

Sangeren

– en musiker uten teorispråk?

*En intervjuundersøkelse om musikkteoriens rolle i sangundervisning,
sett i lys av undervisningsdidaktikk fra skolekorps.*

Karine Jæger



Masteroppgave i musikkvitenskap

Institutt for musikkvitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

02.05.2019

SANGEREN

– en musiker uten teorispråk?

*En intervjuundersøkelse om musikkteoriens rolle i sangundervisning,
sett i lys av undervisningsdidaktikk fra skolekorps.*

Karine Jæger

Masteroppgave i musikkvitenskap

Institutt for Musikkvitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

Copyright©Karine Jæger

2019

Sangeren – en musiker uten teorispråk?

Karine Jæger

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg undervisningsdidaktikk i individuell sangundervisning og skolekorps før videregående skole. Dette med formål om å belyse forskjeller i musikkteoretisk innhold, og vurdere metoder for integrering av musikkteori på sangfagets premisser. Oppgaven er teoretisk forankret i musikkdidaktikk, og berører teorier og metoder tilknyttet musikk som undervisningsfag og musikkpedagogisk virksomhet. Sentrale temaer er musikkundervisningens didaktikk, undervisningstradisjon, læringsmetoder, musikk som teori og praksis, rammefaktorer og kunnskapsformidling.

Mine funn viser hvordan sang- og instrumentalundervisningens undervisningstradisjoner, og læringsmetoder skaper forskjeller i utvikling av musikkteoretisk kompetanse. Mens korpstradisjonen danner grunnlaget for jevn utvikling av teoretiske og utøvende ferdigheter, preges sangtradisjonen av fokus på instrumentutvikling og musikalsk selvutfoldelse. Denne ubalansen gjenspeiles i hele oppgaven. Gjennom observasjon og kvalitative forskningsintervjuer med sang- og instrumentalpedagoger fra skolekorps, blir det klart at musikkteoretisk kompetanse, eller musikkforståelse, oppnås gjennom bevisstgjøring av musikkopplevelsen og -utøvelsen. Mine funn viser at denne formen for bevisstgjøring ikke prioriteres i sangundervisning, i like stor grad som instrumentalundervisning.

Opgaven avdekker mulige metoder for musikkteoretisk arbeid i sangundervisning. Gjennom bevisstgjøring og begrepsliggjøring av det teoretiske innholdet som allerede ligger til grunn for undervisningen, kan musikkteori integreres i sangundervisning på sangfagets premisser. Ved å knytte de øvelsene som sangerne allerede benytter i oppvarmingen til hørelære og musikalsk fagterminologi, og bevisstgjøre hvordan skalaer, intervaller og toner forholder seg til hverandre, plasseres det som høres og utøves i system. Slik bevisstgjøres det som høres og synges, parallelt med oppvarming av stemmen. Gjennom hørelæremetodikk og et variert musikkfaglig språk i sangundervisning oppnås dermed bevisstgjøring og musikkforståelse.

Forord

Jeg har sunget så lenge jeg kan huske. For noen år siden begynte jeg å sette spørsmålstegn ved de oppvarmingsøvelse jeg hadde lært i sangundervisningen – øvelsene som var en del av den daglige rutinen. *Hva er egentlig hensikten med denne øvelsen?* Den samme dissonansen var også mulig å kjenne igjen ved musikkteoretisk arbeid. *Hva skal jeg egentlig med denne kunnskapen når jeg uansett kan synge uten?* Det ble tydelig at den musikkteoretiske kompetansen jeg besitter er ganske løsrevet fra mitt instrument – at jeg ikke hadde et bevisst forhold til min egen utøvelse, men sang på automatikk.

Jeg ble senere kjent med flott gruppe mennesker, flere av dem tilknyttet korps, enten som instrumentalister, pedagoger og/eller dirigenter. Dette åpnet en helt ny verden av metoder og pedagogiske prinsipper for meg som bragte frem spørsmålet; *Hvordan kan musikkteori være en så stor selvfølge for instrumentalister?* Våren 2017 fikk problemstillingen grobunn gjennom en semesteroppgave i MUS2322 Musikkpedagogikk, ved Universitet i Oslo. Dette dannet et uvurderlig grunnlag for oppgaven, der jeg fikk testet om det var hold i mine antakelser. Oppgaven avdekket at temaet rett og slett var for stort for en 15 sider. Med positiv forsterkning fra emneansvarlig, ble det avgjort at dette måtte bli en masteroppgave.

To år senere har denne oppgaven utviklet seg fra mitt ønske om å forstå den undervisningen jeg selv har mottatt, til et håp om å inspirere og engasjere andre sangere og sangpedagoger til å bevisstgjøre sin egen utøvelse og undervisning. Det har vært en lang og lærerik prosess som har gitt meg nye perspektiver på pedagogisk og didaktisk tenkning. Arbeidet med teorien jeg har studert og intervju- og analyseprosessen har virkelig gitt mersmak.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Even Ruud for et godt faglig samarbeid og hyggelige og inspirerende veiledningstimer. Den største takken vil jeg gi til mine informanter som lot meg få et innblikk i deres verden. De tankene og ideene dere har delt, har formet både meg og oppgaven. Jeg vil også takke fagpersonene; Maria Medby Tollefsen og Kristin Kjølberg for engasjement, rask respons og gode svar. Deres innsikt har vært uvurderlig.

Jeg vil også takke gamle og nye venner som har støttet meg og vært til stede gjennom alle fasene av denne prosessen – jeg tror ikke jeg hadde kommet i mål uten rollespill hver søndag! Jeg retter stor takknemlighet til medstudentene som har stått sammen med meg i vår kollektive lesesalblues. Lykke til videre! Helt til slutt vil jeg takke min kjære Janita for at du er den du er, at du lytter, oppmuntrer og inspirer meg.

Karine Jæger, Oslo april 2019

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Avgrensninger og problemstilling	2
1.2.1	Instrumentalundervisning i korps	3
1.2.2	Sangfaget	4
1.2.3	Undervisningstimen	4
1.2.4	Ytterligere avgrensning	5
1.3	Målet med masteroppgaven	5
1.4	Forskningsfelt	6
1.5	Hva er musikkteori?	7
1.5.1	Teori og praksis	8
1.6	Forskningsmetode	9
1.6.1	Intervju- og analysemetoder	10
1.6.2	Etikk og informantene	14
1.6.3	Utvalg	14
1.6.4	Observasjon	18
1.6.5	Intervjuguide	19
1.6.6	Bearbeidelsen av intervjuene	21
2	Undervisningstimens didaktikk	23
2.1	Didaktiske prinsipper	23
2.2	Musikkdidaktikk	24
2.3	Kunnskapsbegrepet i musikkundervisning	26
2.3.1	Intuitiv kunnskap og logisk-analytisk kunnskap	27
2.3.2	«Å vite» og «å kunne»	28
2.4	Metodikk i musikkundervisning	29
2.4.1	Eleven i sentrum	32
2.4.2	Mesterlæretradisjon	33
2.5	Kommunikasjon i individuell undervisning	36

2.5.1	Hva er en metafor? _____	37
2.5.2	Metafor som kunnskapsformidler i sangundervisning _____	39
2.5.3	Metaforer og følelser _____	41
2.6	Oppsummering _____	42
3	Intervjuanalyse _____	45
3.1	Innledning til analyse _____	45
3.2	Rammefaktorer for undervisningen _____	45
3.2.1	Lærerforutsetninger _____	46
3.2.2	Definer begrepet <i>musikkteori</i> . _____	47
3.2.3	Er musikkteoretisk kompetanse nødvendig? _____	51
3.2.4	Elevforutsetninger _____	57
3.2.5	Den første undervisningstimen _____	58
3.2.6	Mål og krav i undervisningen _____	61
3.2.7	Videre utdanning _____	64
3.2.8	Tidsaspektet _____	67
3.3	Den individuelle undervisningstimen _____	68
3.3.1	Undervisningstimens hovedledd _____	68
3.3.2	Oppvarmingsleddet _____	71
3.3.3	Repertoarleddet _____	75
3.4	Musikkteoretisk kunnskap i undervisningspraksis _____	77
3.4.1	Hva er musikkteori i instrumentalundervisning? _____	77
3.4.2	Gehøret – en kilde til musikkteoretisk forståelse? _____	79
3.4.3	Den intuitive sangeren _____	81
3.4.4	Musikkteori integrert i sangundervisning _____	82
3.4.5	Å lese eller følge noter? _____	84
3.5	Begrepsliggjøring av teknikk og teori _____	86
3.5.1	Figurativt språk i instrumentalundervisning _____	86
3.5.2	Metafor som bilde på sangerens instrument _____	88
4	Diskusjon og avslutning _____	91
4.1	Å finne mening _____	91
4.2	Sang- og korpstradisjon _____	91
4.2.1	To undervisningstradisjoner _____	92

4.2.2	To verdigrunnlag _____	93
4.2.3	To undervisningstimer _____	93
4.3	Høre, gjøre, bevisstgjøre _____	94
4.3.1	En metode – to innfallsvinkler _____	95
4.3.2	Musikkteoriens praksis _____	95
4.3.3	Bevisstgjøring gjennom begrepsliggjøring _____	97
4.3.4	Forskjellige krav – én opptaksprøve _____	97
4.4	Musikkteori på sangfagets premisser _____	98
	Avsluttende tanker _____	100
	Litteraturliste _____	101
	Vedlegg / Appendiks _____	105

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Å lære å spille et instrument, enten det er sang eller trompet, er en kompleks læringsprosess som i de fleste tilfeller forutsetter at eleven oppsøker en sang- eller instrumentalpedagog. I individuell musikkundervisning får eleven praktisert og utviklet musikkfaglig kunnskap om sitt instrument i samråd med musikkpedagogen. Musikkfaget, som er musikkundervisningens basis, kan sees på som todelt mellom kunst og vitenskap, eller praktisk og teoretisk kunnskap. Spørsmålet er hvordan disse to kunnskapsområdene forholder seg til hverandre i individuell sang- og instrumentalundervisning? Undervisning i skolekorps kan for eksempel anses som teoritungt, der sangundervisning er mer kjent for å fokusere på kunstneriske utøvelsen. Dette er vanlige antakelser som går igjen i samtaler jeg har hatt med både sangere og instrumentalister, og også selv har erfart. Dersom disse påstandene faktisk har hold i virkeligheten, skaper dette et problematisk skille i undervisningsinnholdet og følgelig elevenes nivå og utvikling. Nettopp dette skillet og bruken av musikkteoretisk kunnskap i individuell undervisning er temaet for denne oppgaven – altså musikkteoriens rolle i sang- og instrumentalundervisning.

Bakgrunnen for dette temaet er hentet fra mine egne erfaringer som sanger og sangelev, og mitt møte med det musikkteoretiske nivået på musikklinjen ved videregående skole. Til tross for 9 år med organisert sang i kor, individuell undervisning, gruppetimer og band gjennom Kulturskolen i Oslo, hadde jeg så godt som ingen teoretisk musikk-kunnskap. Jeg hadde mitt første møte med anvendt musikkteori, hørelære og andre teoretiske emner først som 16-åring gjennom musikklinjen og slet med å knytte teorien opp mot den praktiske, utøvende kunnskapen jeg allerede hadde. Det ble fort tydelig at jeg lå på et mye lavere teoretisk nivå enn snittet av klassen. Dette var jeg ikke var alene om. Flertallet av sangerne, spesielt de som ikke hadde vokst opp med å spille andre instrumenter i eller utenfor korps, slet med teori og gehør, mens de fleste instrumentalistene klarte seg greit.

Dette er tendenser som stadig har dukket opp i samtaler jeg har hatt med andre sangere. Opptaksprøver til høyere utdanning i musikk, og vanskeligheter med å følge teoretiske emner etter å ha kommet inn på studier, er temaer som har gått igjen og tydelig vekket frustrasjon hos de aktuelle sangerne. Det kan virke som at mangelen på teoretisk kunnskap i tidlig sangundervisning kan ha ringvirkninger også i forbindelse med videre utdannelse. Denne oppdagelsen ga meg motivasjon til å finne svar på *om* dette skillet faktisk er tilfelle, hva er det

som skaper skillet, og er det mulig å gjøre noe med det? Hvordan har det seg at jeg som har holdt på med organisert sang fra barne- til videregående skole er så mye dårligere stilt teoretisk enn en instrumentalist med tilsvarende, eller til og med kortere erfaring fra korps eller lignende? Ut ifra dette opplever jeg musikk og musikkteori som et universelt språk som sangere i stor grad faller utenfor – ikke fordi vi ikke kan, men fordi vi har blitt møtt med et annet utgangspunkt til hva undervisningstimene innebærer og inneholder enn instrumentalistene. Kanskje ved å utjevne forskjellene fra ung alder, vil sangerne ha flere bein å stå på, og også stå sterkere som musikere senere i livet.

1.2 Avgrensninger og problemstilling

Formålet med denne studien er å redegjøre for musikkteoretiske forskjeller i sang- og instrumentalundervisning før videregående skole. For å belyse dette vil det være nødvendig å utforske metoder for læring og undervisning, og trekke frem eventuelle forskjeller og/eller likheter i undervisningsinnhold. Det vil også være relevant å vurdere metoder for integrering av grunnleggende musikkteori, hørelære og språkbruk i sangopplæring. Med utgangspunkt i dette er min problemstilling følgende:

Hvordan skiller det musikkteoretiske innholdet i sangundervisning seg fra instrumentalundervisning, og på hvilke måter kan musikkteoretiske elementer integreres som en likeverdig del sangundervisningen?

Problemstillingen legger til grunn følgende antakelser som jeg, gjennom denne studien, vil forsøke å avkrefte/bekreft:

- Musikkteori benyttes ikke i sangundervisning i like stor grad som ved instrumentalundervisning i tidlig opplæring, dvs. før videregående skole.
- Det benyttes i stor grad utelukkende gehør og kopiering/etterligning som innstuderingsmetode i sangundervisning.
- Det stilles få eller ingen krav til sangeres musikkteoretiske nivå før videregående skole.
- Sangere stiller, som konsekvens av øvrige punkter, svakere i teori enn instrumentalister.

For å belyse problemstillingen og antakelsene over, vil jeg utforske eventuelle forskjeller i undervisningsinnhold for sangere og instrumentalister før videregående skole. Jeg vil undersøke undervisningsdidaktikk i skolekorps og vurdere sangundervisningens utbytte av å hente inspirasjon fra norsk korpstradisjons metode for individuell instrumentalundervisning. Videre vil jeg se på metoder for integrering av musikkteori i sangundervisning, og utforske hvordan man kan implementere musikkteoretiske innhold, som begreper og notelesing, inn i sangundervisningen. Jeg skal redegjøre for konsekvenser og ringvirkninger ved manglende musikkteoretisk grunnlag hos sangere og vurdere behovet for musikkteori i sangundervisning.

Oppgavens omfang forutsetter grundig avgrensning av problemområdet, da jeg ikke kan ta inn over meg hele det musikkpedagogiske feltet og alt det innebærer. Siden jeg selv er sanger, med god innsikt i sangtradisjonens undervisningspraksis, har jeg valgt å ta utgangspunkt i sangfaget som retning for oppgaven. Det er et metodisk valg av felt og tradisjon som jeg har tatt for å kunne støtte meg til egen erfaring og kompetanse. Siden jeg selv både har mottatt og gitt undervisning i sang ble dette et naturlig perspektiv for studien.

1.2.1 Instrumentalundervisning i korps

Instrumental musikk defineres som noe «som utføres med instrumenter» og er «til forskjell fra vokal musikk». («Instrumental», 2017) Begrepet instrumentalundervisning dukker likevel opp som samlebegrep for både instrumenter og sang, selv om dette sjeldent er konsekvent. Jeg vil klargjøre at denne oppgaven bruker begrepet instrumentalundervisning som individuell musikkundervisning tilknyttet korpstradisjonen. Jeg har valgt å avgrense instrumentalundervisning til instrumentalundervisning i korps, nettopp fordi den kanskje mest organiserte formen for instrumentalopplæring vi har i Norge i dag, er gjennom korps.

«De siste 20-30 årene er det stort sett det frivillige musikklivet som har undervist notelesing (korps, orkestre, musikkskolene og en del kor). Stort sett foregår noteundervisningen i forbindelse med instrumentopplæringen og er dermed knyttet til et instrument. Det finnes ingen undersøkelser i dag som sier noe om hvordan notelesing er blitt undervist omkring, men man har metodebøker for forskjellige instrumenter som tar for seg hvordan man ser på gehørutvikling og notelesing som prosess.» (Blix, 2004, s. 36)

Skolekorpsset er for mange barn det første møte med instrument- og noteopplæring, og det forventes rask utvikling innen både utøvende og teoretiske ferdigheter. Gjennom systematisk arbeid med instrumentet, metodeboka og teori får elevene en jevn utvikling med høyt mestringsnivå i tidlig alder. (Setsaas, 2019) Med denne studien er jeg interessert i å finne ut hvordan instrumentalpedagogene i korps arbeider for å oppnå en slik progresjon i sine elever, og hvilke undervisningsmetoder som ligger til grunn for resultatet. Gjennom innsikt i korpsundervisningen, vil jeg undersøke hvordan og hvorfor det oppstår et skille mellom denne undervisningsformen og den som benyttes i sangundervisning.

1.2.2 Sangfaget

Som skolert sanger har jeg god innsikt i hva *vanlig* sangundervisning inneholder på flere nivåer, og skriver derfor ut ifra en sangers perspektiv. Sangundervisningen er ofte todelt, der en del viet til oppvarming- og teknikkøvelser og en del der det jobbes med innstudering og øving av repertoar, tolkning og formidling. Fokuset for sangaspektet ved denne studien vil dermed være sangundervisningens didaktikk, musikkteoretisk innhold i undervisningen, metodikk og kunnskapsformidling. Jeg kommer derfor ikke gå inn på det det sangtekniske aspektet ved faget, ved mindre det er hensiktsmessig. Alle leddene i undervisningen vil bli presentert og diskutert, men fokuset vil ligge på det musikkteoretiske innholdet.

1.2.3 Undervisningstimen

Opgavens fokus er på musikkfagets oppbygning, i tillegg til de didaktiske prinsippene, metodene, tradisjoner og kunnskapssyn som til sammen legger grunnlaget for en *vanlig* individuell undervisningstime i sang og skolekorps. Hvordan undervisningsmaterialet blir formidlet og kommunisert til eleven kan være et avgjørende aspekt av undervisningstimen for både sangere og instrumentalister. Det vil derfor være interessant å se på hvorvidt språket som føres i undervisningen er forskjellig i de to undervisningssituasjonene.

Jeg vil presisere at studien dreier seg om elever i alderen 9-15 år, som tilsvarer den undervisningen elevene får gjennom kulturskole og korps før de begynner på videregående skole. Grunnen til denne avgrensningen er at jeg ønsker å finne ut hvordan progresjonen og målsetting i undervisningen forbereder eleven til eventuelt fremtidig opptak til musikklinje. Musikklinjen er for mange utøvere det første stedet der teoretiske ferdigheter blir satt på prøve, der alle vurderes etter de samme kravene. Det er derfor interessant å se hvordan det arbeides med teori i sang- og instrumentalundervisning frem til dette avgjørende punktet.

1.2.4 Ytterligere avgrensning

Det er som nevnt mange vinklinger og retninger som kan ha innvirkning på undervisningen, og det vil være for omfattende å inkludere alle. Noen temaer jeg bevisst ikke berører er kjønn, sjanger og kultur. Jeg anser ikke elevene eller pedagogenes kjønn som relevant for innholdet i undervisningen, og kommer derfor ikke til å la dette spille inn som en faktor.

I min studie anser jeg ikke sjanger som en relevant faktor, fordi det ikke er så vanlig å skille mellom for eksempel klassisk og rytmisk sangundervisning i så tidlig alder. Å differensiere mellom innholdet klassisk og rytmisk sangundervisning blir heller relevant fra videregående, der det oppstår et tydeligere skille. Min erfaring tilsier at tidlig sangundervisningen handler mye om å dyrke sangleden og bygge instrumentet, mens mer tydelige sjangerdefinerte former for teknikk og musikalsk uttrykk kommer senere i utviklingen.

For å avgrense studien ytterligere vil jeg presisere at de undervisningssituasjonene jeg tar utgangspunkt i tilhører vestlig, nærmere bestemt skandinavisk undervisningstradisjon og musikkultur. Dette er den tradisjonen jeg selv har oppvokst og undervist i, og det er følgelig det jeg kan skrive mest fortrolig om. Verden rommer mange forskjellige former for undervisningstradisjoner, og ved videre forskning kan det være interessant å studere hvordan andre land underviser musikkteori i individuell undervisning, men det vil bli for omfattende å inkludere dette i min oppgave.

1.3 Målet med masteroppgaven

Drivkraften for å skrive denne oppgaven har fra starten vært de diskusjonene jeg havner i med både sangere, instrumentalister og pedagoger om oppgavens tema. Det er en problemstilling og et tema som mange, spesielt sangere, kan gjenkjenne og engasjere seg i. Dette åpner for diskusjon og kritisk tenkning rundt sangfagets tradisjonelle innhold, og kan tyde på at sangfaget er modent for nytenkning og justering etter dagens krav til utøvende musikere.

Målet med denne oppgaven er å engasjere sangere og pedagoger til å tenke utover de tradisjonelle rammene for undervisning og bli inspirert til å bevisstgjøre og innføre mer musikkteoretisk kunnskap i sangundervisningen. Det er skrevet flere masteroppgaver om dette emnet, blant annet Lise Waet Herjuaunes (2016); «*Blir praktiske disipliner som hørelære, gehør og primavista integrert i sangopplæringen?*», noe som kan tyde på at det er et behov for forandring. Herjuaunes, og andre tilsvarende masteroppgaver har til felles at de fokuserer på praktisk-teoretisk undervisningsinnhold i form av hørelære og gehørtrening fremfor notelesing og grunnleggende musikkteori.

Denne formen for bevisstgjøring rundt hva sangeren *faktisk* hører, mener jeg er et viktig steg i riktig retning. I møte med videre utdanning oppstår likevel et behov for å koble det praktisk-teoretiske sammen med den institusjonaliserte musikkteorien – et behov som oppstår på bakgrunn av opptaksprøver, men også for å forstå musikkens grunnleggende oppbygning og struktur, og for å kunne følge undervisningen videre. Fordi min studie fokuserer på det teoretiske aspektet ved musikkfaget, vil min oppgave kunne gi nye perspektiver og tanker rundt sangundervisningens innhold.

1.4 Forskningsfelt

Arbeidet med denne oppgaven er kvalitativt forankret i intervjuer og observasjon av deltakere i feltet, altså sang- og instrumentalpedagogene. Det er derfor nødvendig for meg å knytte de dataene jeg har samlet inn opp mot relevant forskning. På den måten får jeg også mulighet til å sammenligne mine forskningsfunn med andre studier på feltet. Hovedtemaene for denne studien er musikkdidaktikk (herunder metodikk), musikkteori og kunnskapsformidling (kommunikasjon/språk) i sang- og instrumentalundervisning.

Det har vært en omfattende prosess å finne litteratur og vurdere dens relevans for temaet. Jeg har gjort litteratursøk innen fagdisipliner som musikkpedagogikk, musikkdidaktikk, musikkteori, sang- og instrumentalpedagogikk, språkvitenskap, og metafor-teori. Jeg har gjort litteratursøk i databaser og biblioteker som: JSTOR, Google Scholar, Oxford Music Online, Grove Music Online, Nasjonalbibliotekets digitaliserte boksamling (bokhylla.no), DUO og Oria (UiO, NTNU og NMH).

Jeg har brukt søkeord og ulike kombinasjoner av typen «musikkteori», «sang», «instrument», «undervisning», «didaktikk», «pedagogikk», «metodikk», «sangteknikk», «korps», «notelesing», «metafor i musikk», «undervisningstradisjoner i musikk/sang-/instrumentalundervisning», «språkbruk i musikk», «kunnskapsformidling i musikk», «sangstemmen» og «hørelære». De fleste av disse søkeordene har jeg også brukt med engelsk oversettelse, men jeg opplevde at det var flere kilder tilgjengelig på skandinaviske språk rundt disse temaene. Unntaket var kommunikasjon og metaforer i musikkundervisning, der jeg fant mer relevant informasjon på engelsk. Da brukte jeg søkeord som «metaphors in music education», «metaphors in music», «metaphors and singing», «figurative language in music» og «music and metaphor». Søkeordene ga mange og gode funn, både på skandinaviske språk og engelsk, og jeg fikk raskt tilgang på relevante artikler, masteroppgaver, doktorgrader og bøker.

1.5 Hva er musikkteori?

For å kunne diskutere oppgavens tema, problemstilling og antakelser, er det først og fremst nødvendig å spesifisere og definere musikkteori som begrep. Jeg har bedt alle mine informanter fortelle meg om hva de legger i begrepet musikkteori, nettopp for å vite hva deres forforståelse av begrepet er, og hva de mener når de bruker det under intervjuene. En *allmenn* definisjon, sett i vestlig klassisk sammenheng, definer gjerne musikkteori gjennom undervisningsdisiplinene tilknyttet faget:

«Musikkteori, sammenfattende betegnelse på musikalske undervisningsdisipliner som allmenn musikkklære, harmonilære, kontrapunkt, formlære, instrumentasjonslære osv. I tillegg til denne pedagogisk og håndverksmessig pregede bruk av termen, som for øvrig er vel innarbeidet, anvendes musikkteori også i mer utpreget «teori»-betydning, på linje med litteraturteori, kunstteori og lignende.» («Musikkteori», 2018).

Slik kan musikkteori sees på som læren om musikkens systemer, og har som hensikt å beskrive, systematisere og analysere musikalske fenomener.

I likhet med definisjonen over, beskriver Christine Lucia (2007) i sin artikkel “*How critical is music theory?*” to måter å forstå musikkteori. Hun mener at musikkteori i vid forstand kan benyttes som begrep for analyse og diskusjon i sammenheng med musikkanalyse. Den andre definisjonen er mer pedagogisk rettet og omfatter lyder, konsepter og terminologi. Lucia omtaler denne definisjonen som «theory of music», eller musikkens teori; den praktiske delen av musikken, og sidestiller det å skrive musikk med det å skrive tekst. (s. 167-168)

Gjennom denne definisjonen beskriver hun musikkens teori som grammatikk, syntaks og vokabular, som en «precompositional activity or set of tools». Musikkteori kan altså sees på som et sett med verktøy for forståelse og utøvelse av musikk. Hun referer også til denne siden av musikkteorien som byggesteiner i musikken. Problemet med denne forståelsen av musikkteori, er at den fungerer som et sett med regler, som ikke er åpne for refleksjon, eller mottakelig for kritisk tenkning og analyse. (s. 168) Disse reglene eller verktøyene alene kan ikke gi fullverdig kunnskap om musikk, men er avhengig av det analytiske teoribegrepet for å kunne sette redskapene i kontekst. Hun skriver at teorien i utgangspunktet ikke hentes fra litteratur, historie, eller ideer, men noe som blir fremført, «something performative and elusive: ‘music’». Kunnskapen vi henter fra musikk og kunnskapen vi bruker for å skape den er derfor

avhengig av hverandre. På den måten kan musikkteori, ifølge Lucia, ansees som både praktisk og teoretisk. (s. 168-169)

1.5.1 Teori og praksis

Ordet *teori* i seg selv beskriver et regelbasert system som danner grunnlaget for en virksomhet. («Teori», 2018) Musikkteori kan dermed sees på som et system der bestemte prinsipper ligger til grunn for musikken. I sammenheng med utøvende disipliner i musikk dukker også *praksis* opp som begrep. *Praksis* utgjør anvendelsen av teorien, gjennom for eksempel utøvelse. («Praksis», 2018) Disse to kunnskapsområdene danner grunnlaget for sang- og instrumentalundervisning, og omfatter musikk som praktisk utøvende, og intellektuelt og verbalspråklig. (Nielsen, 1998, s.110) Å utforske balansen mellom disse i sang- og instrumentalundervisning er essensielt i denne oppgaven, nettopp for å forstå hvordan mine informanter arbeider med undervisningsinnholdet og hva de prioriterer.

Thomas Kroksmark (1994) skriver at undervisning i musikkteori uten tilnærming til det praktiske er like meningsløst som undervisning i praktisk musikk uten noe teoretisk refleksjon. (s. 94) Eleven vil derfor ikke få fullt utbytte av utelukkende praktisk eller teoretisk undervisning, mens samlet vil kunnskapsområdene utfylle hverandre og gi eleven en mer helhetlig musikkforståelse. Bjørkvold (2014) skriver at musikkteori læres naturlig ved innlæring av ny musikk, og barn har ingen problem med å lære de teoretiske begrepene dersom det kommer i naturlig sammenheng med det musikken som innlæres. Notelesing skal komme senere i undervisningen på en måte som gjør at eleven forstår behovet og meningen med det. Han mener konsekvensen av å innføre noter for tidlig i undervisningen er at det tar fokuset bort fra fantasien. (s. 201)

Spieker (2016) foreslår å bytte ut ordet musikkteori med «musicianship training», altså den kunnskapen man trenger for å bli eller være musiker. Han anser målet med musikkteori som det å skulle kunne utøve musikk og at teorien på den måten er nødvendig for enhver musiker. Musikkteorien bør aldri sees på som teori alene, men være en del av en musikers utøvende virksomhet. Han hevder at musikkteoretisk kunnskap forhøyer det utøvende nivået og skaper bedre musikere. (s.16) Spieker trekker videre frem det å lytte til musikk som essensielt i all musikkundervisning. Gjennom musikkteori og aktiv lytting får eleven en mer generell forståelse for musikkens byggesteiner, noe som skaper en bedre musiker. (s.16-17)

Grete Helle Rasmussen (1987) at det å lære å spille et instrument i første rekke er basert på evnen til å lytte. «Utviklingen av gehøret bør derfor knyttes til alle emner eleven skal arbeide

med.» (s. 19) Elevene tilegner seg med andre ord musikkteoretisk kunnskap gjennom å praktisere og lytte til musikk, og knytter denne senere opp mot notelesing. På samme måte forklarer Rostvall og West (1998) at det er bedre at eleven får høre og spille et nytt musikalsk element, en bestemt rytme eller melodi, før den teoretiske forklaringen kommer. Gjennom å først oppleve det som skal læres, automatiseres mønstre hos eleven som videre kan knyttes opp mot teori. Å utføre det praktiske først, for så å knytte det til det teoretiske, er danner dermed grunnlaget for sangundervisningen i følge Rostvall og West. (s. 64)

Disse synspunktene illustrerer en tendens der teori og praksis er gjensidig avhengig i musikkopplæring, men at utgangspunktet for musikkopplæringen ofte fokuserer på utøvelsen. Tanken om å først praktisere, eller utøve musikken, før teorien introduseres, virker gjennomgående. Gjennom å først erfare musikken, kan teorien lettere knyttes til utøvelsen, og eleven oppnår forståelse. Musikkteorien blir på den måten byggesteiner i musikken. Er ikke det teoretiske grunnlaget solid, vil også utøvelsen svekkes. Med dette som grunnlag ønsker jeg å vite hvordan forholdet mellom teori og praksis arter seg i mine informanternes undervisning, hva som undervises og hvordan kunnskapen formidles. Det jeg selv har opplevd som mangelfullt i undervisningen har vært grunnleggende musikkklære, bruk av noter og koblingen mellom det som utøves intuitivt og teorien. Ut ifra argumentene over har jeg altså praktisert sang uten å skape kobling mellom det utøvende og teorien.

Selv liker jeg tanken om musikkteori som verktøy til, og språkliggjøring av det utøvende, noe som rommer både den grunnleggende musikkteorien og hørelære. Mitt ønske er derfor at elevene skal ha god oversikt over musikkens grunnleggende teoretiske prinsipper, og kunne bruke disse til å bedre forstå notebilder, kommunisere og forstå hva de synger. En ideell elev i min studie vil kunne gjenkjenne en skala fra lyd eller notasjon, og gjengi den ved bruk av egen stemme eller notasjon. På den måten må eleven bruke de teoretiske verktøyene bevisst for å kunne synge eller notere skalaen.

1.6 Forskningsmetode

Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode. Denne tilnærmingen til forskningsarbeidet har vært svært hensiktsmessig for å opparbeide meg et detaljert innsyn i sang- og instrumentalundervisningens undervisningspraksis og innhold. Det kvalitative forskningsintervjuets overordnede mål er å kunne forstå verden sett fra informantens side. (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20) På samme måte er jeg ute etter å høre om mine informanternes undervisningssituasjon, didaktiske og metodiske innfallsvinkler og fagforståelse. Jeg har derfor

oppsoekt sang- og instrumentalpedagoger og hatt samtaler med dem om deres undervisningsperspektiv og erfaring.

Instrumentalpedagogene er tilknyttet skolekorps, drevet i regi av Oslo Kulturskole, mens sangpedagogene jobber under andre kulturskoler og private institusjoner. For å kunne knytte pedagogenes beretninger til den faktiske praktiske utførelsen av undervisningen, har jeg også observert undervisningstimene deres. Ved å bruke kvalitativt forskningsintervju og observasjon som metode, har jeg fått muligheten til å gå i dybden av hver enkelt pedagogs undervisningspraksis, og på den måten opprettet et nyansert bilde av undervisningssituasjoner i sang- og instrumentalundervisning.

1.6.1 Intervju- og analysemetoder

Hensikten med intervjuene ligger i å forstå informantenes livsverden gjennom både meningsspørsmål og faktaspørsmål. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47) Begrepet fenomenologi peker på «en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.» (s. 45) Målet med intervjuene er med andre ord å motta nyanserte beskrivelser av informantenes livsverden, som igjen blir analysert til kvalitativ kunnskap fortalt ut ifra informantenes ståsted. (s. 236)

Hermeneutikkens fortolkning og teori blir et nødvendig supplement i den fenomenologiske utforskningen av de fenomenene som skapes i et intervju. (Ruud, 2016, s.76) Analyse av intervjuene vil ivareta de fenomenologiske verdiene, men også trekke inn hermeneutikk. Dette både for å kunne gå i dybden og tolke utdrag av teksten, og samtidig utføre en helhetlig meningsfortolkning. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236) I *Det kvalitative forskningsintervju* forklarer Kvale og Brinkmann at «[..]fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening» (s. 33). Ved å bruke hermeneutisk-fenomenologisk metode som innfallsvinkel for analyse av intervjuet vil jeg både ivareta informantenes livsverden og samtidig tolke mening i teksten. Dette er basert på min egen erfaring og teoretisk forståelse for intervjutemaene og kunne sette det opp mot observasjonene jeg har gjort.

Antakelsene jeg har lagt frem tidligere i dette kapittelet bygger, som jeg har trukket frem, på min erfaring, samtaler med musikere og pedagoger, og litteraturen jeg har lest. Dette danner grunnlaget for min opplevelse av temaet, min forståelse og virkelighetsoppfatning. Jeg må derfor tenke over hvordan jeg kan unngå å påvirke mine informanternes svar med min

forforståelse. I intervjusituasjonen vil jeg for eksempel unngå å gå i forsvarsposisjon eller argumentere for min virkelighetsoppfatning. Jeg stiller derfor spørsmål med rom for fri assosiasjon rundt hovedtemaene. Jeg må nødvendigvis være bevisst på å ikke la mine fordommer farge hvordan jeg legger frem intervju spørsmålene eller tolker svarene, og i tillegg være mottakelig for at informantenes erfaringer kan avvike fra min. Spørsmålenes hensikt skal dermed ikke ha som eneste formål å bekrefte mine egne antakelser.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) må forskeren ha godt kjennskap om det temaet som skal forskes på, og samtidig ha et bevisst forhold til de fordommene og den forforståelsen man har rundt det som studeres. Dette vil bidra til å få frem og tolke informantenes forståelse med mer validitet. (s.84) Gadamer (1975) skriver i *Truth and Method* om hvordan en slik forforståelse påvirker vår forståelse og tolkning av verden, hvordan vi handler og orienterer oss. Forforståelsen består av alt fra kulturen man vokser opp i og personlige erfaringer, til oppfatninger om egen identitet. Slike ubevisste bakgrunnskunnskaper fargelegger alle nye erfaringer og opplevelser. Forforståelse eller fordommer, sett i lys av hermeneutikken, ansees derfor som en forutsetning for forståelse. Hermeneutikken legger dermed til grunn at det ikke finnes noen forutsetningsløs forståelse. Fordommer og forforståelse sees da ikke på som en hindring, men heller en forutsetning for å forstå fremtiden og nye erfaringer. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84)

Denne studien og fortolkningen av intervjuene vil nødvendigvis hvile på min forforståelse og de fordommene jeg har som utgangspunkt for oppgaven. Min forforståelse gir meg mulighet til å forstå, og lettere kunne sette i sammenheng det pedagogene beskriver. I tillegg danner den et utgangspunkt for ny kunnskap og ytterligere forståelse for hvordan undervisningen arter seg i praksis. På den ene siden er fordommer en forutsetning for forståelse, noe som betyr at min oppgave forutsetter den forforståelsen og de fordommene jeg har tilknyttet temaet. På den andre siden farger fordommer også nye erfaringer og dermed også min tolkning av all informasjonen jeg trekker inn i oppgaven i tillegg til valgene av hva jeg velger å inkludere. Jeg vil derfor trekke inn den hermeneutiske sirkelen som en retningslinje for fortolkningsprosessen. Gadamer (1975) beskriver hvordan forståelse generelt kan sees på som en sirkelbevegelse, der forståelsen beveger seg frem og tilbake mellom delene i lys av helheten og helheten i lys av delene. På den måten vil jeg kunne veksle mellom min forståelse og forforståelse.

Ut ifra dette blir min fremgangsmåte for analysen å bryte ned teksten i mindre meningsbærende enheter og kode datamateriale i kategorier. Gjennom videreføring av informantenes fortellinger skapes det en sammenhengende historie som jeg videre kan tolke ut

ifra intervjuenes kontekst og informantenes livsverden for så å se etter mønstre, kontraster og sammenligninger. På den måten kan jeg bygge en logisk beviskjede og skape teoretisk sammenheng. For å kunne benytte riktig metode er det viktig å først se tilbake på hovedtemaene, det jeg ønsker å få informasjon om. Temaene for intervjuene og analysemetoden blir da: Definere musikkteori, dens bruk og relevans i undervisning, språkliggjøre undervisningens innhold, metoder og målsettinger, og kartlegge musikkteoretisk formidling. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 263)

Med så mange temaer og vinklinger på teorien er det flere metoder som er aktuelle å benytte. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om *bricolage* som analysemetode, «[...] noe som er sammensatt ved hjelp av tilgjengelige verktøy, selv om verktøyene ikke er beregnet på den foreliggende oppgaven». (s. 263) På den måten står jeg friere til å se mine innsamlede data fra forskjellige vinkler. Det vil også gjøre det mulig å finne mening i intervjuer som ikke gir fullstendig eller tydelig betydning ved første gjennomlesning. Slik blir det lettere å finne strukturer og meninger som kan påvirke resultatene for forskningen, men som kanskje hadde blitt borte ved bruk av en annen metode. (s. 239)

Kvale og Brinkmann skriver om hvordan ad hoc-teknikker i intervjuanalyse skaper mening i kvalitative tekster, og kan gi forskeren mulighet til å utforske forskjellige måter å forstå hva dataene faktisk forteller. De legger frem Miles og Hubermans figur for ad hoc-teknikker som beskriver flere systematiske analytiske teknikker. Av disse er det aktuelt for meg å benytte følgende teknikker: «Å legge merke til mønstre, temaer», «Kontrasteringer/sammenligninger», «oppdeling av variabler», «legge merke til relasjoner mellom variabler», «bygge opp en logisk evidenskjede» og «skape begrepsmessig/teoretisk sammenheng». Ved å benytte disse teknikkene vil jeg lettere få tilgang på intervjuenes mening, både som mindre deler og helhet. Teknikkene blir spesielt nyttig når jeg skal gjøre en samlet analyse av alle intervjuene der jeg skal se etter mønstre, kontraster og sammenhenger på tvers av intervjuene. Mye av denne analysen vil være sentrert rundt nettopp det å finne mønstre i uttalelsene om undervisningsinnholdet. (Miles & Huberman, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 264)

Sammenhengene og mønstrene som fremkommer av informantenes uttalelser kan gi en indikasjon på om oppgavens problemstilling og antakelser er berettiget, men ikke gi et entydig svar. Informantenes uttalelser kan peke på *vanlig* praksis, men representerer ikke nødvendigvis noe annet enn deres egen virkelighet. På grunn av min forforståelse av oppgavens tema, og de antakelsene det medbringer, er det naturlig at intervjuanalysen tar utgangspunkt i deduksjon. Fordi informantene er individer, vil en dynamisk abduktiv tilnærming til analysen være mer

hensiktsmessig. Ved å kombinere disse metodene, kan jeg analysere ut ifra min forforståelse og mine antakelser, men også oppnå forståelse for og tolke det som er utenfor min livsverden.

Å få tilgang på mening gjennom slike analysemetoder, spesielt med så mye innsamlet data, krever en konkret strukturering av analysen. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i *Stavuck-Colaizzi-Keen-metoden*, for å strukturere mine informanternes beretninger. (Postholm, 2010, s. 98-99) Metodens grunnleggende prinsipp er tanken om at alle uttalelser representerer et meningssegment eller -enhet, som samlet kan beskrive fenomenet. Disse meningsgssamlingene organiseres deretter etter temaene som oppstår. Meningsgssamlingene slås så sammen i tekstuelle beskrivelser, reflekteres over og knyttes opp mot egen erfaring og teori, som videre fører til en beskrivelse av meningskjernen for hvert enkelt tema.

«Med utgangspunkt i alle de individuelle tekstuelle-strukturelle beskrivelsene av forskningsdeltakernes erfaringer, konstrueres en felles eller sammensatt tekstuell-strukturell beskrivelse av meningene og essensen av erfaringen, hvor alle beskrivelsene er integrert i en universell beskrivelse av erfaringen som representerer gruppen som helhet.» (Postholm, 2010, s.99)

Gjennom å følge stegene listet slik Postholm (2010) gjør i sin bok *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, blir den underliggende meningen bak hvert enkelt segment, tema og det helhetlige bildet tilgjengelig. Gjennom bruk av analysemetodene jeg har presentert, ble det tydelig hvilke temaer som var mest fremtredende i mine informanternes beretninger. Jeg valgte derfor å utføre en meningsreduksjon av hvert enkelt av temaene, eller spørsmålene, som pekte seg ut, for å finne essensen av informantenes samlede svar. Hovedtemaene som resonerte sterkest hos informantene var; 1) *Informantenes syn på musikkteori*, 2) *Undervisningstimens didaktikk*, og 3) *Kommunikasjon og språkbruk*. Gjennom videre reduksjon og strukturering av disse, kom det frem fire overordnede kategorier som gir tilgang på informantenes grunnsyn og meningskjerne: 1) *Rammefaktorer*, 2) *Undervisningstimens ledd*, 3) *Musikkteoretisk kunnskap i undervisningspraksis*, og 4) *Begrepsliggjøring av teknikk og teori*. (s. 98-99)

Ved å kategorisere uten hensyn til intervjuets originale oppbygging, fikk jeg tilgang på svært viktige perspektiver som tidligere ikke fremsto som essensielle. De fire kategoriene gir en oversiktlig presentasjon av informantenes perspektiver, mer løsrevet fra intervjuets originale struktur og forløp. En slik kategorisering gir meg mer oversikt over hver enkelt informants uttalelser og helhetlige mening, i tillegg til synliggjøring av sammenhenger og mønstre som

tidligere var skjult. Jeg vil derfor bruke disse fire kategoriene til å presentere informantenes beretninger og synspunkter under temaene der uttalelsene forekommer som mest relevant og meningsbærende. På den måten kan jeg jobbe på tvers av hver enkelt uttalelse eller svar, tema og det helhetlige bildet. (s. 98-99)

1.6.2 Etikk og informantene

I mitt masterprosjekt benytter jeg forskningsmetodene intervju og observasjon, godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), som ivaretar personvernet til individene det forskes på. (NSD, 2018) Dette innebærer at alle prosjekter der det elektronisk lagres personopplysninger har meldeplikt. (Vedlegg: 2) Mine informanter ble etter muntlig avtale om anonymisering av intervjuet tilsendt et informasjonsskriv der jeg opplyser om hvordan opplysningene blir behandlet og at alle personidentifiserende opplysninger er konfidensielle. Informasjonsskrivet inneholdt også informasjon om mitt prosjekt og forskningens hensikt. (Vedlegg: 3)

Vedlagt sendte jeg med en temaliste og hovedspørsmålene som skulle stilles i intervjuet. Dette fordi jeg ønsket at informanten på forhånd kunne sette seg inn i temaene og bli mer bevisst sin egen undervisningspraksis før intervjuet. Før intervjuets start skrev informantene under på informasjonsskrivet for å samtykke til at de var informert om prosjektet, anonymiseringen og behandlingen og lagring av dataene i ettertid. Informantene ble samtidig informert om at deltakelse i prosjektet er frivillig og at det er mulig å trekke seg til enhver tid. Da jeg er kjent med flertallet av informantene, var det allerede opprettet et godt tillitsforhold i forkant av de intervjuene, noe som skapte en trygg og fortrolig intervjusituasjon. Jeg opplevde den samme fortroligheten med informantene jeg ikke kjente fra tidligere. For å anonymisere informantene har de fått nye navn, og noen nytt pronomen, da kjønn ikke er en faktor i oppgaven og ikke skal farge beretningene.

1.6.3 Utvalg

For at mine kvalitative forskningsintervjuer skulle holde seg relevant for oppgaven, satte jeg visse krav til valg av informanter:

- Pedagogene må undervise elever i alderen ca. 9-15 år. Det er vanlig å begynne før det i skolekorps, mens individuell undervisning i sang som regel starter senere. Elevene er som regel 15/16-år når de begynner på videregående skole, som er det aldersspennet oppgaven sentrerer seg rundt.

- Pedagogene må ha en form for pedagogisk utdanning, dette fordi jeg har vært i kontakt med flere sanglærere som omtaler seg selv som pedagoger men ikke har utdannelsen som studien legger til grunn.

Proessen med å finne instrumentalpedagoger i korps som møtte disse kravene var veldig enkelt, og de stilte opp med glede – både pedagogene og elevene. Disse er også bekjente av meg fra tidligere, så det var lettere å opprette kontakt og god profesjonell dialog. Å finne egnede sangpedagoger ble derimot en litt vanskeligere prosess, mye fordi de pedagogene jeg kom i kontakt med ofte underviste høyere aldersgrupper enn det jeg ønsket. En annen faktor har vært at elevene ikke har ønsket å bli observert. Nell, en av informantene, fortalte at et mulig grunnlag for dette kan være at kroppen er sangerens instrument, og kan derfor oppfattes som veldig nært og personlig. Å bli observert kan dermed føles ubehagelig, og forstyrrende.

Jeg tok kontakt med Oslo Kulturskole og flere andre private sang- og musikkskoler, men ingen sangpedagoger ville stille til intervju, eller møtte ikke kravene for oppgaven. Jeg henvendte meg derfor til «Unge lovende kulturkvinnenettverk», en lukket Facebook-gruppe for kvinnelige aktører i norsk kultur- og mediebransje, som i praksis fungerer som et ressursnettverk. Der la jeg ut en etterspørsel etter sangpedagoger som møtte ovennevnte krav og hadde til og lyst til et hyggelig intervju og observasjon. Jeg fikk mange henvendelser, og anbefalinger, men få møtte alderskravene og utdanningskravet. De to sangpedagogene jeg har intervjuet er begge gjennom «Unge lovende kulturkvinnenettverk» og møter kravene, til tross for at jeg ikke fikk observere deres undervisning. På grunn av den erfaring jeg har med å både motta og gi undervisning, ser jeg det ikke like nødvendig å observere sangpedagogenes undervisning, nettopp fordi jeg i stor grad allerede deler deres livsverden når det gjelder undervisningssituasjonen.

Fordi jeg allerede vet hvordan sangundervisning foregår, forstår jeg sangpedagogenes beretninger ut ifra min egen erfaring, noe jeg ikke kan med instrumentalpedagogene. Da jeg personlig aldri har gått i korps eller mottatt den typen instrumentalundervisning er hensikten med å intervju og observere instrumentalpedagoger å få innsikt i deres undervisningspraksis, der jeg selv ikke er fortrolig med innholdet og rutinene i undervisningen. En undervisningstime i sang vil oppleves annerledes for meg fordi jeg allerede har erfaring med hvordan de fleste undervisningstimer legges opp. Intervjuene med instrumentalpedagogene kan derfor sees på som en semistrukturert livsverdenintervju med mål om å forstå og hente beskrivelser av den verdenen som mine informanter tilhører, deres perspektiver og opplevelse av egen undervisning og det systemet det er satt til. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22, 44 og 199)

Intervjuene med sangpedagogene er rettet mer mot deres holdninger til egen undervisning og musikkteori som nødvendighet eller overflødighet, og mindre detaljert om strukturen i undervisningen.

Informantene

Sasha er grovmessingpedagog i skolekorps og har elever fra 2. klassetrinn til 10. klassetrinn (sju/åtte til femten/seksten år). (Sasha, 2018) Jeg valgte ham som min første informant fordi han, på bakgrunn av aldersbredden på elevene han underviser, kunne gi meg et nyansert bilde på hvordan han jobber med elevene fra de starter i korpset til de skal videre til videregående skole. Han kunne derfor også bidra til å skildre hvordan hans undervisning forbereder elevene til videre utdanning i musikk, for eksempel musikklinjen. Gjennom intervju og observasjon av Sashas undervisning ble det tydelig at han har et svært bevisst forhold til metodene han bruker og hvilket innhold han velger å inkludere, noe som spesielt kom til uttrykk i hans detaljerte beskrivelser av undervisningssituasjonen.

Lana er fløytepedagog i skolekorps og har også elever fra de begynner i korpset i sju/åtte-års alderen, gjerne til etter de har startet på videregående skole. (Lana, 2018) Jeg valgte henne som informant for å se om hennes undervisningspraksis avviker fra Sashas på noen måte, med tanke på instrumentet som undervises. Det vil være naturlige forskjeller mellom hvordan man underviser grovmessing og tverrfløyte, rett og slett fordi det er forskjellige instrumenter. Det som var interessant for meg var å se om de fortsatt fulgte de samme didaktiske og metodiske prinsippene for undervisningen, selv om noe av fagstoffet var noe annerledes. Lanas intervju var dermed en fin måte å få en viss indikasjon på hvorvidt det fantes noen mønstre i instrumentalpedagogenes syn på egen undervisning. Jeg fikk observere en hel dag av Lanas undervisning, med både de yngste og eldste elevene. På den måten fikk jeg virkelig observert hvordan undervisningen var tilpasset til alder og nivå.

Nell er sangpedagog ved en privat sangskole, og jobber i tillegg i kulturskole som sangpedagog og kordirigent. I kulturskolen har hun elever fra ni til femten år og kan derfor, på samme måte som instrumentalpedagogene, gi meg et nyansert bilde på hvordan hun jobber med elevene fra de begynner med sangundervisning til de skal videre til videregående skole, eventuelt musikklinjen. (Nell, 2018) Hennes beskrivelse av sin undervisning, samlet med min egen erfaring, har gitt meg gode holdepunkter på hvordan sangundervisningen foregår.

Bendik er sangpedagog i kulturskole og underviser barn i aldersgruppen ti til atten år, både individuelt og i mindre grupper. Han har i tillegg fordypningselever, som ofte er de som

ønsker å søke seg til musikklinjen. (Bendik, 2019) Jeg valgte å intervju Bendik for å se hvordan forskjellige organiseringer av elevene i undervisningstimen påvirker innholdet i undervisningen. Det er samtidig interessant å sammenligne Bendiks undervisning med Nells for å se om det finnes mønstre for hva og hvordan de underviser i sang, hva de definerer som musikkteori sammenlignet med instrumentalistenes syn, og om de mener at musikkteori er en nødvendig del av undervisning i sang.

Fagpersonene

Etter å ha fullført intervjuene med informantene, satt jeg igjen med et ønske om å kunne sammenligne svarene jeg hadde mottatt med uttalelser fra en fagperson; noen med høyere faglig kompetanse enn informantene. Jeg har derfor utført to intervjuer med fagpersoner innen sang- og instrumentalpedagogikk og –didaktikk via e-postkorrespondanse. På den måten får jeg muligheten til å se mine informanternes utsagn i lys av fagpersonenes erfaring og ekspertise. Der informantene gir mye detaljert og konkret informasjon, gir fagpersonene et overblikk forankret i mange års erfaring og kunnskap, presentert med mer tyngde og bevissthet enn informantene. Å føre intervju via e-postkorrespondanse medfører asynkront samspill, der jeg som intervjuer sender spørsmål, og deretter venter på svar.

I de tidligere intervjusituasjonene hadde jeg muligheten til å utdype spørsmålene eller forklare dersom noe var uklart. Ved å sende spørsmålene uten å kunne ta del i respons-situasjonen, fraskrev jeg meg mye kontroll over hvordan spørsmålene ble oppfattet av mottakeren. Det ble også umulig å hente ut informasjon fra tonefall i stemmen og kroppsspråk. Likevel var dette en ideell intervjuform å føre med mine fagpersoner. Å la fagpersonene uttrykke seg gjennom tekst, det formatet de som forskere allerede er fortrolig med å uttrykke seg gjennom, betyr at tekstene jeg mottok fra dem allerede var klar for analyse da de skrev dem. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 178) På den måten har jeg mottatt presise og reflekterte svar, klar for analyse, fra de to fagpersonene.

Maria Medby Tollefsen er førstelektor i hørelære ved UiT – Norges arktiske universitet og underviser bachelor- og masterstudenter i hørelære, hørelæremetodikk- og didaktikk. Hun har blant annet lang erfaring som ensemble- og saksofonpedagog, og dirigerer korps, orkestre og kor. (Tollefsen, 2017a) Jeg tok kontakt med Tollefsen fordi jeg ønsket å høre hennes tanker rundt temaet for oppgaven, i tillegg til at hun kunne bidra med stor kunnskap og bevissthet rundt både hørelærefaget og instrumentaldidaktikk. Jeg vil forankre instrumentalpedagogenes

intervjuer i Tollefsens uttalelser, og benytte hennes intervju som en måte å strukturere de andre intervjuene.

Kristin Kjølberg er førsteamanuensis i instrumentaldidaktikk, sang ved Norges Musikkhøgskole. Hun har bred erfaring som blant annet sanger, sangpedagog, kordirigent og forsker, og underviser fag som sang, vokal- og instrumentaldidaktikk og musikkpedagogikk. (Norges Musikkhøgskole, 2019) Jeg ønsket å intervju Kjølberg, nettopp på grunn av hennes kompetanse innen didaktikk og sang. På samme måte som med Tollefsens intervju, vil jeg bruke Kjølbergs uttalelser til å strukturere sangpedagogens svar, knytte dem opp mot hennes erfaring og kompetanse, og tolke svarene i lys av Kjølbergs teoretiske tyngde.

Jeg kommer til å benytte *fagpersoner* som begrep når jeg trekker frem intervjuene med Tollefsen og Kjølberg, mens sang- og instrumentalpedagogene vil bli omtalt som *informanter* eller *pedagoger*. Grunnen til dette er at det blir lettere å skille mellom de to i analysedelen av oppgaven, slik at det ikke oppstår forvirring.

1.6.4 Observasjon

Jeg har observert instrumentalpedagogens undervisningspraksis for å undersøke hvordan undervisningstimene ser ut fra innsiden, se etter mønster i undervisningsinnholdet og bli fortrolig med undervisningssituasjonen. I de tilfellet der observasjonen foregikk før intervjuet fikk jeg et bedre grunnlag for å stille de riktige og relevante oppfølgingsspørsmålene. I omvendt rekkefølge fikk jeg muligheten til å først forestille meg undervisningstimen ut ifra informantens beretning, og deretter se etter eventuelle dissonanser i det jeg hadde blitt fortalt og det jeg selv observerte. (Wadel, 1991, s.160) Jeg har gjennomført to åpne passive observasjoner av minimum fire undervisningstimer (à 30 min.), der jeg satt meg bakerst i klasserommet slik at elev og lærer skulle være minst mulig påvirket og forstyrret av min tilstedeværelse. (Jacobsen, 2015) Jeg har systematisert observasjonsnotatene slik at jeg lett skal kunne sammenligne dem med resultatene fra intervjuet. Fordi selve intervjuanalysen er fokuset for denne oppgaven og ikke observasjonen, skal jeg avgrense mine observasjoner til å sammenligne det jeg har sett og erfart med informantens uttalelser underveis i analysen.

Hensikten med å observere instrumentalpedagogene var at jeg, som forsker, skulle bli fortrolig med en type undervisningssituasjon jeg i utgangspunktet ikke hadde erfaring med, og dermed tilegne meg et grunnlag for å forstå hvordan undervisningen foregår. Postholm (2005) skriver i en artikkel om observasjon som redskap, at «Observasjon handler om å se», (s. 146) og hvordan forskeren som observatør ser med utgangspunkt i teori og antakelser. Som tidligere

nevnt, farges alt vi ser av vår forforståelse. Postholm trekker frem at det er nettopp denne forforståelsen, forankret i teori og hypoteser, som gjør det mulig for observatøren å innta riktig rolle for situasjonen. (s. 146) Ved å gå inn i en undervisningssituasjon som observatør, har jeg vært svært bevisst på teorien jeg observerer ut ifra, noe som har hjulpet meg å «rette blikket mot handlinger som utspiller seg» i undervisningssituasjonen. (s. 147)

Jeg har sett etter leddene i undervisningen og vektleggingen av disse, hvilke metoder som benyttes for å undervise musikkteori og hvordan pedagogen formulerer og formidler teorien. Observasjonene er dermed fokusert på pedagogens handlinger, mens eleven fremstår som mindre viktig. Jeg har notert meg elevenes reaksjoner i spesifikke situasjoner, men vil ikke trekke dem frem utover det, da det ikke er en vinkling som er relevant for studien. Min rolle blir å vær *flue på veggen* uten å gripe inn eller forstyrre handlingen som foregår. (s. 154)

«De ulike teoriene hjelper forskeren til å forstå prosessene som observeres. Samtidig fordrer observasjonene i praksis at forskeren stadig utvikler sin teoretiske kunnskap for å utdype og videreutvikle sin forståelse av praksisfeltet. Det oppstår en kontinuerlig interaksjon mellom teori som leses og praksis som observeres. På den måten konstrueres ny kunnskap både om teorien og praksisfeltet samtidig som teori og praksis forenes i en helhetlig forståelse.» (Postholm, 2005, s. 147)

Gjennom å observere instrumentalpedagogene i arbeid, utvikler jeg dermed teoretisk kunnskap og forståelse for deres undervisningssituasjon, og kan videre vurdere om pedagogenes beskrivelser av egen undervisning gjenspeiler den faktiske undervisningssituasjonen. Dette har gitt meg det grunnlaget jeg trenger for å sammenligne didaktikk, metodikk og kunnskapsformidling i instrumentalundervisningen jeg har observert, og sangundervisningen jeg selv har erfart. (s. 147-148) For å komme frem til meningskjernen av all presentert data, er det altså nødvendig å tematisk sidestille og sammenligne informantenes perspektiver og mening med min erfaring, observasjoner og det teoretiske fundamentet. Ved å komme frem til den overordnede essensen av studien, vil målet være å bruke denne til å besvare problemstillingen og avgjøre om mine antakelser er berettiget.

1.6.5 Intervjuguide

Intervjuguidens overordnede mål er å få informanten til å definere relevans og bruk av musikkteori i undervisning, og språkliggjøre undervisningens innhold, metoder, målsettinger

og kartlegge formidling av musikkteori. Dette utgjorde svært omfattende og langvarige intervju, med varighet på ca. en time. For hvert intervju kortet jeg ned spørsmålene, med tanke på intervjuets varighet og for å redusere mengden data noe, men jeg opplevde at dette ikke hadde noe effekt. Grunnen til dette kan ha vært at informantene ble svært engasjert i temaene og samtalen fløt naturlig under hele intervjuet. Selv om transkripsjonsarbeidet har vært en svært omfattende prosess, sitter jeg igjen med godt nyanserte, reflekterte og detaljerte beskrivelser av undervisningstimene. (Vedlegg: 1)

Intervjuets omfang gjorde det enda viktigere at informanten fikk tilsendt noen av spørsmålene i forkant. Ved å gjøre det på denne måten unngikk jeg å havne i veien for informantens syn. Jeg stilte spørsmål som var mest mulig åpne for å få tilgang på informantens dypeste mening og forståelse av sin undervisning, og oppfordre til en deskriptiv, så vel som helhetlig fremstilling av undervisningssituasjonen. Jeg delte, som tidligere nevnt, intervjuet inn i tre hovedtemaer eller formål, etterfulgt av seks hovedspørsmål, med tilhørende oppfølgingsspørsmål.

Hovedspørsmål:

1. Fortell kort om din musikkbakgrunn, eks. utdanning, arbeidserfaring og egen utøvende virksomhet?
2. Hvordan vil du, som pedagog, definere begrepet musikkteori?
3. Beskriv en *vanlig* undervisningstime.
4. Hvordan arbeides det med musikkteori på timen og hvor viktig mener du musikkteori er i din undervisning?
5. Følger du en læreplan, bestemte krav eller målsettinger for hva eleven skal gjennom av pensum i din undervisning, i så fall hvilke?
6. Legger din undervisning til rette for videre utdanning i musikk, evt. hvordan?
7. Hvordan kommuniserer du ønsket resultat til eleven?

Dette ble i utgangspunktet godt mottatt av informantene, som opplevde intervjuguiden og tematiseringen som oversiktlig og strukturert. Etter at informanten har *varmet opp* med å fortelle om sin musikkbakgrunn og praten er i gang, ber jeg informanten selv definere begrepet musikkteori uten å gi noe mer forklaring utover spørsmålet. Hensikten med dette er å se hva informanten legger i begrepet, finne ut hvilket forhold og hvilken forståelse det har til temaet og hvor fortrolig det er med temaet i sin undervisningspraksis. Den tolkningen som nødvendigvis må gjøres ut ifra svarene på et slikt spørsmål, korresponderer godt med

hermeneutisk tankegang om fortolkning av mening. Dette er derfor en vinkling jeg bevisst har hatt i tolkningen av transkripsjonene. Min egen erfaring som sangelev og mine antakelser legger grunnlaget for spørsmålene jeg velger å stille. Jeg vil presisere at spørsmålenes hensikt ikke er å bevise antakelsene, men fungerer som en veiledende struktur for spørsmålene sammen med min egen erfaring. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199)

Dette vil nødvendigvis også ligge til grunn i tolkningen av datamaterialet fra intervjuet. For å kunne ivareta det fenomenologiske aspektet ved intervjuanalysen, har jeg valgt å tone meg selv ned så mye som mulig ved å på forhånd ha forberedt oppfølgingsspørsmål til informanten. Ved å la informanten svare på de åpne spørsmålene og heller ha noen oppfølgingsspørsmål i bakhånd om nødvendig, blir informanten mest mulig i fokus. (s. 47-48 og 165-167)

1.6.6 Bearbeidelsen av intervjuene

Transkripsjonene av intervjuet ble gjort fra intervjuopptak til tekst og er utført med direkte overføring fra tale til tekst. Videre har jeg strukturert intervjusamtalene gjennom å kategorisere og gjøre en meningsfortetting av dataene. Dette både for å redusere datamaterialene og for å lettere kunne analysere intervjuene og finne fullstendige beskrivelser av de opplevelsene som informantene formidler.

Jeg benyttet først åpen koding for å finne de kategoriene som naturlig og umiddelbart fremkom av informantenes beskrivelser. Dette ga lite innsikt i den dypere forståelsen av sammenheng og mening. Jeg benyttet derfor aksial koding for å videre kunne fordype meg i kategoriene, sammenligne og oppdage likheter og forskjeller i dataene. (Ruud, 2016, s. 117) Jeg har komprimert informantenes uttalelser til kortere formuleringer og justert dem til mer helhetlige setninger. Videre fjernet jeg gjentakelser, pauser og ufullstendig språk slik at teksten ble lettere å lese og jeg kunne samle og kategorisere informantenes utsagn under temaer og skille ut meningsinnholdet. Dette har gjort min jobb mye lettere og mer oversiktlig i sammenligningen av resultatene fra alle intervjuene. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-207)

2 Undervisningstimens didaktikk

2.1 Didaktiske prinsipper

Didaktikk kan sees på som kjernen av pedagogikkfaget, og danner grunnleggende prinsipper for hvordan undervisning og opplæring skal foregå. (Myhre, 1990, s. 95) For å kunne forstå hvordan en individuell musikktime er satt sammen, er det først nødvendig å utforske de didaktiske prinsippene og metodene som ligger til grunn for all undervisning, læring og musikk som undervisningsfag.

Didaktikk, eller undervisningslære, defineres som problemstillinger tilknyttet undervisning og læring innen et spesifikt fagområde. (Hanken & Johansen, 2016, s. 19) I didaktikken er studiet av mål og innhold i selve undervisnings- og læringsvirksomheten det sentrale. Den omtales derfor ofte som undervisningens «hva?», «hvordan?» og «hvorfor?», og er et redskap for å planlegge, gjennomføre og analysere undervisning. (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 27) Didaktikkbegrepet har vært svært omdiskutert og definisjonen av begrepet har fått en todelt betydning. Innenfor et "snevert" didaktikkbegrep, skilles metodikken ut, og fokuset legges på valg og begrunnelse av faglig innhold. Det "vide" didaktikkbegrepet ansees som det vanligste i Norge, og fokuserer på sammenhengen mellom mål, innhold og undervisningsmetoder. Den vektlegger elevens utvikling, læring og de betingelser og forhold som kan fremme læringen. (s. 27) I *Musikkundervisningens didaktikk* beskriver Hanken og Johansen (2016) didaktikkbegrepet slik:

«Didaktikk dreier seg om alle de *beslutningene* man må ta om hva eleven skal lære, og om hvordan man skal gå frem for at de skal lære dette, om de *betingelsene* og *forutsetningene* som ligger bak slike beslutninger, og om de *overveielsene* som bør gå forut en beslutning.» (s. 19)

Didaktikken er på denne måten et fag som skal hjelpe pedagogen å foreta vurderinger av hvilket undervisningsinnhold som skal velges ut, og hvilken undervisningsmetode som skal benyttes for å nå målene som er satt, ut ifra den målgruppen som undervises. (s. 21)

2.2 Musikkdidaktikk

Musikk som undervisningsfag rommer alle former for musikkfaglig opplæring, både i og utenfor organiserte og institusjonaliserte sammenhenger. Det er derfor viktig å forstå hvilke byggesteiner som ligger til grunn for musikkfaglig opplæring, uansett undervisningssituasjon. Innen fagdidaktikken kan man skille mellom undervisningsfag og basisfag. Undervisningsfag forstås som faget slik det undervises i skole og andre former for opplæring, mens basisfag er den faglige kunnskapsbasen som undervisningsfaget bygger på. Det er i forholdet mellom disse at fagdidaktikken oppstår. Det blir en gjensidig påvirkning gjennom utvelgelse av innhold fra basisfagets totale kunnskap, til hva som skal inngå i undervisningsfaget, og alle spørsmål tilknyttet læring og undervisning innen det spesifikke kunnskapsområdet. (Hanken & Johansen, 2016, s. 26-30)

I musikkfaget er basisfaget spesielt viktig, fordi musikk som basisfag kan oppstå på flere måter. I *Almen Musikkdidaktikk* skriver Frede V. Nielsen (1998) om hvordan musikk som basisfag, etter hans modell, rommer kunst, håndverk og hverdagskultur, og vitenskap som grunnleggende aspekter i musikkfaget. Kunstfaget henvender seg direkte til sansene våre og er avhengig av vår umiddelbare bearbeidelse av sanseinntrykk, eller persepsjon, uten å tilkoble det intellektuelle og verbale. (s.104-105) Kunst i denne forstand er ikke-begreplige eller non-verbale opplevelser, og kan sees på som intuitiv kunnskap, som utvikles gjennom direkte, sensorisk erfaring med musikken, ut ifra personlige inntrykk og forståelse. (Hanken & Johansen, 2016, s. 191)

Nielsen (1998) omtaler musikk som en skapende, eller kreativ, virksomhet ut ifra tanken om *kunst* som menneskeskapte produkter. Uten menneskets kunstneriske virksomhet vil det dermed ikke finnes kunst. Han presiserer at kunst er et håndverksfag, nettopp fordi kunsten forutsetter at mennesket utøver den. «[...]kunst forutsetter [...] praktisk *kunnen*.» (s.105-106) Vi kan dermed se på kunst som avhengig av håndverk etter Niensens modell. Han beskriver også hverdagskultur som en del av modellen, dette fordi musikk er en så viktig del av vår hverdag.

Modellen viser også musikk som vitenskapsfag og er preget av det å utforske, beskrive, ordne eller systematisere vår egen virkelighet ved hjelp av musikkfagets tilhørende metoder. Ut ifra dette kan vi definere musikkteori som systematisert vitenskap *om* musikk, uttrykt gjennom verbalt språk. (s. 104) Med musikkfaget som basis, kan vi dermed se på musikkteoretisk kunnskap som gjensidig avhengig av den skapende, praktiserende musikken. (Hanken & Johansen, 2016, s. 191)

Nielsens modell skiller mellom ars-dimensjonen (kunst, *kunnen*) og scientia-dimensjonen (viten) i musikkfaget. Ars-dimensjonen brukes som en betegnelse på kunnskap tilknyttet daglige sanse- og erfaringsbaserte opplevelser av musikk som ikke er direkte avhengig av intellektuell, verbal-språklig anerkjennelse. Musikk blir gjennom ars-dimensjonen sett på som et praktisk, utøvende kunnskapsområde og rommer derfor både kunst- og håndverksaspektene i basisfaget. Scientia-dimensjonen, derimot, representerer de verbal-språklige og intellektuelle sidene ved musikken, ofte formulert som musikkteoretisk kunnskap. Den har som formål om å belyse aspektene i musikk gjennom språk, for å videre oppnå klarhet og bevissthet i musikken. (s. 106-107) Ut ifra Nielsens modell dannes en basis for musikkpedagogisk virksomhet og den viser tydelig hvordan alle aspektene og dimensjonene henger sammen og er avhengig av hverandre. De ulike kunnskapsformene kommer frem av modellen, slik at det er lett å se sammenhenger mellom musikkfagets innhold og forskjellige typer kunnskap. Det å kunne *gjøre* noe er for eksempel noe annet enn det å *vite* noe, og det å kunne *oppfatte* musikk er noe annet enn å *sette ord* på det. (s. 110)

I musikkfaget er det viktig å trekke frem at innholdet vil variere etter hvilken av dimensjonene som vektlegges. Hvis scientia-dimensjonen vektlegges, vil kunnskap om musikk få stor plass, i form av for eksempel musikkteori og musikkteoretiske begreper. Hvis ars-dimensjonen vektlegges, vil kunnskapen derimot være tilknyttet sansemessige og kroppslige erfaringer med musikk, gjennom for eksempel musisering. Musikkpedagogens utdanning- og erfaringsbakgrunn vil nødvendigvis også påvirke hvordan innholdet i undervisningen vektlegges og undervises. (Hanken & Johansen, 2016, s. 32) Hanken og Johansen (2016) skiller mellom tre musikkdidaktiske utgangspunkter: En musikkpedagog med utdanning og erfaring innen ars-dimensjonen av faget, med hovedkompetanse som praktiker i form av å utøve eller skape musikk. En musikkpedagog med sin hovedkompetanse tilknyttet scientia-dimensjonen og musikk som vitenskap. En musikkpedagog med allmennpedagogisk utdannings- og erfaringsbakgrunn, der musikk utgjør en liten del av den totale faglige kompetansen. (s. 32-33) Disse musikkdidaktiske utgangspunktene vil gi tre ulike former for forståelse av musikkpedagogisk virksomhet som alle er like viktige bidrag til videreutvikling av musikkdidaktikken.

Selv om pedagogenes faglige utgangspunkt og følgelig undervisningsdidaktikk kan variere, kan man likevel definere noen didaktiske kategorier. Mål, innhold, metode, vurdering, rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger er utgangspunkt for didaktisk tenkning. (s. 33-35) Bjørndal og Lieberg utviklet i 1978 en modell for hvordan disse didaktiske kategoriene henger sammen, og som viser hvordan de er gjensidig avhengig av hverandre fra planlegging

til gjennomføring og vurdering av undervisningen. (s.135) Den fikk navnet «Den didaktiske relasjonsmodellen» og er først fremst et planleggingsverktøy, som også fungerer som et bindeledd mellom læreplanen, eller pensum, og undervisningsvirkeligheten, den faktiske læringssituasjonen. (Hanken & Johansen, 2016, s. 148) I planleggingsfasen må pedagogen foreta valg og ta avgjørelser rundt mål, innhold, metode og vurdering, samtidig som den må ta hensyn til både elevenes og pedagogens egne forutsetninger, og ulike rammefaktorer som læreplaner, foreldres forventninger, økonomi og lignende. (s.149)

Å lære seg å spille et instrument, enten det er trompet eller sang, forutsetter at eleven har en aktiv læringsprosess som skaper fremdrift og progresjon i utøvelsen av instrumentet og tilegning av kunnskap. Pedagogen må derfor nødvendigvis ta stilling til hvordan progresjonen skal foregå. Arbeides det med ett og ett emne av gangen, kalles det trinnvis progresjon, mens spiralprogresjon er når emnene ikke avsluttes, men kommer tilbake i flere runder på stadig mer avansert nivå. (s. 90-91) Dette er de to hovedmodellene for organisering av progresjon. Trinnvis progresjon kan sees på som trappetrinn, der hvert trinn er en mindre enhet med lærestoff som arbeides med. Ett trin kan for eksempel være å lese og skrive enkle rytmer, mens det neste progresjonstrinnet introduserer trinnvise melodisk materiale. Trinnvis progresjon kan være effektiv i sammenheng med utvikling av psykomotoriske ferdigheter, men det er uvisst om det har samme effekten på det kognitive og affektive. Med spiralprogresjon lærer eleven fagets grunnleggende begreper og strukturer, for så å komme tilbake til de samme begrepene og strukturene på et stadig mer avansert og fordypet nivå ettersom eleven utvikles. Dette gjør at eleven får repetert og videreutviklet den kunnskapen som legges til grunn, og det blir lettere for eleven å sette kunnskapen i sammenheng. En slik organisering av progresjonen vil gi eleven et mer bevisst forhold til det som læres, og oppnår på den måten en bredere forståelse for faget som helhet. (s. 91-93)

2.3 Kunnskapsbegrepet i musikkundervisning

Det finnes mange teorier om hvordan vi lærer, og felles for dem er at de forutsetter former for erfaring eller øving. Hanken og Johansen (2016) legger frem to kunnskapssyn i *Musikkundervisningens didaktikk*; formidling og konstruksjon av kunnskap. (s.188) De skriver at en vanlig oppfattelse av kunnskap er at det er noe som blir *formidlet* fra lærer til elev. Dette kunnskapssynet tar utgangspunkt i at kunnskap er noe som eksisterer *i seg selv*, uavhengig av subjekt og kontekst. Kunnskap blir på den måten oppfattet som noe helhetlig og ferdig som allerede eksisterer utenfor eleven. Dette er kunnskap som eleven kan absorbere gjennom

undervisning, ved å lese eller benytte andre kilder til kunnskap. Denne oppfatningen utfordres av tanken om at kunnskapen et menneske *har*, ikke er blitt formidlet eller absorbert, men konstruert av mennesket selv. Med et slikt konstruktivistisk kunnskapssyn formes, organiseres og skapes kunnskap gjennom engen erfaring og inntrykk. (s. 188)

Hanken og Johansen (2016) sammenligner det konstruktivistiske kunnskapssynet med musikk som lydsvingninger. Disse beveger seg fra kilde til lytter, men kan ikke transportere mening. Mening oppstår eller konstrueres først i møte med lytteren. (s. 189) Sammenlignet med en undervisningssituasjon kan «[...]lærerens og læremidlenes fremstillinger gjennom språk, gester, forspilling, noteskrift osv. ikke [...] *transportere* kunnskap, men bare kan gi eleven et utgangspunkt for *selv å konstruere* sin egen kunnskap.» (s. 189) Fordi synet på kunnskap som noe som blir konstruert tar utgangspunkt i elevens tidligere erfaringer og kunnskap, vil ny kunnskap alltid bli konstruert på forskjellige måter fra elev til elev. Elevens sosiale erfaringer og holdninger kan for eksempel være definerende for hvordan eleven tar til seg og tolker det som skal læres. Dette synet på hvordan eleven lærer understreker også musikkpedagogens viktige rolle i samspillet med eleven for å forstå hvordan eleven tilegner seg kunnskap. (s. 189) For å videre forstå hvordan man kan oppfatte og lære om musikk skal jeg utforske noen former for kunnskap.

2.3.1 Intuitiv kunnskap og logisk-analytisk kunnskap

Ved å oppleve gjentatte erfaringer med musikalske fenomener, danner vi musikalske begreper som rommer både kunnskap *om*, og *opplevelse av* musikk. Det at vi *kan* et musikalsk begrep betyr ikke at vi evner å overføre det til *symbolet* for begrepet. På samme måte kan vi gjenkjenne lyden av en trombone, uten å vite hvordan den ser ut, eller synge forskjellige intervaller, uten å vite hva de heter. (Hanken & Johansen, 2016, s. 190) Dette medfører, ifølge Keith Swanwick (1994) et nødvendig skille mellom *intuitiv* kunnskap og *logisk-analytisk* kunnskap. Den intuitive kunnskapen utvikles gjennom direkte, sensorisk erfaring med musikken og dannes ut ifra våre personlige inntrykk og forståelse av musikken. (s. 41)

Begrepet taus kunnskap brukes ofte om intuitiv kunnskap og er direkte tilknyttet erfaringsbasert kunnskap som ikke er artikulert. Det kan for eksempel være en automatisert handling som vi ikke behøver å tenke på at vi gjør, eller bruker energi på å gjennomføre. Det er altså kunnskap som ikke er verbalisert. (Waagen, 2011, s. 82) I sang handler taus kunnskap om automatiserte, refleksstyrte funksjoner lagret i muskelminnet gjennom tekniske øvelser og arbeid med repertoar. Denne automatiseringen gjør det mulig for sangeren å beherske sanger

på høyt teknisk nivå, uten å bruke tid på grunnleggende stemmetekniske funksjoner. (Arder, 2007, s. 34)

Til tross for at intuitiv kunnskap ikke kan uttrykkes verbalt, anerkjennes den derfor likevel som kunnskap. Logisk-analytisk kunnskap derimot, definerer Swanwick som kunnskap *om* musikk, eller det vi ofte tenker på som musikkteoretisk kunnskap. I motsetning til den intuitive kunnskapen som er forankret i personlig erfaring, er logisk-analytisk kunnskap universell. Swanwick (1994) omtaler den intuitive kunnskapen som den viktigste musikkunnskapen, nettopp fordi den intuitive kunnskapen er det vi utvikler logisk musikkunnskap *om*. (s. 41) På samme måte som den intuitive kunnskapen muliggjør utvikling av logisk-analytisk musikkunnskap, legger sanseintrykk grunnlaget for den intuitive kunnskapen. Slik forutsetter konstruksjon av kunnskap om musikk tidligere erfaring og opplevelse av musikken. «Det gir [...] ingen mening å lære seg [...] at noe heter fjerdedelsnoter og noe annet åttendedelsnoter hvis man ikke selv har *erfart* forskjeller i tonelengde.» (Hanken & Johansen, 2016, s. 191)

2.3.2 «Å vite» og «å kunne»

Gjennom konstruksjon av ny kunnskap *om* musikk, kan vi også si at vi *vet* noe om musikk. Videre er det derfor nødvendig å kort trekke frem hvordan det å *vite* noe ikke er direkte tilknyttet det å faktisk kunne *gjøre* det. Det å *gjøre* eller kunne utføre musikk skiller seg fra det å *vite* noe om musikken fordi utførelsen baserer seg på ferdighetskunnskap, eller psykomotoriske ferdigheter tilknyttet motorikk, kroppskontroll og mentale prosesser. (Hanken & Johansen, 2016, s. 192) Nielsen (1998) benytter begrepet *kunnen*, det å *kunne* eller evne å utføre noe, om denne typen kunnskap. (s. 106) Gjennom auditive, kinestetiske og taktile forestillinger skapes modeller for hvordan det skal låte og føles i kroppen. «For sangere, som ikke kan se sitt instrument, vil kinestetiske og taktile forestillinger være spesielt viktige. Det viser seg dessuten at auditive, kinestetiske og taktile forestillinger samvirker, slik at én type forestilling kan oppvekke en annen.» (Hanken & Johansen, 2016, s. 192)

Slik benytter sangere gehøret samtidig som de for eksempel «kjenner» hvordan musklene spennes og avspennes i kroppen og hvor resonansen plasseres i hodet. Selv om sangeren *vet* hvor *diafragma*, eller mellomgulvet ligger i kroppen, er det noe helt annet å faktisk benytte seg av den som støttemuskulatur. Nanna-Kristin Arder (2007) skriver i *Sangeleven i fokus* at en vesentlig del av sangopplæring er å utvikle, eller bygge, instrumentet og forstå sin egen kropp. Arbeid med kropp skal bidra til å øke kroppsbevissthet og opparbeide gode

ergonomiske vaner og ikke minst å sørge for at sangeren unngår slitasje. Det vil derfor være nødvendig at sangopplæringen inneholder anatomisk kunnskap om kroppen og hva som skjer når det synges. (s. 97)

I boka *Instrumentalundervisning* presiserer Olaug Fostås (2002) at der er en enorm forskjell på ferdighet og kunnskap. Selv om kunnskap inngår i ferdighetsutøvelse, befinner allikevel kunnskaps- og ferdighetslæring seg i to forskjellige verdener, nemlig mestring og forståelse. «Det går ingen snarvei fra kunnskap til ferdighet.» (s. 74) Utviklingen av psykomotoriske ferdigheter tar tid og mye øving, til tross for at det virker enkelt når læreren demonstrerer. Eleven forstår hvordan den skal utføre arbeidet, men har ennå ikke utviklet ferdigheten for å få det til. Elevens evne til å forstå og huske det læreren sier eller demonstrerer kaller Fostås lytteferdighet, det at eleven utfører noe på indre plan som ikke er observerbart for andre. (s. 75) Her kan det fort oppstå misforståelser i kopieringen eller speilingen av lærerens demonstrasjon. Som sanger mangler man muligheten til å se hvor man skal *trykke* eller *slå* for å oppnå samme lyd som læreren. Eleven er her helt avhengig av lærerens veiledning og kunnskapsformidling for å gjenskape ønsket lyd.

Gjennom å forstå hvordan man lærer og tilegner seg kunnskap, blir det lettere å finne gode strategier og fremgangsmåter for å lære bort kunnskap. Jeg skal derfor legge frem noen vanlige metoder innen individuell musikkundervisning.

2.4 Metodikk i musikkundervisning

Det "vide" didaktikkbegrepet rommer, som tidligere nevnt, også undervisningsmetoder, og vektlegger elevens utvikling og læring som en nødvendig del av den individuelle undervisningstimens didaktikk. (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 27) Undervisningsmetode som begrep, kan sees på som systemer eller fremgangsmåter for undervisning og læring, med hensikt å legge forholdene til rette for at eleven får størst mulig utbytte av undervisningen. (Fostås, 2002, s. 254) Begrepet er svært omdiskutert innen musikkpedagogikken og erstattes gjerne med andre begreper som «læringsaktiviteter» (Bjørndal & Lieberg, 1978) og «læreprosessen» (Hiim & Hippe, 1998), dette fordi det ikke nødvendigvis er noen klar sammenheng mellom måten læreren underviser og elevens læringsutbytte. Det kan derfor være mer hensiktsmessig å bruke begrepet «læringsaktiviteter», som peker på mer konkrete og elevsentrerte arbeidsformer der elevene er en aktiv del av undervisningen og egen læringsprosess. (Hanken & Johansen, 2016, s. 80)

Arder (2007) påpeker at metodebegrepet innen sangopplæring ofte blir forbundet med en enkelt pedagogs undervisningsmetode, en spesiell teknikk eller tradisjon, og det finnes derfor ofte like mange metoder som det finnes sangpedagoger. (s. 58-60) På denne måten blir undervisningsmetoden pedagogen benytter avgjørende for elevens lærings- og utdanningsutbytte. Dette kan, ifølge Fostås (2002), også være overførbart til instrumentalpedagogers virksomhet, der det er vanlig at pedagogene kun er bundet av en rammeplan, noe som gir store didaktiske og metodiske variasjonsmuligheter. (s. 254) Så hva er egentlig vanlige metoder innen sang- og instrumentalundervisning? Jeg vil i de neste avsnittene forsøke å beskrive, noe mer håndfast, de undervisningsmetodene som ansees som *vanlige* innen de to fagfeltene.

Arder (2002) trekker frem tre undervisningsformer som hun mener er aktuelle for sangundervisning; *Formidlende undervisning, oppdagende undervisning og demonstrerende undervisning*. (s. 75) Dette er undervisningsformer som baseres på spørsmålet om hvordan kommunikasjonen skal foregå mellom lærer, læremiddel og elev, og hvem som er den aktive parten. (Gundem, 1992, s. 309)

Formidlende undervisning innebærer at læreren forteller, foreleser eller instruerer, og eleven lytter. Med en slik undervisningsform kan vi se på læreren som kunnskapsformidler og eleven som mottaker. (Arder, 2007, s. 75-80) Denne typen kommunikativ didaktikk, vektlegger forholdet mellom lærer og elev, og tar utgangspunkt i undervisning og læring som gjensidig kommunikasjon. (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26) Arder (2007) advarer mot at det kan være lett å overkjøre eleven ved formidlende undervisning, da elevens rolle for det meste er passiv. Dette er likevel en vanlig form for undervisning i sang, der pedagogen gjennom sanglig demonstrasjon og verbale forklaringer og forsøker å overføre sine ferdigheter og kunnskaper til eleven. (s. 75-76)

Oppdagende undervisning innebærer at eleven selv skal *oppdage* kunnskap og selv finne løsninger. (Hanken & Johansen, 2016, s. 83) Den bygger på prinsippet om dialog; at læreren «ved å stille hensiktsmessige spørsmål får elevene til selv å skaffe seg innsikt i et problem og finne svar på lærerens spørsmål.» (Arder, 2007, s. 76) Oppdagende undervisning kan sammenlignes med induktiv metode i undervisning, der eleven må finne frem til det som skal læres gjennom utforskning og problemløsning. Eleven lærer altså gjennom å selv praktisere, finne frem og forstå. (Hanken & Johansen, 2016, s. 84) I oppdagende undervisning er lærer og elev likeverdige i undervisningssituasjonen. Dette kan skape fortrolighet mellom elev og pedagog, noe som er en spesielt viktig forutsetning for læring. Arder (2007) hevder at den oppdagende undervisningsformen er svært hensiktsmessig for elevens oppnåelse av

selvopplevelse og erkjennelse, slik at den kan anvende kunnskap og ferdigheter selvstendig, og også overføre det til andre situasjoner. (s. 77-78) I en slik undervisningsform vil progresjon være svært individuelt, og utviklingen av ferdigheter og kunnskap kan kanskje ta lengre tid enn ved formidlende undervisning. Arder hevder likevel at når forståelsen først inntreffer vil den sannsynligvis være dypere forankret i elevens bevissthet fordi den selv har bidratt til resultatet. (s. 78)

Demonstrerende undervisning kan trekkes frem som en naturlig del av sang- og instrumentalundervisning. Arder (2007) skriver at elevene motiveres gjennom pedagogens demonstrasjon og får et helhetsinntrykk og en opplevelse av hvordan sangen skal høres ut. Hun understreker at eleven ikke skal imitere pedagogen, men bruke pedagogens stemme til å justere det den selv oppfatter av sin egen stemme. Dette kan også foregå ved å gjøre opptak av enkeltsanger eller hele undervisningen, slik at eleven kan lytte til sin egen stemme slik det faktisk høres ut utenfor eleven selv. Demonstrerende undervisning kan sammenlignes med deduktiv metode i undervisning, der eleven får presentert det som skal læres og får i oppgave å finne eksempler på hvordan det fungerer. (s. 79-80) Eleven får med andre ord presentert fagstoffet, og må selv tilegne seg kunnskapen og lære seg å bruke den. (Hanken & Johansen s. 84) Den demonstrerende undervisningsformen har som hensikt å skape bevisstgjøring rundt elevens egen stemme gjennom å først lytte, og så praktisere. (Arder, 2007, s. 80)

Selv om Arder retter disse tre grunnleggende undervisningsformene mot sangfaget, er dette også metoder som benyttes i instrumentalundervisning. I tillegg, presenterer Fostås (2002) instrumentalskoler, metodebøker eller spillebøker som sentral i instrumentalundervisningen. (s. 262) En spillebok brukes gjerne som undervisningsmetode i instrumentalundervisning, og inneholder sanger i stigende vanskelighetsgrad, i tillegg til oppgaver og læringsaktiviteter tilknyttet musikkteori, spilleteknikk, improvisasjon og lignende. (Vannebo og Mortensen, 2001, s. 3) Fostås (2002) anser instrumentalundervisningen som avhengig av spillebøker for å opprettholde undervisningskvalitet og elevs øvemotivasjon, men påpeker at ikke alle bøker er like egnet. Det er pedagogens ansvar å sette krav til spillebøkene og vurdere hvilket innhold og progresjon som er best egnet hver enkelt elev. (s. 264)

Fostås legger frem prestekravemodellen; en elevorientert undervisningsmetode med spilleboka i sentrum. Spilleboka blir illustrert som senteret av prestekrageblomsten, mens kronbladene representerer forskjellig suppleringsstoff og læringsaktiviteter. En slik modell skaper jevn progresjon og ivaretar elevens ønsker og behov. Den kan derfor også sees på som en differensieringsmodell. (s. 264) Grunnprinsippet for en spillebok er å presentere

nivåtilpasset pensum som eleven selv må utøve for å komme videre. Når undervisningen bygger på en spillebok, får eleven noe håndfast å forholde seg til i faget. Med pensumet og den progresjonen spilleboken presenterer, arbeider dermed eleven parallelt teoretisk og praktisk; eleven lærer for eksempel å lese noter gjennom å spille dem eller omvendt. Dette skaper en for en jevn utvikling av både elevens musikkteoretiske og utøvende ferdigheter. (s. 262)

2.4.1 Eleven i sentrum

En viktig didaktisk retning innen musikkpedagogikk er reformpedagogikken, der eleven er sentrum for pedagogisk virksomhet. (Hanken & Johansen, 2016, s 199)

Reformpedagogikken vokste frem på begynnelsen av 1900-tallet som et motsvar til datidens ensidig teoretiske *kunnskapskole*. Slik didaktisk tenkning legger til grunn et optimistisk syn på elevens utviklingsmuligheter, skapende evner og aktivitet. («Reformpedagogikk», 2009) De to mest innflytelsesrike retningene innen reformpedagogikk i Norge, er aktivitetssentrert reformpedagogikk og reformpedagogikk med fokus på barnets selvutfoldelse. Disse fremstår som grunnleggende for didaktisk tenkning innen individuell musikkopplæring, og fremstår som en selvfølge for alle musikkpedagogiske virksomheter. (Myhre, referert i Hanken & Johansen, 2016, s. 200)

I aktivitetssentrert reformpedagogikk er elevens egen aktivitet grunnlaget for læringsprosessen. John Dewey formulerte setningen *learning by doing*, læring gjennom erfaring, heller enn overføring av kunnskap fra andre. Deweys tenkning kan derfor sammenlignes med det konstruktivistiske kunnskapssynet. En slik læringsmetode forutsetter også at eleven reflekterer over forholdet mellom erfaringen og resultatet. Aktiviteten skal ikke være målet i seg selv, men skape kunnskap gjennom bevisstgjøring av erfaringen. (Dewey, referert i Hanken & Johansen, 2016, s. 20) Aktivitetssentrert læring i musikk legger dermed til grunn følgende prinsipper: Utøvelsen av en musikalsk aktivitet, innhenting av erfaring, bevisstgjøre av erfaringen, og bruke erfaringen i nye situasjoner. (Dewey 1938/2001 referert i Hanken & Johansen, 2016, s. 201)

Fra reformpedagogikken vokste også frem pedagogisk tenkning rundt barnets utvikling og utfoldelse. Barnet, eller elevens utvikling skulle ikke *formes*, men *støttes*. Det ble dermed kunstfagenes ansvar å «fremme elevens evne til estetisk opplevelse, og utrykke seg selv, blant annet gjennom skapende virksomhet.». (s. 204) Denne tankegangen hviler mer på praktisk utfoldelse av uttrykk, og står derfor i kontrast til den aktivitetssentrerte reformpedagogikken, der målet er å skape teoretisk kunnskap gjennom den praktiske erfaringen.

2.4.2 Mesterlæretradisjon

En metodisk tradisjon som har vært sentral i musikkpedagogisk virksomhet er mesterlæren. Ved å stå i lære hos en mester, blir eleven innført i de ferdigheter, kunnskaper og verdier som knytter seg til et håndverk og et yrke. (Kvale & Nielsen, 1999, s. 17) I sang- og instrumentalundervisning er pedagogen kilden til kunnskapen og kan derfor sees på som *mesteren* i undervisningssituasjonen. Den som oppsøker *mesterens* kunnskap kan sees på som lærling eller elev. Et slikt «*mester-lærling-forhold*» danner grunnlaget for hvordan individuell undervisning i musikk er utformet, og kan på den måten sies å være godt forankret i mesterlæretradisjonen. (Hanken & Johansen, 2016. s. 97) David Baker og Lucy Green (2016) skriver om hvordan musikkundervisningens rolle som konstruksjon og reproduksjon av visse ideologiske antakelser og materielle omstendigheter som samlet danner det grunnleggende mønsteret i hvordan musikkutdanning foregår. (s. 264) Mesterlæren kan sees på som en slik kanonisering av metodikk og didaktikk i musikkundervisning, der kunnskap konstrueres og reproduseres.

Wenche Waagen (2011) definerer mesterlære på en måte som er overførbar til både individuell sangundervisning og instrumentalundervisning: «Mesterlære er betegnelsen på en opplæringsform som skjer i praktiske situasjoner, der eleven får innføring i ferdigheter, kunnskap og holdninger ved å gå i lære hos en mester i faget.» (s. 84) Hun beskriver *mesteren* som ekspert og rollemodell, og bærer av fagets tradisjoner, indre logikk, autorative kunnskap og verdier. Det er selve felleskapet i mesterlæretradisjonen som er plattformen for læring. Dette skjer gjennom sentrale metoder som observasjon, problemløsning, identifikasjon og imitasjon. (s. 85) Slik kan vi se på mesterlæren som kilde til praktisk og taus kunnskap. Mesterlæren anses som den ledende læringsformen i kunstopplæring. (s. 85)

Innenfor mesterlæretradisjonen er det en grunnleggende tankegang om hvordan man utfører sangarbeidet *riktig*. Hanken og Johansen (2016) legger frem to forskjellige fokusområder i mesterlæretradisjonen: Den første bygger på kunnskap og erfaring samlet opp over tid, om hva som regnes som mest rasjonelt, minst belastende for kroppen, mest velklingende, osv. Dette kan vi kategorisere som *ferdighetskunnskap*, det å utføre musikken slik jeg har trukket frem tidligere i oppgaven. Den andre bygger på sosiale konvensjoner, eller overføringen av tradisjoner og vaner tilknyttet utførelsen, fra en generasjon til en annen, uten kritisk vurdering av kunnskapens funksjon. (s. 98) Om dette kan begrepet *trading* benyttes, som innebærer muntlig overlevering eller formidling av tradisjonsstoff. («Tradere», 2018). På

grunn av disse kan det være vanskelig å oppfatte hvilken del av musikkpedagogens veiledning som bygger på et faktisk, faglig grunnlag for hva som er riktig og hva som bygger på tradering.

Historisk sett har mesterens, eller lærerens, oppgave vært å lære opp sine etterfølgere, som igjen skulle videreføre kunnskap og erfaring rundt sangtradisjon til sine elever. I dagens mesterlære er rammene for det å være *mester* blitt utvidet ved at lærere har forskjellige kompetanseområder og arbeider på forskjellige mestringsnivåer. (Fostås, 2002, s. 23) Kvale og Nilsen (1999) trekker frem Polanyis teori (1958) om personsentrert mesterlære, som viser at det er en sammenheng mellom læring og imitasjon, og at lærlingen bygger sin forståelse for faget på hvordan læreren forholder seg til faget. Eleven bygger altså sin kunnskap ut ifra hva den har sett og observert, og viderefører dette til sin egen tolkning av faget. (Polanyi referert i Kvale & Nielsen, 1999, s. 23-24) Eleven som senere skal bli lærer eller *mester* bygger derfor sin kunnskap og erfaring på den undervisningen den selv har mottatt. Slik kan mesterlæretradisjonen sees på som konserverende, både på godt og vondt.

Sangfagets tradisjoner føres videre fra lærer til eleven som igjen blir lærer, og ivaretar sangtradisjonens grunnleggende verdier. Konsekvensen av en slik holdning til læring er imidlertid at kreativitet og utvikling lett stenges ute fordi eleven må forholde seg til en salgs *fasit* for faget. Det kan derfor være vanskelig for eleven å forholde seg kritisk til det den lærer, og utvikle selvstendighet og kontroll over sin egen kunnskap. (Hanken & Johansen, 2016, s. 98) Det kan altså virke som at sangfaget fortsatt er sterkt preget av mesterlæretradisjonen, og at fokuset på utvikling av ferdighetskunnskap og videreføring av tradisjoner for undervisning, metoder og didaktikk dominerer undervisningspraksisen. Den samme tendensen finnes, ifølge Fostås (2002), også i instrumentalundervisning, som på lik linje med sangfaget er godt forankret i mesterlæredidaktikkens prinsipper om læring ved imitasjon, kroppsspråk og identifikasjon. (s. 24-25) Med et kritisk blikk kan mesterlæretradisjonen virke konserverende for både lærere og elevers nyskapning og kreativitet. (Hanken & Johansen, 2016, s. 98) Kvale og Nielsen (1999) trekker frem hvordan begrepet blir brukt som betegnelse for nesten alle former for læring, og samtidig blir avfeid som læringsform. De påpeker derfor at begrepet bør forstås slik det tradisjonelt har vært brukt, som «[...]læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, med gjensidig forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode.» (s. 24)

Gjennom denne beskrivelsen kan man tenke på den individuelle undervisningen som et praksisfellesskap bestående av lærer og elev, der begge er aktive deltakere og har et gjensidig engasjement for felles oppgaver og repertoar. Gjennom felles rutiner, handlinger, historier og symboler finner deltakerne sin plass i fellesskapet. (Wenger, 2004) Praksisfellesskapet er et

av fire hovedtrekk ved et slikt syn på mesterlæren og læring. Tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis tilhører også denne formen for læringsteori, og legger til grunn sentrale prinsipper for undervisning med mesterlære som metode. (Kvale & Nielsen, 1999, s. 19) Det faglige fellesskapet i et praksisfellesskap finnes ikke utelukkende i undervisningssituasjonen mellom lærer og elev, men også gjennom ulike samspillsarenaer. På den måten kan man snakke om ytre og indre praksisfellesskap, der de individuelle timene og samspillsituasjonen er gjensidig påvirket av hverandre. (s. 19)

Et slikt praksisfellesskap finnes i organiseringen av skolekorpset, der hver enkelt elev får individuell undervisning på sitt instrument, og må videre praktisere den kunnskapen i samspill med resten av korpset. Samspillet forutsetter at eleven behersker det nivået av instrumentutøvelse, notelesing og musikkforståelse som er forventet. (Waagen, 2011, s. 47) Det blir dermed den individuelle undervisningens ansvar at eleven gradvis tilegner seg fagets kunnskaper, ferdigheter og verdier, for å kunne bli et fullverdig medlem av faget. Med Kvale og Niensens (1999) *læring gjennom handling*, skjer læringen ved at eleven får mulighet til å observere og imitere utøvere av faget, inkludert læreren eller andre elever, og ved at eleven selv utfører gradvis mer krevende oppgaver. (s.19) Korpstradisjonen bærer dermed sterkt preg av mesterlæren, der de eldste musikantene i korpset gjerne underviser de yngre, eller musikantene går rett fra å være elev til instruktør. Dette er ofte en tendens i skolekorps utenfor storbyene, der det er mangel på instruktører til alle instrumenter. Gjennom de individuelle timene får eleven en jevn utvikling av utøvende og teoretiske ferdigheter, som ukentlig praktiseres i samspill. (Waagen, 2011, s. 47-48)

På samme måte som ved sangundervisning, er den individuelle undervisningen i skolekorps altså basert på videreføring av pedagogens kunnskap og erfaring til eleven. I lys av mesterlæren, kan det virke som at forskjellene ligger i organiseringen av det ytre og indre praksisfellesskap, i tillegg til didaktisk tilnærming til undervisningen. Mens skolekorpset har en strukturert undervisningspraksis med fokus på fellesskapets ytre og indre, med individuelle timer og samspill som gjensidig avhengig, kan det se ut som at sangundervisningen sentrerer seg mer rundt det indre praksisfellesskapet. Det betyr ikke at sangere ikke blir oppfordret til å synge i kor eller lignende, men det er, i min erfaring, ikke den samme selvfølgeligheten om samspill tilknyttet sangundervisningen.

2.5 Kommunikasjon i individuell undervisning

Tradisjonelt sett er sangundervisning kjent for å være lite vitenskapelig rettet, og legger heller fokuset på ferdighetskunnskap som det sangtekniske og utøvende. Dette innebærer kinestetiske og taktile forestillinger. (Waagen, 2011. s. 80) Dette frembringer et metaforrikt erstatningsspråk for å kunne beskrive det som skjer i kroppen. Denne formen for kommunikasjon spiller, som tidligere lagt frem, en svært viktig rolle i læringssituasjonen og i overføringen av kunnskap. I lys av problemstillingen og de antakelsene som ligger til grunn for oppgaven, blir spørsmålet dermed hvorvidt et figurativt språk er hensiktsmessig eller til forvirring i en læringssituasjon.

Den danske sangpedagogen Susanna Eken (1998) ser på individuell undervisning som «... en tovejskommunikation, hvor opmærksomheden uafbrudt flyder mellem partene - årsag og virkning går begge veje». (s. 86) Denne beskrivelsen stemmer godt overens med Nielsens syn på individuell undervisningspraksis som en «collaborative process», eller samarbeidsprosess i praksisfellesskapet. (s.152) Undervisningen blir på denne måten en dialog med utgangspunkt i elevens musikkutøvelse og eventuelle problemer som oppstår i den forbindelse. Dette danner grunnlaget for lærerens veiledning gjennom for eksempel forspillinger og demonstrasjoner, eller forklaringer og instruksjoner. (Nerland, 2003, s. 273) Nielsen (1998) påpeker at innholdet i undervisningen, eller hva undervisningen skal brukes til, ofte avgjøres gjennom en felles forståelse og kommunikasjon mellom elev og lærer. På denne måten har eleven ofte større innvirkning på innholdet i undervisningen enn i andre former for undervisning, nettopp fordi undervisningen foregår individuelt og derfor danner større spillerom for god kommunikasjon og dialog. (s. 30)

Arder (2007) understreker at en god pedagog må la eleven komme til orde, ta seg tid til å lytte og være tydelig både med verbale budskap og med kroppsspråk. (s. 67) Hvordan en pedagog velger å ordlegge seg kan være avgjørende for om eleven forstår og kan ta til seg det som blir formidlet. Arder trekker frem at det ikke bare er ordvalget som spiller inn, men at også pedagogens stemmestyrke, tonehøyde, mimikk og kroppsspråk påvirker hvordan eleven mottar det som blir formidlet. Pedagogens mål bør derfor alltid være å skape best mulig vilkår for overføringen av læringsbudskapet gjennom å tilpasse hvordan budskapet blir kommunisert til eleven. (s. 66-69)

2.5.1 Hva er en metafor?

Aune (2003) beskriver undervisningsspråket i sang som rikt på metaforer. Hun skriver at det tekniske arbeid ofte går mer etter intuisjon og følelse enn kunnskap og forståelse. (s. 15) Jeg vil derfor blant annet trekke frem George Lakoff og Mark Johnsen (1980) *Metaphors we live by* for å se nærmere på hvordan metaforer fungerer som kunnskapsformidler. «The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another.» (Lakoff & Johnsen, 1980, s. 5) Lakoff og Johnsen beskriver her metaforen som forståelsen og opplevelsen av et fenomen, ved hjelp av et annet fenomens begreper. (s. 5) En noe kortere definisjon kan være: «Med en metafor forstås én ting ved hjelp av en annen». (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290) Setter vi disse to definisjonene i sammenheng blir begrepet tydeligere. Da vil en metafor fungere som en mental bro mellom aspekter, hvor det ene aspektet avspeiles gjennom det andre. På samme måte beskriver Bonde metaforen som noe som «bygger bro mellom kropp og bevissthet», en definisjon som bygger på sammenhengen mellom emosjoner/kropp og fornuft/bevissthet. (Bonde, 2009, s. 79)

I et fenomenologisk perspektiv, kan metafor forstås som tett tilknyttet kroppen ved projeksjon av kroppslig erfaring og indre bilder ut i språket. (s. 74 og 78) Dette kan for eksempel være det å si at man føler seg høyt oppe. Det er en metafor for en subjektiv kroppslig opplevelse av hvordan kroppen føles og hvordan den følelsen gir en retning i kroppen. Med opplevelsen i kroppen forstår vi bildet. (Larsson, 2010, s. 16) I sangundervisning kan dette oppleves som problematisk. Arder skriver om hvordan det å separere subjektiv oppfatning og reell funksjon er problematisk. Følelsen av at *tonen er i hodet* er et eksempel på slik subjektiv oppfatning. Slike metaforer kan lett misforstås og føre til unødvendig spenning i sangerens muskulatur, som forsøker å *tenke tonen i hodet* eller *plassere tonen i neseroten* eller andre steder i ansiktet. Det å *tenke tonen i hodet*, og tilsvarende bilder, er vanlige bilder å bruke for å plassere tonen riktig, noe som viser hvor avhengig sangeren er av å forstå de bildene som pedagogen lærer bort. (Arder, 2007, s. 157)

Metaforer kan virke som en unøyaktig metode for kunnskapsformidling. Dette fordi de kun berører noen aspekter av et fenomen, ikke hele fenomenet. På den måten kan vi si at metaforen både opplyser og skjuler. (Lakoff & Johnsen, 1980, s. 10)

«[...]metaphorical concepts [...] provide us with a partial understanding of what communication, argument, and time are and that, in doing this, they hide other aspects of these concepts.» (Lakoff & Johnsen, 1980, s. 13)

Lakoff og Johnsen (1980) skriver om hvordan metaforer brukes til å strukturere vår forståelse for ny kunnskap. Ut ifra primære kroppslige erfaringer, forbindes begrepene vi allerede kan med nye fenomener og opplevelser. «Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's conceptual system.» (s. 6) De trekker her frem språklige uttrykk og metafor som avhengig av det menneskelige forestillingssystem, noe som understreker kroppen og bevissthetens rolle i dannelsen av metaforer. Samtidig representerer metaforer de mest grunnleggende verdiene i en kultur. Konsepter som *større er bedre*, *tid er penger* og *fremtiden blir bedre* representerer verdier som er dypt innebygd i vår kultur og legger grunnlaget for felles metaforer. (s. 22) Slike metaforer kan sees på som intersubjektive. Det betyr at vi, så lenge metaforen er innenfor vår kulturelle forståelsesramme, kan forstå en metafor formulert av en annen, uten å ha hørt den før.

Bonde (2009) forklarer intersubjektivitet ved å bruke *musikk er mat* som eksempel: «-begge er objekter, som kan 'tas inn' og 'fordøyes', og begge kan fungere som 'beholdere'.» (s. 79) På denne måten forutsetter sangundervisningen at eleven har samme kulturelle forståelsesramme som pedagogen for å kunne forstå metaforene som blir brukt i undervisningen. Å be eleven *la tonene sprette fra mellomgulvet som om det var en trampoline*, forutsetter at eleven har opplevd eller erfart hva en trampoline er og hvordan den fungerer og at disse er tilsvarende til pedagogens egne erfaringer. (Thingelstad referert i Sætre & Salvesen, 2010, s. 212) Dette er en øvelse i så synge staccato, altså korte og lette toner, noe som krever god kontroll i støttemuskulaturen. Min erfaring med trampoline kan ikke sidestilles med en *lett* tone, tvert imot ville jeg nok tatt for hardt i og risikert å skade stemmen.

Metaforer kan også sees på som overføring av mening og strukturer fra en kilde til et mål. Kilden er her det området med mest erfaring, og målet minst. I målområdet foregår det en kartleggingsprosess av opplevelser tilknyttet kroppen (sanseopplevelser, emosjoner), interaksjoner med omgivelser (bevegelser, behandling av objekter) og interaksjoner med andre mennesker (i sosiale, politiske, økonomiske og religiøse sammenhenger). Denne kartleggingsprosessen er en interaktiv og kreativ prosess som påvirker vår forståelse for både kilde- og målområdet. (Lakoff & Johnsen, 1980, s. 117) I sangundervisning kan vi se på pedagogen som kilden og eleven målet, mens kartleggingsprosessen forstås som utveksling av kunnskap og erfaringer mellom dem. Ut ifra dette kan vi si at sangundervisningen er avhengig av god gjensidig kommunikasjon mellom pedagog og elev for å gi læringsutbytte. De må begge være i stand til å bruke felles *språk*, enten det er talespråk, tegnspråk, symbolspråk eller kroppsspråk, og kunne lytte til hverandre. (Arder, 2007, s. 66) På samme måte som

undervisningen må tilpasses hvordan eleven lærer, må også kommunikasjonen tilpasses eleven som person, alder, og modning. (Herjuaune, 2016, s. 37)

I artikkelen «The Use of Motor-Affective Metaphors in Music Instruction» omtaler Sybil Barten (1998) metaforer som en viktig del av musikkundervisning. Hun mener at musikalske uttrykk best kan forklares gjennom bruk av metaforer og figurativt språk. Hun diskuterer bruken av *motor-affektive metaforer* som hjelpemiddel til å fremkalle ønsket musikalsk uttrykk fra musikere. Hensikten med en slik metafor er å formidle en ide slik at den blir satt til handling. (s. 90-91) Barten understreker at figurativt språk må forståes i den sammenhengen det blir brukt. I musikalsk kontekst henviser metaforene til karakteristikkene i selve musikken, og forutsetter at mottakeren av metaforen har den samme opplevelsen av og forståelsen for uttrykket som blir formidlet. «It is the music that possesses the qualities, not an extramusical event, person, or scene». (s.95) Studien Barten legger frem i artikkelen baserer seg på observasjon av profesjonelle dirigenter og utøvere. Det er dermed mulig å anta at disse allerede har en felles forståelse for konteksten og musikken som skal utøves. Figurativt språk vil dermed være mer hensiktsmessig i en slik situasjon enn i tidlig musikkopplæring der den felles forståelsen ikke er en selvfølge.

2.5.2 Metafor som kunnskapsformidler i sangundervisning

Metaforene som kan ansees som vanlige å benytte i sammenheng med sangundervisning betegnes ofte som *blomsterspråk* i sangmiljøet. I boken *Om sangpedagogikk* skriver Sissel Høyem Aune (2003) at sangteknikk ofte har blitt forklart ved hjelp av setninger som: *tenk at du lukter på en blomst* eller *tenk at du har en søyle gjennom overkroppen*, osv. De fleste som undervises på denne måten forstår ordene men ikke alltid betydningen av metaforene. (s.15)

«Fra min studietid i Zürich fikk jeg lese en sangpedagogikkoppgave fra en student i Basel. Tema var støtte. Hun hadde brukt omtrent 100 informanter til å fortelle hva støtte var, og det forelå omtrent 100 ulike svar.» (Aune, 2003, s.15)

Dette er et velkjent fenomen for mange sangere og kan ha noe av skylden for at sangopplæring har ryktet på seg som useriøs og lite vitenskapelig. Aune (2003) presiserer at sangfaget, til tross for slike holdninger, er et fag som forutsetter vitenskapelig innsikt og metode. (s.15) Sitatet over kan tyde på at bruk av metaforer for å beskrive sangtekniske aspekter som støtte, bidrar til forvirring. Det kan virke som at metaforene, i dette tilfellet, ikke har lyktes i overføringen

av budskapet, eller ikke har gitt tilstrekkelig informasjon til mottakerne. Som Aune sier: «Et feil bilde av støtte kan jo direkte forhindre den dominoeffekten som skjer gjennom kroppen når pust siver ut eller inn» (s. 15) Eleven må lære og forstå det som ligger *bak blomsterspråket* for å forstå sitt instrument, og det er pedagogens ansvar å kontrollere at budskapet har nådd eleven. (s.16) *Blomsterspråket* eller metaforer medfører dermed at sangeren mister de konkrete, teoretiske begrepene for hva den utfører og det blir vanskelig for både elev og lærer å vite om de forstår hverandre. Hvis undervisningen bygges på sanglærerens subjektive følelse i kroppen, kan det være vanskelig for eleven å forstå hva som er forventet resultat. Et mer konkret språk med anatomisk korrekte begreper og aktivt arbeid med å finne og gjenkjenne muskulære bevegelser kan tyde på å være en nøkkel til forståelse for eget instrument. (s. 17)

Aune (2003) skriver at de aller fleste har et misforhold mellom anatomisk kunnskap og faktisk anatomisk følelse. «Avstanden mellom viten - hodearbeid - og kroppslighet er hos mange svært stor». (s. 21) Sangundervisningen bør derfor fokusere på å bli bevisst på hvordan kroppen jobber som et instrument og stille spørsmål som «hvordan føles det i kroppen min når jeg synger denne tonen?» eller «hva er det jeg faktisk gjør når jeg lager denne lyden?». Å bruke metaforer som å *lukte på en blomst* vil med andre ord flytte fokuset fra sammenhengen mellom lyden som produseres og kroppen som produserer den. Sangeren må lære å kjenne etter hva som skjer i kroppen når det synges, og beherske teknikker, selv om den ikke kan se det. (s. 21)

Metaforen kan anses som en måte å unngå, eller skjule teoretiske og anatomiske begreper og heller henvende seg til det kroppslige, sensoriske og intuitive. Resultatet er sangere uten forståelse for eget instrument; sanger som «bare synger» rent intuitivt og ikke forstår hvordan eller hvorfor lyden dannes. En sanger som ikke har nok kunnskap om sitt instrument, eller er bevisst hva som skjer i kroppen når den synger, vil være svært utsatt for slitasjeskader, stemmeproblemer og stagning i utvikling. (s. 34)

Det er viktig å påpeke at metaforer ikke nødvendigvis er en motsetning til musikkteoretisk språk. Teori kan også anses som rikt på metaforer som beskriver musikalske fenomener som skala, notenavn, tonehøyde og lignende. Ordet skala kommer for eksempel fra det italienske ordet for trapp eller stige, og er en betegnelse på gradinndelig. Skala er derfor et bilde som benyttes *om* teorien som ligger bak. Slike metaforer er intersubjektivt anerkjent som begreper tilknyttet musikkteorien, og henvender seg dermed til en felles forståelse for musikkteoretiske elementer.

2.5.3 Metaforer og følelser

Kim Burwells (2006) studie «On musicians and singers» undersøker ulike tilnærminger til sang- og instrumentalundervisning i høyere utdanning gjennom lydopptak av 67 sang- og instrumentaltimer. Formålet med studien var å kartlegge sanglæreres tilnærming til undervisning i teknikk og interpretasjon, for å identifisere elementer som skiller sangundervisningen fra instrumentalundervisningen. Gjennom å fokusere på fagområdet teknikk og interpretasjon, elevens bidrag til undervisningsdialogen, vokabularet som blir brukt i formidling av fagområdet, og vurdere om det som blir diskutert kun er av faglig relevans, har hun funnet tydelige forskjeller mellom de to undervisningsområdene. (s. 331-332) Hun hevder at den kanskje mest åpenbare forskjellen mellom sangere og instrumentalister, er at sangere, i tillegg til musikalske og tekniske problemstillinger, også må forholde seg til å formidle en dramatisk eller poetisk tekst. (s. 332)

Burwell trekker frem at tekstformidling og det emosjonelle aspektet ved fremføringen av en tekst bør regnes som en del av sangerens teknikk. (s. 332) Dette kanskje på lik linje med former for teknikk brukt av instrumentalister som ikke er like relevant for sangere. Robert Woody (2002) hevder at sangere og instrumentalister tilsynelatende ikke vektlegger ekspressivitet i samme grad. (s. 19) Gjennom hans forskning på læring av ekspressivitet oppdaget han at instrumentalistene i stor grad brukte kritisk lytting som læringsverktøy, mens sangerne hadde fokus på å lære og formidle det følelsesmessige uttrykket i musikken eller utenformusikalsk mening. (s. 19) Det er nettopp denne formen for læringsdialog hos sangere som fremkaller bruk av metaforer og figurativt språk. Burwell (2006) trekker frem dette som selve grunnlaget for det figurative språket i sangundervisning og påpeker at et slikt billedlig språk kan være et nyttig verktøy i samtale om interpretasjon og formidling, og er kanskje spesielt viktig i kommunikasjon av teknikk. (s. 333) Hun argumenterer videre at behovet for å lage bilder på teknikk og ekspressivitet i sangundervisning kan ha sammenheng med at sangerens instrument er *usynlig*. Sangeren kan ikke se at stemmebåndene vibrer og lager lyd, men må føle det. Slik blir, ifølge Burwell, sangstemmen et kroppslig og emosjonelt instrument. (s. 334) Dette kommer også frem i Emmons og Thomas' (1998) syn på sangstemmen:

«[...]singers find that almost every physical skill that is a part of their technique is hidden from view. Your only recourse is to turn inward, to listen, to feel, and to remember your kinaesthetic responses so that you can repeat them at will.» (s. 183)

Fantasi og billedlig språk blir på denne måten et uvurderlig verktøy i sangundervisningen, og Burwell (2006) hevder at sangerens instrument kan ansees som mer personlig og har større variasjon i karakteristikkk enn noe annet instrument. Dette gjenspeiles i undervisningsdialogen og kan ha stor innvirkning på lyden sangeren produserer. (s. 334) Mason (2000) understreker hvordan nettopp denne koblingen mellom instrumentet og sangerens mentale tilstand påvirker prestasjonen: «Indeed, the voice of the depressed singer may cease to function at all, and many singers have let a lack of confidence, often in respect of high notes, affect their chances of a successful career.» (s. 204) Han poengterer at sanglærerens rolle dermed ikke bare er å instruere, men også motivere eleven og bygge selvtillit rundt sangstemmen.

Gjennom Burwells studie kom det frem noen tydelige forskjeller mellom sang- og instrumentalundervisning. I sangundervisningen dreide dialogen seg mer om teknikk, dette på bekostning av interpretasjon, enn i instrumentalundervisning. Sanglærerne i studien brukte metaforisk språk i mye større grad enn instrumentallærerne, noe Burwell (2006) forklarer med følgende argumenter:

«The singer is her own instrument; the instrument is human, and therefore more sensitive and vulnerable than others, to change; the instrument's mechanical apparatus is largely hidden from view; and the art of singing typically involves, in addition to musical and technical issues, a poetic or dramatic text which must be understood, internalised and communicated. These unique traits would seem to make a metaphorical vocabulary indispensable to teachers and students.» (s. 345)

Burwell foreslår videre at instrumentalister kan ha utbytte av å utforske sangundervisningens læringsmetoder. Hun hevder at det ligger i musikkens natur at den er metaforisk og at alle musikk lærere burde være i stand til å benytte et figurativt språk for å formidle musikkens emosjoner og ekspressivitet, dette gjennom å appellere til elevens fantasi. (s. 345)

2.6 Oppsummering

Gjennom dette kapitlet har jeg gjennomgått noen grunnleggende didaktiske prinsipper, forskjellige former for kunnskap og læringsmetoder i individuelle musikk timer. Med utgangspunkt i didaktisk tenkning og de eksemplene jeg har lagt frem er det lettere å forstå hvordan individuell undervisning i både sang- og instrumentalundervisning vanligvis foregår i praksis. Ved å undersøke musikkfaget i dybden, er det tydelig at musikk timens innhold kan

varierte ut ifra pedagog til pedagog og elev til elev. Vektingen av fagets kunst- og vitenskapsaspekt kan derfor virke litt tilfeldig. Rammefaktorer, lærer- og elevforutsetninger danner behov for differensiering, og undervisningsmetode og innhold må nødvendigvis derfor tilpasses hver enkelt elev. Det kan virke som at tradisjonelle metoder for individuell undervisning, som mesterlære, er utgangspunktet for hvordan undervisningen gjennomføres. Dette kan oppleves som problematisk, nettopp fordi det muliggjør at også dårlige rutiner blir videreført eller at metoder mister sin betydning gjennom feiltolkning. Mesterlære kan på den måten virke konserverende både på godt og vondt. Nielsens tanke om den individuelle undervisningen som et praksisfellesskap viser et tydelig skille mellom sang- og instrumentalundervisning i korps. Der skolekorpset jobber aktivt opp mot både det indre og ytre praksisfellesskapet, finnes ikke den samme selvfølgeligheten om samspill i sangundervisningens indre praksisfellesskap.

Den individuelle musikktimen kan sees på som en dialog og en samarbeidsprosess i et praksisfellesskap, og det er pedagogens ansvar å tilrettelegge for at læringsbudskapet kommer frem, om det er gjennom for eksempel ord, bilder eller kroppsspråk. Å bruke metafor som kunnskapsformidler kan være et nyttig hjelpemiddel, eller til forvirring. I musikkopplæring forutsetter den at alle involverte parter har den samme virkelighetsoppfatningen og kroppslige forståelse, og kan derfor være problematisk i individuell undervisning av barn. Gjennom argumentene jeg har samlet er det tydelig at mange anser figurativt språk som nødvendig i formidling av kunnskap om musikk, men disse viser konsekvent til studier av studenter i høyere utdanningsnivå, ikke barn, som er fokuset i min oppgave. Et voksent menneske vil nødvendigvis lettere dele lærerens opplevelse av det som formidles, men det er ikke en selvfølge at et barn har erfart og kjent på de samme følelsene og uttrykkene som en voksen.

Det er tydelig at det å snakke om bruk av metafor i sang- og instrumentalundervisning skaper et skille. Kildene jeg har lagt frem virker enige om tanken at figurativt språk dominerer sangundervisningen, mens instrumentalundervisningen i større grad benytter teoretiske betegnelser. Skillet oppstår i diskusjonen om metaforen som et nødvendig og nyttig verktøy eller som unøyaktig og til forvirring. Metaforisk språk knyttes til sangstemmen som noe unikt og enestående i det at selve instrumentet er usynlig og helt avhengig av sangerens evne til å kjenne hva som skjer i kroppen uten å kunne se det. På den måten blir sangstemmen også noe veldig personlig og følelsesmessig styrt. Dette gir rom for mye figurativt språkbruk, nettopp fordi instrumentet i seg selv er så lite håndfast. Dette er en diskusjon som har engasjert alle mine informanter i spørsmålet om hvordan de selv bruker figurativt språk i sin undervisning. Det er tydelig at dette er et svært aktuelt tema i dagens individuelle undervisningspraksis.

3 Intervjuanalyse

3.1 Innledning til analyse

Gjennom to kapitler har jeg gitt en innføring i den individuelle musikkundervisningens didaktiske prinsipper, metodikk, kunnskapsformidling og tradisjon, dette for å videre kunne forankre mine informanternes perspektiver til det teoretiske fundamentet jeg har lagt frem. Jeg har strukturert intervjuanalysen med utgangspunkt i meningsreduksjonene jeg har utført av hvert enkelt intervju, og vil følge den tematiske inndelingen som har oppstått naturlig gjennom reduksjonsprosessen. Hensikten med dette har vært å trekke ut essensen av hver enkelt informants beskrivelser, komme frem til, og forstå den underliggende betydningen av det informantene formidler. På denne måten blir hver enkelt informants mening mer tilgjengelig for meg i analyseprosessen, noe som muliggjør sammenligning av meningskjerner. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230-233) For å kunne forstå, sammenligne og diskutere informantenes mening, benytter jeg hermeneutisk meningsfortolkning. Jeg vil se informantenes beskrivelser gjennom min forforståelse, observasjonene jeg har utført og teorien jeg har presentert i tidligere kapitler. I tillegg skal jeg se etter kontraster, sammenhenger eller mønstre i disse. (s. 237 og 264 -265)

3.2 Rammefaktorer for undervisningen

Utgangspunktet for enhver musikkpedagogisk virksomhet er de rammene og betingelsene som legger grunnlaget for hvilke muligheter eller begrensninger virksomheten har. For å forstå hva informantenes undervisningstimer inneholder, er det derfor viktig å kartlegge hvilke rammefaktorer som spiller inn i utforming av undervisningen. (Hanken & Johansen, 2016, s. 39) Gjennom informantenes beskrivelser, kom det naturlig frem en rekke rammefaktorer som setter styring for deres undervisning. De rammefaktorene som gikk igjen hos informantene fremstår som avgjørende for hva som faktisk er mulig å gjennomføre i løpet av en undervisningstime. Det er derfor viktig å belyse hvordan rammefaktorene påvirker undervisningsinnholdet. Jeg har valgt å kategorisere informantenes uttalelser etter de rammefaktorene som fremkommer som vesentlig for informantenes valg og vektlegging av undervisningsinnhold.

3.2.1 Lærerforutsetninger

En nødvendig forutsetning for undervisningstimens innhold er musikkpedagogens musikkfaglige og pedagogiske kompetanse. Også pedagogens faglige grunnsyn og verdier vil ha en innvirkning på hva som vektlegges i undervisningen. Dette, i tillegg til pedagogenes forståelse for og definisjon av musikkteori, vil være avgjørende for det musikkteoretiske innholdet i undervisningen. Det er derfor essensielt å kartlegge disse rammefaktorene, før undervisningstimens innhold presenteres.

Pedagogens kompetanse

Jeg ba informantene fortelle om sin musikk-, musikkteoretiske og pedagogiske utdanning for å kartlegge deres kompetanse. Gjennom meningsreduksjon av svarene kom det tydelig frem at alle informantene besitter grundig musikkteoretisk kunnskap fra høyere utdanning, utøvende musikk og arbeid som sang- og/eller instrumentalpedagog. I tillegg dirigerer alle informantene skolekorps og/eller kor. Alle informantene har flere musikkrelaterte plattformer der det er behov for, eller forventet at de benytter sin musikkteoretiske kompetanse. Ved å se på hva slags type utdanning som har gitt informantene denne kompetansen, kommer det frem at Sasha, Lana og Nell har høyere utdanning i utøvende fag, med Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) som påbygning, mens Bendik har høyere utdanning i musikkteoretiske fag, med utøvende fag og PPU som påbygning og fordypning.

Sett i lys av Hanken og Johansens (2016) musikkdidaktiske utgangspunkter, er det et tydelig skille mellom disse to tilnærmingene til musikkfaget, noe som kan påvirke hvordan og hva informantene velger å undervise. De tre førstnevnte informantene har utdanning og erfaring innen ars-dimensjonen av faget, med hovedkompetanse som praktiker i form av utøvende musikk. Bendik har derimot sin utdanning og hovedkompetanse tilknyttet scientia-dimensjonen gjennom musikkvitenskapelige fag. Selv om Bendik også driver både utøvende og pedagogisk virksomhet, kan rekkefølgen og vektleggingen i utdannelsen tyde på tyngre teoretisk utdanning enn førstnevnte informanter. Informantenes utgangspunkter kan derfor sees på som to ulike former for forståelse av musikkpedagogisk virksomhet og musikkteori. (s. 32-33)

En slik inndeling mangler et vesentlig element, nemlig skolekorpset. Som jeg har trukket frem tidligere er det ikke uvanlig at korps elever er stødige i teori. (Setsaas, 2019) Sasha og Lana har begge spilt i korps fra ung alder, og endt opp med å undervise og dirigere skolekorps. I intervjuene bruker de gjennomgående musikkteoretiske begreper og eksempler,

som tyder på at de er trygge på teorien, noe min observasjon av Sasha og Lana også bekrefter. Det kan virke som at den teoretiske forankringen de har fått gjennom selv ha gått i korps, plasserer dem nærmere scientia-dimensjon. Nell og Bendik viser også god kontroll over det de presenterer av musikkteoretiske prinsipper og begreper. Ut ifra dette er det mulig å fastslå at informantene besitter tilstrekkelig musikkteoretisk og pedagogisk kompetanse til å undervise musikkteori.

3.2.2 Definer begrepet *musikkteori*.

Det første spørsmålet jeg har stilt alle mine informanter er hvordan de, som pedagoger, definerer begrepet *musikkteori*. Formålet med dette er begrepsavklaring ved å kartlegge begrepsstrukturen i informantene og fagpersonenes oppfatning av fenomenet «musikkteori». På den måten utforsker dette intervju spørsmålet betydningen, de begrepsmessige dimensjonene og assosiasjonene tilknyttet uttrykket, så vel som informantenes posisjon og relasjon til begrepet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180-181) Dersom en informant for eksempel bruker *musikkteori* som begrep for hørelære, er det viktig at det er avklart i begynnelsen av intervjuet, slik at min tolkning av svarene blir så tett tilknyttet informantens oppfatning som mulig.

Musikkteori som identitetsmarkør

I kapittel 1.5 la jeg frem en *allmenn* beskrivelse av hva musikkteori kan innebære. Det viste seg å være en tendens at musikkteori ble ansett som et todelt begrep – praktisk og teoretisk. Den teoretiske delen av begrepet blir ofte ansett som et verktøy, byggesteiner eller språk for å begripeliggjøre den praktiske delen av musikkteorien. Da informantene ble bedt om å fortelle hva de selv la i begrepet, ble jeg overasket over hvor mange forskjellige formuleringer og perspektiver som kom fram. De brukte tilsynelatende begrepet om de samme fenomenene, men ga likevel ganske forskjellige definisjoner.

Spørsmålet fremstår i stor grad som et rent faktaspørsmål, men presiserer et ønske om en subjektiv definisjon. Jeg spør altså ikke etter hva begrepet faktisk betyr, men hva det betyr for informantene. Å åpne for en slik individualisme tilknyttet et begrep som ofte kan være ganske fast definert gjennom skole og utdanning, åpner for kreativ diskusjon rundt begrepet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 177) Begrepet blir tolket ut fra informantens egen identitet, og definisjonen blir følgelig et uttrykk for informantens musikalske og pedagogiske identitet og bakgrunn. De definerer seg selv gjennom sine subjektive definisjoner av musikkteori, og marker på den måten egenart. Informantenes syn på musikkteori kan også gi innblikk deres

prioriteringer, vinklinger, og gi en indikasjon på hvordan de arbeider som pedagoger. (s. 177-178)

Musikkteori som kunnskap *om* musikk

Alle informantene var grundige i sine definisjoner, men jeg opplevde likevel ikke at de var konsekvente i måten de brukte begrepet under intervjuet. En tendens som gjaldt alle var at de vekslet mellom sin spesifikke definisjon og den kanskje mer *almene* varianten; som samlebetegnelse for musikkteoretiske fag (anvendt musikkteori, hørelære, notelære og lignende), gjennom intervjuet. (Kapittel 1.5) En mulig grunn til denne dissonansen, kan ha vært informasjon som ble etterspurt i hvert enkelt spørsmål og hvor mye frihet informantene ble gitt. I åpne spørsmål opplevde jeg at de forholdt seg mer til sin egen subjektive definisjon, enn ved mer spesifiserte spørsmål. Dette gjaldt spesielt i spørsmål knyttet til musikkteori. Jeg vil nødvendigvis ta dette i betraktning når jeg videre legger frem informantenes uttalelser.

Lanas definisjon er den som ligger nærmest den *allmenne*. Hun beskriver musikkteori som det grunnlaget all musikk bygger på, og at det kan sees på som kunnskapen *om* musikk. Hun forteller at; «[musikkteori] er kunnskapen om noter, noteverdier, harmonier, akkordprogresjoner og [hørelære].» (Kapittel 2.3) Tollefsens beskriver en tilsvarende vinkling på definisjonen:

«Jeg vil definere begrepet musikkteori som en systematisering og begrepsliggjøring av musikalske strukturer og byggeklosser. Innsikt i musikkteori vil gi musikeren en bedre forståelse av hva som foregår i musikken, både med tanke på harmoniske, melodiske, rytmiske og formmessige aspekter.» (Tollefsen, 2019)

Kjølberg (2019) definerer musikkteori som «de disiplinene eller emnene som omkranser musikkutøvelsen.» Hun trekker frem kanoniserte musikkfaglige disipliner som notekunnskap og gehørtrening, og inkluderer også musikkhistorie og repertoarkunnskap. Hun beskriver den helhetlige *pakken* av institusjonaliserte musikkfag som grunnlaget i utøvelsen av musikk, ikke ulikt den *allmenne* definisjonen. Kjølbergs beskrivelse av musikkteori gir inntrykk av teorien som noe som befinner seg rundt musikken, noe løsrevet fra det utøvende, heller enn en del av. Likevel kommer det frem av intervjuet at ferdigheter innen disse disiplinene skaper en mer bevisst utøver. På den måten fungerer musikkteori som en måte å bevisstgjøre musikkens fenomener.

Dette går igjen hos alle informantene. Spieker (2016) beskriver musikkteori som den grunnleggende kunnskapen en musiker må besitte, men påpeker at teori aldri kan være løsrevet utøvelsen. (s.16) Ut ifra dette kan musikkteori sees på som fundamentet for både sang- og instrumentalutøvelsen, der kunnskapen som ligger til grunn, muliggjør utvikling av utøvende ferdigheter gjennom.

Musikkteori som begrepsliggjøring av musikken

Gjennom reduksjonen ble det mulig å se forbi informantenes formuleringer og hente ut essensen fra uttalelsene. Tanken om musikkteori som et eget språk gikk igjen hos alle informantene. Musikkteori, etter informantenes definisjon, er språket som muliggjør verbalisering og systematisering av musikkopplevelse og utøvelse. Det danner også kommunikasjonsgrunnlag mellom musikere. Tanken om musikkteori som noe intellektuelt og verbalt går igjen hos de tre informantene, der musikkteori blir språket som brukes til å snakke om musikk. Informantene er dermed tydelig forankret i Nielsens (1998) modell for musikkfaget, der det vitenskapelige aspektets hensikt er nettopp å beskrive og systematisere faget. Musikkteori blir på den måten et felles språk informantene bruker til å sette ord på opplevelsen og praktiseringen av musikk. Dette gir musikere et felles kommunikasjonsgrunnlag for å snakke om musikk. (s.104)

Språket som verktøy til musikkforståelse

Å *bruke* musikkteorien for å verbalisere musikken og skape forståelse, forutsetter tanken om musikkteori som et verktøy eller hjelpemiddel. Informantenes beskrivelser av musikkteori som språk, peker derfor mer i retning av språk som verktøy til begrepsliggjøring av musikken. Sasha beskriver hvordan språket dermed kan anses som blir bindeleddet mellom musikk og musikkforståelse. Ikke ulikt definerer Nell musikkteori som et språk som bygges opp gjennom å erfare musikken, og sette ord på det man hører, gjør og ser. Hun forklarer at; «Det er en måte å bevisstgjøre og forstå, sette et språk på det man driver med - for det må man jo ha som musiker.» Ikke ulikt, beskriver Bendik musikkteori som noe man først må forstå gjennom å erfare, for deretter å sette i system. Bendik forteller om hvordan han opplever musikkteori som et språk vi bruker for å formidle det vi ønsker med musikken: «Så har vi systematisert det [musikkteori] og kategorisert det inn på ulike måter som gjør at vi har en felles terminologi og et felles språk.» Det Bendik beskriver er en oppfatning som kan sidestilles med Nells

perspektiver. Med språket, plasserer han musikken i system og verbaliserer musikkopplevelsen. Tollefsen presenterer språkets grammatikk som metafor for musikkteori:

«[...]du kan fint snakke et språk uten å kunne grammatikk (i alle fall om det er morsmålet ditt), men du vil få en dypere forståelse av språket ved å kunne språkets grammatikk; og det vil dessuten gjøre deg i stand til å uttrykke deg skriftlig og til å tilegne og tolke andres tekster.» (Tollefsen, 2019)

Ved å tenke på musikkteori som musikkens grammatikk, blir dermed musikken i seg selv språket. Musikken kan utøves i praksis, slik man kan snakke muntlig språk, men for å kunne lese, skrive og tolke er det nødvendig å forstå grammatikken som ligger bak. Denne tankegangen fremstår som svært sentral innen forskning på hørelæremetodikk.

Ut ifra Tollefsen og informantenes definisjoner, kan musikkteoriens funksjon i undervisningspraksis anses som et verktøy til å sette musikken i system, gi sammenheng og sette ord på musikken. På samme måte beskriver Lucia (2007) musikkteori som et sett med verktøy eller redskap til organisering. Dette for å muliggjøre forståelse for og utøvelse av musikk. (Kapittel 1.5) Med språket som verktøy, opprettes dermed kobling mellom musikkens fastsatte systemer og musikkforståelse. Dette tyder på et konstruktivistisk kunnskapssyn, der det å tilegne seg musikkteoretisk kunnskap forutsetter et en kobling mellom musikkteoriens systemer og musikkforståelsen. Informantenes bruk av språk som kobling, gir derfor eleven et utgangspunkt for selv å konstruere kunnskap gjennom begrepsliggjøring av musikken. (Kapittel 2.3)

Musikkteori som musikkforståelse

Det er altså bred enighet blant mine informanter om at musikkteori er systematisert kunnskap *om* musikk og alle fenomener tilknyttet musikken. Tanken flertallet presenterte om musikkteori som språk, handler om begrepsliggjøring av den musikken vi opplever eller selv utøver. Disse definisjonene kan anses som forenelige, nettopp fordi begrepsliggjøring også er en form for systematisering av kunnskap *om* musikk. Ved å benytte språket som verktøy, opprettes en kobling mellom musikalske fenomener og musikkforståelse.

Musikkteori som kilde til forståelse er gjennomgående i alle intervjuene. Dette innebærer bevisstgjøring og begrepsliggjøring av *hva* det er som foregår og *hvorfor*, enten det er snakk om å lese/skrive noter, lytte til, eller selv utøve musikk. Ut ifra informantene og

fagpersonenes beskrivelser, handler musikkteori i stor grad om å forstå musikken og utøvelsens *hva* og *hvordan*. I tillegg fremstår det som viktig å ha evnen til å kommunisere musikalske fenomener.

Informantene og fagpersonenes perspektiver, samlet med synspunktene lagt frem i kapittel 5.1, gir en rekke definisjoner på musikkteori. Bevisstgjøring og musikkforståelse fremstår som svært sentrale temaer i alle definisjonene, men formuleres forskjellig: Musikkteori er grunnlaget, eller byggesteiner vi bygger utøvende ferdigheter på. Musikkteori er vår evne til å oppfatte og forstå musikkens fenomener. Musikkteori er språket, eller musikkens grammatiske struktur som vi bruker for å lese, skrive og kommunisere musikk. Musikkteori er systemet vi bruker for å kategorisere musikken. Felles for alle definisjonene, tolket ut fra intervjuenes samlede mening, er at musikkteori, uavhengig av hvilken metafor man benytter, er kunnskap som bidrar til helhetlig musikkforståelse.

3.2.3 Er musikkteoretisk kompetanse nødvendig?

Etter å ha fått et godt innblikk i informantenes musikkteoretiske kompetanse og syn på hva musikkteori faktisk består av, var jeg interessert i å vite hvilke holdninger de hadde til sin egen kompetanse. Jeg stilte derfor oppfølgingsspørsmål med hensikt å forstå informantenes personlige forhold til musikkteori. Jeg ville vite om de anså musikkteoretisk kompetanse som nødvendig for både utøvende og pedagogisk virksomhet og hvilken verdi musikkteori har for dem. Det er ikke gitt at informantene hverken verdsetter eller benytter den kompetansen de beskriver at de har. Oppfølgingsspørsmålene fungerer derfor som en måte å få innblikk i informantenes tilgrunnleggende holdninger, og kartlegge hvordan dette påvirker undervisningen. Ved å redegjøre for informantenes holdninger, vil jeg få bedre forståelse for de didaktiske valgene informanten tar i sin undervisning.

I kapittel 2 trakk jeg frem Nielsens (1998) modell for musikkfaget. Gjennom denne, vil pedagogenes balanse mellom ars- og scientia-dimensjonene kunne gi en indikasjon på hvilket innhold de vektlegger i undervisningen. Å kartlegge informantenes holdninger og verdisyn vil derfor gi meg tilgang på dypere forståelse for hvordan pedagogene prioriterer fagets dimensjoner i sin undervisning. (Hanken & Johansen, 2016, s. 32)

Musikkteoretisk kompetanse – en selvfølgelighet?

Sasha beskriver musikkteoretisk kompetanse som selvfølgelig for en utøvende instrumentalist, og følgelig også instrumentalpedagoger: «Jeg vet ikke om en eneste arbeidsplass som

innebærer trombone som ikke også innebærer musikkteori.» Sasha bemerker at arbeidsplassene og arbeidet som utføres, enten man er utøvende musiker eller pedagog, krever en form for musikkteoretisk kompetanse: «Du kan ikke lære bort å lese noter hvis du ikke [selv] kan lese noter, og man må lære å lese noter hvis man skal gå i skolekorps eller lære å spille et instrument.» (Sasha, 2018)

Sasha mener altså at musikkteoretisk kompetanse er en nødvendig del av både å lære bort og utøve et instrument, noe Lana også uttrykker. Hun påpeker at en utøver, uavhengig nivå, er avhengig av et teoretisk fundament for å kunne utøve musikk. Pedagogens musikkteoretiske kompetanse, mener hun er nødvendig for at elevens skal forstå hva, hvordan og hvorfor man jobber med spesifikke øvelser eller repertoar. Lana forteller:

«Som lærer er det din oppgave å kunne svare på alle spørsmålene som ungene måtte finne på å komme med.[..] mye av musikkundervisningen og musikkutøvelsen dreier seg indirekte om teorien og at man må kunne svare på det. Og man må kunne gi begrunnelser for hvorfor man gjør ting.» (Lana, 2018)

Som i definisjonen av musikkteori, handler Lanas perspektiv om å bruke musikkteori for å forstå instrumentets *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Pedagogens rolle er på den måten å hjelpe eleven til å oppnå forståelse for instrumentet og musikken.

De to informantene parallellfører musikkfagets dimensjoner som likevektig i deres beretninger. På den måten fremstår Nielsens (1998) kunst- og vitenskapsaspekt, eller det praktiske og teoretiske, som gjensidig avhengig i Sasha og Lanas undervisningspraksis. Dette er forenelig med Kroksmarks (1994) tanker om hvordan undervisning i musikkteori uten tilnærming til det praktiske er like meningsløst som undervisning i praktisk musikk uten noe teoretisk refleksjon. (s. 94) Sasha og Lanas elver får, gjennom Kroksmarks perspektiv, en mer helhetlig musikkforståelse, der det praktiske og teoretiske utfyller hverandre. (Kapittel 1.5.1) Dette symbiotiske forholdet mellom det teoretiske og praktiske innholdet i musikkundervisningen går igjen i synspunktene jeg har presentert i kapittel 1.5.1.

Både Spieker (2016) og Lucia (2007) beskriver musikkteori som en nødvendig del av en musikers utøvende og skapende virksomhet. De trekker begge frem hvordan musikkteorien setter det praktiske aspektet av musikken i teoretisk kontekst. (Kapittel 1.5) Forsén (2011) påpeker også at musikkteori ikke bør sees på som utenfor eller separert fra det utøvende, men heller som en likeverdig del av den helhetlige musikken. Ved å behandle de to

kunnskapsområdene som gjensidig avhengig, skjer en bevisstgjøring av musikken som helhet, slik Sasha og Lana også legger frem i sine beretninger. (s. 55)

Musikkteoretisk kompetanse som ressurs

Bendik vedkjenner også at musikkteori er en nødvendig del av undervisningen. Hans musikkteoretiske kompetanse muliggjør hans pedagogiske virksomhet, fordi mye av arbeidet han gjør i forbindelse med undervisning er rent teoretisk. Det kan være transponering, endring av noter og arrangering. Han forteller: «Hadde jeg ikke kunnet piano og musikkteori så godt som jeg kan, så hadde hverdagen vært mye vanskeligere. [...] det hadde vært mye mer tungvint for meg uten.» (Bendik, 2019)

Det Bendik beskriver ligner mer tanken om musikkteoretisk kompetanse som verktøy eller en ressurs som muliggjør hans pedagogiske praksis. Hans praktiske anvendelse av musikkteoretisk kompetanse avviker dermed noe fra definisjonen han presenterte tidligere. Måten han velger å definere musikkteori er, som tidligere nevnt, knyttet til hans identitet som pedagog og utøver. Bendiks musikkteoretiske kompetanse fremstår som svært viktig i hans egen utøvelse, og muliggjør undervisningen. I praksis innebærer dette derimot ikke nødvendigvis at eleven nyter av denne kunnskapen, utover de verktøyene som Bendik presenterer.

Bendiks definisjon av musikkteori fremstår kanskje mer som idealistisk, mens den praktiske utførelsen ligner mer en ressurs eller tilskudd til undervisningen. Han benytter musikkteori til å forberede et teoretisk grunnlag for undervisningen, men fokuserer lite på å bevisstgjøre dette grunnlaget for eleven. Den faglige kunnskapsbasen som Bendiks sangundervisning bygger på, gir rom for praktisk arbeid med teorien og henvender seg til sangerens intuitive kunnskapsforståelse. (Kapittel 2.2) Det kan virke som at det er graden av elevens deltakelse i det musikkteoretiske arbeidet som skiller Bendiks teoretiske undervisning fra Lana og Sashas. Det er tydelig at han legger et godt teoretisk fundament for undervisningen, men at eleven ikke nødvendigvis nyter av kunnskapen i like stor grad som Sasha og Lanas elever.

Det musikkteoretiske fundamentet i Bendiks undervisning legger grunnlaget for utvikling av teoretisk forståelse gjennom sangøvelser og innlæring av ny musikk, slik Bjørkvoll (2014) også beskriver. Hvis musikkteori læres naturlig ved innlæring av nytt materiale og praktisk arbeid med musikk, faller behovet for musikkteoretiske verktøy eller noter vekk. (s. 201) Eleven får dermed mulighet til å først erfare musikken i sin helhet, for så å senere knytte

den til noter dersom det er behov for det. Som Bjørkvoll, anser Bendik musikkteori som en nødvendig og naturlig del av undervisningen, men til praktisk anvendelse.

Musikkteoretisk kompetanse gjennom musikkopplevelse

Gjennom reduksjon av intervjuene kommer det frem at Nell har noe av det samme holdningsgrunnlaget som Bendik, men hun beskriver likevel ikke teori som en nødvendig del av undervisningen. Hun forteller at pedagogens musikkteoretiske kompetanse ikke er nødvendig for at eleven skal lære å synge. Som Bjørkvoll (2014), beskriver Nell hvordan opplevelsen av, og erfaringen med musikken bør komme før teorien. Musikkteorien kan stå i veien for utøvelsen og er derfor ikke alltid en like hensiktsmessig del av undervisningen. (s. 201)

Nell trekker frem at musikkteorien først blir nødvendig når man støter på problemer og må plukke fra hverandre musikken. Hun påpeker at det er vanlig å legge fokuset kun på den teorien som er mest relevant for hver enkelt person og forklarer at hun anser det å bruke musikkteori som en måte å sette seg inn i problemområder i musikken. Dette gjennom å analysere hva som skjer og justere utøvelsen etter det. Hun forteller at musikkteori er en viktig del av musikkopplæring og utøvelse, noe som gjør det like viktig å kunne løsrive seg fra systemet det bygger på og oppleve musikken. Rasmussen (1987) presenterer et tilsvarende perspektiv der elevene tilegner seg musikkteoretisk kunnskap gjennom musisering, altså gjennom å praktisere og lytte til musikk. Å sette musiseringen i system, eller knytte det opp mot noter og teori er hensiktsmessig først etter at eleven har dannet et godt og solid praktisk fundament. Nells tankegang er også sammenlignbar med Rostvall og Wests perspektiv på musikkteori i undervisning. De beskriver alle at eleven, gjennom å først oppleve det som skal læres, automatiser mønstre som videre kan knyttes opp mot teori. (Kapittel 1.5.1)

Nells beskrivelse av egen undervisning kan sammenlignes med den *oppdagende undervisningen*, presentert i kapittel 2.4, der eleven selv må finne frem til det som skal læres gjennom utforskning og problemløsning. Hun beskriver likevel det teoretiske innholdet som minimalt, noe som kan være tilknyttet hennes egen bakgrunn. Nell innrømmer at hun kjenner seg igjen i mitt perspektiv, og forklarer hvordan hun opplever sin egen musikkteoretiske kompetanse: «Personlig har jeg aldri vært sånn superflink i teori, men jeg ser jo at det er veldig viktig å ha det, så man har jo luket ut det som er mest essensielt for seg selv da.» (Nell, 2018) Fokuset i Nells undervisning er musisering. Teorien benyttes mer som et redskap for å løse

problemer i utøvelsen. Hun forklarer: «Det er ikke musikkteorien som kommer først hos meg, det er jo musikken i selg selv, uttrykk og følelsen man sitter med når man gjør det.» (Nell, 2018)

Utøvelsen av sang er, ifølge Nell, ikke avhengig av musikkteoretisk kompetanse. Hun forteller at musikkteoriens funksjon i sangundervisning er å analysere og rette opp musikalske fenomener som skaper problemer for sangerens utøvelse. Ut ifra hennes holdning skal sangeren først erfare, eller synge, for så å knytte teori til eventuelle problemer som oppstår, slik det er vanlig i *oppdagende undervisningspraksis*. Dette er ikke ulikt Bendiks beskrivelse av egen undervisning.

Til tross for mange likhetstrekk, er det fortsatt en svært fundamental forskjell mellom de to undervisningstilnærmingene. Der Nell beskriver at utøvelsen først må erfares for deretter å knyttes til teori, erfarer Bendiks elever bevisste musikkteoretiske elementer i utøvelsen som senere blir knyttet til noter og teoretisk kunnskap. Til tross for at Nell og Bendik presenterer to forskjellige nyanser av en tilsynelatende ganske lik holdning til musikkteori i undervisningen, er det tydelig at de baserer seg på elevens utvikling av intuitiv kunnskap, i både utøvende og teoretisk forstand, som en vesentlig del av tidlig opplæring. Først senere blir den intuitive teoretiske kunnskapen satt i sammenheng med den mer logisk-analytiske musikkteorien. Pedagogens grad av bevissthet rundt det teoretiske innholdet som erfares, fremstår som den største forskjellen mellom de to pedagogene. (Kapittel 2.3.1)

Musikkteoretisk kompetanse separert fra utøvelse?

Det kan virke som at Bendik og Nell i stor grad vektlegger ars-dimensjonen av musikkfaget. I stedet for å parallellføre Nielsens (1998) kunst- og vitenskapsaspekt, slik Sasha og Lana gjør, kan det virke som at de sangpedagogene først fokuserer på det praktiske kunstaspektet i undervisningen, og senere knytter dette opp mot vitenskapsaspektet i varierende grad. Innføringen av vitenskapsaspektet ansees ikke som nødvendig for Nell, men hun presenterer god bevissthet rundt hvilke fordeler slik musikkteoretisk kompetanse kan gi, så vel som ulemper. Dette er forenelig med det perspektivet Kjølberg presenterer, der musikkteoretisk kompetanse ikke er nødvendig for å synge:

«Man må ikke kunne verken noter eller kunne forklare musikkhistoriske eller stilistiske begreper for å synge godt. Sangstemmen responderer direkte på tanken, og kan uttrykke seg fritt vokalt og musikalsk uten bevissthet om hva man gjør. De aller fleste vil imidlertid bli mer bevisste utøvere av å kunne musikkteori. Videre vil man letter kunne

lære seg musikk på egenhånd og ta reflekterte valg om hva man ønsker eller ikke ønsker med sin utøvelse.» (Kjølberg, 2019)

Kjølbergs svar kan sies å oppsummere informantenes holdninger i stor grad. På den ene siden er det ikke nødvendig med musikkteoretisk kompetanse for å synge eller spille et instrument. Det denne kompetansen gir, er muligheten til å gjøre bevisste og reflekterte valg i utøvelsen, og skaper en mer selvstendig utøver. Utøverens intensjon med å lære seg å spille eller synge, vil også naturligvis være en faktor. Det kan for eksempel ansees som mulig å lære seg å spille piano eller synge en sang uten å forholde seg til musikkteori. Likevel er det nettopp den musikkteoretiske kompetansen som muliggjør utvikling og bevissthet rundt utøvelsen.

Det virker imidlertid ikke som det er noen sammenheng eller mønster mellom instrumentalpedagogene og sangpedagogenes holdninger til den musikkteoretiske kompetansen. De presenterer derimot ganske balanserte uttalelser. Dette peker på at det ikke er instrumentet som avgjør holdningene til musikkteoretisk kompetanse, men at undervisningsinnholdet og elevforutsetninger setter rammer for hva som er nødvendig. Likevel ordlegger instrumentalpedagogene seg mer teoretisk i sine beskrivelser og det er tydelig at de anser musikkteoretisk fundament som selvfølgelig. Dette kan være korpsopplæringens holdninger som kommer til overflaten, der musikkteori fremstår som en nødvendig del av både å spille og undervise i korps. Sangpedagogene ordlegger seg forskjellig fra instrumentalistene og er mindre konkret i sine uttalelser om musikkteori. Her vil jeg trekke frem at den største forskjellen mellom de to sangpedagogene er nettopp utdanningsbakgrunnen, der Bendiks kompetanse er tettere knyttet til musikk som vitenskap, noe som tilsynelatende kommer frem i hans kompetanse og hvordan han velger å bruke den.

Selv om det er bred enighet blant informantene om at pedagogen bør besitte tilstrekkelig musikkteoretisk kompetanse, og følgelig forståelse, peker holdningene mot at dette, i sangundervisning, benyttes mer som en ressurs til å legge opp undervisningen eller en metode for problemløsning i musisering. Det kan virke som at de underliggende holdningene til musikkteoretisk kompetanse i sangundervisning er preget av at teorien ofte blir sett på som separert fra selve utøvelsen. Teorien fremkommer i stor grad som automatisert intuitiv kunnskap, mens den i instrumentalundervisningen er mer integrert som en del av instrumentet, bevisstgjort som logisk-analytisk kunnskap.

3.2.4 Elevforutsetninger

Denne oppgaven belyser hovedsakelig pedagogens rolle i undervisningen, men det er også viktig å bemerke hvordan eleven påvirker undervisningsinnholdet. Å arbeide med individer forutsetter konstant differensiering av læringsmetode og undervisningsstruktur til hver enkelt elevs behov. Alle informantene presenterte individuell tilpasning av undervisning som grunnleggende for alle valg som tas i utvelgelsen av undervisningsinnhold og metode. I utvikling av instrument- og sangferdigheter dette er en svært viktig metodisk utfordring. Dette fordi hver enkelt elev har forskjellige forutsetninger for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter som må tas høyde for. (Hanken & Johansen, 2016, s. 88-90) På samme måte mener Arder (2007) at en god sangpedagog planlegger metodiske innfallsvinkler ut fra elevens behov og nivå. (s. 60)

Felles for informantenes beskrivelser er hvordan elevens fysiologiske, motoriske og kognitive utvikling avgjør undervisningens oppstart, progresjon, innhold, metoder og målsettinger. Det er derfor relevant å kartlegge hvordan elevens utvikling påvirker undervisningen.

Elevens alder og utvikling

I første kapittel presenterte jeg to krav til mine informanter. Som jeg nå har lagt frem, tilfredsstill alle informantene kravet om pedagogisk utdanning. I tillegg må informantene undervise den avgrensede aldersgruppen min studie forutsetter. Sasha og Lana underviser elver i skolekorps fra de begynner i korpset til de eventuelt søker seg inn på musikklinjen, altså fra 7-16 år, etter inntil 9 års korpsundervisning. Instrumentalpedagogene forteller om frafall, og hvordan de færreste faktisk gjennomfører de 9 årene med korpsundervisning. De presiserer at korpset likevel er et stødig tilbud for de som er motivert og ønsker å bli flinke på instrumentet sitt. Det er ofte disse elevene som velger å søke seg videre til musikklinjen.

Bendik beskriver at de fleste ikke begynner med sangundervisning før de er 10 år, men at de gjerne synger i kor før det. Som instrumentalpedagogene underviser han elever i sang til og med videregående skole. Bendik bemerker at de fleste elevene slutter med sangundervisning når de begynner på musikklinjen, rett og slett fordi de ikke har tid til å opprettholde begge deler. Nell underviser sangelever i 9-16 års alder, men har også voksne elever. Som de andre informantene, følger hun sine elever frem til og med videregående skole. Informantene er dermed innenfor rammene av studiens aldersfokus på 9-15 år. Unntaket, Bendik, legger frem

et høyst nødvendig perspektiv som peker seg ut innen sangundervisning, nemlig at individuelle timer ofte starter senere for sangere enn for instrumentalister i korps.

Tidlig sangundervisning handler i stor grad om å bli kjent med undervisningssituasjonen og instrumentet sitt, noe som gjør det lite hensiktsmessig med individuell undervisning før stemmen er noe mer utviklet. (Arder, 2007, s. 97) Nell understreker at elevene veldig ofte er barn, og derfor ikke har rukket å utvikle instrumentet. Det blir derfor viktig å jobbe med elevene på det nivået de er i sin utvikling, og sakte men sikkert bygge instrumentet fra grunnen opp. Arder trekker frem at sangundervisning for barn i åtte til ti års alder i hovedsak handler om å vekke sangglede og lek. Dette kan være grunnen til at sangere ofte starter med barnekor, der disse verdiene er grunnleggende, og begynner med individuell undervisning senere. (s. 51)

Selv hadde jeg min første time hos sangpedagog i en alder av 11 år og sang, som Bendiks elever, i kor gjennom hele barneskolen (6-12 år). Slik Arder (2007) beskriver, var barnekoret, også for meg, en svært viktig del av å skape sangglede og bli komfortabel med å synge sammen med, og foran andre. (s. 51) Barnekoret kan sees på som en måte å opprettholde den intuitive kunnskapen om sin egen sangstemme som alle er født med, frem til elevens fysiologiske og mentale forutsetninger er gode nok til å få utbytte av individuell undervisning. (s. 52) På den måten blir barnekoret en forberedelse på individuell sangundervisning. Bendiks erfaring med en tilsvarende struktur, og begrunnelse for å starte senere, gjør ham til en viktig og interessant stemme i denne studien, selv om han unnviker noe fra kravene.

3.2.5 Den første undervisningstimen

For å forstå hva pedagogenes beskrivelse av den *vanlige* undervisningstimen bygger på, er det viktig å undersøke hvordan den første undervisningstimen foregår hos informantene. Den første undervisningstimen kan anees som utgangspunktet for videre undervisning og er derfor en viktig rammefaktor for videre utvikling og vektlegging av musikkteoretisk kompetanse. Jeg vil derfor avgrense dette temaet til å presentere informantenes synspunkter rundt elevens utvikling.

Jeg ba alle informantene om å beskrive hvordan *den første undervisningstimen* for en helt ny elev foregår, og hva den inneholder. Grunnen til dette er at jeg ønsket å få et innblikk i hvilket tidspunkt elevene ble introdusert for musikkteori og hvilke metoder som blir brukt. Det vil også gi meg en mer helhetlig forståelse av undervisningens progresjon.

Alle informantene beskriver den første undervisningstimens primære funksjon som å bli kjent med, og trygg på undervisningssituasjonen og pedagogen. Jeg oppfatter instrumentalpedagogenes første undervisningstime som relativt enstemmig. Eleven skal få utdelt instrument og bli kjent med hvordan instrumentet settes sammen, behandles og holdes. De skal også produsere lyd, noe som kan være utfordrende, kanskje spesielt for blåseinstrumenter. Alle informantene beskriver hvordan de i stor grad bruker lek som metode de første undervisningstimene.

Instrumentalpedagogene introduserer en instrumentspesifikk metodebok for eleven, etter at lyd er produsert. Denne skal følge eleven videre i undervisningen. Sasha beskriver hvordan det første møtet med metodeboka foregår:

«Så blir vi opp i spilleboken deres og lærer første note, hvordan den ser ut, hvordan vi skal bruke boka[.], lære å spille *den* noten, lære å spille *den* sangen, enten gjennom å lese notene, [...] eller ved å snakke om lesing av noter og passe på at de lærer det utenat - så de kan stirre på noten sin og skjønne sammenhengen mellom det de spiller og det de ser etterhvert. De har noe å bla opp i og øve på hjemme.» (Sasha, 2018)

Elevene skal dermed lage lyd så vel som å begynne sin musikkteoretiske utdanning gjennom første steg i spilleboka. Sasha starter derfor arbeidet med å få eleven til å forstå sammenhengen mellom å lese og spille musikk allerede på første time. Lana beskriver tanker som er svært lik de jeg har presentert av Bjørkvoll (2014) i kapittel 1.5.1. Hun er svært bevisst hvordan musikkteori er en naturlig del av undervisningen fra første time, og hun forteller at det er en viktig del av det å få kontroll over den lyden som produseres: «Teori kommer jo med en gang i form av noteverdier, i form av lengde på tonene de spiller rett og slett, forskjellen på firedeler og halvnoter. Vi må jo bare spille forskjellige notelengder når vi bare har en tone på munnstykket.» (Lana, 2018)

Korpset og samspillet har mye å si for korpselevenenes tidlige behov for musikkteoretisk kunnskap og noteslesing. Lana forteller at; «I de aller fleste korps så begynner de med samspill fra første uke. Så er det jo ganske viktig å få noteslesingsferdighetene på plass også, relativt fort. Så det kommer jo noteverdier og noteslesning inn i løpet av de første tre fire ukene.» (Lana, 2018)

Det kan virke som at utgangspunktet for den første undervisningstimen er praktisk rettet. Dette er i tråd med synspunktene om forholdet mellom teori og praksis fra kapittel 1.5.1.

Fokuset ligger på utøvelsen, som naturlig knyttes til teoretiske prinsipper. Introduksjonen av metodebok gir eleven mulighet til å systematisere den erfaringen de har gjort.

I tillegg til å bli kjent med eleven og skape trygge omgivelser, består både Bendik og Nells første undervisningstime av å kartlegge elevens vokale utgangspunkt. Nell foretrekker at eleven kommer til timen forberedt, med en sang de liker og har lyst til å jobbe med og forteller; «Jeg liker ofte å gå så fort som mulig løs på å synge, for da kommer det veldig fort frem hva de synes er vanskelig eller lett og da kan vi bryte det ned.» Nell forklarer at musikkteori som regel innføres allerede første time. Dette i form av rytmikk med pulsfølelse og underdelinger i kroppen mens de synger og klapper rytmene. Nell beskriver den første timen som en plattform for å begynne å bygge et felles språk. Ikke ulikt, omtaler Bendik den første timen som en introduksjon til *sangverdenen* ved å opprette sangrutiner og bli kjent med egen stemme:

«Oppvarming er jo for eksempel helt nytt for dem, så jeg forklarer hvorfor vi gjør det [...] Vi jobber med å få kontakt med stemmen. Noen kommer jo med utgangspunktet at de har sunget hver dag hjemme, så synger vi gjerne med en gang. Mens andre kan være mer frakoblet stemmen sin – at stemmen ikke er koblet på resten av instrumentet. Så det kan være helt enkle ting som at de skal kjenne på det å ikke synge ordentlig ut, sammenlignet med det å gjøre det, og høre forskjell.» (Bendik, 2019)

Utforskning og ufarliggjøring av undervisningssituasjonen er tydeligvis en viktig del av alle informantenes første undervisningstime, også Bendiks. Han mener at det er viktig at eleven blir kjent med instrumentet og gehøret, før musikkteori introduseres. Han forteller at; «noe teori får de jo allerede første timen. Men jeg definerer ikke det som musikkteori, hvis du skjønner. Men når jeg begynner med noter og den typen ting? Det tar ikke så lang tid, men det varierer litt. Spørs hvor fort det går. Den første låten får de gjerne bare tekst.» (Bendik, 2019)

Bendik tilpasser introduksjonen av musikkteori til hver enkelt elev, men presiserer at han alltid arbeider ut ifra tanken om å først lytte og synge, før teorien bak bevisstgjøres. Han forteller at noen elever orienterer seg etter noter allerede andre undervisningstime, mens noen må vente to måneder. Med elever som har dårlig kontakt med gehøret og instrumentet sitt, tar det lengre tid før musikkteorien introduseres; «da må vi bruke enormt mye tid på det. Og det jo på en måte musikkteori, altså gehørbasert da. Men det er ikke musikkteori på den måten at *dette er en G, nå skal du få absolutt gehør og alltid vite hvor den G-en er.*» (Bendik, 2019)

Den første undervisningstimen er altså en plattform der elev og pedagog skal bli kjent og trygg på hverandre. Alle informantene beskriver at fokuset for undervisningen i prinsippet

er å lage lyd. Ut ifra informantenes beskrivelser kommer det tydelig frem et skille mellom de to grupperingene. Instrumentalpedagogene beskriver innføring av musikkteori fra første time, som jevnt skal utvikles parallelt med utøvende instrumentferdigheter over tid. Sangpedagogene fokuserer mer på utøvelsen, der aktivt bruk av gehøret, i likhet med Lanas beskrivelse, forekommer som en naturlig del av undervisningen. Det kan virke som at forskjellen på de to undervisningstradisjonene er hvor tidlig bevisstgjøringen av utøvelsen starter. Gehør og hørelære er absolutt en form for bevisstgjøring, men det kan virke som at det er en tendens til at denne kunnskapen fort vendes innover og jobbes mer intuitivt med og derfor ikke blir bevisstgjort.

3.2.6 Mål og krav i undervisningen

En viktig faktor i undervisningsdidaktikk er målsetting. Å planlegge bestemte mål for hva eleven skal lære, som samtidig tar høyde for rammefaktorer, elev- og lærerforutsetninger, kan være definerende for hvilken kompetanse eleven sitter igjen med fra undervisningen. En læreplan gir retningslinjer for mål, innhold og organisering av undervisningen, og er derfor et relevant aspekt å trekke frem ved musikkundervisning. Læreplanen skaper et grunnlag og utgangspunkt for all musikkpedagogisk virksomhet, og kan i prinsippet sees på som en veileder for undervisningen. Mens en formell læreplan skal styre den pedagogiske virksomheten, gir en rammeplan mer frihet til å tilrettelegge undervisningen innenfor satte rammer. (Hanken & Johansen, 2016, s. 140-143) For å danne et bilde av undervisningsinnholdet og de kravene som vanligvis stilles til sangundervisning, sammenlignet med instrumentalundervisning, vil jeg trekke frem rammeplanen for sang fra Oslo Kulturskole. Følgende sitat er hentet fra Kulturskolens visjon for sang:

«Det overordnede målet for korarbeidet og sangundervisningen i Oslo musikk og kulturskole er tredelt; elevene skal lære å bruke stemmen sin på en sunn og hensiktsmessig måte og utvikle sitt stemmepotensial, de skal få et grundig innblikk i ulike sangtradisjoner og musikalske stilarter, og sist, men ikke minst, skal elevene få mulighet til å uttrykke seg selv, og finne sin egen stemme – i både bokstavelig og overført betydning.» (Oslo Kulturskole, 2012, s. 2)

Kulturskolens «Fagplan for sang- og korseksjonen» er delt inn etter sjanger, med egne konkrete mål for undervisningen. Waagen (2011) mener at slike rammeplaner skisserer maksimumskrav heller enn minimumskrav, og gir pedagogene stor frihet for valg av lærestoff. (s.164)

Gjennomgående under alle sjangrene er likevel at det ikke forekommer målsetting om teoretisk kunnskap før på viderekomet nivå. På begynner- og mellomnivå vektlegges oppvarmingsøvelser, gehørtrening og innlæring av sanger via etterligning. (Oslo Kulturskole, 2012, s. 3-4) Til sammenligning er det i fagplanen for majoriteten av instrumentalister ved Kulturskolen satt krav til notelesing og teorikunnskaper fra tidlig begynnernivå, gjerne først time. Et av kompetansemålene på Eufonium og Baryton er for eksempel at «Elevne skal lære å spille både med og uten noter.» (Oslo Kulturskole, 2012a, s. 3) Slike mål finnes ikke i fagplan for sang, noe som kan være en medvirkende faktor til sangerens musikkteoretiske nivå.

Både Nell og Bendik beskriver at de er bundet til kulturskolens rammeplan, men at planen ikke tar høyde for at hver enkelt elev utvikler instrumentet sitt svært forskjellig i sang. Kulturskolens rammeplan kategoriserer elevne etter tre nivåer, noe Nell trekker frem som problematisk, nettopp fordi hver enkelt elevs utvikling er så forskjellig.

«[...] jeg synes det veldig dumt å skulle sette det i såne båser for der er utviklingen så forskjellig. Den som kanskje virker «dårligst», er kanskje de som bare har trengt litt mer tid - så har de blomstret og kjørt forbi de andre igjen. Så der tenker jeg at der må man passe seg, for alle har forutsetninger.» (Nell, 2018)

Nell tilpasser undervisningen ved å spørre elevne hver time om hva de ønsker å få til, hvordan de opplever egen utøvelse. De må også vurdere sin egen prestasjon ut ifra hvordan det føles i kroppen og hvordan de selv synes det høres ut. Nell forteller: «Mitt mål for mine elever er at de skal få verktøy og kan bruke dem, ikke bare for å få det til, men for å feilsøke.» (2019)

Bendik mener at kulturskolens rammeplan er for ambisiøs med tanke på tid. Han har derfor utviklet en egen rammeplan for sang for sin institusjon:

«[...]vi har jo en rammeplan fra kulturskolen. Den følger vi, det er jo lovpålagt. [...] Det skal mye til for at man rekker å få gjort alt. Men vi har laget vår egen rammeplan i sang, basert på den planen. Så den følger jeg.» (Bendik, 2019)

Bendik forteller at sangerne, ifølge planen for kjernetilbudet, skal kunne orientere seg etter notebildet og følge det når de synger. I fordypningsprogrammet er det mer konkret musikkteori, men Bendik presiserer at det er lite. Han argumenterer at dersom det skal være større fokus på musikkteori i undervisningen, må hele timen legges om, noe som ikke er realistisk. Han kritiserer bruken av rammeplan i musikk og poengterer at en rammeplan i sang forutsetter en

tanke om sang som noe målbart. Kulturskolen der Bendik jobber arbeider med å jevne ut nivået på søkermassen, men han forteller at det er vanskelig å avgjøre hva som definerer en viderekommen elev. Han presiserer at det er det utøvende som blir vurdert, ikke teorikunnskaper.

«[...] for hva er en viderekommen elev i sang, sammenlignet med en pianist, en fløytist eller lignende. Så skal du måle dem opp mot hverandre for du har bare 10 plasser. Det er derfor vi har begynt med denne prosessen her. Og det er derfor det ikke er noe poeng å si at eleven skal kunne synge en durskala, det har null poeng i den settingen. Det sier ingenting om hennes nivå eller modenhet til å kunne være på et sånt program, men rent generelt så er jo dette ting jeg mener man skal ha vært igjennom. Men det betyr ikke at det er noe de skal testes i.» (Bendik, 2019)

Bendik trekker frem at han gjerne skulle jobbet mer med for eksempel trinntallssyning i undervisningen, men mangler tid. Han påpeker at elevenes musikkteoretiske kompetanse er viktig, men ikke noe de bør testes i. Det er verktøy for å drive med utøvende sang, men selve utøvelsen skal være i fokus.

Felles for instrumentalpedagogene er at de ikke beskriver undervisningen som bundet til en læreplan, men forteller at korpset, eller samspillet er det som definerer den forventede progresjonen. Sasha forteller:

«Jeg har ikke en læreplan. [...] Men vi har hele tiden et slags krav om nivå. En aspirant, altså første året du spiller, skal lære de åtte første tonene sånn at når du går det andre året ditt så kan du være med på noter som har B-dur skala og enda litt mer. Det utvikles litt hele tiden, litt større register. [...] Det blir gradvis vanskeligere så du må hele tiden prøve å matche nivået til samspillet med timen din så de enten ligger litt foran eller akkurat på plass. [...] i enkelte tilfeller må tilrettelegge fordi det ikke går like fort. Samspillet blir jevnt og trutt vanskeligere og vanskeligere til du er i hovedkorpset og du får gradvis vanskeligere stemmer. [...] Så det er en salgs målestokk over hva du skal kunne, og så må man prøve å møte den så godt som mulig. Men det er ingen som blir kastet ut hvis du ikke når det.» (Sasha, 2018)

Lana forteller at det gjennom samspill i korpset oppstår en forventning om at elevene skal kunne spille stykkene som jobbes med. Korpset forutsetter på den måten at eleven følger

progresjonen som er nødvendig for å henge med i samspilltimene. Elevenes enetimer skal derfor hjelpe dem å holde følge med det økende nivået. Slike krav eller forventninger til nivå kan også justeres og tilrettelegges for elever som ikke har den samme progresjonen som de andre elevene. Da blir det blir heller tatt andre grep for å hjelpe eleven til å følge nivået i samspillet:

«Min filosofi er at vi tar det på elevens premisser. Hvis eleven trenger en veldig sakte progresjon, så blir det en veldig sakte progresjon. Hvis eleven tar ting superraskt, ja så kjører vi av gårde da. Da er det mitt ansvar å på en måte bremse og tilpasse[..]». (Lana, 2018)

Undervisningsinnholdet legges på den måten opp etter elevens forutsetninger, i tillegg til de forventningene til nivå samspillet legger til grunn. Instrumentalundervisningen baserer seg dermed i stor grad på prinsippet om jevn progresjon. Dette med et overordnet mål om å hjelpe elevene videre, slik at de kan lære det neste. Til sammenligning beskriver sangpedagogene ingen tilsvarende samspillsituasjon, men Bendiks elever har som regel undervisning i mindre grupper og kor. Dette, mener han, gir elevene god trening i å lytte til og lære av hverandre. Alle informantene beskriver samspill som bevisstgjørende, og en god måte å få satt det som jobbes med på de individuelle timene i sammenheng.

3.2.7 Videre utdanning

På bakgrunn av min egen erfaring med opptak til musikklinjen ved videregående skole, er jeg nysgjerrig på å finne ut om mine informanter har et bevisst forhold til elevenes videre musikalske utdanning. Det er også relevant å vite hvordan de eventuelt arbeider for å gi eleven de verktøyene som er nødvendig for å bestå en opptaksprøve. Alle informantene forteller at dersom eleven uttrykker interesse for, eller ønske om å søke på musikklinjen, blir det tatt på alvor, og undervisningen tilrettelegges deretter. En viktig forskjell mellom instrumentalpedagogene og sangpedagogenes beskrivelser er riktignok at instrumentalelevne i de fleste tilfeller allerede besitter nok grunnleggende musikkteoretisk kompetanse til å møte inntakskravene til musikklinjen, lenge før det er aktuelt å søke. Sasha forklarer:

«De [elevne] lærer all den teorien de trenger for å komme inn på musikklinjen, og hvis de ikke går videre med musikklinja, så forhåpentligvis fortsetter de i korps, [...] vi har

hatt stort fokus på ting som de trenger for å komme inn på videre høyere utdanning i musikk. Det blir jo tilpasset hver enkelt elevs nivå, så det er ikke alle som kommer dit på den tiden de er hos meg, men hos alle så er målet at hvis de, hvis de ønsker, skal kunne komme inn på høyere utdanning for musikk. Det er det målet jeg jobber mot.» (Sasha, 2018)

Sasha beskriver her med all selvfølgelighet hvordan den teoretiske utdannelsen en elev får gjennom skolekorpset ofte gir mer enn nødvendig kompetanse til å komme inn på musikklinjen. Det kommer tydelig frem at skolekorpset har som mål å forberede elevene både teoretisk og utøvende på videre musikkstudier og høyere utdanning i musikk. Lana stiller seg bak dette og presiserer at dersom eleven uttrykker et ønske om det, ligger fokuset i undervisningen på å mestre de kravene som stilles ved opptaksprøve. Elevene er med andre ord i utgangspunktet godt rustet for opptaksprøve gjennom korpsutdannelsen. Fokuset blir likevel flyttet til å jobbe enda mer spisset mot opptakskravene, straks det forekommer et spesifikt ønske fra eleven.

Gjennom fordypningsprogrammet i Bendiks kulturskole, får bestemte elever muligheten til å fordype seg i sitt instrument, og også musikkteoretisk kunnskap. En av Bendiks elever fra fordypningsprogrammet har uttrykt at hun ønsker å begynne på musikklinjen. Hun får derfor en del musikkteori i undervisningen, nettopp fordi hun er fordypningselev. Da jobber Bendik med å knytte teorien opp mot sangen. Han forklarer at det man må kunne av teori for å komme inn på musikklinjen i utgangspunktet er grunnleggende, og noe man egentlig bare må pugge. Bendik pleier derfor å henvende seg mer til notene, forklare mer og stille kontrollspørsmål for elever som går fordypningsprogrammet og ønsker seg til musikklinjen.

Bendik trekker frem at dersom man skal ta høyere utdanning, så må det intuitive gehøret og teorien på et eller annet tidspunkt knyttes sammen. Han forteller at sangeren har to ulike språk som har levd parallelt, men egentlig handler om det samme. Grunnen til dette er at sangeren ikke har klart å koble disse sammen, eller ikke har fått hjelp til å koble dem. Jo tidligere man begynner arbeidet med teori, desto lettere blir det for sangerne å koble sammen det teoretisk og praktiske. Bendik påpeker:

«[...] jo lengre det går jo mer satt blir det jo, men hvis man hadde begynt som barn og hele tiden hadde jobbet parallelt med det så tror jeg det hadde vært mye mer intuitivt, og ikke hadde vært et så stort problem. All forskning viser at det er lettere å lære ting som barn enn som voksen.» (Bendik, 2019)

Nell forteller om hvordan hun selv slet med å lese noter, tross ni år med pianoundervisning før musikklinjen. Hun beskriver hvordan hun opplevde musikklinjens institusjonelle ramme for musikkteori og hørelære som veldig fjern fra den intuitive sangen og tankemåten: «Det var veldig lite knyttet opp mot eller forklart hvilken relevans det hadde til mitt instrument.» (Nell, 2018) På bakgrunn av hennes egen erfaring med manglende teoretisk kompetanse, prøver hun å gi sine elever en liten dose teori som en introduksjon til hva de har i vente. For elever som uttrykker ønske om å gå musikklinjen, setter hun opp en plan over hva som må læres av teori og sang, inkludert bladsang. Hun påpeker at det er en stor fordel som sanger å kunne spille et annet instrument ved siden av. Nell forteller meg om hvordan hun fortsatt føler på forskjellene;

«[...] jeg spiser ikke noter sånn som blåsere gjør og det er en skikkelig ekkel følelse selv på høyskole/universitets-nivå. Det er noe helt annet når eleven er motivert og selv uttrykker ønsket om å gå videre til musikklinja, da vil jeg selvfølgelig tilrettelegge for det. For de andre gir jeg kanskje et lite drypp og håper noe fester seg.» (Nell, 2018)

Nell presiserer at man som sanger må vite hva man vil, være motivert og kjempe for å lære teorien som skal til for å komme inn på musikklinjen, og uttaler dette er en stor kontrast til korps, der man får teorien slengt etter seg, og så velger man selv om man vil bruke det eller ikke. Som begge sangpedagogene uttrykker, er det en tendens at sangere både starter sin individuelle undervisning senere enn korpsmusikantene, og tar heller ikke teorien på alvor før det blir uttrykt et ønske fra eleven om å søke på musikklinjen. Også da er det lite teori og snakke om, nettopp fordi det ikke oppleves som rom for det i undervisningen. Fordi individuell undervisning i korpset struktureres ut ifra samspillet, setter også samspillet krav og forventninger til nivå. Dette medfører innføring av teori, gjerne fra første undervisningstime. Dette gir en jevn progresjon i utvikling av musikkteoretisk kompetanse parallelt med utøvende ferdigheter. Elvene gjennomgår en spiralprogresjon der musikkteoriens segmenter kommer tilbake i flere runder på stadig mer avansert nivå. (Hanken & Johansen, 2016 s. 90-91)

På den måten får elevene muligheten til å bli kjent med hvordan det musikkteoretiske systemet henger sammen med det de utøver, i takt med utviklingen av instrumentferdighetene. Dette medfører igjen svært teoriyndige elever allerede tidlig i korpskarrieren. Det er nettopp her den største forskjellen i undervingsoppleggene oppstår. Mens korpsmusikantenes kobling mellom teori og praksis skjer fra første time, begynner ikke arbeidet med den koblingen hos sangere før senere. Det kan virke som at sangerne må jobbe mye mer motivert for å få tilgang på informasjonen de trenger for å opparbeide seg den kunnskapen. Når krav og rammeplaner

har forskjellig innhold og målsettinger fra instrument til instrument, og institusjon til institusjon, blir det en umulig oppgave å vurdere disse opp mot hverandre. I situasjoner der musikk blir ansett som noe målbart, vil det dermed oppstå tydelige forskjeller i utøvernes kompetanse.

3.2.8 Tidsaspektet

En viktig rammefaktor for alle undervisningstimene er timenes varighet. Instrumentalpedagogenes, altså Sasha og Lana, har begge 30 minutter med individuell undervisning. Sasha opplever dette som lite tid, og beskriver at det er mye han skulle ønske han rakk å ha med. Lana er derimot komfortabel med tidsrammen for undervisningen og rekker stort sett å få med det hun ønsker på en vanlig time. Nells individuelle undervisning varer i 45 minutter per elev, noe som er en stor kontrast fra resten av informantene. Dette påvirker nødvendigvis hvor mye faglig fordypning som kan gjøres på en time, sammenlignet med de andre pedagogene.

Kulturskolen Bendik jobber for praktiserer fleksibel resurstid, som betyr at hver enkelt elev skal ha et visst antall minutter undervisning. Disse kan kombineres med andre elever, slik at det dannes mindre grupper. En gruppe på tre elever vil for eksempel få ca. 45 min, mens en elev alene vil få 20 minutter. Han presiserer at sangundervisningen gir 20-25 minutter per elev som standard. Unntaket er fordypningselever som kan ha 40 minutter med undervisning alene. Han påpeker at tiden som blir satt av per elev, avgjør hvilket innhold det er i undervisningen og hvor nøye alt kan gjennomgås.

Sangpedagogene bruker gjennomgående tidsaspektet som argument for at det kan være vanskelig å inkludere musikkteori i undervisningen. Lotta Forsén (2011) trekker frem nettopp denne tidsbegrensningen i undervisningen som argument mot å inkludere for mye teori i undervisningen. Hun foreslår å heller prioritere den instrumentspesifikke teorien. Forsén omtaler musikkteori som essensiell for all musikkundervisning, men mener at den tilhører egne teoritimer utenfor sang- eller instrumentalundervisningen. Gjennom å delta på teoritimer parallelt med individuell utøvende undervisning, mener hun eleven vil få en dypere forståelse for musikken, uten at det går ut over den individuelle undervisningen. (s. 55) Arder (2007) bruker tilsvarende argumentasjon, og foreslår teorikurs arrangert av pedagogene ved behov, og trekker frem at mange musikkskoler allerede arrangerer kurs som elevene kan melde seg på dersom ønskelig. Hun presiserer likevel at slike tiltak ikke frigjør pedagogen fra å integrere musikkteoretisk kunnskap også i sang-undervisningen. (s. 44-45) Teoritimer eller kurs kan

dermed være nyttig for å gi elever som er spesielt interesserte og motiverte muligheten til å utvikle musikkteoretisk kompetanse, utover det som undervises i individuell musikkundervisning.

Timens varighet virker som en definerende faktor i gjennomføringen av alle informantenes undervisningstimer. De trekker alle frem hvordan rammefaktorer som lærer- og elevforutsetninger, økonomi og læreplaner påvirker undervisningens innhold og fokusområder. De viser stor åpenhet om at tiden ofte ikke strekker til, og at det planlagte innholdet som konsekvens må justeres og tilpasses.

3.3 Den individuelle undervisningstimen

Ved å be informantene beskrive hvordan deres undervisningstimer vanligvis, eller ideelt sett foregår, var min hensikt å få tilgang på den grunnleggende didaktiske strukturen i undervisningen, undervisningstimens innhold, metoder og mål. Jeg lot spørsmålet være åpent for å forhindre at min forforståelse skulle påvirke pedagogene, og lot dem snakke fritt. Undervisningsleddene pedagogene naturlig valgte å fokusere på, kan gi en indikasjon på hvilke ledd de prioriterer i undervisningen. Som jeg tidligere har lagt frem, fikk informantene utlevert hovedspørsmålene på forhånd, slik at de fikk muligheten til å bevisstgjøre egen undervisning. Dette, i kombinasjon med det åpne spørsmålet, medførte at alle pedagogene la frem ganske gjennomtenkte og detaljerte beskrivelser av undervisningstimene. De fleste av dem var tydelig overasket over oppdagelsen av egen undervisningsdidaktikk, og det ble derfor mye diskusjon rundt dette temaet. Det kom frem mange interessante perspektiver som kanskje ikke hadde vært tilgjengelig uten en slik prosess. Ved å stille et så åpent spørsmål i et kvalitativt forskningsintervju med så mange informanter og fagpersoner, endte jeg opp med en stor mengde rådata som har vært utfordrende å redusere. Utfordringen er derfor å likevel få frem alle perspektivene, slik at alle informanter og fagpersoner blir hørt.

3.3.1 Undervisningstimens hovedledd

Gjennom reduksjon av informantenes uttalelser om egen undervisning, og mine observasjoner, har jeg strukturert og delt inn undervisningens innhold i hovedledd. Sasha og Lana presenterer en tilsynelatende identisk undervisningsstruktur; 1) *Opprette dialog*, 2) *Oppvarming*, 3) *Gjennomgang av lekse* og 4) *Nytt Repertoar*. Dette var også tydelige inndelinger i begge pedagogenes undervisning under observasjonen. De beskriver begge at varigheten eller vektningen av hvert ledd tilpasses ut ifra elevens nivå, forutsetninger, ønsker og behov. Ut ifra

instrumentalpedagogenes beskrivelser og min observasjon av deres undervisning, beregnes det mellom 5-25 minutter til å opprette dialog og oppvarming. Både Sasha og Lana var spesielt opptatt av det første leddet fordi denne typen undervisningssituasjon er unik for elevene. Dette er den eneste undervisningen der læreren ser bare dem, noe de ofte ikke er vant til. En slik rutine bidrar til å skape trygghet og få senket skuldrene etter en hektisk skolehverdag. Samtalen skjer mens eleven pakker opp instrumentet, og glir naturlig over i neste ledd. Sasha uttaler at hver enkelt elevs notekunnskaper er det som avgjør hvor mye av timen som blir brukt på oppvarming og øvelser. Han forteller: «De som har spilt lengst trenger ikke hjelp til å innstudere lekser eller samspillnoter fordi de har nok teoretisk kunnskap til å lese notene selv.» (Sasha, 2018) Resten av timen brukes til gjennomgang av lekse og innstudering av nytt repertoar.

Bendik deler sin undervisning inn i to ledd; 1) *Oppvarming/Teknikk* og 2) *Repertoar*. Han beskriver sin undervisning med utgangspunkt i undervinstimer på 45 minutter. Bendiks første ledd rommer både oppvarming og teknikk; «Jeg liker gjerne å bruke 10 minutter på det i de gruppene som har opp mot 45 minutter, og det er jo fordi det er masse teknikkøvelser, som jeg lurer inn». (Bendik, 2019) Resten av timen blir brukt til innstudering og arbeid med repertoar. Han presiserer at dette er en generalisert fremstilling av undervisningen. I praksis er det helt nødvendig å tilpasse undervisningen til eleven, og vektingen i undervisningen blir nødvendigvis annerledes fra elev til elev. Nell gir også uttrykk for dette:

«Det finnes jo ingen mal for sangundervisning, for det er så forskjellig og individuelt. Det er ingen rett måte å gjøre det, men det må tilpasses elevene. Det er ingen fasit, det kommer helt an på hva du vil jobbe med, hva du synes er lett eller vanskelig. Det er en utfordring, men ingen hindring så lenge man har forståelse for at man lærer på forskjellige måter.» (Nell, 2018)

Nells undervisningsledd kan sees på som en kombinasjon av de to variantene informantene presenterer. Som Bendik legger hun frem en tilsynelatende todelt struktur, som samtidig minner om Sasha og Lanas inndeling; 1) *Opprette dialog*, 2) *Oppvarming*, 3) *Repertoar* og 4) *Oppsummering*. Som Sasha og Lana, vektlegger Nell etableringen av kommunikasjon i begynnelsen av hver time. Denne formen for tillitsbygging virker essensiell for individuell undervisning, uavhengig av instrument. Ved å etablere trygge omgivelser for eleven i starten av undervisningen, får eleven mulighet til å bli fortrolig med pedagogen og lærings situasjonen før den starter. I likhet med Bendik, har Nell undervinstimer som varer i 45 minutter. Hun

forteller at hun liker å sette av mellom 15 og 20 minutter til oppvarmingsleddet og beskriver, som de andre pedagogene, at dette tilpasses elevens nivå; «Jo yngre de er, desto mindre oppvarming bruker jeg.» (Nell, 2018) Hun disponerer som regel like mye tid til repertoarleddet som oppvarmingsleddet. Fordi disse to leddene utgjør en så stor del av undervisningen, og i tillegg er likevektig, fremstår Nells undervisning som tilsvarende Bendiks. Dette til tross for at hun inkluderer det første og siste leddet i inndelingen. Hun avslutter alltid timen med oppsummering.

Da jeg stilte samme spørsmål til fagpersonene, utrykte de begge at det å beskrive en *vanlig* undervisningstime var helt umulig, nettopp fordi det er finnes så mange variabler og rammefaktorer som spiller inn i en undervisningssituasjon. På sammen måte kritiserer Aune (2003) sangundervisningen for å være preget av tilfeldighet. Hun mener at dette gjør det vanskelig å skulle definere sangundervisningens ledd. Likevel presiserer hun at sangundervisning stort sett gjennomføres etter de samme prinsippene:

«Enhver sangpedagog og stemmearbeider må finne sin måte å arbeide på. Vi stjeler litt fra hverandre, [...] vi prøver ut metoder og øvelser som vi selv er blitt utsatt for, vi forkaster noe og foredler annet» (Aune, 2003, s. 21)

Alt fra eleven, læreplan, pedagogens utdanning og undervisningsfilosofi, til sjanger, har innvirkning på hvordan undervisningen legges opp. Det er likevel mulig å trekke ut den generelle strukturen for en undervisningstime, slik den ideelt sett er satt sammen. Kjølberg presenterer en tredelt undervisningsform; 1) *Oppvarming og/eller teknikk*, 2) *Arbeid med musikalsk materiale* og 3) *Videre arbeid med nytt, eller det samme materialet*. Denne strukturen går også igjen hos informantene, der definert som oppvarming/teknikk, gjennomgang av lekse og arbeid med nytt materiale. Tollefsen beskriver ensembleundervisning etter samme prinsipp. Med en tidsramme på to timer, rommer undervisningsmalen hun presenterer mye mer enn det informantenes undervisningstimer har plass til. Likevel er kommer det frem et tydelig mønster i strukturen; 1) *Oppvarming og gehørarbeid*, 2) *Arbeid med musikalsk materiale* og 3) *Repetisjon av musikalsk materiale de kan godt*. Sistnevnte, forklarer hun, er for å gi elevene mestringsfølelse før de går videre til nye stykker.

Tollefsen beskriver undervisningsledd som er forenelig med informantenes perspektiver. Det kan virke som at Tollefsen fokuserer mer på arbeid med gehør enn det instrumentalpedagogene presenter. Hun gir derfor et spennende perspektiv med tanke på sangpedagogenes gehørbaserte undervisningsform. Hun forteller: «jeg pleide å planlegge inn

gehørspill, skala/treklangsøvelser, arbeid med tekniske og klanglige etuder og arbeid med repertoar i hver instrumentaltime, resten er nok glemt.» (Tollefsen, 2019) Det kan virke som at Tollefsens vektlegging av arbeid med gehør i undervisning nødvendigvis farget av at hun er hørelærepedagog. Dette medfører også at gehørarbeidet tilsynelatende har en betydelig mer teoretisk forankring enn det sangpedagogene beskriver.

Gjennom reduksjon av mine informanternes beskrivelser av egen undervisning kommer det frem åpenbare fellestrekk. Alle har et ledd som inneholder oppvarming og/eller tekniske øvelser og et ledd der det arbeides med repertoar. Leddene informantene legger frem er sett fra deres perspektiv, og de har selv trukket frem det de mener er relevant for å beskrive deres undervisning. Tre av informantene beskriver at de åpner timen med å opprette dialog med elevene. Jeg vil vurdere det som usannsynlig at Bendik, den resterende informanten, ikke hilser på eleven når timen starter. Det er ikke sikkert at han anser dette som et eget, relevant ledd i denne sammenhengen. Nell er den eneste som beskriver en avslutning på timen. Likevel observerte jeg tydelige avslutninger med oppsummering av timen fra både Sasha og Lana. Instrumentalpedagogene er også de eneste informantene som beskriver gjennomgang av lekse som et eget ledd, der det kan se ut som at dette allerede er inkludert i de resterende informantenes repertoarledd. Det er med andre ord uenighet blant informantene om hvilke deler av undervisningen som trekkes frem og defineres som faktiske ledd. På denne måten kan undervisningstimen ansees som å overordnet inneholde et oppvarmingsledd og et repertoarledd, som vektet ut ifra elevens nivå, forutsetning, ønske og behov. Det er ingen tvil om at det er et viktig ledd i undervisningen å, for eksempel, opprette kommunikasjon, men essensen jeg sitter igjen med etter reduksjonen av informantenes beskrivelser er en todelt undervisningsform. Jeg vil derfor rette analysen videre mot de to hovedleddene, da de også peker seg mest ut som er relevant for min studie. For å komme nærmere sang-og instrumentalpedagogenes undervisningsdidaktikk og videre kunne sammenligne disse, vil jeg avgrense denne delen av analysen. Dette gjør jeg ved å videre legge fokus på informantenes undervisningsinnhold og metoder innenfor oppvarmingsleddet og repertoarleddet.

3.3.2 Oppvarmingsleddet

Oppvarming, er noe jeg vet fra egen erfaring at sangere bruker mye tid på. Selv om leddet ofte forbindes med å *få i gang kropp og stemme*, eller *bli varm*, inneholder dette leddet også en stor del tekniske øvelser. Ved å legge frem mine informanternes perspektiver på hvordan deres

oppvarmingsledd foregår og hva det inneholder, ønsker jeg å kartlegge musikkteoretisk innhold, hvordan det undervises, i tillegg til å undersøke mønstre i informantenes beskrivelser.

Instrumentalpedagogenes oppvarming

Sasha forteller at hans oppvarmingsledd inneholder både praktiske og teoretiske skala- og renslighetsøvelser. Disse har som hensikt å aktivere hodet og instrumentet. Med både musikkteoretiske og instrumenttekniske øvelser, forbereder han eleven på det neste leddet. Lana er svært bevisst det teoretiske innholdet hun legger frem for elevene. I likhet med Sashas oppvarming, består Lanas av å *varme opp* kroppen, hodet og instrument med skala- og artikulasjonsøvelser – både med og uten noter. Instrumentalpedagogene beskriver begge at innholdet og lengden på oppvarmingen tilpasses elevens notekunnskaper og teoretiske nivå. Lana forteller:

«[...]litt avhengig av nivå selvfølgelig, men ofte [starter vi med] skalaer på lange toner og skalaleker. [...] Starter som regel i det små, skolekorps elever spiller alltid b-durskala [og vi bruker] litt forskjellige artikulasjoner, og noen ganger terser for å få dem til å tenke litt.» (Lana, 2018)

Under observasjon av instrumentalpedagogene, var det tydelig at de korteste oppvarmingene inneholdt, som Lana beskriver, skalaøvelser uten noter. De lengste oppvarmingene ble brukt til å jobbe med teknikkøvelser, pust, treklanger og firklanger. Sasha forklarer:

«For de yngste kan det være nok å bare huske øvelsen[...]For de eldste kan det være [at vi bruker] hele timen [på teknikk] fordi de allerede kan lese noter, de trenger ikke min hjelp til å lære nye ting i noten[...] Hvis de ikke har spesifikke ting vi skal øve på, så bruker vi hele tiden på å gjøre [teknikk]øvelser.» (Sasha, 2018)

Tollefsens beskriver oppvarmingsleddets innhold som; «gehørutviklende aktivitet, eksempelvis imitasjonsøvelser, trinntall- eller solfegeøvelser, arbeid med understrøm/underdeling, harmonikkøvelser etc.» (Tollefsen, 2019) Det er mulig tekniske øvelser inngår i det hun kaller oppvarming, men det kan virke som at hennes undervisningsmetode vektlegger teoretisk forankret gehørarbeid i undervisningen.

Sasha og Lana er svært nøye med å forklare teorien bak øvelsene, og navngir notene aktivt. De viser også et tydelig fokus på å knytte elevens praktiske utøvelse til musikkteoretiske begreper eller noter. I min observasjon av Lanas eldste elever, varte oppvarmingsleddet i rundt ti minutter, og var tettpakket med musikkteoretiske øvelser. Det var tydelig forventet at elevene for eksempel forstod kvintsirkelen og parallelltonearter. Lana brukte bevisst musikkteoretiske begreper, eller fagterminologi, noe elevene responderte godt på. Hun stilte konsekvent kontrollspørsmål, for å sjekke om elevene forstod teorien hun la frem, og ba dem repetere det hun presenterte for dem.

I begge instrumentalpedagogens oppvarming oppstår en tydelig prioriteringsrekkefølge. Elevene må først mestre øvelser der de, ved bruk av gehør, jobber med instrumentet og musikkteori i praksis, før de knytter musikkteorien til noter. Når de har tilstrekkelig notekunnskap arbeides det mest med teknikkøvelser.

Når jeg spør Sasha om hva som forventes av elevenes teoretiske og utøvende utvikling, bekrefter han at musikkteoretisk utvikling vektlegges de første 3-4 årene. Dette fordi elevene skal kunne følge med i samspilltimene og at den teoretiske utviklingen ansees som en del av det å bygge opp, og bli bedre på instrumentet. Han forteller: «Teorien og instrumentet går hånd i hånd og utvikles med hverandre. Eleven må kunne det tekniske rundt det å produsere lyd for så å sette det i sammenheng med noten.» (Sasha, 2018) I metodeboken *Med på notene* trekker Rasmussen (1987) nettopp denne metoden frem som nødvendig for både utvikling av gehør og teoretisk kompetanse. (s. 19) Fremgangsmåten fremstår tilsynelatende som vanlig praksis innen instrumentalundervisning.

Slik jeg observerte, blir også fokuset på det instrumenttekniske og musiserende større desto lengre eleven har spilt. Det er tydelig at det er forvent selvstendighet og musikkteoretisk kompetanse nok til å innstudere egne noter etter en viss tid i korpset. Hva som vektlegges i undervisningen vil altså endre seg etterhvert som eleven blir mer notekyndig.

Det kan virke som at instrumentalundervisningens grunnleggende prinsipp etableres allerede i oppvarmingsleddet, ved utvikling av musikkteoretisk kompetanse gjennom utøvende ferdigheter. Ved å først bruke gehøret og deretter erfare musikkteori sammen med utøvelse av instrumentet, starter eleven sin praktiske og teoretiske utvikling parallelt. Dette første steget i elevens utvikling legger til grunn tanken om musikkteori som en naturlig del av det å spille et instrument. Når eleven videre får knytte den erfarne teorien til et notebilde, oppnås dypere musikkforståelse og musikalsk selvstendighet. Måten instrumentalpedagogene arbeider parallelt med teori og praksis, er forenelig med den overordnede definisjonen av musikkteori som musikkforståelse. Det medfører en jevn utvikling av praktisk og teoretisk kompetanse, der

eleven både erfarer teori gjennom utøvelse, og bevisstgjør utøvelsen gjennom teori. På den måten oppnår eleven helhetlig musikkforståelse.

Sangpedagogenes oppvarming

Sangpedagogene beskriver oppvarmingsleddet som en nødvendig del av sangundervisning. De forteller begge at de benytter fysisk oppvarming av kropp, i tillegg til stemmeoppvarming med teknikkøvelser i oppvarmingsleddet. Dette stemmer godt overens min egen erfaring, der mye av timen ofte ble brukt på å *få i gang kroppen* ved å strekke ut og gjøre pusteøvelser. Dette i tillegg til teknikkøvelser og arbeid med skala, treklanger og lignende. På samme måte beskriver Arder (2007) at hensikten med sangoppvarming er å aktivisere og avspenne kroppens muskulatur, og samtidig øke kroppstemperatur og følgelig blodsirkulasjon. Deretter arbeides det med sangtekniske øvelser, noe som får størst fokus i dette leddet. (s. 182 og 203)

Bendik presiserer at han ofte starter med sang og kanon, fordi han gjerne har grupper på tre sangelever. Slike øvelser gir elevene god trening i intonasjon, harmoni og samspill, «selv om de ikke helt skjønner at det er det de øver på.» (Bendik, 2019) Bendik benytter enkle teknikkøvelser som å rulle på leppene (Brrr), si *R*, eller synge på *NG*. Når elevene har kommet litt i gang starter den mer formaliserte oppvarmingen. Da arbeides det med å synge skala gjennom store deler av elevenes registre.

Nell velger ut oppvarmingsøvelser med tanke på hva som skal jobbes videre med i undervisningen, og teknikken og øvelsene fra oppvarmingen gjenspeiler det som jobbes med i repertoaret. Hun forteller: «Jeg velger alltid omhyggelig øvelsene før vi jobber repertoar, så vi alltid kan gå tilbake til det. Så jeg prøver på den måten å koble oppvarmingen til det å *gjøre*.» (Nell, 2018) På den måten settes oppvarmingsøvelsene i sammenheng med det faktiske repertoaret, slik at eleven får erfart ny teknikk og teori ved å utøve det i riktig kontekst.

Kjølberg beskriver et oppvarmingsledd tilknyttet høyere utdanning, noe som reflekteres i graden av fokus på elevens selvstendighet. Som Arder (2007) forteller hun at fokuset for oppvarmingen, er svært teknisk, og det arbeides mye med hvordan eleven selv skal kunne øve teknikk og musikalsk på egenhånd. Musikalsk øveveiledning er derfor et viktig punkt i Kjølbergs oppvarmingsledd. Dette i tillegg til arbeid med daglige oppvarmingsøvelser, nye tekniske øvelser og øveveiledning på sangteknikk.

I motsetning til instrumentalundervisningens oppvarming, beskriver hverken sangpedagogene eller Kjølberg musikkteoretisk arbeid som en del av oppvarmingen. Sangpedagogene forteller begge at oppvarmingsleddet i sang baserer seg på å bruke gehøret til

å herme og intonere, og at det er lite hensiktsmessig å inkludere noter eller annen musikkteori i denne delen av undervisningen. Bendik beskriver ingen musikkteoretisk vektning i oppvarmingen, men omtaler likevel musikkteori som en del av det å bli kjent med sitt eget instrument, en bevisstgjøring av den intuitive kunnskapen som sangerne besitter. Det finnes mange nyanser i mine informanternes beskrivelser, likevel kommer det frem et tydelig skille i musikkteoretisk innhold i de to grupperingene. Dette gir en indikasjon på at det, allerede i oppvarmingsleddet, oppstår dissonans.

3.3.3 Repertoarleddet

Informantene ga svært nyanserte og detaljerte beskrivelser av sine oppvarmingsrutiner, men det kunne virke som det neste leddet, repertoar, inneholdt færre elementer å beskrive. Dette til tross for at flertallet av informantene forteller at dette er leddet de bruker mest tid på. Jeg ser det derfor som hensiktsmessig å presentere en samlet beskrivelse av informantenes perspektiver. Gjennom å først avdekke fellestrekk i perspektivene, får jeg lettere tilgang på avvikende synspunkter, metoder og nyanser.

Felles for alle informantene er at repertoarleddet inneholder gjennomgang og innstudering av musikalsk materiale. Mens Sasha og Lana har en rutine med gjennomgang av lekse før nytt materiale deles ut, anser ikke Bendik det som hensiktsmessig å gi elevene lekser. Nell bruker slutten av timen for å gå igjennom og forklare hva som er lekse og forteller at repertoaret som jobbes med på timen blir lekse til neste gang. Informantene uttrykker at det er forventet at elevene øver hjemme, men at det er frivillig.

Videre arbeid med lekser, annet etablert eller nytt repertoar, er neste steget i repertoarleddet for alle informantene. Resten av undervisningstimen består av nettopp dette. Fra perspektivene informantene deler kommer de frem et mønster i leddets innhold. Repertoarleddet får en tredelt inndeling med følgende fokusområder; 1) *Knytte oppvarmingsøvelsene til repertoaret*, 2) *Innstudering av ny musikk* og 3) *Musisering*. Informantene forteller om hvordan oppvarmingsøvelsene er direkte koblet sammen med repertoarleddet. Både Bendik og Nell beskriver at de bevisst kobler de to undervisningsleddene sammen, slik at eleven kan erfare sangteknikken fra oppvarmingsleddet gjennom musisering. Nell forteller; «[..]jeg velger alltid omhyggelig øvelsene før vi jobber repertoar, så vi alltid kan gå tilbake til det. Så jeg prøver på den måten å koble oppvarmingen til det å gjøre.» (Nell, 2018)

Sasha og Lana beskriver ikke denne koblingen under intervjuet, men jeg observerte likevel at de benyttet seg av metoden i sin undervisning. Under observasjonene var det lett å se hvordan oppvarmingen, spesielt det teoretiske innholdet, ble videreført til arbeid med repertoaret. Sasha valgte for eksempel å fokusere på arbeid med noteverdier i oppvarmingsleddet den dagen jeg observerte, noe som medførte at dette også ble fokuset for repertoarleddet. På den måten gjenspeiler teknikken og øvelsene fra oppvarmingen det som jobbes med i repertoaret. Sangpedagogenes sammenkobling av de to leddene skjer gjennom tekniske og praktiske øvelser. Til sammenligning viser instrumentalpedagogene en kobling som sentreres rundt det teoretiske. På denne måten kan undervisningsleddene gi en indikasjon på hva informantene prioriterer i utvelgelsen av undervisningsinnhold. Det er dermed en tydelig tendens at sangpedagogene forbereder sangerne på repertoaret gjennom fokus på tekniske øvelser, mens instrumentalistene arbeider mer med det musikkteoretiske.

Både Tollefsens og Kjølbergs repertoarledd inneholder de samme prinsippene for undervisning som går igjen hos alle informantene. Kjølberg forteller om hvilke musikkteoretiske elementer som inngår i hennes undervisning:

«I første del arbeides det med et muntlig, men også et intellektuelt gehør. Gjennom arbeidet med repertoaret inngår ulike aktiviteter der lytting, notelesing, analyse, musikkhistorie, stil og sjangerproblematikk og repertoarkunnskap trekkes inn. Arbeidet med musikkteori kan foregå systematisk, eksempelvis med yngre elever som skal lære seg notekunnskap og utvikle et intellektuelt gehør. Ofte vil dette imidlertid bli behandlet situasjonelt. I øveveiledningen legges inn oppgaver av musikkteoretisk art, der eleven får i oppgave å arbeide med lytting, analyse, gehørtrening, notelesing, akkordsynging i øvingen hjemme.» (Kjølberg, 2019)

Kjølbergs sangundervisning er tydelig tett knyttet til musikkteori i vid forstand, og lener seg ikke på gehøret som utelukkende intuitivt, men også teoretisk forankret. Rammefaktorer påvirker hva som læres og hvordan, men det er likevel forventet at man som yngre sangelev skal lære notekunnskap og utvikle intellektuelt gehør. Gjennom å gi eleven verktøy og oppgaver til å jobbe med hjemme, faller argumentet om for lite tid i undervisningen til å undervise musikkteori vekk. Eleven får arbeide med musikkteori hjemme og praktisere det i undervisningen. Tollefsen påpeker hvordan hun alltid stiller eleven kontrollspørsmål, slik både Sasha og Lana gjør aktivt. Hun forteller:

«Jeg mener det er viktig å integrere innlæring av musikalsk terminologi og bevisstgjøring av musikalske strukturer samtidig med at musikantene opplever dem i den musikken de spiller (først høre og gjøre, deretter bevisstgjøre).» (Tollefsen, 2019)

Dette prinsippet går igjen hos alle informantene og støttes av synspunktene jeg la frem i kapittel 1.5.1. Det kan virke som at dette er en grunnleggende undervisningsmetode for både sang- og instrumentalundervisning. Forskjellene oppstår kanskje mest i møtet med hva musikkteori faktisk innebærer i informantenes undervisningspraksis.

3.4 Musikkteoretisk kunnskap i undervisningspraksis

Ut ifra undervisningsleddene er musikkteori noe alle informantene trekker frem som viktig. I informantenes beskrivelser av undervisningsleddene, fremstår teoribegrepet som noe diffust og frakoblet definisjonen de selv formulerer. Det er derfor nødvendig å kartlegge hva musikkteori faktisk innebærer i informantenes undervisningspraksis. Spørsmålet er derfor hva informantene anser som musikkteori i praksis?

Når en elev skal lære ny musikk, er det mange musikalske parametere som må på plass. Å kartlegge hvilke verktøy og metoder informantene benytter i elevens innstudering av nytt materiale, vil derfor kunne gi en indikasjon på hva musikkteori innebærer i praksis for hver av dem.

3.4.1 Hva er musikkteori i instrumentalundervisning?

Sasha og Lana, forteller begge at de henter repertoar fra metodebøker, samspillnoter og annet som de selv tar med til undervisningen. Alt materiale velges ut på bakgrunn av elevens nivå og hva pedagogen oppfatter som nødvendig for videre utvikling. Samspillnotene blir ofte prioritert for å hjelpe eleven til å henge med i samspillundervisningen. Blix (2007) trekker frem hvordan noteopplæringen har vært en viktig del av norsk korpstradisjon, der metodebøkene som benyttes i instrumentalundervisningen setter tydelige rammer for hva som skal læres. Det forventes gjerne at eleven skal lære notenavn og rytmiske strukturer med en gang, parallelt med utøvende ferdigheter. Dette er også vanlige tendenser i annen instrumentalopplæring, som piano og strykere. (s. 60)

Sasha omtaler skolekorps, og det å lære å spille et instrument, som svært teoritungt, uten at elevene oppfatter det sånn: «De tar det som et naturlig ledd i det å lære å spille og det er det jo, så det funker. Det er veldig mye teori og det overføres direkte til instrumentet og de

får bruk for det med en gang.» (Sasha, 2018) Begge instrumentalpedagogene bemerker at det er forventet at elevene skal kunne lese og gjenkjenne noter og noteverdier i boka, for deretter å spille det eller trykke grepene.

Sasha forteller at han går grundig gjennom notebildet, melodier, rytmer og andre musikalske elementer i et nytt musikkstykke før eleven spiller det. På den måten får eleven orientert seg i notebildet og danner et teoretisk overblikk og forståelse for hva som skal spilles. Deretter knyttes teorien til instrumentet ved å utøve stykket. Slik lærer elevene teori parallelt med utøvende. Lana er også opptatt av å gå grundig gjennom nytt materiale med eleven, og har stort fokus på dette i undervisningen. Hun forteller: «[...] de spiller gjennom så mange ganger de klarer, det de skal spille på hjemme. Hvis de kan det når de går fra spilletimen, så er det mye større sjanse for at de spiller på det hjemme. For da husker de hvordan det er, da husker de hvordan melodiene går.» (Lana, 2018) Det nye repertoaret blir følgelig lekse til neste time.

Det kan virke som at korpsundervisningen vektlegger oppbygning av de yngste elevenes teoretiske kompetanse, noe som kommer godt frem i både Sasha og Lanas undervisning. Alle de yngste elevene bruker metodebøker og lærer musikkteori gjennom å bevisstgjøre hvilke toner de spiller og ser i notene. Undervisningen består for det meste av å jobbe gjennom en sang som blir lekse til neste uke. Lana forteller at hun vanligvis forspiller melodilinjer, slik at elevene kan herme, både i oppvarming og innstudering. Dette gjelder spesielt for elever som er svakere i noteslesning – da benyttes gehøret som støtte til notene: «Det er ikke jeg som skal lære dem å lese noter, det må de gjøre selv. Så timen går mye til, avhengig av eleven, gjennomgang av det nye stoffet. det er det som er hoveddelen av timen.» (Lana, 2018) Hver ny sang inneholder en ny tone eller rytmisk element som gjør at eleven får en jevn og stødig progresjon i både teoretisk og utøvende kompetanse.

Sasha benytter metodebøker som rammeverk for undervisningstimen og forteller at slike bøker, gjennomgang og innøving av lekser, danner fokusområdene i undervisningen: «Med spillebøker kan man lettere ta undervisningen i elevens tempo ved å kun legge til ett nytt element per sang og kontrollere at eleven har forstått det nye elementet.» (Sasha, 2018) For hver ny sang læres noe nytt, mens det eleven lærte forrige uke repeteres. På den måten kan Sasha alltid vite hvilket teoretisk nivå eleven ligger på ved å se hvor langt i boka eleven har kommet. Han uttaler at noen raser gjennom bøkene, mens andre trenger mer tid. Han supplerer også med andre noter hvis eleven trenger mer øving på samme nivå, lettere eller mer utfordrende.

Instrumentalpedagogenes anvendelse av musikkteori er forenelig med tanken om musikkteori som helhetlig musikkforståelse. Informantene knytter aktivt det som utøves til

noter, og innfører eleven i musikkteoretiske prinsipper med hensikt å bevisstgjøre utøvelsen. Som beskrevet i kapittel 3.2.2, bruker pedagogene språket som verktøy for å sette ord på de musikalske fenomenene som forekommer i utøvelsen. Ved å begrepsliggjøre musikkens praksis gjennom musikkteoriens systemer, skapes dermed helhetlig musikkforståelse. Instrumentalpedagogene bruker også gehør i undervisningen, men fremstår mindre bevisst i sine beskrivelser. Ut ifra mine observasjoner kan det virke som at gehøret benyttes til å skape indre forestillinger om notene som skal spilles gjennom først å lytte for så å herme. Likevel er koblingen mellom instrumentet, eller utøvelsen og notene det instrumentalpedagogene legger frem for meg som fokuset for undervisningen.

3.4.2 Gehøret – en kilde til musikkteoretisk forståelse?

Sangpedagogene forteller at de bruker gehør og herming som nærmest eneste metode for innstudering av nye sanger. Bendik forteller at måten pedagogen jobber med musikkteori i sangundervisning handler om hvilken verdi man ilegger musikkteoretisk kompetanse. Han påker at musikkteori derfor ikke blir vektlagt i sangundervisning, i like stor grad som musikalitet. Disse behandles som to forskjellige ting som ikke helt henger sammen. Teorien blir på den måten ikke knyttet sammen med fremføringen av sangen.

Det kan virke som at sangpedagogene forholder seg til musikkteori som et todelt begrep. Den notebaserte fagterminologien fremstår som lite hensiktsmessig, mens gehør og hørelære er en mer naturlig del av sangpedagogenes undervisningspraksis. Følgelig benytter sangpedagogene begrepet om gehørbasert kunnskap i beskrivelsen av undervisningstimen. Instrumentalpedagogene uttrykker et ønske om mer, eller mangel på hørelære i undervisningen. Det er derfor interessant å utforske hvordan gehøret og hørelære kan ansees som musikkteori, på lik linje med den mer teoretiske tilnærmingen til faget. Jeg spurte Tollefsen om hun opplever du at det er forskjell på måten instrumentalister og sangere lærer eller forstår musikkteori og hørelære:

«Her vil jeg være veldig forsiktig med å generalisere. Hvilken bakgrunn studentene har, spiller naturligvis en stor rolle i deres forståelse av musikk, av notesystemet, av strukturer og arkitektur i musikk. Jeg opplever at studenter fra korpstradisjonen ofte er gode rytmelesere, noe jeg antar har sammenheng med at de eksponeres for rytmisk varierte notebilder og rytmisk variert musikk fra ung alder. Om de har en generell forståelse for musikalske strukturer og for notesystemet, og hvor godt utviklet deres

indre øre er, varierer. Sangernes forståelse av de samme elementene varierer også i stor grad. Ofte har sangerne vært mindre eksponert for avansert rytmikk, men de har til gjengjeld ofte en sterk indre forestillingsevne og gjerne en godt oppøvd evne til å memorere musikk.» (Tollefsen, 2019)

Det Tollefsens beskriver henger godt sammen med informantenes perspektiver. Hun presenterer to tilnæringsmetoder til faget som følgelig skaper to former for forståelse; den ene gjennom eksponering for musikk i teori og praksis fra ung alder, den andre gjennom erfart og internalisert praktisk kunnskap. Begge tilnæringer har sine sterke sider, men har forskjellige innfallsvinkler til faget. Det oppstår her to læringsmetoder og kunnskapsformer som kan være vanskelig å sidestille, nettopp fordi de fremstår som fundamentalt forskjellige. Tollefsen fortsetter:

«Hvis jeg må generalisere, vil jeg også si at det virker som om en del sangere har opparbeidet en svakere forbindelse mellom noteskrift og indre forestillingsevne enn det en del instrumentalister har. MEN det er stor, stor variasjon hos både instrumentalstudentene og sangstudentene jeg har og har hatt; noen av sangerne er meget notekyndige og kan en masse om musikkteori, noen kan det ikke.» (2019)

Tollefsen peker her på et argument som har gått igjen hos informantene; Koblingen mellom den intuitive, internaliserte kunnskapen og den verbale fagterminologien virker svakere hos sangere. På denne måten oppstår en slags kommunikasjonssvikt mellom den kunnskapen som utføres og benyttes rent intuitivt, og den mer bevisstgjorte musikkteoretiske. Begge sangpedagogene beskriver et ønske eller mål om å hjelpe elevene å knytte disse sammen. Dette gjennom bevisstgjøring av den kunnskapen de allerede besitter, slik at de får kontroll over sin kompetanse og kan kommunisere og på lik linje med andre musikere.

Sangpedagogene presenter dermed en undervisningssituasjon der hørelære benyttes som metode for bevisstgjøring av den intuitive kunnskapen. Nell referer til hørelæremetodikk som selve nøkkelen til å knytte det utøvende og intuitive sammen med teori i sangundervisning. Hun innrømmer selv at det musikkteoretiske innholdet i hennes undervisning har visse svakheter, men uttrykker et sterkt ønske om å forbedre undervisningen på det punktet. Bendik trekker frem hvor viktig det er at sangundervisningens overordnede mål alltid er å jobbe for å opprette denne koblingen. Han beskriver hvordan arbeid med hørelære er en nødvendig del av bevisstgjøringsprosessen og hvordan det danner grunnlaget for en god kobling mellom

utøvelsen og teorien. Gjennom bevisst lytting og praktisk arbeid med musikkens parametre, bidrar hørelære dermed til helhetlig musikkforståelse.

3.4.3 Den intuitive sangeren

Den intuitive sangen fremstår som grunnleggende for sangpedagogenes undervisning, og handler i stor grad om å opprette og internalisere koblingen mellom kropp og hodearbeid. Arbeid med tekniske øvelser og repertoar styrker, ifølge Arder (2007), nettopp denne koblingen gjennom automatisering. (Kapittel 2.3.1) Slik utvikler sangeren intuitiv kunnskap gjennom å utøve og oppleve musikken. Bendik forklarer:

«Jo bedre og bredere kunnskap de har om instrumentet sitt, jo bedre er det. Det går også på musikkteori til en viss grad. Det gjør at du kan forstå instrumentet ditt [...] Hva er det som gjør at det blir mørkere eller lysere tone? Hva er det som gjør at det blir sterkere eller svakere?» (Bendik, 2019)

Bevisstgjøring og utvikling av instrumentet gjennom tekniske øvelser er prioritert i både Nell og Bendiks undervisning. Nell påpeker at det å forstå sitt eget instrument, innebærer mye intuitiv kunnskap, der musikkteori er en naturlig del av sangelevens internaliserte teoretiske kunnskap. Hun forklarer: «[...] jeg bruker både stemme og kropp veldig bevisst, fordi det er viktig at de [elevene] internaliserer [teorien], og får, for eksempel, en følelse av hvor eneren i takta er. I melodikk jobber jeg mye med å finne tonene ved å nesten kjenne avstanden mellom tonene i kroppen.» (Nell, 2018) Nell gir uttrykk for at det ikke gir mening å lære musikkteori uten å kunne internalisere det, uten å gjøre det til en del av instrumentet. Hun trekker frem at sangere har mye taus musikkteoretisk kunnskap:

«Vi som sangere er veldig intuitive og jeg tror vi har mye taus kunnskap rundt det med musikkteori. Som gitarister som for eksempel snakker mye om skala - vi kan jo også gjøre det men vi kan ikke alltid sette ord på det. [...]». (Nell, 2018)

Hun forteller at teorien først må erfares og deretter settes ord på, eller som hun selv sier; «Høre, så gjøre! [...] Først erfare – så sette ord på opplevelsen, altså klappe først og så si *dette er 4/4*». (Nell, 2018) Dette er forenelig med Swanwicks (1994) beskrivelse av sammenhengen mellom

intuitiv og logisk-analytisk kunnskap. Intuitiv kunnskap blir, ifølge Swanwick, en forutsetning for konstruksjon av musikkteoretisk kunnskap. (Kapittel 2.3.1)

Det sangere lærer av teori, fortelle Bendik, ansees ikke nødvendigvis som teori nettopp fordi det er mer intuitivt. Som Nell, beskriver han at undervisningen baserer seg på gehørbasert kunnskap, men som ofte ikke knyttes mot det felles musikkspåket. Han forklarer at sangeren kan synge en kvint, uten å vite, eller kunne beskrive med ord hva den gjør. Gehøret for mange sangere derfor bli noe mystisk, noe de ikke har kontroll over. Bendik påpeker at det å teoretisk kunne analysere hva som skjer i utøvelsen, og ikke bare intuitivt føle det man gjør skaper en tryggere utøver som kan gjøre bevisste valg. Han forklarer:

«For sangere går alt på gehør, mens instrumentalister kan trykke ned en knapp, tangent eller slå an en streng for å skape lyd. De kan se hva de gjør, for deretter å bruke gehøret til å intonere. Sangerne må både slå an tonen og intonere med gehøret. *De* bruker gehøret for å rette det de har gjort, og for å orientere seg, mens sangere kun bruker gehør for å ta tonen. Så det er noe helt unikt, og det er ganske mye mer omfattende for en sanger.» (Bendik, 2019)

Hørelærens funksjon i sangundervisning fremstår som bevisstgjøring av den intuitive kunnskapen gjennom begrepsliggjøring av musikkens parametere. Sangpedagogene gir likevel uttrykk for at dette ikke er fokuset for undervisningen, og at elevene som konsekvens ikke har et bevisst forhold til hva de utøver, men synger mye på automatikk. Til tross for at begge sangpedagogene beskriver et bevisst forhold til musikkteori, kan det virke som at undervisningen hovedsakelig rommer *først høre, så gjøre*, uten å konsekvent koble dette med *bevisstgjøringen*, slik instrumentalistene gjør.

3.4.4 Musikkteori integrert i sangundervisning

Arder (2007) beskriver musikkteori som en naturlig del av instrumentalistenes undervisningstime, mens sangere må bruke den tiden på å bygge opp sitt instrument – en prosess som tar lang tid. Hun mener at en sangers teorikunnskap blant annet blir en forståelse av kropp, sinn og følelser og at det derfor blir vanskelig å sette av tid til opplæring i musikkteori i tillegg. Arders argument underbygger holdninger om at sangere ikke trenger å kunne musikkteori, fordi de lærer en *annen* teori i stedet. (s. 44)

Bendik mener derimot det er for lite musikkteori i sangundervisning. Han trekker frem at nøkkelen til å lære musikkteori, er bevissthet rundt det som allerede utøves av sangeren selv: «skalaforståelse, treklanger, rytmisk forståelse, det å kjenne pulsen i kroppen. Det er jo disse tingene vi gjør.» (Bendik, 2019) Bendik presiserer at innføring av musikkteori i sangundervisning må skje på sangfagets premisser:

«Det er ikke noe vits i å begynne med *dette er noten C, og så skal vi lære noten D*, som man gjerne gjør i piano for eksempel. For en sanger blir dette helt løsreven kunnskap, mens for en pianist har det med hvor du plasserer fingrene.» (Bendik, 2019)

Musikkteori gir derfor ingen mening for sangere, ved mindre det plasseres i sammenheng med utøvelsen og samtidig bevisstgjør sangeren. Bendik forteller at når sangeren synger en septim, legges fokuset som regel på intervallet, altså mellomrommet mellom de to tonene som synges. Men hvis sangeren forstår intervallets funksjon, hvor den leder og hvor den skal, vil det være mye lettere å intonere seg korrekt: «Det er som om de [Bendiks elever] ikke knytter det [teorien] sammen med selve fremførelsen av en sang». (Bendik, 2019)

Å arbeide med musikkteori ut ifra det innholdet sangundervisningen allerede bygger på, mener Bendik, muliggjør større fokus på musikkteorien. Det vil ikke gi mening å undervise i én og én ny tone, slik man ofte gjør i instrumentalundervisning. Pedagogen bør heller knytte de øvelsene som sangerne allerede gjør i oppvarmingen til musikkteori og fagterminologi. Det teoretiske fundamentet som sangundervisningen bygger på, forteller Bendik, må bevisstgjøres og kobles sammen med utøvelsen slik at de støtter opp under hverandre:

«Det tenker jeg er et perfekt eksempel på hvordan man kan klare å flette de to verdenene sammen, eller at man ser at det er så tett knyttet sammen. Så hvis man skal synge en septim, så tenker man gjerne på intervallet, eller på tonene, i stedet for å tenke hva funksjonen er. Den skal lede videre, så du kan tenke på hvor du skal. [...] Men hvis man synger innen tonal verden, så har jo alle tonene sin funksjon og det hjelper å vite hva den funksjonen er.» (Bendik, 2019)

På denne måten, beskriver Bendik, hvordan musikkteoretisk kunnskap i praksis vil støtte sangerens utøvelse og skape sammenheng mellom det som synges og det som er notert. Hvis sangeren forstår intervallets funksjon, hvor den leder og hvor den skal, vil det være mye lettere

å intonere seg korrekt, og ikke bare gjette eller synge intuitivt. Bendik blir tydelig inspirert av vår samtale og begynner å legge opp undervisningsforslag for egen undervisning:

«Men jeg begynte å tenke nå. I stedet for å gjøre for eksempel 3 skalaer i oppvarmingen, så kunne du gjort 2 skalaer og 1 prima vista. Så kan du bruke tre enkle prima vista-øvelser som du bytter på, og så kan du gå oppover eller nedover i leie. Det finnes jo mange sånne måter man kunne jobbet med teori og varme opp stemmen samtidig. Trinntallsyning for eksempel trenger jo ikke å være så avansert. Du kan jo begynne bare med tre toner for eksempel – så er det bare å bytte rekkefølge på dem. Gehørbasert synging må jo gå som en del av oppvarmingen.» (Bendik, 2019)

Med *prima vista*- og trinntalls-synging foreslår Bendik en mer bevisst innføring av gehørbasert musikkteori, altså praktisk musikkteori eller hørelære i sangundervisningen. Forskjellen mellom en slik metode og den gehørbaserte undervisningen sangpedagogene tidligere presenterte, er *bevisstgjøringen* av det som *høres* og *gjøres*. Dette er en løsning som ikke trenger å gå på bekostning av den vanlige undervisningsstrukturen, men heller gjør musikkteori til en naturlig del av undervisningen.

3.4.5 Å lese eller følge noter?

For instrumentalistene er noter en viktig del av koblingen mellom det utøvende og teoretiske. Swanwick (1994) hevder at grunnlaget for instrumentalundervisningens notebaserte undervisning er at noterte symboler, eller noter, har større potensiale til å formidle detaljer om den intenderte utøvelsen av musikken. Dette er detaljer som lett kan forsvinne i muntlig overføring. (s. 153-54) I Hilde Blix' (2004) bok *Notelesing, hva slags lesing er det?* binder hun notelesing sammen med det å lære språk og trekker frem hørelærefaget som bindeledd mellom teori og praksis i musikkopplæring. (s. 38) Blix (2007) hevder at det å lese noter er som å lese en bok; du kan lese høyt gjennom sang eller instrument, eller inni deg ved at notene tolkes av det indre øret. Forutsetningene for å få til dette er at man kan gjenkjenne skriftsymbolene og de lydene de representerer, i tillegg til å forstå hva tegnene formidler. Hun presenterer denne teorien slik: «lesing = avkoding x forståelse». (s. 62-63)

Leikvoll (2017) beskriver tekstlesing og notelesing som like kognitive prosesser, og hevder at vi avkoder tekst og notebilde på samme måte. Hun påpeker at man i skolen omtaler dette som lese- og skriveopplæring, mens skriving synes å være helt utelatt i pianolærebøkene.

Å skrive noter blir sett på som komposisjon og er derfor kun for spesielt interesserte. I lese- og skriveopplæring jobbes det hele tiden opp mot språket som barna allerede mestrer, og det arbeides mye med å visualisere og gjenkjenne sammenhenger og helheter. Dette er noe Leikvoll trekker frem som manglende i noteopplæring, der eleven ofte må avkode notebildet tone for tone. (s. 234-237)

Notelesing handler dermed i stor grad om automatisert avkodning av musikalske elementer. En slik avkodningsevne forutsetter musikkforståelse, altså kunnskap om musikalske systemer som notebildet. Med sangpedagogenes gehørbaserte undervisning, fremstår det som interessant å vite hvilket forhold de har til bruk av noter i undervisningen. Bendik forteller at de eldste elevene som regel får utdelt noter, men at de ikke jobber så mye med notekunnskap. De skal lære seg å forholde seg til en note og følge melodilinjen, lese tekst, og på den måten kunne orientere seg. Likevel bruker han lite tid på å undervise ren notelesing, og bruker heller notene som visuelt hjelpemiddel til å lokalisere, bevisstgjøre og forklare problemer eller feil som oppstår i det som utøves.

Nell forteller at hun har delt ut noter i undervisningen, men kun med hensikt om at elevene skal se om melodien går opp eller ned. I innstuderingen av en sang, benyttes utlukkende gehør. Hun utdyper:

«[vi]lærer det litt fortere på gehør, og så jobbe mer i dybden på enkelte parter som kan være vanskelige. Det føler jeg selv gir mer avkastning enn å skulle tvinge dem til å lære noter - selv om jeg er helt enig i at det er et kjempegodt verktøy. [...]» (Nell, 2018)

Fordi Nell selv har kjent på hvordan det er å ikke ha riktig teoretisk kompetanse i møte med videre utdanning, er hun opptatt av at elevene likevel skal kunne bruke notene som verktøy. Hun forteller: «[...] jeg er litt forsiktig med noter på den måten. Jeg gir det fordi jeg har funnet ut at det kan være godt for dem i ettertid, når det har sunket litt mer inn, så kan de og bruke nota for å huske sangen, uten å nødvendigvis forså eller kunne bladlese.» (Nell, 2018)

I sangundervisning benyttes noter i mest som et verktøy til å følge gangen i musikken eller teksten. Fordi sangere ofte jobber mye visuelt med retningssansen i gehøret, kan det sees på som intuitivt at en tone som er plassert lengre opp i notelinjene enn en annen, er lysere. Melodilinjen kan derfor brukes som en veiledning hvis det oppstår usikkerhet rundt om melodien går *opp* eller *ned*, om tonen er *kort* eller *lang*. Som Blix (2007) legger frem er avkodning og forståelse nøkkelen til notelesing – det å forstå hva *de svarte prikkene* forteller og bevisstgjøre sammenhengen mellom notesystemet og gehøret. (s. 62-63) Det kan virke som at

mangelen på denne bevisstgjøringen oppstår der det ikke arbeides med å koble gehøret og den intuitive kunnskapen til teori. Sett ut ifra Tollesens definisjon av musikkteori som musikkens grammatikk, blir denne måten å følge, i motsetning til å lese noten, det samme som å følge en tekst som leses opp på et språk man ikke forstår. Man kan følge enkeltordene, men forstår ikke sammenhengen – Jeg kunne skjønne at tonene gikk opp eller ned, og bevegde seg fremover, men kunne ikke forutse hvordan de skulle høres ut.

Sangpedagogene bruker altså noter som verktøy i undervisningen, men det kan virke som at de begge underviser notekunnskap løsrevet fra musikkteori. De ønsker at elevene skal kunne orientere seg, følge notene, tekst og melodilinje, men gir ikke eleven nødvendigvis den teoretiske forståelsen nødvendig for å sette notene i sammenheng med hverken teori eller praksis. Innstudering foregår i stor grad gjennom bruk av gehør, uten særlig teoretisk forankring.

3.5 Begrepsliggjøring av teknikk og teori

Informantene viser alle et mer eller mindre bevisst forhold til musikkteori som undervisningsinnhold, enten det er definert som grunnleggende musikkteori eller hørelære. Felles for informantene er fokuset på å forme musikkforståelse eller kunnskap gjennom erfaring. Språket eller verbalisering av det som erfares, er en gjennomgående metode til bevisstgjøring og forståelse i informantenes beskrivelser. Som jeg la frem i kapittel 2.5, frembringer sangundervisningens fokus på intuitiv kunnskap et metaforrikt erstatningsspråk for å begripeliggjøre utøvelsen. Det er derfor relevant å undersøke hvorvidt figurativt språk er hensiktsmessig eller til forvirring i en læringssituasjon.

3.5.1 Figurativt språk i instrumentalundervisning

Gjennomgående i instrumentalpedagogenes beskrivelser, er bruk av musikkteoretisk språk i undervisningen. Metaforer eller figurativt språk dukker likevel opp i formidling av teknikk og musikalitet. Instrumentalpedagogene viser tydelig bevissthet rundt figurativt språkbruk i undervisning, og forteller at en metafor aldri blir brukt uten teoretisk forklaring. Etter intervju og observasjon av Sasha og Lana, kom det tydelig frem hvordan de prioriterer teoretisk språk over figurativt. De omtaler metaforer som problematisk, men forklarer at elever med god evne til visualisering får mye utbytte av figurativt språk. Gjennom metaforen kan de forestille seg det som skal utføres og føle det i kroppen. Dette støttes alltid opp med teoretisk forklaring for å bevisstgjøre metaforens intensjon. På den måten, forteller Sasha, vil eleven alltid oppleve en

sammenheng mellom det som blir sagt og det som blir utøvd på instrumentet. Han forteller: «Vi øver på ordene. Så jeg sier staccato, da må jeg alltid minne dem på at det betyr korte toner i begynnelsen, så prøver vi å spille det - så vi alltid får en sammenheng mellom det jeg sier og det vi gjør på instrumentet. De skal føle en sammenheng mellom teorien og instrumentet.» (Sasha, 2018)

Sasha forklarer at han benytter musikkteoretiske begreper med forklaring og eksempler. Etterhvert som eleven forstår betydningen av begrepene, tar han vekk forklaringen. Eleven blir dermed fortrolig med begrepet ved å gjentatte ganger erfare betydningen. Lana beskriver at metaforene innføres etter at eleven har forstått eller mestret teknikken, og både elev og lærer oppfordres til å forklare metaforene når de forekommer. Hun trekker frem eksempler på flere metaforer som er vanlig å bruke i undervisning, men som egentlig ikke gir forklaring på hva man faktisk er ute etter. Hun beskriver metaforen *rund* klang som problematisk; «En klang kan jo ikke være rund, den har jo ingen form.» (Lana, 2018) Bruk av metaforen *støtte* er noe jeg trukket frem tidligere i oppgaven som problematisk. Lana beskriver hvordan denne typen metaforer er uholdbare uten forklaring og beskriver *støttemetaforen* som mystisk, vag og lite tilgjengelig; «Det er jo et sånt begrep som all bruker til vanlig, men hva i alle dager er støtte? Jeg visste ikke hva støtte var før jeg begynte å studere, jeg.» (Lana, 2018) Hun forteller meg at først da hun fikk metaforen beskrevet anatomisk, forstod hun hva *støtte* faktisk innebærer. I dette tilfellet fremstår ikke metaforen i seg selv som meningsbærende, men oppleves forvirrende. Aune (2003) påpeker at når assosiasjonen metaforen frembringer ikke gir tilstrekkelig informasjon om hva som skal utføres, forsvinner også metaforens budskap. (Kapittel 2.5.2) Lana beskriver utøvelsen av slike metaforer som ren gjetning. Slik kan metaforen hindre bevisstgjørelsen av utøvelsen.

Under observasjonen av Lana, brukte hun bilder for å forbedre elevens formidlingsevne og musikalitet i det som ble utøvd. Lana hjalp eleven med å visualisere en bestemt situasjon, dette for å frembringe en spesifikk følelse i eleven. Ved å benytte figurativt språk for å utløse en bestemt sinnsstemning, endret tøvøveren måten den spilte og formidlet. Slik kan metaforen ansees som et svært godt verktøy til musisering og formidling.

Tollefsen omtaler fagterminologi som et premiss for kommunikasjon i undervisnings- og øvingssammenheng. Hun skriver: «[.] jeg benytter enhver anledning til å lære de [elevene] jeg underviser fagspråket vårt.» (Tollefsen, 2019) Tollefsens måte å formidle ønsket resultat til eleven er ikke ulik arbeidsmetodene instrumentalpedagogene beskriver. Hun fortsetter:

«Jeg bruker også metaforer og kroppsspråk, og jeg benytter enhver sjanse til å innføre fagterminologi når vi jobber med ulike elementer og strukturer. Som tidligere nevnt, ønsker jeg at elevene/musikantene først skal oppdage gjennom lytting og egenaktivitet, deretter begrepsliggjøres ting ved at jeg knytter begreper og noe teori til de auditive og praktiske erfaringene.» (Tollefsen, 2019)

Tollefsen beskriver en tilsvarende sammenheng mellom utøvelsen og begrepsliggjøring som instrumentalpedagogene. De trekker alle frem fagterminologi som nødvendig for bevisstgjøring av utøvende og teoretisk kompetanse, mens metaforen fremstår mer som et hjelpemiddel til visualisering. Figurativt språk alene fremstår ikke som meningsbærende, men må støttes av fagterminologiske begreper og forklaring. Instrumentalpedagogene benytter likevel metaforer i arbeid med musikkformidling, nettopp på grunn av metaforens visuelle og emosjonelle fremtoning.

3.5.2 Metafor som bilde på sangerens instrument

Som jeg selv har erfart, er kommunikasjon av kunnskap i sangundervisning ofte basert på figurativt språk, eller *blomsterspråk* som beskrevet i kapittel 2.5.2. Dette er noe mine informanter både bekrefter, men like mye avkrefter. Det er tydelig at sangpedagogene jeg har intervjuet har et bevisst forhold til eget språk og bruk av metaforer. Nell fremstår som den av pedagogene lener seg mest på figurativt språk i undervisningen. Hun forklarer at hun i stor grad benytter metaforer for å beskrive anatomi og teknikk, men at hun tilpasser språket til hver enkelt elev ut ifra deres forståelsesramme. Hun forteller at hun bruker mye tid på å forklare hva som skjer i kroppen når eleven synger. Dette gjør hun ved bruk av figurativt språk, men forteller at noen elever trives bedre med en teoretisk forklaring. Hun er derfor svært opptatt av å tilpasse språket etter eleven.

Bendik bruker figurativt språk for å beskrive forskjellige typer energibruk, som støtte, motstand og energi i fraser. Han forklarer at han ofte starter med å bruke metaforer når en ny teknikk skal læres og legger på anatomisk språk etterhvert. Bendik forteller:

«Jeg kommer fra en verden med veldig mye metaforer. Og jeg synes ikke det fungerer så bra. For så mye metaforer blir bruk – så godt fungerer det ikke. Det har blitt altfor gjeldende som teknikk innenfor kommunikasjon i sangpedagogikk.» (Bendik, 2019)

Nell benytter figurativt språk i undervisningen fordi det er det som fungerer best for henne. Hun forteller at hun er bevisst metaforens subjektive natur, og er derfor oppmerksom på om eleven faktisk forstår metaforene hun bruker. (Kapittel 2.5.1) For å gi eleven noe mer konkret å knytte metaforene til, benytter hun anatomisk språk og bilder eller video av det som skjer i kroppen når det synges. Hun forteller:

«Det [metaforer] funker veldig godt for meg, men jeg har tatt meg selv i å oppleve at eleven ikke har samme kodefortrolighet som meg, og da har jeg måttet lære meg at jeg må vise det. [...] Det er ganske mye som foregår [når man synger], men vi kan ikke ta på det eller se på det, bare kjenne eller fornemme det til en viss grad. Jeg prøver å gjøre en blanding av det.» (Nell, 2018)

Fordi figurativt språk ofte blir unøyaktig og vagt, forteller Bendik at han sjeldent benytter seg av det. Han er likevel tydelig på at dersom en metafor forekommer, benyttes den aldri uten kontrollspørsmål til eleven. Dette fordi eleven selv skal vite og forså hva den gjør. Bendik forklarer: «Vi ser jo ikke instrumentet vårt, så det er viktig å kunne vise dem et bilde eller rent konkret forklare hva som skjer inni halsen vår når vi gjør forskjellige øvelser. Det har jeg erfart selv, hvor viktig det er. Så det bruker jeg veldig mye.» (Bendik, 2019)

Både Nell og Bendik beskriver sang som et usynlig og lite håndfast instrument. Nell forteller at; «Det blir veldig mystisk, men det er jo fordi det er inni kroppen vår. Og det er jo det som er problemet, vi må klare å skape de bindeleddene mellom hva man skal gjøre i kroppen og hvordan det kjennes ut.» (Nell, 2018) Hun påpeker at det ikke alltid er like lett å sette ord på det rent tekniske som skjer i kroppen når man synger, nettopp fordi instrumentet i stor grad er skjult. Dette, ifølge Aune, fremkaller behovet for anatomisk språk sangundervisningen, heller enn figurativt. Ved å bevisstgjøre forholdet mellom anatomisk kunnskap og faktisk anatomisk følelse, faller behovet for *blomsterspråket* bort. (Kapittel 2.5.2) En stor del av begrepsliggjøringsprosessen handler på den måten om å skape kobling mellom det som utøves og hvordan det kjennes i kroppen. Det er nettopp dette, beskriver Bendik, som gjør det viktig å bruke riktige begreper når man formidler sangteknikk.

Fordi sangundervisning er så problemorientert, er Bendik svært bevisst på å bruke teoretisk språk. Hensikten med det musikkteoretiske språket, eller fagterminologi, er å korrigere og forklare problemer som oppstår i utøvelsen. Han påpeker at teorien fort går over hodet på elevene hvis det blir for mye. Bendik forklarer at det er svært vanlig å benytte figurativt språk for å korrigere. Han forteller at det figurative språket ikke gir eleven verktøy

til å forstå hva som faktisk er problemet. Problemet blir snakket om, men blir ikke løst uten bevisstgjøring. Ved bruke musikkteoretisk språk til å forklare problemet og løsningen, mener Bendik at eleven vil få mulighet til å forstå det helhetlige musikalske bildet og funksjonen i det som synges. Som Nell, er Bendik tydelig opptatt av at elevene lærer på ulike måter. Han tester derfor forskjellige språklige tilnærminger for å se hva som fungerer best for hver elev.

Som sangpedagogene, omtaler Kjølberg metaforer som svært viktige i sangundervisning, nettopp fordi sangere ikke kan se eller kjenne på instrumentet sitt. Hun skriver: «Sangeren må derfor utvikle egne vokale forstillinger av auditiv, visuell, kinestetisk og affektiv art for å gi seg selv de rette beskjedene for vokalutøvingen. Til dette tilhører metaforene.» (Kjølberg, 2019) Kjølberg påpeker, slik informantene også trekker frem at metaforer kan fremkomme som «veldig subjektive og vanskelig å begripe for en mottager.» (2019) Hun fortsetter:

«Derfor trenger vi et variert språk om sang som også innbefatter et konkret, språk om anatomiske, fysiologiske og motoriske forhold. Vi må også bruke fagspråket hva angår musikalske aspekter. Det betyr å bruke musikkteoretiske begreper. Eleven skal læres opp til et musikkvirke, enten som profesjonelle eller amatører, og i den kompetansen ligger å forstå og kunne bruke begreper.» (Kjølberg, 2019)

Sangpedagogene bruker figurativt språk som utgangspunkt for undervisningen. For å støtte og forklare metaforen, benyttes anatomisk språk. Det kan virke som at det anatomiske språkets funksjon er bevisstgjøring av instrumentet. Dette ved å benytte begreper som referer til sangerens anatomi, og på den måten opprette en kobling mellom kroppen og utøvelsen. Det musikkteoretiske språkets funksjon blir dermed å skape kobling mellom den bevisstgjorte utøvelsen og musikkforståelsen. Det figurative språket kan derimot sees på som koblingen mellom utøveren og utøverens intuitive og affektive vokale forestilling. På samme måte beskriver alle informantene figurativt språk som viktig i musikkformidling og musisering. Dette kan dermed anses som metaforens funksjon i musikkundervisning.

4 Diskusjon og avslutning

4.1 Å finne mening

Intervjuanalysen frigjør tydelige mønstre og sammenhenger i informantene og fagpersonenes beskrivelser. I dette siste kapitlet av oppgaven, skal jeg derfor trekke frem de temaene, perspektivene og argumentene som er mest fremtredende i analysen. Ut ifra *Stavuck-Colaizzi-Keen-metoden*, blir neste steg i analysen, nettopp å konstruere en sammensatt beskrivelse av informantene og fagpersonenes meninger. Alle perspektivene vil dermed integreres i en felles beskrivelse, og representere informantene og fagpersonenes samlede meningsessens. (Postholm, 2010, referert i Kapittel 1.6.1) Formålet med dette er å redegjøre for de musikkteoretiske forskjellene i sang- og instrumentalundervisning som kommer frem av analysen. På den måten vil den samlede meningsessensen kunne avgjøre om mine antakelser er berettiget, og samtidig gi et svar på oppgavens problemstilling. (Kapittel 1.2)

Ved å benytte analyseteknikkene jeg presenterte i kapittel 1.6, har jeg kommet frem til to hovedtemaer som representerer essensen av alle beskrivelsene; undervisningstradisjon og læringsmetode. Disse legger grunnlaget for alle perspektivene som har blitt presentert i denne oppgaven. Det er ut ifra disse hovedtemaene, at det fremkommer tydelige mønstre og sammenhenger som går igjen i hele oppgaven. Hovedtemaene synliggjør dermed de argumentene som representerer essensen av alle beskrivelsene. Ved å belyse og diskutere disse, er hensikten derfor å komme frem til den samlede meningsessensen. Dette danner grunnlaget for diskusjon rundt problemstillingen, antakelsene og teorien som oppgaven bygger på.

4.2 Sang- og korpstradisjon

Undervisningstradisjon danner grunnlaget for alle pedagogiske virksomheter, og peker på alle rammefaktorer som virker inn på undervisningstimens innhold og metoder. Overordnet disse er likevel den kunnskapstradisjonen som ligger til grunn for undervisningen. Mens rammefaktorene avgjør hvilke muligheter eller begrensninger virksomheten har, danner tradisjonene det grunnleggende mønsteret for hvordan musikkutdannelsen foregår i praksis. Ved å forstå hvilke verdier som ligger til grunn for tradisjonene, blir det også mulig å få innsikt i hvorfor disse mønstrene oppstår. (Kapittel 2.4.2)

Både sang- og korpstradisjonen er tydelig preget av mesterlærens fokus på utvikling av ferdighetskunnskap, og kanonisering av metodikk og didaktikk i musikkundervisning.

(Kapittel 2.4.2) Til tross for at utgangspunktet for undervisningen tradisjonelt sett kan ansees som tilsvarende, fremkommer det tydelige forskjeller i informantenes didaktiske tilnærming til undervisningen. Dagens undervisningspraksis må derfor forstås ut ifra de tradisjonelle rammene og verdiene som mesterlæren bygger på.

4.2.1 To undervisningstradisjoner

Intervjuanalysen avdekker praksisfellesskapet som en viktig forskjell i sang- og korpstradisjon. Etter å ha observert og fått beskrevet skolekorpsets struktur, fremstår korpstradisjonens praksisfellesskap som svært godt organisert. Instrumentalpedagogene forteller at de fleste skolekorps er organisert gjennom Norges Musikkorps Forbund, noe som skaper naturlige rammer for undervisningspraksisen. (Kapittel 3.2.6) Dette utgjør en felles struktur og strategi for undervisningen som rommer både det indre og ytre praksisfellesskap, altså individuell undervisning og samspill. Det er nettopp sammenhengen mellom disse som legger grunnlaget for undervisningsfokuset. Fordi samspillet forutsetter at eleven både kan lese noter og spille dem, er dette utgangspunktet for den individuelle instrumentalundervisningen. (Kapittel 3.2.6) På samme måte blir nivå og progresjon definert gjennom de kravene som stilles i samspillet. Dette danner grunnlaget for jevn utvikling av teoretiske og utøvende ferdigheter parallelt. (Kapittel 2.4.2)

Sangundervisningen sentrerer seg rundt det indre praksisfellesskapet, der læring gjennom handling er fokuset. Sangeren lærer altså gjennom selv å utføre det pedagogen utøver, en metode som er gjennomgående i sangpedagogenes beskrivelser. (Kapittel 2.4.2) Fokuset på å bygge eller utvikle instrumentet, og forståelse for egen kropp, kommer også tydelig frem av intervjuanalysen. Arder (2007) beskriver dette som en selvfølgelig del av sangundervisningen. Dette fordi sangerens kroppsbevissthet og gode sangrutiner for å unngå slitasje, er grunnleggende for sangundervisningen. (s. 97) Slik blir også intuitiv kunnskap et svært viktig fokus. Problemet med å basere sangundervisningen på den intuitive kunnskapen er imidlertid at elevene ikke får et bevisst forhold til det de utøver, men synger på automatikk. (Kapittel 2.3.1) Elevene både utvikler og lærer hvordan de skal bruke instrumentet ved å selv utøve, men bevisstgjør ikke utøvelsen. Resultatet er en sanger som *bare* synger, og ikke kan verbalisere kunnskap om utøvelsen. (Kapittel 3.4.3)

4.2.2 To verdigrunnlag

Pedagogenes grunnleggende verdisyn og holdninger til musikkteoretisk kompetanse, fremstår nettopp som avgjørende for hvilket innhold som prioriteres i undervisningen. Sangpedagogenes syn på musikkteoretisk kompetanse som viktig, men ikke nødvendig, står i kontrast til instrumentalpedagogenes holdning til musikkteoretisk kompetanse som en selvfølge. (Kapittel 3.2.3) I lys av mesterlærens syn på pedagogen som kilde til kunnskap, vil slike holdninger danne grunnlaget for de didaktiske valgene pedagogen utfører.

Pedagogenes holdninger kommer tydelig frem i første undervisningstime, der instrumentalpedagogene vektlegger elevens introduksjon for musikkteori, mens sangpedagogene fokuserer på utøvelsen og kartlegging av det vokale utgangspunktet. Instrumentalpedagogene begynner allerede da å knytte musikkteorien til utøvelsen av instrumentet, med hensikt å bevisstgjøre teorien gjennom utøvelsen. Sangpedagogene fokuserer derimot på bevisstgjøringen mellom det fysiologiske og utøvelsen. Det teoretiske innholdet de beskriver er gjerne enkelt arbeid med gehør, og vektlegges ikke i samme grad som hos instrumentalpedagogene. Dette fremstår som en fundamental forskjell i utøvernes utgangspunkt for musikkopplæring, og det er tydelig at pedagogenes holdninger til musikkteoretisk kompetanse reflekteres i den første undervisningstimens innhold. Det oppstår dermed en splittelse i de to undervisningstradisjonenes bevisstgjøringsfokus, allerede ved elevens første møte med den individuelle undervisningen. (Kapittel 3.2.5)

4.2.3 To undervisningstimer

Det er tydelig at informantenes undervisningstradisjoner og holdninger reflekteres i undervisningsdidaktikken. Ved å analysere undervisningstimens to hovedledd, oppvarming og repertoar, blir det klart at pedagogens holdninger og tilhørighet til en tradisjon, påvirker de didaktiske valgene for undervisningen. Allerede i oppvarmingsleddet er det en markant forskjell i vektlegging av innhold. Sammenhengen mellom pedagogenes holdninger og den første undervisningstimen får klare ringvirkninger også videre i undervisningsforløpet.

I instrumentalundervisningens oppvarmingsledd *varmer* eleven *opp* instrument, kropp og hode gjennom øvelser med gehør og noter. Øvelsene, slik jeg selv opplevde dem under observasjonene, er ikke ulike de som er vanlig i sangundervisning. Det kan se ut som at forskjellen er graden av bevisstgjøring rundt hva som faktisk spilles. Når eleven spiller en skala, må den også kunne si navnene på alle tonene som spilles. På den måten brukes oppvarmingsleddet til å aktivere hele instrumentet. Dette gjennom gehør, utøvelse og

bevisstgjøring av det som utføres. Bevisstgjøringen skjer gjennom å koble disse til fagterminologi eller noter. Gjennom en slik metode vil eleven få muligheten til å oppnå både musikkforståelse og musikalsk selvstendighet gjennom oppvarmingsleddet. (Kapittel 3.3.2)

Til sammenligning presenterer sangpedagogene et gehørbasert oppvarmingsledd, der stemme og kropp, eller instrumentet, *varmes* med oppvarmings- og teknikkøvelser. Det fremkommer av analysen at disse øvelsene henvender seg til den intuitive kunnskapen sangeren besitter og bygger sammen med instrumentet. Dette er grunnleggende verdier i sangundervisningen og prioriteres over musikkteori. (Kapittel 3.3.2)

Felles for alle informantene er at repertoarleddet inneholder gjennomgang og innstudering av musikalsk materiale. Likevel oppstår det et vesentlig skille i metode for innstudering. Mens sangpedagogene beskriver innstudering nesten utelukkende gjennom lytting og herming, benytter instrumentalistene noter som også forspilles. Intervjuanalysen viser at instrumentalpedagogene baserer store deler av undervisningen nettopp på å utvikle elevens notekunnskaper. I sangundervisning fremstår noter derimot mer som et verktøy. Sangpedagogenes uttrykker et ønske om at elevene skal kunne orientere seg etter, og følge notene, tekst og melodilinje. Det kan likevel se ut som at de ikke gir eleven tilstrekkelig tilgang på notekunnskap, og underviser noter løsrevet fra musikkteori. Resultatet er sangelever som følger notene intuitivt, fremfor å lese og forstå systemet. Dette viser tydelig hvilket undervisningsinnhold pedagogene prioriterer, og gjenspeiler det mønsteret som allerede har blitt tydelig gjennom dette kapitlet. (Kapittel 3.3.3)

4.3 Høre, gjøre, bevisstgjøre

Undervisningstradisjonenes mønstre kommer tydelig frem av intervjuanalysen, og avdekker kontraster i musikkopplæringens praksis. Følgelig er det interessant å undersøke hvordan undervisningens tradisjons- og verdigrunnlag påvirker undervisningens innhold. Ved å se nærmere på pedagogenes læringsmetoder, er det mulig å belyse de fagdidaktiske forskjellene som fremkommer av pedagogenes beskrivelser.

Intervjuanalysen viser tydelige paralleller mellom pedagogenes undervisningspraksis og reformpedagogiske prinsipper. Et mønster som går igjen er tanken om erfaringsbasert læring. (Kapittel 2.4.1) Tollefsen trekker frem frasen «først høre og gjøre, deretter bevisstgjøre», et prinsipp basert på Deweys *learning by doing and reflection*, sett ut ifra hørelærefaget. (Tollefsen, 2017) Dette gjenspeiles også i pedagogenes definisjon av musikkteori som kunnskap som bidrar til helhetlig musikkforståelse. Musikkteori, i lys av

erfaringsbasert læring, blir dermed kunnskap som oppnås gjennom bevisstgjøring av erfaringer med musikalske aktiviteter. Intervjuanalysen viser likevel at denne definisjonen tilsynelatende eksisterer mest i teorien. (Kapittel 3.2.2) Ved å se nærmere på hva pedagogene beskriver som musikkteoretisk kunnskap i praksis, oppstod klare mønstre i de to undervisningspraksisene.

4.3.1 En metode – to innfallsvinkler

Gjennom intervjuanalysen er det tydelig at Niensens (1998) modell for musikkfaget er svært gjeldende for pedagogenes undervisningspraksis. Det er nettopp forholdet mellom de to dimensjonene i undervisningen som avgjør hvilket undervisningsinnhold som vektlegges. Det kommer klart frem av intervjuanalysen at sangpedagogene vektlegger ars-dimensjonen av musikkfaget, nettopp fordi de beskriver en undervisningspraksis der det utøvende, intuitive og praktiske kunnskapsområdet vektlegges. (Kapittel 2.2) Dette reflekteres i sangundervisningens fokus på å bevisstgjøre og koble utøvelsen til det kroppslige og intuitive. Instrumentalpedagogene beskriver derimot en parallelføring av musikkfagets dimensjoner. Det kommer frem av intervjuanalysen at det ikke er snakk om et likevektig forhold, men et som varierer og tilpasses ut ifra elevens nivå og behov. (Kapittel 3.2.1) Instrumentalpedagogene vektlegger for eksempel ars-dimensjonen i første undervisningstime, men inkluderer også elementer av scientia-dimensjonen. På den måten får eleven utforske og erfare det nye instrumentet, før det bevisstgjøres og kobles til teori og noter. (Kapittel 3.2.5)

4.3.2 Musikkteoriens praksis

Niensens (1998) modell danner grunnlaget for musikkpedagogisk virksomhet, noe som også er gjennomgående i teoriene jeg har lagt frem i denne oppgaven. Tanken om teori og praksis som gjensidig avhengig fremstår som dominerende, og det er tydelig at teoretisk kunnskap alltid forutsetter praksis. (Kapittel 1.5.1) Dette danner grunnlaget for å snakke om hva musikkteori faktisk er i pedagogenes undervisningspraksis. Gjennom intervjuanalysen blir det klart at sangundervisningen lener seg på hørelære som musikkteori, fremfor notelære som instrumentalundervisningen. Hørelærens funksjon i sangundervisning blir dermed å bevisstgjøre den intuitive kunnskapen gjennom begrepsliggjøring av musikkens parametre. På samme måte blir noter og innføring i musikkteoretiske systemer en måte å bevisstgjøre, og sette ord på det som høres og spilles. Mens det er helt tydelig at begge instrumentalpedagogene forholder seg til dette prinsippet, viser det seg at sangpedagogene ikke er like konsekvente i sin praksis. (Kapittel 3.4)

Intervjuanalysen viser at instrumentalundervisningens spiralprogresjon en klar bidragsyter til elevenes utvikling av musikkteoretiske kompetanse parallelt med utviklingen av instrumentferdighetene. Mens de første årene med instrumentalundervisning vektlegger elevens utvikling av notekunnskap, er det tydelig at fokuset vendes mot arbeid med musisering og instrumentteknikk, straks eleven mester notelesing. (Kapittel 3.2.7) Sangundervisningen fremstår derimot som en motsetning til dette. Det kommer fram av intervjuanalysen at det må ligge til grunn et klart ønske, behov og motivasjon fra sangeleven selv før teori bli mer aktivt introdusert. Sangpedagogene presenterer dette som problematisk, nettopp fordi dette ikke er egenskaper som nødvendigvis er forenelig med de yngste elevene i den avgrensede aldersgruppen. Konsekvensen blir at teorien gjerne blir introdusert sent i utviklingen. (Kapittel 3.2.7)

At sangere gjerne starter senere med individuell undervisning på grunn av stemmens utvikling, behøver ikke nødvendigvis problematiseres. Det vil kanskje fremstå som mer hensiktsmessig å introdusere musikken grunnleggende begreper og strukturer i barnekoret, der elevene sammen kan praktisere teorien og hjelpe hverandre. (Kapittel 3.2.4) Hensikten med dette vil være å starte en spiralprogresjon gjennom en helt grunnleggende introduksjon til det musikalske systemet. Når eleven starter sin individuelle sangundervisning, har den allerede *smakt litt* på teorien, og sangpedagogen kan gradvis avansere de samme begrepene og strukturene. (Kapittel 2.2)

Selv om begge sangpedagogene presenterer bevisstgjøring gjennom hørelære som selve nøkkelen til å knytte det utøvende og intuitive sammen med teori, gir de uttrykk for at dette ikke er et fokus for undervisningen. Likevel kommer det frem et ønske om å arbeide mer med hørelære i undervisningen, men en mangel på kunnskap om hvordan det kan gjennomføres. (Kapittel 3.4.3) Knyttet til prinsippet om erfaringsbasert læring, viser instrumentalpedagogene en metode som samsvarer godt med Tollefsens (2019) «først høre og gjøre, deretter bevisstgjøre». Det kan derimot virke som at sangundervisningens metode fokuserer på «først høre og gjøre», men ikke bevisstgjør erfaringen på samme måte som instrumentalundervisningen. (Kapittel 3.3.3) Dette peker på en mer elevsentrert tilnærming til metoden, nettopp fordi elevens musiske uttrykk, utfoldelse, ønsker, interesser og liknende er i fokus. (Kapittel 2.4.1)

4.3.3 Bevisstgjøring gjennom begrepsliggjøring

Intervjuanalysen belyser pedagogenes fokus på språket som kunnskapsformidler. Dette reflekteres videre i den erfaringsbaserte læringen, der verbalisering av det som erfares er en viktig metode til bevisstgjøring i pedagogenes undervisning. Det språket pedagogene benytter i undervisningen sier dermed noe om hvordan de forholder seg til og forstår faget, og følgelig hvilken faglig basis de er forankret til. (Kapittel 3.5) Sett gjennom Nielsens (1998) modell er det teoriens formål å sette ord på musikkutøvelsen og -opplevelsen, for videre å oppnå bevissthet i musikken. (Kapittel 2.2) Språket blir derfor et avgjørende element i elevens forståelse. Slik det kommer frem av intervjuanalysen, er det tydelig at bruk av figurativt språk eller metaforer, fremfor musikalsk fagterminologi og anatomisk språk i musikkundervisning er omdiskutert. Mens instrumentalpedagogene vektlegger musikalsk fagterminologi, og aldri benytter en metafor uten forklaring, kan det likevel se ut som at figurativt språk dominerer sangundervisningen. Dette på bakgrunn av sangerens instrument som noe *usynlig* eller *hemmelig*, som dermed skaper rom for figurativt språk. (Kapittel 3.5)

Gjennom oppgaven kritiseres metaforen, eller *blomsterspråket*, for å være lite meningsbærende å upresis i kunnskapsformidling. Det kommer frem at metaforer henvender seg til det sensoriske, affektive og intuitive, fremfor det teoretiske og anatomiske. (Kapittel 2.5.2) Figurativt språk fremstår likevel som et godt og nødvendig verktøy i musikkformidling og musisering, nettopp på grunn av metaforens visuelle og emosjonelle fremtoning. Problemet oppstår når metaforen ikke kobles mot den faktiske funksjonen den beskriver, men den intuitive erfaringen. Ut ifra intervjuanalysen fremstår dette som grunnlaget for sangundervisningens manglende bevisstgjøring av utøvelsen. (Kapittel 3.5.1)

Metaforenes subjektive natur fremkaller, ifølge Kjølberg, et behov for et variert språk om sang. Med metaforer, anatomisk språk og musikalsk fagterminologi mener hun at eleven får en helhetlig musikkompetanse. På den måten får pedagogene et godt og variert språkgrunnlag å bygge undervisningen på. (2019) (Kapittel 3.5.1)

4.3.4 Forskjellige krav – én opptaksprøve

Det kan virke som at den tradisjonelle sangundervisningens fokus på elevens selvtutfoldelse og den intuitive sangen av bærer preg av tradering, og kan dermed være moden for kritisk tenkning og diskusjon. (Kapittel 2.4.2) Kjølbergs (2019) beskrivelse av sangundervisning tilknyttet høyere utdanning synliggjør at denne tendensen pedagogene beskriver, ikke er like fremtredende på høyere nivåer. Det er nettopp derfor oppgavens aldersavgrensning blir så

viktig. (Kapittel 3.3.2) Ved å kartlegge elevenes faggrunnlage og kompetanseutvikling, er det mulig å belyse de forskjellene i undervisningsdidaktikk som kan være avgjørende for den kompetansen eleven sitter igjen med.

Slik pedagogene beskriver, er det kravene som stilles til elevens læring og utvikling som skaper forskjeller. Mens samspillet i korpset setter naturlige rammer for elevens teoretiske og utøvende nivå og progresjon fra første time, er det rammeplanen som stiller krav til sangerne. Sangpedagogene kritiserer rammeplanens målsettinger og nivåinndeling, og mener at den ikke tar høyde for det fysiologiske aspektet ved sangernelevens utvikling av instrumentet. Det fremkommer at sangpedagogenes rammeplaner ikke setter krav eller mål til utvikling av musikkteoretisk kompetanse. (Kapittel 3.2.6) Likevel er det gjennomgående i Oslo Kulturskoles fagplaner, at det settes krav til notelesing og musikkteoretisk kunnskap som en fundamental del av instrumentalundervisningen, allerede på begynnernivå. Oslo Kulturskoles visjon for sang synliggjør at sangfaget er sterkt preget av den elevsentrerte reformpedagogikken, der fokuset tilsynelatende er elevens musikalske utfoldelse, med mål om å «finne sin egen stemme – i både bokstavelig og overført betydning.» (Kapittel 3.2.6)

Dette er holdninger som kan være problematiske med tanke på sangelevens muligheter for videre musikkutdannelse. Sangpedagogene kritiserer selv bruk av rammeplan, nettopp fordi det forutsetter tanken om sang som noe målbart, dette spesielt med tanke på elevens fysiologiske utvikling. Når kompetansen bygger på to forskjellige undervisningstradisjoner og -didaktikk, vil det nødvendigvis gi forskjellig kompetanse. Dette trenger ikke å være et problem i seg selv, men skaper vansker straks kompetansen sidestilles, for eksempel i en opptaksprøvesituasjon. (Kapittel 3.2.6)

4.4 Musikkteori på sangfagets premisser

Gjennom 3 kapitler har jeg har jeg presentert sang- og instrumentalundervisningens teori og praksis. Dette med formål å undersøke hvorfor sangere, etter min erfaring, ofte er svakere i musikkteori enn instrumentalister. De beskrivelsene og nyansene mine informanter og fagpersoner har bidratt med, har gitt meg innsikt og ny oppfatning av hvilke prinsipper undervisningen faktisk følger. Det jeg nå sitter igjen med, er en utvidet forståelse for sammenhengen mellom musikkteori, musikkutøvelse og musikkforståelse. Temaene som fremkommer av oppgaven er svært sammensatt, og danner en tydelig rød tråd både innenfor og utenfor oppgavens avgrensninger. Fokuset for oppgaven har vært å utforske hvordan det musikkteoretiske innholdet i sangundervisning skiller seg fra instrumentalundervisning. Sett ut

fra undervisningstradisjon og læringsmetode viser intervjuanalysen tydelige kontraster i sang- og instrumentalundervisningens musikkteoretiske innhold. Forskjellene som kommer frem av intervjuanalysen, viser et klart mønster som reproduseres gjennom hele oppgaven. Det er nettopp dette mønsteret som danner den samlede meningsessensen av informantene og fagpersonenes meninger, og oppgavens teoretiske fundament.

Intervjuanalysen avdekker hvordan hensikten med musikkteori i sang- og instrumentalundervisning er å oppnå musikkforståelse. Musikkteori kan dermed anses som en nødvendig del av all musikkundervisning, enten det er definert som notelære eller hørelære. Erfaringsbasert læring som metode viser at musikkforståelse oppnås gjennom bevisstgjøring av musikkopplevelsen og -utøvelsen, noe instrumentalundervisningen bærer sterkt preg av. Ved nærmere blick på sangundervisningen, er det tydelig at erfaringene ikke blir bevisstgjort i like stor grad som i instrumentalundervisningen. Selv om sangpedagogene benytter noe hørelære i undervisningen, erstattes store deler av de musikkteoretiske begrepene med metaforer. Dette fremstår som problematisk fordi metaforene henvender seg til det intuitive, fremfor det intellektuelle, og hindrer derfor bevisstgjøringen og følgelig musikkforståelsen.

Ut ifra intervjuanalysen, er det mulig å fastslå at antakelsene som ligger til grunn for oppgaven er berettiget. Jeg vil likevel presisere at dette ikke nødvendigvis er tilfelle i all sangundervisning, men vil variere ut ifra hver enkelt sangpedagog, elev, situasjon, sjanger, metodikk, rammefaktorer o.l. Forskjellene som fremkommer av oppgaven gir også liv til mulige løsninger. Integrering av musikkteori i sangundervisning, er imidlertid noe som må skje på sangundervisningens premisser. Intervjuanalysen viser tydelig at musikkteori kan integreres i sangundervisningen gjennom bevisstgjøring av det teoretiske innholdet som allerede ligger til grunn for undervisningen. Å undervise i én og én ny tone, slik man ofte gjør i instrumentalundervisning, fremstår som lite meningsbærende i sangundervisning. Dette fordi sangerens instrument ikke har en synlig kobling mellom instrumentet og lyden som produseres. Det kan derfor være mer hensiktsmessig å knytte de øvelsene som sangerne allerede benytter i oppvarmingen til hørelære og fagterminologi.

Ved å bevisstgjøre arbeid med skala, intervaller, akkorder, toners funksjoner og hvordan de forholder seg til hverandre, plasseres det som høres og utøves i system. At pedagogen har et godt nyansert begrepsapparat fremstår også som en svært viktig del av elevens bevisstgjøringsprosess. Ved å benytte et variert språk basert på sangfagets kunnskapsområder, vil språket pedagogen benytter muliggjøre bevisstgjøring og musikkforståelse. Til slutt vil jeg trekke frem Bendiks forslag om å innføre *prima vista*- og trinntallssynging som en naturlig del av sangundervisningen. Ved å trekke inn denne typen

hørelærebaserte øvelser i undervisningen, får eleven arbeide med teorien parallelt med utøvelsen. På den måten bevisstgjøres det som høres og synges, samtidig som eleven varmer opp stemmen. Slik kan integrering av hørelæremetodikk og et variert musikkfaglig språk i sangundervisningen regnes som nøkkelen bevisstgjøring og musikkforståelse.

Avsluttende tanker

Med ferdigstillingen av denne oppgaven sitter jeg igjen med resultater som både bekrefter de tankene og erfaringene jeg har hatt rundt temaet, men samtidig motiverer til utvikling av sangfagets metoder. De samtalene jeg de siste årene har hatt med sangere, instrumentalister og pedagoger, som uoppfordret har delt sine historier og synspunkter med meg, har gitt meg motivasjon til å skrive en oppgave som kan gi resonans i andre. Jeg håper oppgaven vil inspirere sangere og sangpedagoger til kritisk tenkning rundt sangfagets tradisjonelle innhold, og skape engasjement og diskusjon. Den bevisstgjøringen jeg så i mine informanter da de ble tvunget til å tenke over hva de *faktisk* gjør i undervisningen, hvorfor og hvordan, avdekket at forandring *er* mulig.

For meg handler ikke lenger oppgaven om sangerens møte med bestemte opptakskrav, men heller å oppfordre til en undervisningspraksis der sangeren får muligheten til å utvikle musikkforståelse og bevisstgjøre alle kunnskapsområder tilknyttet det å synge. Jeg håper derfor at mine funn kan være et veiledende bidrag i retning bevisstgjøring av sangpedagogisk praksis.

Lykke til!

Litteraturliste

- Arder, N.-K. (2007). *Sangeleven i fokus* (5. utg.). Oslo: Musikk-husets forl.
- Aune, S. H. (2003). *Om sangpedagogikk*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Baker, D. & Green, L. (2016). Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually-impaired musicians. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 193-219. <https://doi.org/10.1177/1321103x16656990>
- Barten, S. S. (1998). Speaking of Music: The Use of Motor-Affective Metaphors in Music Instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 32(2), 89-97. <https://doi.org/10.2307/3333561>
- Bendik. (2019). [Anonym informant], *Kvalitativt forskningsintervju*. Oslo.
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forl.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Blix, H. (2004). *Notelesing, hva slags lesing er det?: didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget - sett i lys av språkopplæringsteorier*. Tromsø: Eureka.
- Blix, H. (2007). Om å lese noter. I *Øre for musikk* (s. 59-74). Oslo: Unipub, 2007.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske: introduktion til musikkpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Burwell, K. (2006). On Musicians and Singers: An Investigation of Different Approaches Taken by Vocal and Instrumental Teachers in Higher Education. *Music Education Research*, 8(3), 331-347. <https://doi.org/10.1080/14613800600957479>
- Eken, S. (1998). *Den menneskelige stemme: psyke, soma, funktion, formidling*. København: Hans Reitzel.
- Emmons, S. & Thomas, A. (1998). *Power performance for singers: transcending the barriers*. New York: Oxford University Press.
- Forsén, L. (2011). Sjunkande kunskaper i musikteori? – om en möjlig orsak: En undersökning om förekomsten av musikteoriundervisning bland Sveriges musik- och kulturskolor. Masteroppgave ved Musikhögskolan Ingesund, Arvika.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B. (1992). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2016). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg. 3. oppl.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Herjuaune, L. W. (2016). *Blir praktiske disipliner som hørelære, gehør og primavista integrert i sangopplæringen?* Masteroppgave ved NTNU, Trondheim.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Instrumental (2018). I *Bokmålsordboka*. Hentet [20.01.2019] fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=instrumental&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok= begge
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kjølberg, K. (2018). [Fagperson], *Kvalitativt forskningsintervju via e-post*. Oslo.
- Kroksmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg: didaktiska ideer från Comenius till fenomenografisk didaktik* (2. oppl.). Göteborg: Daidalos.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 3. oppl. Overs. T. M. Anderssen & J. Rygge). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis* (Overs. G. Bureid). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lana. (2018). [Anonym informant], *Kvalitativt forskningsintervju*. Oslo.
- Larsson, C. (2010). *Rörande metaforer: om figurativt språkbruk i individuell sångundervisning*. Masteroppgave ved Kungl. Musikhögskolan, Stockholm.
- Leikvoll, Julia Katarzyna, L., (2017). *Lytt, Skriv, Spill; Om Notelesingsferdigheter Hos Pianoelever På Nybegynnernivå*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Lucia, C. (2007). How critical is music theory? *Critical Arts*, 21(1), 166-189.
<https://doi.org/10.1080/02560040701398871>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mason, D. (2000). *The teaching (and learning) of singing* (Vol. 17, pp. 204-220). Cambridge.
- Myhre, R. (1990). *Hva er pedagogikk?: en elementær innføring* (2. rev.). Oslo: Gyldendal.
- Musikkteori. (2018). I *Store norske leksikon*. Hentet [17.01.2019] fra <https://snl.no/musikkteori>
- Nell. (2018). [Anonym informant], *Kvalitativt forskningsintervju*. Oslo.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. rev.). København: Akademisk Forlag.

- Norges Musikkhøgskole. (2019). Kristin Kjøberg Hentet [15.04.2019] fra https://nmh.no/om_musikkhogskolen/ansatte/kristin_kjolberg
- NSD. (2018). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet 27.04.2018 fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Oslo Kulturskole. (2012). *Fagplan for sang- og korseksjonen*. Hentet [06.05.2017] fra <http://www.oslokulturskole.no/filer/pdf/fagplaner/musikk/fagplan%20sang%20-%20vokal%20alle%20former.pdf>
- Oslo Kulturskole. (2012a). *Fagplan for eufonium/baryton*. Hentet [06.05.2017] fra <http://www.oslokulturskole.no/filer/pdf/fagplaner/musikk/Fagplan%20euphonium%20og%20baryton.pdf>
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Postholm, M. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(2), 146-158.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Praksis. (2018). I *Store norske leksikon*. Hentet [16.01.2019] fra <https://snl.no/praksis>
- Rasmussen, G. H. (1987). *Med på notene: metodikk for instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reformpedagogikk. (2009). I *Store norske leksikon*. Hentet [08.04.2019] fra <https://snl.no/reformpedagogikk>
- Rostvall, A.-L. & West, T. (1998). *Handlingsutrymme: om utvekkingsarbeite i musikkundervisning*. Stockholm: KMH-förlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Setsaas, M. (2018). [Informant], Samtale om instrumentalundervisning i korps. Oslo.
- Sasha. (2018). [Anonym informant], *Kvalitativt forskningsintervju*. Oslo.
- Spieker, M. H. (2016). AP Music Theory Applied. *General Music Today*, 30(1), 16-19. <https://doi.org/10.1177/1048371316641462>
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: intuition, analysis, and music education*. London; New York: Routledge.
- Sætre, J. H. & Salvesen, G. (2010). *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Teori. (2018). I *Store norske leksikon*. Hentet [16.01.2019] fra <https://snl.no/teori>

- Tollefsen, M. M. (2017). Erfaringsbasert læring. Hentet [15.04.2019] fra <https://mariamedbytollefsen.com/min-undervisningsfilosofi/erfaringsbasert-laering/>
- Tollefsen, M. M. (2017a). Erfaringsbasert læring. Hentet [15.04.2019] fra <https://mariamedbytollefsen.com/about/om-meg/>
- Tollefsen, M. M. (2019). [Fagperson], *Kvalitativt forskningsintervju via e-post*. Oslo.
- Tradere. (2018). I *Bokmålsordboka*. Hentet [14.05.2018] fra <https://ordbok.uib.no/tradere>
- Vannebo, E. & Mortensen, S. (2001). *Midt i blinken: Lærebok for kornett/trompet. Bok 1*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Wadel, C. (1991). Feltarbeid som runddans mellom teori, metode og data. I *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning* (s. 127-181). Flekkefjord: SEEK.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Woody, R. H. (2002). Emotion, Imagery and Metaphor in the Acquisition of Musical Performance Skill. *Music Education Research*, 4(2), 213-224.
<https://doi.org/10.1080/1461380022000011920>
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole: profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunn/Oppvarmingsspørsmål

1. Fortell kort om din musikkbakgrunn, eks. utdannelse, arbeidserfaring og egen utøvende virksomhet?
2. Hvordan vil du, som pedagog, definere begrepet musikkteori?
 - a. Er musikkteoretisk kompetanse nødvendig for at du skal kunne undervise og utøve ditt instrument?

Undervisningstimen

3. Hvilken aldersgruppe underviser du i en-til-en-undervisning?
4. Beskriv en ideell undervisningstime; lengde, hovedledd (oppvarming, gjennomgang av lekse)
 - a. Hvilke ledd vektlegges (fokusområdene) og hvilke nedprioriteres (ved feks. mangel av tid)?
 - b. Beskriv kort den aller første undervisningstimen for en elev.
5. Hvordan arbeides det med musikkteori på timen og hvor viktig mener du musikkteori er din undervisning?
 - a. Hvilke musikkteoretiske hjelpemidler eller metoder benyttes i timen og hvorfor? (F.eks. spillebøker, noter, gehørtrening, rytmediktat, etterligning/herming, komposisjon og/eller improvisasjon)
 - b. Andre hjelpemidler som tavle/whiteboard, elektronikk, opptak?
 - c. Er dine elever aktive i samspillgrupperinger som kor, korps, ensemble eller annet, og hvordan mener du det påvirker det elevens teoretiske og utøvende ferdigheter?
 - d. Tilpasses undervisningen hver enkelt elevs teoretiske nivå, i så fall hvordan?
6. Følger du en læreplan, bestemte krav eller målsettinger for hva eleven skal gjennom av pensum i din undervisning, i så fall hvilke?
 - a. Hvordan vektlegges kravene til elevens musikkteoretiske nivå sammenlignet med det utøvende
7. Legger din undervisning til rette for videre utdanning i musikk, evt. hvordan?

- a. Mener du at dine elever oppnår den teoretiske kompetansen som forventes i møte med videregående skoles inntakskrav gjennom din undervisning?

8. Hvordan kommuniserer du ønsket resultat til eleven?

- a. Benyttes korrekt musikkfaglig språk, metaforer, en blanding, eller er det likegyldig?
- b. Gjøres det tydelig for eleven hvorfor man gjør øvelser på timen og hvilket læringsutbytte de forskjellige øvelsene har?

Intervjuet har som formål å:

- Definere musikkteori og dens relevans i undervisning.
- Språkliggjøre undervisningens innhold og målsettinger.
- Kartlegge musikkteoretisk formidling i undervisning.

Hovedspørsmål

1. Fortell kort om din musikkbakgrunn, eks. utdanning, arbeidserfaring og egen utøvende virksomhet?
2. Hvordan vil du, som pedagog, definere begrepet musikkteori?
3. Beskriv en *vanlig* undervisningstime.
4. Hvordan arbeides det med musikkteori på timen og hvor viktig mener du musikkteori er i din undervisning?
5. Følger du en læreplan, bestemte krav eller målsettinger for hva eleven skal gjennom av pensum i din undervisning, i så fall hvilke?
6. Legger din undervisning til rette for videre utdanning i musikk, evt. hvordan?
7. Hvordan kommuniserer du ønsket resultat til eleven?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58118

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Du har opplyst i meldeskjema at personopplysninger publiseres. Personvernombudet har lagt til grunn at du innhenter samtykke fra den enkelte informant til å publisere opplysninger som gjør at informanten kan gjenkjennes. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne sine opplysninger før publisering.

Prosjektslutt er oppgitt til 02.05.2019. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene

Karine Jæger

Masterstudent v/Institutt for Musikkvitenskap
Universitetet i Oslo

Oslo 04. januar 2018

Vedr.: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

Sangeren – en musiker uten teorispråk?

En intervjuundersøkelse om musikkteoriens rolle i sangundervisning, sett i lys av undervisningsdidaktikk fra skolekorps.

Jeg sender med dette en forespørsel på om du har anledning til å stille opp som deltager i min masteroppgave ved Institutt for Musikkvitenskap. Dette skal være en studie der jeg skal benytte meg av intervju og observasjon av undervisningstimer som forskningsmetode. Intervjuet vil ha en tidsramme på ca 60 minutter, mens observasjon vil foregå ved nærmere avtale.

Litt om oppgaven

Oppgaven har som formål å redegjøre for og sette fokus på de musikkteoretiske forskjellene i sang- og instrumentaldidaktikk før videregående skole, trekke frem mulige konsekvenser av disse og vurdere metoder for integrering av grunnleggende musikkteori, hørelære og korrekt språkbruk i sangopplæring.

Jeg ønsker at utvalget av deltagere i studien gir et best mulig inntrykk av hva som utgjør vanlig praksis på sitt fagområde, som innhold, oppbygging og gjennomføring av undervisningstimer. Tanken er å ha 4 deltagere tilknyttet opplæring i kulturskole for aldersgrupper innenfor 9-15 år som intervjues og lar meg observere undervisningstimer for å se den praktiske gjennomførelsen av undervisningen og elevens respons til lærerens metode. Disse skal bestå av 2 sangpedagoger og 2 instrumentalpedagoger (tilknyttet korps). Jeg ønsker også å intervju 2 fagpersoner innen hvert av feltene. Intervjuspørsmålene vil være forholdsvis identiske, men justeres noe i ordlegging fra sang- til instrumentalpedagogene.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle oppbygning, innhold og struktur i undervisningstimen og fokusere på musikkteoriens rolle i undervisningen. Intervjuet gjennomføres etter avtale om passende tid og sted mellom meg og deltaker. Jeg vil informere om at jeg skal gjøre lydopptak av hele intervjuet, slik at jeg korrekt kan transkribere det i sin helhet. Dette vil danne grunnlaget for min analyse. Alle opptak oppbevares kun i en passordsikret mappe på min private datamaskin og slettes når oppgaven er ferdigstilt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 02.05.2019.

Observasjon vil forgå ved at jeg er får være *flue på veggen* i 3-4 av elevers individuelle undervisning, etter tillatelse fra arbeidsgiver/sted, lærer og elev. Jeg skal ikke delta i undervisningen eller forstyrre, kun observere og notere. Det skal ikke gjøres noen opptak og hverken elevene eller lærer vil omtales med identifiserende opplysninger, men være totalt anonymisert. Det vil ikke bli lagret opplysninger om elevene. Fokuset ligger på lærerens utøvelse av faget, ikke eleven. Elevene skal få beskjed på forhånd om jeg skal være tilstede på deres timer, slik at de frivillig har mulighet til å vurdere om de er komfortable med det.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene innhentet fra intervju og observasjon vil være helt anonymisert i oppgaven og skal ikke kunne peke tilbake på deg eller elevene.

Det er ønskelig å kunne oppgi deltakernes arbeidstitel (eks. sangpedagog), da deltakernes kompetanseområde er relevant for analysen.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder Even Ruud på tlf.: [REDACTED] / e-post: [REDACTED]

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt tilstrekkelig informasjon om studien, og er villig til å delta.

Jeg samtykker til opptak av lyd ved intervju.

Jeg samtykker til observasjon av undervisning.

Dato:

(Signert prosjektdeltaker)