å være fleksibel slik at hver elev kan forstå teknikk fra eget ståsted, og bruker derfor både metaforisk og anatomisk språk. Pedagog B ønsker å skape stabilitet og oversikt for elevene sine i det som oppfattes som et forvirrende univers av begreper og metaforer. Pedagog B bruker derfor kun anatomisk språk. Pedagog C ønsker å videreføre de gode erfaringene hen selv fikk av visse metaforer, ved å benytte seg av de metaforene hen selv forstod som elev. Pedagog C bruker derfor velvalgte begreper fra egen bank, og legger vekt på kropp og følelse i undervisningen.

Jeg har også fremlagt at det anatomiske og metaforiske språket kan forstås gjennom språkets ulike funksjoner. Som tabell 5 overfor viser er det ingen pedagog som forholder seg utelukkende til bare ett av språkets funksjoner. Jeg identifiserte alle funksjonene i samtlige av kasusene, men pedagogenes holdninger styrer i hvor stor grad funksjonene er til stede. Jeg tolker det slik at språkets ulike funksjoner kan brukes om hverandre i formidling av teknikk, både ved å referere til synlige og abstrakte objekter, i tillegg til å skape assosiasjoner som kan tilpasses hvert enkelt individ. Jeg oppfatter det også som at å variere språket kan være hensiktsmessig for å kunne skape forståelse hos hver enkelt elev, fordi hver elev har behov for ulike forklaringer.

Jeg har også vist at situasjonen språket benyttes i er betydningsfullt for språkets betydning. Dette er spesielt knyttet til metaforer, da de er flertydige. Pedagog A utnytter dette for å gjøre eleven selvbevisst, slik at hen selv kan forstå når metaforen betyr hva, basert på seg selv og egen kropp. Det anatomiske språkets betydning derimot er ikke like avhengig av kontekst, eller situasjon, og tolkes derfor som mer stabilt. Det anatomiske språk må dog ikke forstås som universelt eller helt objektivt, da språk i seg selv alltid vil være tilknyttet mennesker og situasjoner i kontekst. Språk om anatomi og fysiologi kan derfor også variere. anatomisk språk er likevel forstått som metaforens motstykke, da det anatomiske språket lenge har vært

tilknyttet vitenskapen, og vitenskapen kan tolkes som en «sannhet». I Følge Lakoff og Johnson (1980) eksisterer likevel ikke «sannhet» når vi snakker om språk, da dette er individuelt.

Jeg har også funnet at pedagogene ønsker mer kollegiale samtaler om fag og undervisningsteknikker. Det tolkes for meg som at å prate om egen praksis kan gjøre undervisningen mer gjennomiktig og øke pedagogers bevissthet over egne undervisningsmetoder, noe som potensielt kan bidra til å utvide forståelsen av hvordan sangundervisning kan gjennomføres. For eksempel nevnte to av pedagogene i denne studien at de ikke hadde lært om stemmeanatomi i utdannelsen sin. I egen praksis har de tatt ulike valg for undervisning tilknyttet dette. Pedagog B har satt seg inn i flere anatomiske begreper på egenhånd, og benytter seg av dem i undervisning av teknikk. Pedagog C har ikke satt seg inn i anatomiske begreper, og underviser derfor ikke med dem. Hvordan faget sang gjennomføres i universitet- og høyskoleutdannelsen, og hvor mye av egen praksis og kunnskap som deles mellom pedagoger tolkes derfor også som et interessant aspekt som kan ha betydning for hva slags språk sangpedagoger bruker.



## 6. Diskusjon og avslutning

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har det vært et gjennomgående fokus å besvare hvilken funksjon metaforer kan ha som mellomledd i sangpedagogers formidling av teknisk forståelse i sangfaget. I tillegg til i hvilken grad og på hvilken måte sangpedagoger bruker metaforer, og hvilke holdninger pedagogene har knyttet til dette. I arbeidet med dette har flere relevante og interessante perspektiver dukket opp, både gjennom tidligere forskning, læringspsykologisk teori og oppgavens resultatdel. For å kunne svare på oppgavens problemstilling vil jeg derfor i det videre drøfte disse perspektivene i sammenheng med hverandre for så å kunne trekke en konklusjon ut fra dette.

### 6.1 Bruk og forståelse av metaforer

I dette delkapittelet drøfter jeg de ulike holdningene og forståelsene som eksisterer knyttet til metaforens bruksområde, samt hvilke faktorer som kan være betydningsfulle for bruken av, og forståelse av metaforer.

#### 6.1.1 Metaforens betydning

Funnene i forrige kapittel viser at metaforer har en funksjon i samtlige pedagogers undervisning, men at bakgrunnen for å benytte dem, hvordan, og i hvor stor grad de benyttes varierer mellom pedagogene. I tillegg varierer pedagogenes holdninger til fysiologisk og anatomisk språk. Disse holdningene er i hovedsak basert på pedagogenes kunnskapsrepertoar og tidligere erfaringer både som pedagoger og elever. Mine funn antyder en stadfesting av Mitchell et. al. (2003) som viser at metaforer kan formidles og forstås på ulike måter. Jeg oppfatter dette flertydige aspektet ved metaforer som hovedgrunn for pedagogenes spredte holdninger i denne studien. Eksempelvis nevner pedagog B at et variert språk kan oppfattes som vagt, og at elevene dermed ikke oppfatter det pedagogen ønsker å formidle. Metaforens flertydighet fører dermed til individuelle forståelser av teknikk, som vanskeliggjør opprettelsen av umiddelbar forståelse i samtale med andre elever eller pedagoger. Denne holdningen er også formidlet i Von Werden (2021) som konkluderer med at metaforer kan være risikabelt å benytte i formidlingen av sangtekniske ferdigheter, nettopp fordi forutsetningen for å forstå en metafor kan være ulik fra elev til elev.

Tidligere forskning fra kapittel 2, Lakoff og Johnson (1980; 2003) sin metaforteori, Merleau-Ponty (1994) og Schüts (1962) fenomenologiske beskrivelser av kropp og sansing samt Saljö

(2001) sine beskrivelser av det sosiokulturelle perspektivet viser til ulike forklaringer som underbygger hvorfor visse konsepter, begreper og metaforer kan oppfattes forvirrende for noen og oppklarende for andre. I henhold til oppgavens sosiokulturelle rammeverk er kunnskap og læring situert. Selve settingen metaforen benyttes i og hvem som lytter har altså betydning for hvordan metaforen blir forstått. Borodinsky (2001) og Lakoff og Johnson (1980; 2003) viser at metaforer har betydning for forståelsen av språk. Sistnevntes utsagn «Metaforens essens er det å forstå og erfare én ting ut fra en annen» (Lakoff & Johnson, 2003, s.9) tydeliggjør også metaforens individuelle aspekt, da metaforens essens handler om erfaring, og erfaring er individuelt. Dette individuelle aspektet ved språk og forståelse kommer også frem i fenomenologiens vitenskapsfilosofiske perspektiver, der blant annet Merleau-Ponty vektlegger kroppens rolle i sansing og forståelse (Thornquist, 2018). Beck (2006) identifiserer spredte holdninger til metaforbruk hvor blant annet én pedagog forholdt seg negativ til benyttelse av metaforer, og en annen positiv. Det samme gjør denne studien. I delkapittel 3.6 om metafordebatten viste jeg at slike kontrasterende holdninger til metaforer har eksistert i sangfeltet i mange år.

Jeg vil i det videre diskutere ulike faktorer utover disse funnene som jeg tror kan ha betydning for sammenhengen mellom bruk og forståelse av metaforer. Her vil jeg forsøke å inkludere og sammenlikne de ulike perspektiver som er presentert i denne oppgaven. Noe av den tidligere forskningen er knyttet til språkforståelse (Zhang & Hu, 2009; Takada et al., 2000; Grady, 1997; Boroditsky, 2001; Myran, 2007), lærere generelt (Zang & Hu, 2009), kor og kordirigenter (Jurström, 2009; Jacobsen, 2013), men jeg oppfatter likevel disse studiene som relevante i forbindelse med enkeltundervisning i sang.

### 6.1.2 Viktigheten av formidling

Studiens resultater viser at et metaforisk språk kan ha negativ betydning for den intenderte gjensidige forståelse mellom pedagog og elev, men at dette henger sammen med hvordan metaforen blir formidlet. Dunbar-Wells (1997) viser at pedagoger ikke alltid klarer å beskrive *hvordan* de benytter metaforer som læringsstrategi, noe som gjør strategiene vanskelige å gjenbruke. Formidling er altså sentralt for metaforens virkning. I tillegg kritiserer Jacobsen (2013) såkalte *multi-purpose images*, der et sangteknisk fenomen forklares med flere ulike metaforer, eller hvor pedagogen benytter én metafor til flere hensikter. Disse tidligere funnene oppfattet jeg var til stede også i denne forskningen. Pedagog C sin ikke-konsekvente benyttelse av metaforer kunne oppleves forvirrende for eleven. Metaforens hensikt er å

konkretisere abstrakte forhold (Grue, 2021), men hvis formidlingen av metaforen i seg selv er abstrakt og vag vil metaforen kanskje ikke kunne brukes etter sin hensikt. Når både metaforens betydning og formidling er flertydig, er det forståelig at det uttrykkes tvil knyttet til metaforisk språk, slik Haldar (1984) gjør, sitert i denne studiens innledning.

Det kan virke som at denne tvilen til metaforisk språk har ført til forståelsen om at metaforer *isolert* kan føre til dårlig kommunikasjon på timen, og at en nødvendig løsning dermed kan være å unngå dem totalt. Jeg forstår det likevel slik at det ikke er selve metaforen alene som skaper potensielle misforståelser, men hvordan den brukes. For eksempel benyttet pedagog C i min studie seg av metaforer som var grunnnet i faste konvensjoner og videreførte det, uten at det var bevisst. Dette bekreftet pedagogen selv. Språket var hentet fra pedagogens pedagog, og ikke nødvendigvis tilpasset den eleven som ble undervist. Hvis elever ikke har tilsvarende tolkning av metaforen som sin pedagogs pedagog antar jeg at dette kan påvirke gjensidig forståelse. Samtidig kan det virke som at å unngå metaforer, slik som pedagog B ønsker, også kan begrense elevens forståelsesmuligheter fordi pedagogen potensielt utelukker visse måter å forklare teknikk på som kunne hatt betydning for elevens forståelse. Ser vi derimot til pedagog A viser kombinasjonen av anatomisk og metaforisk språk, hvor formidlingen baseres på eleven, at benyttelse av metaforer kan fungere godt og bidra til en effektiv undervisning samt potensielt høyt kunnskapsnivå hos eleven. I motsetning til Von Werden (2021) mener jeg derfor ikke at metaforer trenger å være risikabelt å benytte seg av i undervisning, hvis metaforene blir formidlet av en pedagog som er bevisst metaforens bruksområde og mulige fallgruver.

## **6.2 Språkets tilgjengelighet**

I dette delkapittelet drøfter jeg språkets tilgjengelighet, altså hvilke faktorer som kan påvirke hvor tilgjengelig og forståelig formidlingsspråket i en undervisningstime er, samt hvilken betydning dette har for gjensidig forståelse mellom pedagog og elev.

### **6.2.1 Metaforiske konvensjoner**

Det virket å være færre etablerte metaforiske konvensjoner på selve skolen pedagogene arbeider på enn jeg i utgangspunktet hadde trodd. Jeg hadde i utgangspunktet en forventning om at sangpedagogene utvekslet ideer og forståelser av konsepter sammen, slik at et felles repertoar av begreper etablerte seg blant kollegaer. Denne oppfattelsen er basert på min

tidligere erfaring som sangpedagog, hvor språklige konvensjoner var tydelige på arbeidsplassen. Jeg tenkte at nye elever dermed kunne ha vanskelig for å forstå det språket som allerede var knyttet til skolemiljøet. Som tidligere nevnt viser det seg imidlertid at selve gjennomføringen av pedagogenes undervisning som regel ikke prates særlig om. Konvensjonene er derfor ikke til stede på tvers av pedagogene, men heller mellom pedagog og elev. Dette kan føre til at mesterlæresettingen blir intern og vanskelig å forstå for dem utenfor. I forbindelse med kordirigering tydeliggjør Jacobsen (2013) hvordan metaforer bør forklares på samme måte hver gang de benyttes. Pedagogen bør ikke endre på metaforens betydning i ulike settinger. Selv om dette ifølge Jacobsen er viktig for forutsigbarhet, kan det også oppfattes som lite fleksibelt, fordi metaforen ikke kan tilpasses den enkelte. Trolig kan det også bidra til skapelsen av konvensjonelle og lokale tolkninger av begreper. I formidling til kor kan dette være av betydning fordi det sannsynligvis er nødvendig med visse etablerte konvensjoner for å skape en kollektiv samstemt forståelse. I individuelle sangtimer derimot oppfatter jeg at dette kan virke mot sin hensikt fordi undervisningssettingen tilbyr muligheten til å konsentrere pedagogens oppmerksomhet til kun én elevs behov om gangen.

I likhet med Borodidsky (2001) tolker jeg at etablerte konvensjoner vil kunne ha stor innvirkning på gjensidig forståelse, men som tidligere nevnt er dette trolig avhengig av hvordan pedagogen formidler, samt hvem som lytter. Hos Pedagog A virket det ikke problematisk at konvensjoner styrte elevenes forståelser fordi pedagogen tilpasset seg eleven ved å lytte til hans tolkninger og dermed tok del i disse forståelsene. På denne måten virket heller ikke pedagogens forståelser som ubevisst grunnnet i konvensjoner, fordi hen hele tiden blir en del av et foranderlig språk. Etablerte konvensjoner mellom elev og pedagog kan da fungere positivt i den forstand at undervisningen blir effektiv og tilpasset den enkelte. Hos pedagog C derimot oppfattet jeg at eleven og pedagogens forståelse ikke alltid samstemte, dette kan være fordi pedagog C ikke tilpasset seg elevens forståelse på samme måte, men videreførte forståelser fra sin tidligere pedagog.

Hvis pedagogen åpner opp for refleksjon basert på elevens premisser, redegjør for metaforen som er brukt, og i stor grad forhører seg om eleven har oppfattet konseptet, vil jeg anta at metaforer vil kunne fungere godt i undervisning av teknikk. Å la eleven være i sentrum på denne måten kan likevel tenkes å være utfordrende. For eksempel kan det diskuteres hvor fri eleven egentlig skal være i undervisningssituasjonen, og hvor mye pedagogen skal tilpasse seg eleven. Det er tross alt pedagogens oppgave å lære eleven den kunnskapen hen har, og

gjennomgå fagets pensum. Tross dette oppfattes sangtimer som en egnet setting for å individualisere undervisningen nettopp fordi de foregår én til én.

### 6.2.2 Mesterlæresettingen

Om metaforer i sangundervisning oppleves svevende kan det virke som at metaforen mister sitt hovedpoeng, nemlig å konkretgjøre det abstrakte (Grue, 2021). Et nødvendig poeng å drøfte i forbindelse med dette er mesterlæresettingen. I mesterlæretradisjonen tilegner lærlingen seg den kunnskapen mesteren besitter (Lave & Wenger, 1991). Kritikk av mesterlæretradisjonen innebærer blant annet at læringen blir ensidig med et ovenfra og ned-perspektiv (Kvale & Nielsen, 1999). Sangundervisningens setting kan føre til at undervisningsspråket blir holdt bak lukkede dører og ukritisk videreført fra pedagog og elev.

I denne oppgavens resultatdel har vi sett at pedagog B og C benytter seg av et undervisningsspråk som kan forstås som mindre fleksibelt. Enten ved å bevisst utelukke metaforer, eller ved det som ser ut til å være en ubevisst videreføring av begreper fra sin tidligere pedagog. Selv om det ikke er intensjonelt fra hverken pedagog B eller C å undervise med et ovenfra og ned-perspektiv, snarere tvert imot, oppfatter jeg det likevel som en begrensning av elevens forståelsesmuligheter at pedagogene utelukker visse begreper, basert på egne erfaringer. I disse tilfellene tilpasser og overtar eleven pedagogens språk. Det potensielt ujevne maktforholdet en sangtime kan ha, grunnet aldersforskjell og rollene som mester og lærling, kan også føre til at læreren får en opphøyd posisjon. Dette kan gjøre det skremmende for eleven å stille spørsmål eller innrømme at hen ikke forstår. Pedagogen kan derfor tenkes å ha et særegent ansvar for å legge til rette for refleksjon og samtale rundt vanskelige konsepter, som teknikk kan oppfattes for noen. Hvis en antar at eleven skal lære av pedagogen, vil det kanskje være mindre sannsynlig at eleven tar initiativ til slik prat på egenhånd.

Baksiden ved mesterlæresettingen er altså muligheten for at språket baseres på mesterens holdninger og erfaringer fra egen praksis. Denne videreføringen av formidlingsspråk kan potensielt føre til et statisk språk som begrenser elevens forståelsesmuligheter. Denne baksiden er likevel ikke en selvfølge ved mesterlæresettingen. Den trenger ikke være gjeldende i det hele tatt, for eksempel om pedagogene som arbeider én til én er åpne for å ha jevnlig samtaler om fag og egne erfaringer, i tillegg til å basere undervisningen på elevens

individuelle premisser. Slik kan mesterlæresettingen gjennomføres på en likestilt måte, som nevnt i delkapittel 3.2.3.

### 6.2.3 Pedagogers informasjonsutveksling

Konvensjoner består av lokale forståelser som kan føre til at visse mennesker føler seg utenfor de sosiale rammer (Saljö, 2001). I dette avsnittet vil jeg diskutere hvilke tiltak som potensielt kan gjøre undervisningsspråket mer gjennomskiktig, slik at det kan oppleves mer tilgjengelig for alle. Kielland (2014) skriver at forvirring og statisk formidling i sangundervisning kan være knyttet til en motvilje mot informasjonsutveksling blant pedagoger, og at sangpedagoger sjeldent plasserer seg i situasjoner hvor nye idéer utveksles. Basert på dette kan det tenkes at et fleksibelt og variert undervisningsspråk er avhengig av samtaler om fag og erfaringer på arbeidsplassen fordi språket som benyttes i undervisningen stadig blir influert og utfordret av andres forståelser. Dette kan tenkes å ha stor betydning spesielt for undervisning som foregår én til én. I likhet med Kielland (2014) finner jeg at det eksisterer en motvilje til å dele undervisningsteknikker. Til tross for at samtlige av deltakerne i min studie gav uttrykk for å ønske mer kollegial samtale, oppfatter jeg det som at selve feltet er preget av en taus motvilje som pedagogene forholder seg til. I samsvar med Jacobsen (2013) vil jeg derfor også anta at en nøye evaluering av hva slags språk som brukes i formidling til enhver tid er hensiktsmessig. En slik evaluering av formidlingsspråk mener jeg er avhengig av kollegiale samtaler og deling av undervisningsteknikker. Kjennskap til kollegaers formidlingsmåter vil trolig bidra til en mer variert undervisning, noe jeg anser vil kunne ha betydning for etablering av felles forståelse mellom pedagog og elev.

### 6.2.4 Kulturens betydning for forståelse

Å tilpasse undervisningen etter den som blir undervist anser jeg som et viktig aspekt ved det å være pedagog. Eleven hører sannsynligvis til en kultur eller subkultur som ikke nødvendigvis deler de samme forståelsene som pedagogen gjør. Dette oppfatter jeg som relevant for forståelsen av metaforer i skolen. Grady (1997) viser at forståelse av metaforer er knyttet til kultur, og at metaforer dermed ikke har samme betydning for mennesker med ulik bakgrunn. Myran (2007) finner også at mulige problemer knyttet til gjensidig forståelse i undervisning kan flyttes vekk fra selve metaforen, og over til den erfaring og bakgrunn eleven har. Disse perspektivene ser jeg i sammenheng med Saljö (2001) sin påstand om at språket vårt er situert. Takada et al. (2000) skriver også at metaforer er situerte av natur. Hvordan vi

oppfatter visse konsepter og metaforer har dermed tilknytning til kulturen vi er en del av. Samfunnet i dag er preget av en økende globalisering som kan sees i sammenheng med teknologisk utvikling, økende grad av samhandling, integrasjon og gjensidig avhengighet mellom land og samfunn. Kultur trenger likevel ikke nødvendigvis forstås som knyttet til landegrensener, men kan også tilsvare den skolekulturen eleven er en del av, eller de konvensjoner som oppstår innad på timen mellom pedagog og elev. Å skape en felles «common sense» mellom pedagog og elev er dermed viktig for forståelse (Schütz, 1962), og etablerte konvensjoner må tidvis brytes for å opprette forståelse som inkluderer alle parter (Becker, 1974). Eleven og pedagogen bør altså prate sammen om hvilken betydning metaforen har, slik at benyttelser av dem ikke bygger på antakelser eller ensidige perspektiver. Denne mulige løsningen på metaforens flertydige aspekt kan likevel tolkes som krevende. I sangundervisning må språket etableres mellom pedagog og hver enkelt elev. En sangpedagog har ofte mange elever etter hverandre i løpet av en undervisningsdag. Dette krever en rask tilpasningsdyktighet, for ikke å snakke om oppmerksomhet og hukommelse. Av denne studiens deltakere hadde Pedagog B flest elever til sammen. Dette kan ha hatt betydning for hvorfor pedagogen anså det å tilpasse seg hver enkelt elev som utfordrende, og dermed ønsker et fastere undervisningsspråk. Likevel beskrev pedagog A dette som uproblematisk, fordi hen og eleven ble godt kjent på timene. I følge Saljö (2001) benytter vi oss av ulike måter å kommunisere på basert på hvem vi snakker med. Dette skjer mer eller mindre naturlig. Vi vil dermed ikke kommunisere med legen vår på samme måte som vi vil med vår mor. Forstått slik vil det være mulig for pedagogen å tillære seg det språk hver enkelt elev trenger gjennom å lytte til elevens kulturelle forståelse av metaforen. Når det er sagt kan det tenkes at metaforens flertydighet og dermed mulighet til å kunne tilpasses hver enkelt elev også kan sees på som metaforens styrke.

### 6.2.5 Kroppslige erfaringer og følelser

Tidligere viste jeg at det eksisterer negative holdninger til metaforers flertydighet, men i kasus A og C har jeg også identifisert holdninger som ser på dette som noe positivt. Pedagogene grunnet dette i at språket vårt må tilpasses individet og vår unike forståelse og kropp. Hellman et al (2013) bekrefter at metaforer har tilknytning til kroppslige erfaringer, på samme måte som Merleau- Ponty (1994) gjør i kroppsfenomenologien. Fysiologiske prosesser som å bruke muskler, puste, og skape lyd kan oppleves ulikt fordi tolkning varierer ut ifra hvilke tidligere erfaringer vi har, og hvilken kropp vi har. Siden instrumentet er usynlig for sangeren kan

derfor den individuelle tolkning og opplevelse hos eleven være et aspekt som kan ha betydning for forståelse av teknikk. For eksempel er det ikke sikkert elevens indre strupemuskelatur responderer dersom pedagogen gir eleven beskjed om å aktivisere thyroarytenoidmuskelen og cricothyroid. Disse begrepene er for mange helt fremmede. Eleven vil ikke nødvendigvis vite hvor hen skal kjenne etter da hen ikke kjenner muskelens lokasjon, eller hva den bidrar til. Auditive demonstrasjoner, metaforer, og assosiasjoner derimot er sterkt knyttet til kroppslig erfaring, og kan bidra til å få tilgang og kontroll over for eksempel lukkemekanismene i den indre strupemuskelatur. Det anatomiske språket er sterkt knyttet til kropp, men på en utpekende måte som dermed ikke inkluderer den personlige fysiologiske prosessen slik den oppleves for individet. I denne studien hadde eleven til pedagog C sangteknisk progresjon, selv om det ikke ble benyttet anatomiske begreper i undervisningen. Ifølge pedagog C var dette fordi eleven visste hvordan øvelsen skulle kjennes ut i egen kropp. Eleven ble også kjent med kroppslige bevegelser som kunne bidra til å utføre visse øvelser riktig, slik som å «kaste tonen fremover» med armen, eller å gjennomføre en knebøy for å få kontakt med «støtten». Waagen (2016) kaller denne tause kunnskapen for fortrolighetskunnskap.

## 6.2.6 Pedagogenes utdannelse

Både pedagog B og C nevnte at deres utdannelse som pedagoger ikke inkluderte stemmeanatomi, og grunnet dette har pedagogene også tatt ulike valg når det kommer til undervisningsspråk. Jeg anser det derfor som interessant å diskutere pedagogens utdannelse i det videre. Anatomisk språk består av begreper på latinsk. Har ikke pedagogen fått undervisning i dette fra sin utdanning, vil det nok kreve noe å sette seg inn i det selv. Som et resultat av dette kan undervisningsspråket bli begrenset til et ordforråd basert på det pedagogen har hatt kapasitet eller interesse av å sette seg inn i. Pedagog C nevnte at hen unngår å undervise gjennom anatomisk språk på grunn av dette. I tillegg gav pedagog B, som var svært opptatt av anatomiske og vitenskapelige begreper i undervisning, uttrykk for å ikke ha kunnskap om muskelpenninger i hals og munnregionen. Det kunne virke som at hen unngikk å ta tak i de sangtekniske problemene hen ikke hadde språk til å forklare. Hen sa også at andre pedagogers bruk av metaforisk språk kan henge sammen med at de ikke har gidde å sette seg inn i stemmeanatomi. I så fall tenker jeg at eleven mister visse forståelsesmuligheter, da pedagogen mangler kunnskapen til å forklare det. Pedagog B rettet også kritikk mot andre ved å si «folk er kanskje litt slappe», og «mange ikke ønsker å dele undervisningsmetoder



med hverandre fordi man er redd for å måtte ta på seg skyld», men anerkjente samtidig at hen selv unngår visse temaer fordi hen ikke kan det godt. Jeg tolker det dit at dette henger sammen med et ønske og et behov for å rettferdiggjøre egen praksis, noe som kan sees som menneskelig. Jeg tror altså at dette er knyttet til at pedagogutdannelsen kan ha vært mangelfull på visse områder. I tillegg til dette kan det oppfattes som at arbeidsplassen til pedagog B og C viderefører en relativt lukket undervisningskultur da det ikke oppfordres til kollegiale samtaler om fag. Basert på dette har jeg blitt oppmerksom på at et likt studieløp i pedagogutdannelsene kan ha betydning for elevers utgangspunkt for forståelse i undervisningssituasjonen.

### 6.3 Problematisering av etablerte forståelser

I dette delkapittelet problematiserer jeg etablerte forståelser knyttet til sangteknikk, kunnskap, opplevelse og forståelse.

#### 6.3.1 Hva er sangteknikk?

Som tidligere nevnt kan metaforisk språk oppfattes som vagt og ekskluderende fordi det baseres på individuelle tolkninger og forståelser. Pedagog B formidlet et ønske om at sangfaget bør bestå av fastere terminologi som er mer stabilt og forutsigbart. Denne holdningen er også å finne i delkapittel 3.6 om metafordebatten, og er ofte formidlet i ønsket om et standardisert undervisningsspråk. Likevel tolker jeg dette ønsket som et langsiktig mål og dermed et hopp over selve grunnproblemet, nemlig forståelsen. Jeg tror problemet oppstår *før* dette målet om felles universell forståelse eventuelt er nådd. Jeg ser derimot noen utfordringer ved dette. Et eksempel er når begrepene som benyttes i sangundervisningen er relativt faste, og eleven fremdeles ikke har forstått teknikken. Det oppstår et problem når pedagogen kun har én måte å formidle på, som forstås som universell og fast. Dette gir grunnlag for å problematisere hva det vil si å ha *forståelse* for teknikk overhodet. Anser vi forståelse av teknikk som den teoretiske siden ved teknikk, for eksempel de latinske navnene på muskler og sener, vil i så fall anatomi som i dag forstås som relativt statisk, være en god forklaringsmåte. Dette er fordi anatomi refererer til objektive «ting» i kroppen. Jeg oppfatter at det eksisterer et slikt ønske om å tingliggjøre instrumentet sang, nemlig for å gjøre det allment og likt for alle. Det kan tenkes at dette ønsket om å gjøre instrumentet universelt kommer fra en rettferdighetstanke, hvor undervisningen av instrumentet bør gjennomføres *likt for alle*. Kanskje er dette et produkt av vår tids fokus på likestilling og rettferdighet. Et språk

som baserer seg på individuell tolkning vil i så fall kanskje forstås som et motstykke til tidens fokus. Tross dette oppfatter jeg det som at den faste terminologien som forholder seg utelukkende til anatomisk språk blir et forsøk på å fjerne instrumentet fra kroppen fordi det blir et forsøk på å lære bort musikk basert på hvordan instrumentet ser ut, og ikke hvordan det høres eller føles ut. Å skulle utelukke visse kroppslige aspekter ved det å synge, oppfattes for meg som en slags fjerning av det personlige aspektet ved sang. En omgjør dermed det som mange opplever som det mest personlige instrumentet som finnes til noe kaldt og fysisk som er universelt for alle. Pedagog B ønsket ikke å undervise teknikk annet enn i starten av undervisningsåret. Dette kan henge sammen med denne forståelsen om at anatomi er en fast og universell «fasit», som ikke trenger å gjennomgås igjen når den er lært. Dette oppfattes for meg som en slags positivistisk og naturvitenskapelig måte å forstå sangteknikk på, hvor fokuset er lagt til den fysiske og målbare virkelighet, hvor det eksisterer en «sannhet» som må formidles likt til alle.

I en slik forståelse ekskluderes det individuelle og følelsesmessige aspektet ved musikk, etter min mening. Er det derimot nok å kun forstå det teoretiske aspektet ved sang, altså å kjenne til de anatomiske navnene på muskler og sener? Lakoff og Johnson (1980; 2003) og Saljö (2001) beskriver at sannhet alltid er relativt, fordi sannhet tolkes ulikt fra individ til individ. Basert på dette blir utfordringen med et standardisert og universelt undervisningsspråk tydelig. Von Werden (2021) skriver at metaforisk språk bidrar til *opplevelse* av stemmeteknikk, og anatomisk språk bidrar til *forståelse*. Jeg tror ikke det nødvendigvis er et slikt sterkt skille mellom forståelse og opplevelse. Som pedagog A nevner kan eleven ha arbeidet med anatomiske begreper i lang tid uten å få øvelsen til, men når pedagogen benytter seg av metaforer, forstår eleven teknikken umiddelbart. Eleven får altså en *forståelse* av teknikken ved å *kjenne* på og *oppleve* hvordan den skal gjennomføres rent kroppslig. I tillegg til teoretisk forståelse bør eleven altså også klare å gjennomføre øvelsene i praksis. Forstår man derimot sangteknikk som både teori og fysiologiske prosesser, kreves den *opplevende* og fysiske siden av teknikken i tillegg.

Etter min mening bør altså ikke det anatomiske språket forstås som universelt. Til tross for at denne oppgaven refererer til anatomisk språk som relativt fast, er det med forbehold om at alt språk er situert, også språket om det anatomiske. Anatomi vil også kunne variere ut ifra hvilken kropp en har, og vil derfor heller ikke kunne forstås som universelt i slik forstand. I et sosiokulturelt perspektiv ser vi også at det Vygotsky kaller *meaning*, altså den leksikale

betydning av et ord, blir lite brukt i menneskets kompliserte kommunikative praksiser. Dette er fordi språket vårt er preget av subjektive elementer, tolkninger, ironi og liknelser. Det anatomiske språket kan derfor ikke forstås som en direkte motsetning til metaforen, men forskjellen ligger altså i om språket inkluderer selve prosessen, og ikke bare teorien bak prosessen. Jeg vil igjen referere til pedagog B som formidler at hen er tydelig opptatt av fast terminologi og dermed benytter seg av anatomisk språk i formidling av teknikk. Samtidig nevner pedagogen at hen er spesielt opptatt av trygghet i arbeid med teknikk, og at mange tekniske problemer løser seg ved at eleven føler seg bra. Trygghet og det å «føle seg bra» handle nettopp om *følelser*. For meg er det dermed vanskelig å forstå hvordan en ekskludering av metaforer, som på en helt spesiell måte kan knyttes til personlige følelser, dermed ikke er ønskelig å benytte i formidlingen av teknikk. Pedagog A nevner også at musikk i seg selv handler om følelser, og å utelukke metaforer dermed er som å fjerne en av musikkens dimensjoner.

### 6.3.2 Sammenkopling av metaforisk og anatomisk språk

Flere av de studiene jeg har inkludert i kapittel 2 om tidligere forskning foreslår en sammenkopling av metaforisk og anatomisk språk som en løsning på metaforens vaghet og flertydighet (Zang & Hu, 2009; Williams & George, 2016; Jacobsen, 2013; Von Werden, 2021). Metaforen skal i denne forståelsen altså ha et teoretisk og anatomisk grunnlag. Jeg inkluderer noen eksempler på dette i delkapittel 3.7 om metafor og kropp, men finner fra teorien at metaforer ikke trenger å bunne i teori for å fungere etter sin hensikt (Michael (2010)). På samme måte viser denne studiens resultater fra kasus C at dette ikke trenger å være en forutsetning for at metaforen skal ha en funksjon som mellomledd til forståelse. Jeg er altså ikke overbevist om at enhver metafor må bygge på anatomisk teori, fordi metaforens funksjon også ser ut til å fungere som en adderende forklaringsmetode når anatomien er vanskelig å forstå. Jeg har tidligere nevnt at det å kunne formidle teknikk på ulike måter kan ha betydning for forståelse, å «snevre inn» to ulike formidlingsspråk til ett oppfatter jeg derfor ikke som hensiktsmessig. Metaforens flertydighet inkluderer i motsetning til det anatomiske språket også det kroppslige aspektet ved instrumentet, altså den fysiologiske prosessen. Metaforen kan også koples til minner og følelser, og inkluderer dermed individet på en annen måte enn anatomisk språk kan. I denne studiens innledning nevnes pedagogen Brown, som mener at anatomisk språk ikke kan forstås som en erstatter til det metaforiske språk, fordi assosiasjoner

har betydning for teknisk forståelse. Har metaforen status som en adderende måte å formidle på antar jeg derfor at eleven får større forståelsesmuligheter.

Hovedpoenget til Lakoff og Johnson (2003) er at metaforer gjennomsyrrer hverdagspråket. Dette omfatter også undervisningsspråk. Etter mitt syn bør sangpedagogen derfor bevisstgjøre seg hensiktsmessig bruk av metaforer, samt inkludere andre formidlingsmåter som kan bidra til forståelse. Tidligere i denne oppgaven har jeg sammenliknet to ulike handlingsrepertoar hos korledere (Jurström, 2009) med det å bruke henholdsvis metaforisk og anatomisk språk. Jurströms (2009) viser at det kan være vanskelig å skille mellom disse fordi korledeerne endret handlingsrepertoar mer eller mindre konstant basert på hva de vektla i det musikalske materialet. I min studie fant jeg en tilsvarende kombinasjon av metaforisk og anatomisk språkbruk hos pedagog A. Fra dette anser jeg undervisning som kombinerer ulike handlingsrepertoar som hensiktsmessig, da det gir uttrykk for at pedagogen til enhver tid tilpasser seg situasjonen, menneskene, og det som skal formidles.

En utelukkende benyttelse av metaforer kan føre til at eleven mangler teorispråk (Jæger, 2019). Dette er spesielt identifisert i kasus C som viser at eleven skaffer seg intuitiv og kroppslig taus kunnskap. Elevene både utvikler og lærer hvordan de skal bruke instrumentet ved å utøve, men bevisstgjør seg ikke utøvelsen. Resultatet er en sanger som bare synger, uten å verbalisere kunnskap om utøvelsen. En utelukkende benyttelse av anatomisk språk vil kunne gi god innsikt i teori, men ikke tilby følelsen av de fysiologiske prosessene i kroppen, som kan være nødvendig for å gjennomføre øvelsene i praksis. Likevel kan det diskuteres hvor mye teori eleven trenger å lære. Pedagog C nevner «de skal jo ikke bli pedagoger, så de trenger ikke kunne alt». Det er likevel tenkelig at kombinasjonen av metaforer som tilbyr en individuell og kroppslig forståelse, og anatomien som tilbyr en fastere og teoretisk forståelse er den mest hensiktsmessige formidlingsmåte, formidlet hver for seg som to separate, adderende formidlingsspråk.

## 6.4 Oppsummering og konklusjon

I starten av arbeidet med denne studien ønsket jeg å undersøke om bruk av metaforer i undervisning av teknikk var hemmende eller fremmende for forståelse, og i forlengelsen av dette hadde jeg en tanke om at jeg kunne få en forståelse for *hvilket* undervisningsspråk som fungerer best i undervisning av teknikk. Det oppfattes for meg som at en slik dikotomisk

forståelse av metaforisk og anatomisk språk har eksistert lenge, og fremdeles videreføres i musikkfeltet i dag. I kontrast til dette presenterer denne studien at disse formidlingsmetodene i praksis kan forstås som separate formidlingsmetoder som utfyller hverandre godt og kan bli benyttet i en kombinasjon av hverandre. Pedagogene i denne studien underviser med et språk basert på egne erfaringer, noe som tilsier at også elevene trolig ønsker å bli undervist i et språk basert på deres. Metaforer har dermed en funksjon som medierende mellomledd i formidling av sangteknikk om pedagogen formidler metaforene på en fleksibel måte og baserer dem på elevens individuelle forståelse. Dette betyr likevel ikke at debatten om faste begreper bør forkastes helt. I denne studien forstås ikke språket som fast, da situasjon, kultur og vår sosiale kommunikasjon gjør at språket er i stadig bevegelse. De semi-faste begrepene derimot, slik som anatomiske begreper, gir eleven mulighet til å kunne oppdrive kunnskapen alene fra både bøker og internett, og gir også eleven mulighet til å kunne kommunisere med andre elever og pedagoger på en effektiv måte. Det kan altså virke som at å forholde seg utelukkende til et formidlingsspråk, enten om det er bevisst eller ubevisst, begrenser visse forståelsesmuligheter hos eleven. At det eksisterer svært ulike holdninger til undervisningsspråk blant sangpedagoger i videregående skole viser til at forståelse av teknikk er individuelt, og at det dermed ikke vil være mulig å konkludere med at et spesifikt undervisningsspråk fungerer best.

## **6.5 Pedagogiske implikasjoner**

Det kan virke som at utelukkende benyttelse av anatomisk språk kan være vanskelig for eleven å forstå fordi instrumentet ligger inne i kroppen, og begreper kan oppfattes som separert fra den individuelle sanglige opplevelsen. I tillegg virker det som at utelukkende benyttelse av metaforisk språk kan være tilsvarende vanskelig å forstå når metaforen ikke er knyttet til elevens individuelle kropp og følelser, men basert på etablerte kulturelle forståelser. I kombinasjon derimot, virker det som at de to formidlingsspråkene utfyller hverandre. Jeg tror derfor ikke at anatomisk og metaforisk språk bør forstås som dikotomier. De burde heller ikke sammenkoples til ett språk, nettopp fordi det er metaforens fravær av teori og anatomi fungerer som metaforens styrke. De bør derimot benyttes i kombinasjon med hverandre. Tydeliggjort av Saljö (2001), Lakoff og Johnson (1980; 2003), Michael (2010), Petrie (1979) og Dalton (1989) bør pedagogen flytte fokus fra seg selv, over til eleven, og gjøre seg kjent med hvordan eleven tolker og forstår både språket, metaforen og kroppen. Det er altså eleven som bør styre undervisningsspråket, da det er eleven som søker å forstå. Dette setter likevel

visse krav til sangpedagogen, og kanskje enda mer pedagogens utdannelsessted og arbeidsplass både når det kommer til kunnskap og åpen kommunikasjon. Pedagog B sin filosofi om at hver elev bør gå ut med et likt begrepsapparat burde på mange måter derfor overføres og kanskje i større grad være gjeldende for pedagogutdannelsen. Om så alle pedagoger har vært gjennom relativt likt pensum av stemmeanatomi, oppfordres til å dele undervisningsmetoder med hverandre, og tar utgangspunkt i elevens språk vil pedagogene kunne tilby relativt lik undervisning til enhver elev, samtidig som eleven føler undervisningen tilpasses den enkelte.

## **6.6 Videre forskning**

Denne studien har undersøkt metaforer i et vidt perspektiv. En grundigere studie på hvilke metaforyper som benyttes i undervisning, og hvilke ulike funksjoner de har, kunne gitt denne studien mer tyngde. Jeg oppfordrer derfor til videre forskning på dette området. Metaforer og gestikulering ønsket jeg egentlig å studere nærmere, men grunnet oppgavens omfang ble dette ikke vektlagt mer. I tillegg er metaforer og persepsjon interessant, hvor metaforer ikke kun knyttes til formidling av teknikk, men i opplevelsen og formidlingen av musikk slik som eksempelvis Nystedt (2018) har undersøkt. Forhåpentligvis vil studier og forskning som fokuserer på undervisningsspråk bidra til en bevisstgjøringsprosess hos respektive pedagoger, skoler og arbeidsplasser, og jeg oppfordrer derfor til videre forskning på dette emnet. Spesielt interessant er studier på sangpedagogers utdanning og profesjonsforståelse, slik som blant annet Wessman (2021) undersøker. Min studie undersøker pedagogers undervisningspraksis, og holdninger til bruk av metaforer i formidling av sangteknikk. Studien bidrar dermed inn til dette forskningsfeltet.

# Litteraturliste

- Arder, N-K. (2006). *Sangeleven i fokus*. (4. utg.). Musikk-huset forlag.
- Beck, G, E. (2006). *Musikk, metafor, mening: om tolkning av musikknotasjon* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Becker, H. Art as a collective action, *American sociological review*, 39(6), 767-776.
- Boroditsky, L. (2001). Does Language Shape Thought: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time, *Cognitive Psychology*, 43, 1–22.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101.
- Brown, O. L. (1996). *Discover Your Voice, How to Develop Healthy Voice Habits*. Singular Publishing Group Inc.
- Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk forlag.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Sage Publications.
- Cvt. (2019). *Complete voacl technique*: Complete vocal institute. Hentet 02. April 2022 fra <https://completevocal.institute/complete-vocal-technique/>
- Dalton, J. (1989). *Adventures in thinking*. Nelson.
- Dunbar-Wells, R. (1997). *The Relevance of Metaphor in voice teaching: Comparative Study of Sinus Tone Production And Vocal Cord Theories*. [doktorgradsavhandling]. University of Reading.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag as.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualizatio. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Estill, J., Steinhauer, K. & Klimek, M, M. (2017). *Estill Voice Training*. Estill voice international.
- Fiberskop. (2021, 21. november). I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/fiberskop>
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*. 23(2), 135-145.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007), *Educational Research. An Introduction*. Pearson Education, Inc.
- Gibbs, R. W. (1989). The point of words: Children's understanding of metaphor and irony. *Journal of Child Language*, 16, 707-711.

- Grady, J. E. (1997). Theories are buildings revisited. *Cognitive Linguistics*, 8(4), 267-290.
- Grue, J (2019, 18. juli). Metafor. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/metafor>
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haldar, E. (1984). *Sangpedagogens oppgaver*. [Hovedoppgave]. NMH-publikasjoner.
- Hellmann, J. H., Echterhoff, G., & Thoben, D. F. (2013). Metaphor in embodied cognition is more than just combining two related concepts: a comment on Wilson and Golonka. *Frontiers in psychology*, *Front. Psychol.* 4(58).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00201>
- Imsen, G. (2017). *Elevens verden*. (5. Utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, L. (2013). Multi-Purpose Images: How to Confuse the Choir. *Choral Journal*, 54(2), 24-33.
- Johannessen, L. E. F. (2020). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Johansen, G. G. (2013). *Å øve på improvisasjon: Ein kvalitativ studie av øvingspraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improivsasjonskompetane*. [Doktorgradsavhandling]. NMH-publikasjoner.
- Jurström, R. S. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar: En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Jæger, K. (2019). *Sangeren- en musiker uten teorispråk? En intervjuundersøkelse om musikkteoriens rolle i sangundervisning, sett i lys av undervisningsdidaktikk fra skolekorps*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Kielland, L. E. G., (2014). *Kropp og vilje i sangundervisningen: metafor, kroppsspråk og fysiologi i sang og nyere sangpedagogisk litteratur*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer*. Pax forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge university press.
- Lyle, J. (2002). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.



- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Merleau-pony, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, overs.). Pax Forlag A/S. (Opprinnelig utgitt 1945).
- Michael, D. (2010). Dispelling Vocal Myths. Part 1: «Sing from the Diaphragm». *Journal of Singing*, 66(5), 547-551.
- Miller, R. (1996). *On the Art of Singing*. Oxford University Press.
- Mitchell, H. F., Kenny, D. T., Ryan, M., & Davis, P. J. (2003). Defining «open throat» through content analysis of experts' pedagogical practices. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 28(4), 167-180.
- Myran, M. (2007). *Barns metaforforståelse: er det samsvar mellom metaforforståelse og grammatikkforståelse hos normalspråklige norske niåringer?* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Nguyen, N. T., McFadden, A., Tangen, D., & Beutel, D. (2013). Video-stimulated recall interviews in qualitative research. *Australian association for research education*. 1-10.
- Nielsen, S. G. (1997). *Selvregulering av læringsstrategier under øving: en studie av to utøvende musikkstudenter på høyt nivå*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Nilstun, C. (2021, 7. november). Konvensjon. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/konvensjon>
- Nystedt, B. B. L (2018). *Bassanslagets betydning for opplevelsen av groove*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Petrie, H. G. (1979). Metaphor and learning. I Ortony, A. (Red.), *Metaphor and thought* (s. 438-461). Cambridge University Press.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reitano, P. (2006). The value of video stimulated recall in reflective teaching practices, *ACSPRI Social Science Methodology Conference 2006*. Sydney University Village. 1-12.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm akademisk.
- Schütz, A. (1962). *The Problem of Social Reality: Collected Papers I*. Martinus Nijhoff publishers.

- Sim, C. (2005). Stimulating Methodologies? Exploring discourses of practice, *ATEE 30th Annual Conference Amsterdam*. 477-80.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Høgskoleforlaget.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press.
- Stough, L. (2001). Using Stimulated Recall in classroom observation and professional development. *American Educational Research Association*. 1-11.
- Takada, M., Shinohara, K., Morizumi, F., Sato, M. (2000). A study of metaphorical mapping involving socio-cultural values: how woman is conceptualized in Japanese. I *Proceedings of the 14th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*. 301–312.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: en musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. [Doktoravhandling]. NMH- publikasjoner.
- Velarde, R. (2013). *Vocal Pedagogy at the end of the Twentieth Century: Revealing the Hidden Instrument*. [Doktoravhandling]. Arizona State University.
- Von Werden, T, R. (2021). *Stemmefysiologi og metaforer i den vokaldidaktiske diskurs: sentrale begreper i sangpedagogikk*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. The MIT press.
- Waagen, W. (2016). Kulturskolelæreres kunnskapsgrunnlag, illustrert ved instrumentallærerne. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 17, 227-242.
- Wessman, A. K. (2021). *Sangpedagogers profesjonsforståelse*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Williams, S. E., & George, D. R. (2016). Finding the Right Metaphor: Strategies to Optimize the Educational Value of Virtual Anatomy Software in the Voice Studio. *Journal of Singing*, 73(2), 203-209.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research. Design and Methods*. (6. utg.). SAGE Publications.
- Zhang, F. & Hu, J. (2009). A Study of Metaphor and its Application in Language Learning and Teaching. *International Education Studies*, 2(2), 77-81.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

11.05.2022, 11:09

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

351490

### Prosjekttittel

Metafor- et mellomledd til forståelse?

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Guro Gravem Johansen, guro.g.johansen@nmh.no, tlf: 92415171

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Gina Emilie Kimestad Eickstedt, Gina\_emilie@hotmail.com, tlf: 95909969

### Prosjektperiode

02.08.2021 - 16.12.2022

### Vurdering (1)

---

#### 03.06.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 3.6.2021. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på «Del prosjekt» i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke, må vedkommende inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.12.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som kan trekkes tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Spørsmål til informantene

- Har pedagogen tatt stilling til om hen ønsker å benytte seg utelukkende av metaforer eller anatomi?
  - I så fall hvorfor?
- Pleier pedagogen alltid å arbeide på denne måten, eller tilpasser hen seg eleven?
- Hvordan arbeider pedagogen med metaforer?
- Hvilke holdninger har pedagogen til bruk av metaforer i undervisning?
  - Oppfattes metaforbruk som en god eller dårlig undervisningsteknikk?
- Hvilke oppfatninger har pedagoger av gjensidig forståelse og kommunikasjon på timen?
  - Oppfattes metaforbruk som en undervisningsteknikk fungerende for kortvarig eller langvarig forståelse av vokalteknikk.
- Har pedagogen benyttet seg av metaforisk språk fordi hen ikke kjenner til andre formidlingsmåter, eller fordi det er denne tilnærmingen som er erfart mest suksessfull?
- Oppfatter pedagogen at det er mangel på fast terminologi i sangfaget?
- Oppfatter pedagogen det som at det er et felles vokabular/begrepssystem på den skolen hen arbeider på?
  - Hva tror i så fall pedagogen dette kan komme av?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Metafor – et mellomledd til forståelse?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge vokalpedagogers bruk av metaforer i undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål:

I forbindelse med min master i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole ønsker jeg å undersøke om bruken av metaforer har en funksjon i vokalfaget, og i så fall hvilken?

Min problemstilling lyder slik:

Hvilken funksjon kan metaforer ha som mellomledd i sangpedagogens formidling av teknisk forståelse i vokalfaget?

Jeg har også inkludert to underproblemstillinger:

1. I hvilken grad, og på hvilken måte bruker sangpedagoger metaforer som mellomledd til forståelse i sangundervisningen?
2. Hvilke holdninger/oppfatninger har de om bruken av metaforer?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du arbeider som vokalpedagog på videregående skole og underviser dermed vokalelever som har valgt å gå videre med vokal som fag i skolen. Du er en av fire informanter, og har blitt valgt etter anbefaling fra andre vokalpedagoger. Det er fra dem jeg har fått din kontaktinformasjon.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et «video stimulated recall interview». Det vil si at én av dine undervisningstimer vil bli filmet, uten meg til stede. Kamera vil bli plassert slik at det er du som er i bildet, og ikke din elev. Deretter møtes vi for et intervju basert på det videoen viser. Intervjuet vil finne sted en tid etter gjennomført undervisning. Jeg ønsker å samle inn opplysninger om hvordan du arbeider med metaforer. Opplysningene fra vårt intervju vil registreres gjennom videoopptak og notater.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. All data vil bli lagret på en passordbeskyttet ekstern harddisk.

Alder og kjønn vil potensielt publiseres, men øvrige personopplysninger vil ikke inkluderes i publikasjonen. ditt navn vil bli anonymisert ved pseudonym.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i Mai 2022. Personopplysninger og opptak vil bli fjernet og slettet fra harddisk ved prosjektslutt. Personopplysninger, inkludert forskningsdata, er forsvarlig slettet når de ikke lenger kan gjenkapes og gjenfinnes. Forsvarlig sletting innebærer for eksempel at det ikke lenger skal finnes kopier av personopplysningene som er lagret på private lagringsområder, minnepinner eller mobile dataenheter. Det innebærer også at alle sikkerhetskopier av opplysningene skal slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole CERM – senter for utdanningsforskning i musikk, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- CERM ved Guro Gravem Johansen, *Telefon: 23367259, E-post: [guro.g.johansen@nmh.no](mailto:guro.g.johansen@nmh.no)*
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik, *Telefon: 90733760, E-post: [pvo@nmh.no](mailto:pvo@nmh.no)*

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Guro Gravem Johansen*  
(Forsker/veileder)

*Gina Emilie Kimestad Eickstedt*  
(Student)



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Metafor – et mellomledd til forståelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoopptak
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv til tredjepersoner

### Informasjonsskriv til tredjepersoner i forskningsprosjektet «Metafor – et mellomledd til forståelse?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta som tredjeperson i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge vokalpedagogers bruk av metaforer i undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I forbindelse med min master i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole ønsker jeg å undersøke om bruken av metaforer har en funksjon i vokalfaget, og i så fall hvilken?

Min problemstilling lyder slik:

*Hvilken funksjon kan metaforer ha som mellomledd i sangpedagogens formidling av teknisk forståelse i vokalfaget?*

Jeg har også inkludert to underproblemstillinger:

- 1. I hvilken grad, og på hvilken måte bruker sangpedagoger metaforer som mellomledd til forståelse i sangundervisningen?*
- 2. Hvilke holdninger/oppfatninger har de om bruken av metaforer?*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er vokalelev til en av informantene i mitt forskningsprosjekt.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at din stemme vil være hørbar i et «video stimulated recall interview». Det vil si at én av din sangpedagogs undervisningstimer vil bli filmet, uten meg til stede. Kamera vil bli plassert slik at det er pedagogen som er i bildet, og ikke deg. Det er kun din stemme som vil bli hørt på opptaket. Et intervju vil finne sted en tid etter gjennomført undervisning, hvor jeg og din pedagog ser og lytter til opptaket. Det er ikke din stemme som skal forskes på, men hvordan din pedagog jobber.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til opplysningene (videoopptak).
- Jeg vil ikke registrere hverken navn eller kontaktopplysninger fra deg.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Opptak vil bli fjernet og slettet fra harddisk ved prosjektslutt.

Personopplysninger, inkludert forskningsdata, er forsvarlig slettet når de ikke lenger kan gjenkapes og gjenfinnes. Forsvarlig sletting innebærer for eksempel at det ikke lenger skal finnes kopier av personopplysningene som er lagret på private lagringsområder, minnepinner eller mobile dataenheter. Det innebærer også at alle sikkerhetskopier av opplysningene skal slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole CERM – senter for utdanningsforskning i musikk, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Min veileder Guro Gravem Johansen, *Telefon: 92415171, E-post: [guro.g.johansen@nmh.no](mailto:guro.g.johansen@nmh.no)*
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik, *Telefon: 90733760, E-post: [pvo@nmh.no](mailto:pvo@nmh.no)*

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Guro Gravem Johansen*  
(Forsker/veileder)

*Gina Emilie Kimestad Eickstedt*  
(Student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Metafor – et mellomledd til forståelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Jeg samtykker til at det blir gjort videoopptak av en sangtime der min stemme er hørbar.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)