Læreres opplevelser av elever med sangvansker og om sangvanskeproblematikken i grunnskolen

Masteroppgave i pedagogikk
Universitetet i Bergen
Det psykologiske fakultet
Institutt for pedagogikk

Nina Ringdal
Hewlett-Packard
10.11.2011
# Innholdsfortegnelse

Forord ........................................................................................................................................ iv

Summary in English .......................................................................................................................... 1

Sammendrag ................................................................................................................................... 2

1. Innledning ................................................................................................................................... 3
   1.1. Personlig bakgrunn og motivasjon for studien ................................................................. 3
   1.2. Bakgrunn for valg av tittel ............................................................................................... 5
   1.3. Bakgrunn for valg av tema ............................................................................................. 8
   1.4. Problemstilling .................................................................................................................. 9
   1.5. Valg av avgrensninger for oppgaven ................................................................................ 9
   1.6. Litteratur og forskning av spesiell betydning ................................................................. 11
   1.7. Oppgavens struktur ......................................................................................................... 14

2. Metode .................................................................................................................................... 16
   2.1. Innledning; bakgrunn for metodevalg. ................................................................................. 16
   2.2 Hermeneutikk...................................................................................................................... 19
   2.3 Forforståelse, forutinntatthet og objektivitet i oppgaveproduksjonen............................... 19
   2.4 Forskningsprosess og -design ............................................................................................ 21
   2.5 Kvalitativ metode ............................................................................................................... 22
      2.4.1. Relevante forskningsspespektiver for oppgaven ......................................................... 24
   2.6 Det kvalitative intervjuet...................................................................................................... 26
      2.5.1. Utfordringer og fallgruver for det kvalitative forskningsintervjuet? ......................... 28
   2.7 Datainnsamling .................................................................................................................. 32
      2.6.1. Utvalget ....................................................................................................................... 36
      2.6.2. Intervjeguiden ............................................................................................................. 38
   2.7. Databehandling og transkribsjon ....................................................................................... 40

3. Teorier og perspektiver ............................................................................................................. 43
Forord

Jeg er veldig glad at jeg nå er i mål med dette dokumentet som utgjør masteroppgaven min. Selv om jeg på forhånd var blitt fortalt hvor utfordrende og belastende det kan være å skrive en masteroppgave, må jeg ærlig tilstå at det virkelig var en solid mengde arbeid som måtte til for at jeg skulle klare det. Bare det å låne litteratur på de ulike bibliotekene ved Universitetet i Bergen var en tidkrevende prosess, fordi de opererte med tilbakeleveringsfrister som opplevdes korte. Dette resulterte i at jeg måtte foreta langt flere biblioteksbesøk enn jeg var innstilt på. Når det er sagt, må jeg også legge til at jeg var godt tilfreds med tilgangen på relevant litteratur, samt velvillig og hyggelig betjening. Jeg takker min veileder, Tiri Bergesen Schei, for tålmodig bistand og hennes gode faglige sangkompetanse.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som snakket åpenhjertig og detaljert om problemstillingen som jeg la frem for dem. De ble forelagt spørsmål om forhold som lå langt tilbake i tid, men i hovedsak ble de stilt spørsmål relatert til nåtiden, samtidig som min hensikt var å finne ut om et lite påaktet eller neglisjert tema.

Jeg vil takke Nora Johanne E. Lindén for hennes smittende optimisme og mentale "støttende stillas".

Summary in English

Singing, but not in tune while singing

Teachers' experiences of students with song disabilities and song disabilities topics in the Norwegian compulsory school.

A compulsory school without children singing? Unthinkable. Song and the compulsory school practice in Norway have been, and still are, in symbiosis with each other. "Now, let's all sing together!" is a generally common expression. Singing is an important part of the music subject in the compulsory school and is integrated into other subjects, used as a tool for learning and a learning method. The general perception is that to sing has a value of its own, and that it means to be singing in cooperation and harmony with others. The singing itself is also regarded to have a value of its own for the pupils' personal development and self-perception. Singing is still something to be mastered within certain cultural norms. Some school pupils are struggling with the singing, and are experiencing song-related difficulties. The song disabilities covered in this thesis are the two phenomenas tone deafness and tone monotoners.

This thesis is cumulative and encompasses, and is built upon, earlier research and literature which has been important regarding the song disabilities theme. Research has disclosed that adult people, who had song disabilities during their compulsory school, at that time experienced to be slighted. Song disabilities were neglected. “To lack song” has been a great loss to many of them later in life. How does contemporary compulsory school deal with song disabilities? Do the pupils with song disabilities get the option to develop a singing voice of their own?

This I would investigate and write about, and the focus of this thesis became: “What thoughts and reflections do six music teachers have regarding pupils with singing difficulties and about the song disabilities topic in compulsory school”.

The method of this investigation is the qualitative research interview. The informants contribute with their experience and knowledge to disclose how the school handles pupils with singing problems and the song disorder topic. The empirical material shows that the song disability is still a “non topic” in the Norwegian compulsory school of today. I hope that this thesis may initiate a change of attitude in the compulsory school, in order to treat pupils with song disabilities in a serious manner.
Sammendrag

**Stemmer som ikke stemmer ved sang**

**Læreres opplevelser av elever med sangvansker og om sangvanskeproblematikken i grunnskolen.**


Masteroppgaven er oppsamlende og tar for seg, og bygger på, tidligere forskning og litteratur som har hatt betydning for temaet omkring sangvanskeproblematikken. Forskning har vist at voksne mennesker, som hadde sangvansker i sin skoletid, opplevde den gang å bli tilridesatt. Sangvansker ble neglisjert. "Å mangle sang" har vært et stort savn for mange av dem videre i livet. Hvordan forholder dagens skole seg til sangvansker? Får elever med sangvansker i grunnskolen muligheten til å utvikle egen sangstemme?

Dette ville jeg undersøke og skrive om, og masteroppgavens problemstilling ble: "Hvilke tanker og refleksjoner gjør seks musikklærere seg om elever med sangvansker og om sangvanskeproblematikken i grunnskolen?"

Metoden for undersøkelsen er det kvalitative forskningsintervju. Informantene for undersøkelsen er seks lærere i grunnskolen som underviser i musikk, og som bidrar med sin erfaring og kunnskap til å kaste lys over skolens håndtering av elever med sangvansker og sangvanskeproblematikken. Empirien viser at sangvansker hos elever i dagens grunnskole er et "ikke-tema". Jeg håper at denne oppgaven kan være med på å igangsette en holdningsendring i grunnskolen til å ta elever med sangvansker på alvor.
1. Innledning

1.1. Personlig bakgrunn og motivasjon for studien

Da jeg startet oppgaveskrivingen og skulle skrive innledningen, tenkte jeg; "Er starteren til all forskning den personlige undring og det genuine engasjement innen et felt eller område?" Da jeg leste boken "Innføring i pedagogisk forskningsmetode", fikk jeg positiv bekreftelse på mitt innledende spørsmål og min undring i det Kleven skriver om hva forskning er: "Forskning starter med en undring, et spørsmål". (T. A. Kleven, Hjardemaal, & Tveit, 2002, s. 15). Likeledes, under sitt kapittel om "Gangen i en undersøkelse", starter Dalland med utsagnet: "Det starter med undringen" for så å utdype: "Et problem er en undring som er formulert som et spørsmål vi ønsker svar på" (Dalland, 2007, s. 15, 16) Så når, hvor og med hva startet min undring, og hva var mine spørsmål?

Så langt tilbake jeg kan huske fra min tidlige barndom, undret jeg meg allerede da over hvorfor ikke alle sang rennt når de sang. Spesielt når noen sang med andre toner enn de forventede (de "tonedøve", eller som jeg vil kalle de "toneskeive"),\(^1\) eller med en gjennomført, gjerne lavere og monoton stemme hvor det var vanskelig å gjenkjenne sangen ("brummerne", eller som jeg vil kalle "tonemonotoner eller monotoner").\(^2\) Med mitt gehør og min naive barneviten undret dette meg: Hvorfor gjorde de dette? Hørte de ikke selv hvor feil det var? Hvorfor sang de ikke bare det som var riktig?

Spesielt knytter jeg dette til skolen hvor alle skulle synge og ”stemme i”. Da syntes jeg at jeg alltid opplevde å få ”øre” på noen ”tonedøve, eller ”brummer” i klassen eller blant andre elever ved sang til forskjellige anledninger. Spesielt undret jeg meg over ”brummerne”, kanske ikke så rart siden de er mest ørefallende ved sin monoton.\(^3\) Like mye som dette undret meg, oppfattet jeg fort gjennom lærerne, eller voksne ved andre anledninger utenom skolen, at dette var noe som ikke ble nevnt eller skulle snakkes om, og som en høflig skulle tie om og late som om ingenting rart hendte. Jeg undret meg

---

Begrepene vil bli nærmere beskrevet under:

1. Kap. 4.5 om ”Hva er tonedøvhet?”
2. Kap. 4.6 om ”Hva er brummeri?”
3. Monoton betyr enstonig, ensformig, en m- stemme, og monoton betyr monont preg, mangel på avveksling (http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok)
også over hvorfor læreren ikke reagerte på dette og ville prøve å veilede og hjelpe de som ikke fant tonen.

Ellers i skolen opplevde jeg at elever som strevde med noe i de forskjellige fagene fikk både veiledning og hjelp til mestring. Jeg husker at de som strevde med rytmelære eller blokkfløytespill fikk ekstra oppfølging. Jeg kan ikke huske at noen som strevde med sang fikk ekstra oppmerksom støtte og hjelp til verken gehør- eller sangtrening. Tvert imot kunne det oppleves at når noen sto frem og sang med falske toner de selv ikke var seg bevisst, hendte det at andre elever så på hverandre og fniste mens andre elever og læreren derimot høflig tiet eller hyssjet på de frinsende. Linda Vilhelmsen skriver: ”Ofte udløser falsksyngeri i vores kultur små, hemmelighedsfulde og lidt overbærende smil hos de omkringstående” (Vilhelmsen, 2003, s. 22). De som hadde stått frem med ubevisst falsk sang gjorde det neppe igjen, og noen lærte seg sikkert å tie eller mime ved sang. Hva er det vi da har fratatt disse elevene av selvutvikling gjennom stemme- og sangutvikling og opplevelsen av egen sangglede også for livet videre? Hva er det med sang som gjør prestasjon og mestring her til et genuint unntak i forhold til andre utøvende fag i skolen? Kan dette ha noe med stigmatisering å gjøre? Hva er det da som, i så tilfelle, gjør sang mer stigmatiserende enn andre faglige og intellektuelle utfordringer i skolen?

Dette forsto jeg aldri, ikke minst fordi det stred mot det jeg ellers opplevde og erfarte av skolens system som læringsarena. I alle fag ellers har det å lære og gjøre ting riktig og oppleve mestring og utvikling vært skolens og opplæringens grunnprinsipper. Min opplevelse og undring omkring skolens håndtering, eller mangel på håndtering, av sangvansker har fulgt meg gjennom hele livet. Jeg har alltid drevet med sang og musikk, tatt musikklinjen på gymnas og høgskole og har vært lærer i grunnskolen i mange år. Jeg stiller meg derfor spørsmålet: Hvordan har det vært mulig for meg med deltakelsen på den musikalske arena på nevnte områder over flere tiår og frem til i dag uten å ha kommet lenger enn til min egen samme undring, og fremdeles oppleve samme unnfallenhet, også min egen, overfor det å ta sangvansker på alvor i skolen og andre steder?

Når jeg gjennom årene løp har vært i samvær med andre hvor det naturlig har blitt snakket om sangvansker som det å syng falskt og å ikke finne den riktige tonen, så har jeg opplevd at det nærmest ”alltid” er noen som kan formidle både på egne og andres
vegne om erfaringer de har gjort seg om dette. ”Alle” kjenner en eller noen som har slike problemer og nihker gjenkjennde eller forteller om det. Uten annet enn min egen hukommelse som ”dokumentasjon”, så er de fleste erfaringene og fortellingerene som folk formidler fra skoletiden. Begrepene og benevnelsene tonedøv(het) og brummer(i) har det hendt at noen har brukt og knyttet sangvanskene til, men langt oftere fremkommer det at det er uklar innholdsforståelse av disse benevnelsene, eller at de for mange er ukjente.

Det som her er nevnt og beskrevet, er bakgrunnen og årsaken til at jeg bestemte meg for å ta for meg og undersøke fenomenet ”sangvansker” blant elever i grunnskolen. Jeg håper derfor med dette prosjektet å få både belyst, synliggjort, og satt fokus på sangvansker hos barn i grunnskolen gjennom grunnskolelæreres opplevelser og erfaringer med sangvansker.

1.2.  Bakgrunn for valg av tittel

Da jeg bestemte meg for å starte med masterstudiet i pedagogikk våren 2005, hadde jeg allerede klart for meg at jeg ville bruke muligheten til å skrive om, forske på og belyse feltet jeg fremdeles oppfatter som oversett og neglisjert gjennom mange år i den norske skolen; sangvansker blant elever i grunnskolen. Jeg ville med undersøkelsen min ikke bruke elevene som førstekilde. Hovedhensikten med undersøkelsen er ikke å få fatt på elevenes egne uttalelser om deres oppfatning og opplevelser av sine eventuelle sangvansker, men å få fatt på skolen og lærernes erfaringer med elever som har sangvansker. Dette fordi jeg ønsker å få et aktuelt og reelt innsyn i hvordan lærerne tenker, opplever, handler, underviser og forholder seg til elever som har sangvansker og til sangvanskeproblematikken i sitt vesen. Oppgavens undertittel ble derfor: ”Læreres opplevelser av elever med sangvansker og om sangvanskeproblematikken i grunnskolen”.

Jeg liker ordspill, og fant tidlig ut at hovedtittelen måtte være: ”Når stemmen ikke stemmer”. Jeg hadde gjort forarbeidet ved å søke i bibliotekbasene og på nettet, og fant ikke noe som ga indikasjoner på at denne tittelen var brukt av andre. Nylig er jeg blitt oppmerksom på at ”min” gode tittel har en annen også hatt en god ide om. Det gjelder for en masteroppgave skrevet av Ørnung (2006), og som ble utgitt ved UiO med tittelen
"Når stemmen ikke stemmer: en kvalitativ studie om sangeres opplevelser av logopedisk stemmebehandling". Oppgaven handler om voksne sangere fra det klassiske sangmiljøet som har stemmevansker, og deres opplevelser av logopedisk stemmebehandling. Selv om oppgaven hennes handler om voksne sangere fra det klassiske sangmiljøet, mener jeg at empirien om stemmevanskeproblematikken har grunnleggende elementer i seg som også vil være gjeldende for yngre sangere; elever i grunnskolen. Ikke minst er tanken om hvordan logopeder kan få utvidet sin rolle og utøvelse til hjelp og støtte for sangere med sangvansker spesielt interessant med tanken på elever med sangvansker i skolen. Min nye tittel på oppgaven forandret jeg til å bli: "Stemmer som ikke stemmer ved sang".


Det er noe med at barn de kan enten synge eller ikke synge, og de som ikke kan synge får ikke være med. Det er ikke sånn at du kan lære å synge, det er noe du bare kan det. (...) Barn får ikke noe hjelp til å lære å synge, i hvert fall ikke da jeg var liten. Altså, man kunne få hjelp hvis man var dårlig i matte eller ikke leste så bra, men å få noe hjelp til å lære sang det var ikke noe (Persen, 2005, s. 76).
Når det hender at jeg formidler at jeg skriver en masteroppgave, spør de fleste meg hva jeg skriver om. Den siste jeg nevnte dette for sa, etter min erindring:

*Det er det ingen som skriver om. Veldig interessant, eg sjøl på skolen opplevde at det kunne være vanskelig. Han ene gutten min, han hadde også problemer med det. Du vet, sånn…I alle andre fag kan du få hjelp, i matematikk, og norsk, i engelsk og alt an’t, men ingen tenker på å hjelpe deg med sang. Det der var veldig interessant, må eg si. No fikk eg virkelig nokke å tenke på. Den oppgaven din må eg virkelig få lese.*


Oppgaven vil vise både gjennom litteratur, teori og empiri at Høgset og Nordentoft

---

4 Viser her spesielt til Persen 2005, kap.3: Hvordan sanggleden kan hemmes.
deler sitt lærings- menneskesyn med flere, og som ser på mennesket som et iboende musikalsk vesen som har alle muligheter for musikalsk utvikling, også innen sang. Dette vil også vise seg styrende for dagens pedagogiske tanker og praksis.

Når tittelen på oppgaven er ”Stemmer som ikke stemmer ved sang”, hva er det da med stemmen som ikke stemmer ved sang? Utdypingen av dette spørsmålet blir beskrevet i kapitlene 3.7.2 til og med 3.7.4, og begrepsavklaringer innen temaet om sangvansker, sangvanskeproblematikk og om sangvansker i skolen bringes frem.

1.3. Bakgrunn for valg av tema

I min modningsprosess omkring oppgavens tema og problemstilling i planleggingsfasen forut for oppgaveskrivingen, ble det gradvis mer og mer klart for meg at voksne med sangvansker er interessant, og som Persen har tatt for seg i sin oppgave om ”Utrolig å få synge ut” (Persen, 2005). Men, hva er det voksne mennesker har hatt felles og som har vært med på å danne grunnlaget for deres oppvekst og selvoppfatning? Hva er det voksne mennesker med sangvansker har opplevd og erfart tidligere i livet?

Det er barndom, oppvekst og skolegang, og alt som det har medført av erfaring og læring på mange områder på godt og vondt. Det fremsto helt klart for meg at det var dette som jeg har hatt underliggende og undrende tanker om, og at mine forskningsspørsmål måtte handle om: Hvordan har grunnskolen ivaretatt elever som har sangvansker?

Når voksne mennesker tror, føler og mener at de ikke kan synge, hvilke tidligere opplevelser kan ha forårsaket dette? Hører sang- og stemmelære til grunnskolens forpliktende læringsområde for den ansvarlige allmenndanningen av det helhetlige mennesket?

Er det noen som hadde forsket på og skrevet om sistnevnte? Jeg gikk i gang med å undersøke om det fantes litteratur og forskning på området om barn som har sangvansker. Jeg fant mye litteratur nasjonalt og internasjonalt omkring sanglære og sangeteknikk, stemmefysiologi, stemmebruk, stemmevansker, stemmeskam og nyere litteratur om stemmepsykologi som i vesentlig grad var skrevet for og om voksne stemmer og sangere under utdannelse og med sang som profesjon, men lite litteratur tar
for seg barnets stemme, stemmeutvikling og i særdeleshet stemmevansker. Dette stiller jeg meg undrende til når en vet at et bevisst forhold til barnets stemmebruk og sanglære danner grunnlaget for stemmebrukene og sanggleden for resten av livet. Jeg har ikke funnet litteratur som spesifikt har tatt for seg og sett på læringsvilkårene for elever med sangvansker i skolen. Det interessante spørsmålet her blir; hva kan dette skyldes? Jeg vil i kapittel 1.6 vise til litteratur som tar for seg tema som har spesiell betydning for oppgaven.

1.4. Problemstilling

Oppgavens problemstilling er: "Hvilke tanker og refleksjoner gjør seks musikklærere seg om elever med sangvansker og om sangvanskeproblematikken i grunnskolen?"

For å kunne produsere og presentere kunnskap om hvordan skolen gjennom lærerne forholder seg til elever som har sangvansker, så er det avhengig av at det foretas adekvat innsamling av data som kan belyse problemstillingen. Jeg vil under kapittel 2 om ”Metode” vise hvordan jeg har gått frem for å samle inn oppgavens datamateriale, og hvordan jeg har behandlet dette for å kunne vise til resultater for undersøkelsen.

1.5. Valg av avgrensninger for oppgaven

Ved tittelen ”Stemmer som ikke stemmer ved sang”, kan det være mye med stemmen som ikke stemmer. Undertittelen er ”Læreres opplevelser av elever med sangvansker og om sangvanskeproblematikken i grunnskolen”. Undertittelen viser til hva oppgavens problemstilling vil dreie seg om, og som vil være lærernes tanker, opplevelser og erfaringer omkring sangvansker i skolen og sangundervisningen. Oppgavens intensjon er ikke å forske på elevene som har sangvansker, eller selve sangvansken i seg selv som et rent stemmeteknisk studie eller ut fra et stemmefysiologisk behandlingsstudie. Oppgaven vil se på og definere bestemte sangvansker hos elever som skolen kan møte, og som vil handle om toneskeivhet og tonemonotoni/monotoni.

Det er gjennom empirien og lærerens uttalte opplevelser og erfaringer at elevenes sangvansker vil bli presentert, tolket og analysert. Læreren er den som ser og opplever
hele elevgruppen og det samspillet, eller mangel på samspill, som oppstår i en gruppe, og den betydning sangfaget eventuelt har for eleve


Med utgangspunkt i tittel og valg av tema for oppgaven har jeg formulert en problemstilling med et pedagogisk fokus. Det vil si at i forhold til elever med sangvansker vil jeg se dette ut fra lærerne i grunnskolen sitt ståsted, og med de muligheter de har innenfor grunnskolens rammer og rammeplaner som i dag er Kunnskapsløftet (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006) og skolenes egne selvvalgte satsingsområder. Gjennom kvalitative intervjuer av til sammen tre kvinnelige og tre mannlige allmenn-lærere som også underviser i musikk i grunnskolen, vil jeg stille spørsmål og samtale om hva de kan, gjør og ønsker å gjøre for denne elevgruppen. Her er det viktig å poengtere at jeg vil begrense meg til at oppgaven vil dreie seg om lærere i grunnskolen som underviser i musikk med eller uten musikkfaglig utdannings og som vanligvis forventet ikke har spesifikk sangpedagogisk eller -terapeutisk kompetanse. Jeg vil gjøre rede for valget av informanter under kapitlet 2. om ”Metode”. Gjennom oppgavens metodevalg, den kvalitative intervjuformen, er oppgavens intensjon å få fatt på det eksisterende og autentiske; det som virkelig blir tenkt og gjort i og rundt undervisningen av sangbruk i grunnskolen, og hvordan sangvansker blir tatt hensyn til og behandlet av lærere i dagens skole.

Oppgaven handler om elevers sangstemme, men som jeg begrenser til å gjelde for elever i grunnskolealder som ikke har en funksjonell sangstemme, eller analogt, har en

I tilstrebelsen av prosjektets empiriske validitet, er det viktig at skolene hvor lærerne er informanter, har så like rammevilkår og -betingelser som mulig. Jeg har derfor valgt å begrense utvalget av skoler til å gjelde for offentlige grunnskoler fra første til og med sjuende trinn i Bergen kommune.

1.6. Litteratur og forskning av spesiell betydning

Det finnes etter hvert en del litteratur og interesse for sangproblematikk for studenter ved høyere musikk- og sangutdannelse\(^6\) og for voksne sangere i sin alminnelighet som er flott og gledelig, men hva med alt det som har skjedd med sangutøvelsen og -opplevelsen i de viktige og grunnleggende barneårene i skolen forut for den voksne sanger? Det har blitt skrevet artikler og bøker om forskjellige vinklinger av temaet barnesang\(^7\), men studier og forskning omkring sangvansker i barneårene og på grunnskolenivå\(^8\) har meg bevisst og så langt vært nærmest fraværende innen forskning og litteratur. Kan dette være en indikasjon nettopp på ”årsak og virkningsforhold” om at et barns sangvansker i grunnskolen er, etter min påstand, et ubevisst eller bevisst ikke-tema?

\(^5\) Se kap 2.4 om sangvansker


Hva kan det skyldes at jeg som lærer med musikkutdannelse og som underviser i den norske skolen ikke har hørt snakk om denne forskningen, forskningsresultater eller om forskningsaktiviteter som konferanser etc. på noen måte?

Av litteratur som spesifikt skriver om barnets stemme og sangstemme kan jeg nevne: ”Stemmebruk til skolebruk” (Waksvik, 1994). Litteratur som handler om barn og sangvansker kan jeg nevne ”Monotones” (Bentley, 1968), ”Stemmepleie med barn og ungdom” (Nitsche, 1980), ”Børnestemmer. Problemer og løsninger” (Kjær, 1984), ”Musikalske brummere i førskolens yngste klasser” (Bechmann, 1986) og ”Når børn synger,…hva så? (Vilhelmsen, 2003). Jeg vil her trekke frem noen vesentlige momenter fra et par av de nevnte bøkene.

⁹ Viser til mer om forfatternes artikler under kapittel 5.5 om ”Sangteori”.
Waksvik er utdannet stemmepedagog og har studert sang og sangpedagogikk. Han har lang erfaring som underviser fra grunnskole til universitet. Selv om tittelen på boken hans er "Stemmebruk til skolebruk", (min uthevelse), så skriver han i innledningen at kunnskap om og arbeid med stemmen har tradisjonelt vært knyttet til sangundervisningen. Han opplyser om at en del av bokens kunnskaper som formidles refereres til sang, men at han utvider perspektivet til også å gjelde stemmebruk som et allsidig redskap for fagene norsk, drama og musikk. Dette viser at han bruker begrepet stemmebruk selv når han refererer til sangbruk. Han vil gjennom stemmepedagogikk innarbeide nye og sunne stemmevaner. Jeg har erfart at i litteraturen har stemmebruk konsekvint blitt brukt som begrep selv når det egentlig er snakk om sang og det jeg vil kalle sangbruk. På den bakgrunn er det ikke så rart at Waksvik sin tittel fører seg inn i rekken av å bruke begrepet stemmebruk, selv om det er like mye snakk om sangbruk. Det samme fenomenet finner jeg igjen når det gjelder begrepene stemmevansker når det egentlig snakkes om sangvansker.  

Vilhelmsen skriver at hennes intensjon er å gi et arbeidsredskap til musikklærere, lærere og pedagoger som arbeider med barns sanginge og stemmemessige utvikling. Hun er lektor i musikkpedagogikk, er sanger, har komponert mange barnesanger og har lang erfaring som underviser fra grunnskole til universitet. Hennes erfaring er at en slik bok ikke fantes, og at det også har vært mangel på fokus omkring betydningen av at barn får utviklet gode sanginge og stemmemessige forutsetninger. Det er spesielt interessant å lese hennes forklaring om bakgrunnen til bokens tittel "Når børn synger, ...hva så?". Det skyldes at hennes uttalelser bekrer mine opplevelser på området. Hun sier at tittelen avspeiler to former for holdninger hun har møtt i arbeidet med sang og stemmebruk. Den ene kategorien av reaksjon hun har møtt beskriver hun som skulderterk, bagetellisering og likegyldighet. Den andre kategorien av reaksjon har vært en erkjennelse av at lærerne har stor innflytelse på nevnte område i møtet med barn, men

10 Se kapittel 4.3 om "Sangvansker hos barn i grunnskolen" og kapittel 4.5 om "Sangvansker – hva menes med det?"
også at det kan være vanskelig for en lærer å imøtekomme alle de problemer de kan oppleve i møtet med elevene.

Forskningen min vil jeg karakterisere som kumulativ i den betydning at den bygger videre på forskning på området omkring barns sangvansker som allerede foreligger, og som ligger til grunn for mine empiriske undersøkelser av læreres uttalelser om deres forhold til elevers sangvansker i dagens grunnskole. Spesielt vil jeg nevne Persen sin oppgave om "Utrolig å få synge ut: om hvordan sangglede kan fremmes og hemmes" (2005) fordi hun har skrevet om voksne mennesker som opplevde sangvansker i skolen som barn. Jeg knytter, reverserer, følger og "fullfører" den røde trådens vei fra hennes oppgave til min, og ser på situasjonen til elever med sangvansker i dagens skole; fremtidens voksne med sangvansker eller sangglede?


1.7. Oppgavens struktur

Jeg har valgt følgende innhold og rekkefølge for hovedkapitlene for oppgaven:

Kapittel
1. Innledning
2. Metode
3. Teorier og perspektiver
4. Presentasjon av empiri
5. Oppsummerende drøfting av empiri
6. Avslutning, konklusjon og veien videre

Innledningskapitlet beskriver bakgrunnen for valg av tema, og opplysninger om det forberedende arbeidet før oppgaveskrivingen. Videre beskrives og begrunnes valg av
Jeg valgte å starte selen oppgaven med å ta meg metodevalget i kapittel nr.2, fordi det er dette som er rammeverket og grunlaget for mitt bevisste valg av design for undersøkelsen om lærernes tanker, opplevelser og håndtering av sangvansker hos elever i grunnskolen. Det forskningsmessige metodevalget mitt er grunlaget for innhenting og fremskaffelsen av empirien som utgjør datamaterialet for oppgaven. Jeg ser det derfor som en naturlig konsekvens at metodekapitlet kommer forut for og danner grunlaget for både presentasjonen av teori og empiri, og tolkningen av det empiriske materiale som foretas under kapittel nr.5.

I kapittel nr.3 presenterer jeg teori- og perspektivgrunlaget for oppgavens forskjellige pedagogiske tema innen den sangfaglige delen av musikkfaget i skolen.

Kapittel nr.4 tar for seg presentasjonen av empirien. Her fremlegges utvalget av empirien som jeg har vurdert som viktige funn for oppgaven.

Kapittel nr.5 oppsummerer og drøfter jeg de empiriske funnene med bakgrunn i teori.

Kapittel nr.6 er avslutningskapittelet. Jeg ser på mitt provokative utsagn og om utsagnene viste seg å stemme med de empiriske funnene. Her nevnes også funn som var interessante, men som ikke har med oppgavens tema å gjøre. Jeg ser også på om de empiriske funnene kan generaliseres. Til slutt nevnes aktualiteten i tiden som er sangsatsingen i Norge og ønske om hvor veien bør gå videre.
2. Metode

2.1. Innledning; bakgrunn for metodevalg

Oppgavens problemstilling dreier seg om hvordan lærere i grunnskolen tenker og reflekterer om, og forholder seg til sangvansker blant elevene. Da er det mulig at leseren vil tenke: "Hva er det som er interessant med denne problemstillingen? Er elevers sangvansker et problem, og i så tilfelle for hvem? Lærerne tar vel hånd om dette som ved andre vansker i skolen?"

Oppgavens problemstilling har sitt utspring i og er blitt til på grunnlag av mine tanker, refleksjoner og erfaring omkring sangvansker i skolen, og som jeg har beskrevet i kapittel 1.1. Min problemstilling har igjen sitt grunnlag i mine provokative utsagn om at: "Få pedagoger i dagens grunnskole har bevissthet om og erkjennelse av at sangvansker er et reelt problem for noen elever. Dermed får ikke disse elever en bevisst og tilpasset opplæring og trening i bruk og utvikling av eget sangpotensiale i grunnskolen. Lærerne mangler ofte kunnskap og kompetanse om sangvansker. Sangvansker blir både oversett, gjemt og glemt. Er det behov for og grunn til at sangvansker tas på alvor?"

Dette utsagnet mitt er kjernen og drivkraften til oppgaven, og har gitt opphavet til oppgavens problemstilling og tittel. Av dette følger også mine tanker om; skal det bare aksepterter at både skolevesenet, lærerne og andre kan være blinde for og ikke er seg bevisst at stemmen er menneskets viktigste og mest fundamentale redskap for kommunikasjon med andre og omverdenen under alle livets omstendigheter, og at dette også gjelder for sang? Er det slik at menneskenes stemme og sangstemme er en så integrert, personlig og selvsagt del av kroppens og personlighetens viktige funksjoner at vi nettopp derfor ikke ser dens betydning og utviklingsbehov? Som i en aforisme til sistnevnte viser jeg til May Britt Postholm som refererer til antropologen Kluckhohn som sier at det er fisken som sist oppdager vannet (Postholm, 2010, s. 18). Vil dette i overført betydning kunne gjelde for at lærerne forholder seg til at:

- stemmen og sang er en så selvsagt kroppsfunksjon brukt ved kommunikasjon, sang og samhandling med andre mennesker at en ikke lenger ser dens egenart og funksjon, men tar den for gitt?
• vi i dagliglivet bruker og omtaler stemmen med den største selvfølgelighet (Schei, 1998, s. 13), selv om at det viser seg at mennesker kan oppleve skam over egen stemme?

Glemmer lærerne sin egen bevissthet, erfaring og kunnskapen de måtte ha om at:

• stemmen og sang regnes for å være personlighetens uttrykkende og utleverende redskap?
• stemmen og sang kan være redskapene som kan avsløre vår fysiske og mentale tilstand?
• stemmen, i likhet med menneskets hjerne og kroppens muskulatur, trenger allsidig trening og bruk for sunnhet, styrke og utvikling?

Dette beskriver noen forhold som handler om å være seg sangstemmen bevisst slik at en kan være våken og lydhør for de som strever med sangvansker. Empirien kan muligens gi svar på noen av disse bakenforliggende sangmessige faktorene som er nødvendige å kjenne til og erkjenne for å kunne ta sangvansker alvorlig. Før jeg tar meg av empirien på dette området, er det viktig for meg å presisere at jeg fremsetter ikke mitt utsagn med tanken på å "beskytte" eller "ta" lærerne for uvite nhet, mangelfulle kunnskaper eller svikefull undervisning i sang/musikkfaget, selv om påstanden kan virke slik og er en provokasjon. Lærere er både kunnskapsrike, pliktoppfyllende, ansvarsfulle og omsorgsfulle i sin yrkesutøvelse. Min påstand er i bunn og grunn rettet mot de øverste og ansvarsgivende organer for skolevesenet; den sentrale myndighet ved undervisningsdepartementet, utdanningsdirektoratet og den øverste skoleledelse som styrer over både lærerutdanningsinstitusjonenes faglige innhold, lærernes forpliktende arbeidsdokument (læreplanen), og til slutt skolene selv, ved rektor, og deres muligheter for å bestemme lokale planer og satsingsområder. Skulle min påstand bli bekreftet helt eller delvis gjennom analyseresultatet, vil resultatet være rettet mot nevnte myndigheter med den hensikt å skape fokus og en bevisstgjøring overfor sangens betydning i skolen for utviklingen av det helhetlige mennesket. Når jeg skal drive forskning omkring min problemstilling og mitt utsagn, så er det likevel på grunnplanet i skolehierarkiet, hos lærerne, at jeg må søke den empiriske kunnskapen; læreren som underviser og gjør sine pedagogiske erfaringer, opplever og skaper empirien underlagt ansvaret de er pålagt fra skolemyndighetene og egen skole.
Vilhelmsen (2003) uttaler seg om sin empiri hvor hun har erfart fra sin undervisningspraksis i sanglære med både barn og voksne, at de ofte ikke har hatt erfaring i bruk av sangstemmen. De synger med spenninger i stemmebåndsfunksjonen som fører til en dysfunksjonell sangstemme. De har utviklet sangvansker i stedet for å ha fått utviklet sitt sangpotensiale. Noen har fått fortalt at de synger falskt, og har sluttet å syng. I 1999 foretok hun intervju av 13 gutter i 6. klasse. Alle svarte at de ønsket at de hadde vært flinke til å syng, men hvor ingen hadde fått sanglære i skolen. Hun ser en klar sammenheng med dette og mange elevers manglende identifisering med sangundervisningen i grunnskolen. På dette grunnlaget sier hun, i likhet med meg, at mange lærere må erkjenne at de ikke har faglige, musikalske, pedagogiske og didaktiske kvalifikasjoner og kompetanse til å foreta arbeid med sang og stemmelære i praksis. Samtidig påpeker hun at hun ikke uttaler seg om dette for å plassere skyld, men at hun vil rette oppmerksomheten mot grunnskolelærerne som har stor innflytelse på hvilket forhold til sang og stemme barn og unge utvikler. Hun sier også at det har manglet konsensus om hva formålet med sang og stemmearbeidet i grunnskolen skulle være. Dette er ikke i tilstrekkelig grad blitt formulert og satt i dannelses- og utdannelsesmessig perspektiv, og at blir det opp til den enkelte (lærer) å trekke konklusjoner uten at de har fått det nødvendige refleksjonsgrunnlag (s.8-9). Det kvalitative intervjuet av lærere i skolen vil kunne belyse min problemstilling og Vilhelmsen og mitt utsagn som beskrevet over.

Ringdal skiller mellom tre typer formål med en undersøkelse; det eksplorerende, beskrivende eller forklarende (Ringdal, 2001, s. 103). Han sier at en eksplorerende undersøkelse kan resultere i kjennskap til et felt, definering av sentrale begreper og utvikling av interessante forskningsspørsmål. Dette er min intenjon for oppgaven, og jeg ser på min oppgave som en eksplorerende undersøkelse fordi jeg tar for meg spørsmål om sangvansker som det i liten grad er blitt forsket på. Når det gjelder forholdet mellom metode, empiri og teori karakteriserer Grønmo implisitt eksplorerende undersøkelser for at de baserer seg på det induktive forskningsopplegget. Han forklarer det med at induktive opplegg legger vekt på fortolkning og teorigenerering fordi de tar sikte på å indusere eller bygge opp en bestemt teoretisk forståelse ut fra de empiriske analysene som gjøres. Induktive opplegg er det mest hensiktsmessige når en skal undersøke fenomener som ikke har vært gjenstand for tidligere forskning (Grønmo, 2004, s. 38). Dette mener jeg gjelder for min oppgave og undersøkelse.
2.2 Hermeneutikk


2.3 Forforståelse, forutinntatthet og objektivitet i oppgaveproduksjonen

Stieg Mellin-Olsen sier at "forforståelsen vi har for et fenomen gjør at vi tolker fenomenet gjennom bestemte perspektiv, eller gjennom bestemte briller" (Mellin-Olsen, 1996).

Videre sier han at forforståelsen rett og slett kan komme fra erfaringer en har gjort, og at en kan ha systematisert slike erfaringer til å bli praksisteori. Likeledes kan en ha erfaringer fra egen oppvekst, familie eller andre sosiale forhold som gjør at et bestemt fenomen tolkes på en bestemt måte. Det er dette Postholm snakker om når hun skriver at våre livserfaringer vil også ha betydning for hva vi ser med våre forskerblikk (2010 s.26). Hun nevner også refleksivitetsprosessen som handler om prosessen hvor forskeren refleksere over egen rolle og er seg bevisst sin egen forforståelse og klargjør denne overfor seg selv og andre (ibid s.128). Det at jeg har valgt å skrive om emnet
sangvansker viser min spesielle interesse for dette og om hvordan elever med
sangvansker i grunnskolen blir ivaretatt. Gjennom min tidligere forklarende bakgrunn
og begrunnelse for min interesse, oppgavens tittel, undertittelen, problemstillingen og
ikke minst i min fremsatte påstand, viser og roper dette både min forforståelse og min
forutinntathet i forhold til min forskning. Dette vil naturligvis prege og få betydning for
hvilke spørsmål jeg produserer for intervjuguiden. Jeg vil gjennom spørsmålene søke
svar som kan belyse min problemstilling og påstander med intensjonen om å få fatt på
lærernes genuine tanker og erfaringer om dette, og som kan bekrefte eller avkrefte mine
påstander, og forhåpentligvis også gi ny innsikt og kunnskap om sangfagets praksis i
skolen. For forskning og vitenskap er falsifikasjonsprinsippet\textsuperscript{11} viktig. For all forskning
er det viktig å søke å falsifisere\textsuperscript{12} teorier og tolkninger, data- og det empiriske
materialet. Falsifikasjonsprinsippet er likevel det ”ømme” og vanskelige punktet ved
den kvalitative forskningsmetoden. Dette vil jeg skrive mer om under kapittel om ”Hva
er utfordringene og fallgruvene for det kvalitative intervjuet?” i kapittel 2.5.1.

Jeg er lærer i grunnskolen, og har 15 års erfaring i å undervise barn fra første til sjuelle
trinn. At jeg har utdannelses- og arbeidserfaring som lærer har gitt meg erfaring, ideen
og muligheten til å skrive denne oppgaven. Dette kan være en fordel, men også en
ulempe. Fordelen er at jeg har god kjennskap til skolesystemet,
undervisningssituasjonen generelt og aktuell aldergruppe av elever i grunnskolen hvor
disse elementene til sammen gir meg et godt grunnlag for å vite noe om hva jeg
oppfatter som bra og mindre bra i skolen og i forhold til sangfaget. Ulempen er at jeg
netttopp på grunn av dette står for tett og kanskje ikke er distansert nok i forhold til
oppgavens tema. Det er et tveeggget sverd i den kvalitative forskningen at jeg på den ene
siden skal prøve å stille meg utenfor egen praksis og være objektiv til tema, samtidig
som det er mitt personlige engasjement og interesse for tema som har gjort oppgaven
mulig. Både Kleven (2002 s.20) og Dalland støtter dette, og Dalland (2007 s.94) skriver
om objektiviteten at den har en annen betydning for den kvalitative forskningsmetode
enn den kvantitative. Jeg forstår Dalland slik at den kvalitative metoden handler om
mennesker som ikke kan tingliggjøres som et objekt, men er og opptrer som subjekter.
Det må likevel stilles krav til subjektiviteten at en forholder seg til denne på en saklig,

\textsuperscript{11} Om falsifikasjonsprinsippet sier Kleven (2002, s.26) at i den vitenskapelige logikk ligger det innebygd
en begrensing som gjør at man strengt tatt aldri vet at nå har en funnet ”sannheten”.
\textsuperscript{12} Falsifisere vil si å påvise og erklære en hypotese til å være feilaktig
(http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok)
upartisk og ærlig måte hvor en konsekvent kan redegjøre for egne verdstandpunkter til det en forsker på.

Jeg er meg dette bevisst, og i intervju situasjonen har jeg prøvd å opptre med en åpen og tilnærmet naiv holdning overfor tema og informantene. Jeg mener det er dette Dalland kaller bevisst naivitet\(^\text{(13)}\). Jeg har ellers selv ikke hatt personlig erfaring og følelser knyttet til de formene for sangvansker som oppgaven tar for seg, så jeg har derav ingen personlig forutinntatthet i forhold til opplevelsene av å ha sangvansker innen kategoriene tonedøvhet og tonemonotoni. Spørsmålene jeg har produsert til intervjuguiden er stilt åpne og objektive i sin karakter ved ikke å være ledende for å ”fremkappe pålitelig og gyldig kunnskap om verdenen gjennom de interagerende intervjupersonenes ulike synspunkter” (Kvale, 1997, s. 23). Dette vil jeg beskrive nærmere under kapittel 2.6.2. om ”Intervjuguiden”.

### 2.4 Forskningsprosess og -design

Man kan stille seg spørsmålet hva det er å være metodisk og hva forskningsmetode egentlig er. I henhold til metodelitteraturen er det å være metodisk å være vitenskapelig. Det er heller ikke bare én felles vitenskapelig metode for alle vitenskapene, men det finnes fagspesifikke vitenskapelige metoder. Dalland sier det så enkelt at metoden er *redskapet i undersøkelsen* (Dalland, 2007, s. 88).

Valg av design, som vel si forskningsopplegg, er det grunnleggende valget en foretar for å kunne produsere og innhente datamaterialet for undersøkelsen.

I neste delkapittel vil jeg kort se på den kvalitative metodens historiske utviklingstrekk, fordi det gir en bedre forståelse for behovet for vitenskapen å kunne vurdere og undersøke kvalitative aspekter for forskningen.

I delkapitlene deretter vil jeg se på den kvalitative metoden i forhold til den kvantitative metoden og begrunnelsen av det kvalitative metodevalget mitt for prosjektet.

\(^{13}\) Bevisst naivitet handler her om å få intervjupersonenes mening, oppfatning og svar, og at intervjuer opptrer med en åpenhet og nyskjerrighet for fenomener som er ukjente (Dalland 2007, s.139)
2.5 Kvalitativ metode

Jeg vil innledningsvis ytterst kort nevne historiske utviklingstrekker ved den kvalitative metoden, og si litt om metodens bruk i dag.

Den kvalitative metoden er en forholdsvis ”ny” forskningsmetode i vitenskapens historie. Metoden har naturligvis en lengre internasjonal historisk utviklingshistorie av teoretiske perspektiver bak seg for forskningsprosessen forut for metodens anvendelse i dag. Postholm har skrevet om denne bakgrunnen, utviklingen, de historiske linjene og opprinnelsen ved at:

*Kvalitativ forskning og dens overbyggende perspektiver har utviklet seg ut fra en interesse for livene og tradisjonene til folk i samfunnet som har hatt liten eller ingen stemme. Denne utviklingen startet på slutten av 1700-tallet (Postholm 2010, s.17).*

Hun trekker trådene helt tilbake til 1700-tallet og at bakgrunnen for ”denne utviklingen” var de intellektuelles voksende interesse for de fattiges hverdagsliv. De intellektuelle fikk interesse for å ville *samtale med og skrive ned* de fattige folks beretninger om deres innsikt og livsvisdom, og skapte en kultur for dette. De mente at denne visdommen var verd å nedtegne og ta vare på som spesielt gjaldt folkekultur og tradisjoner.

Når det gjelder den kvalitative metodens datainnsamling og analyse av data for det ustrukturerede intervjuet, så har forskeren en personlig og subjektiv rolle, og er selv et viktig kunnskapsredskap i prosessen. Forskerens subjektive rolle kan være både et pluss og et minus i forskningssammenheng, og den kvantitative metodetradisjonen har lagt mest vekt på minussiden mens den kvalitative tradisjonen har verdsatt plussiden høyest (ibid s.23). Kleven bekrefter min erfaring om at de to metodetradisjonene har i en periode vært temmelig kritisk mot hverandre (ibid s.22).

I dag er det ”stuerent” å foreta kvalitativ forskning, selv om det ennå finnes noen som mener at denne forskningsmetoden ikke er vitenskapelig fullverdig nok, fordi metodens data og funn ikke kan forsvares og behandles reliabelt i tradisjonell naturvitenskapelig forstand. Reliabilitet vil si at data skal kunne tåle gjentatte målinger med samme måleinstrument og gi samme resultat (Ringdal 2001 s.467). Reliabilitet innen den kvalitative forskning strider mot den kvalitative metodens natur og intensjoner som er å få frem det genuine og intuitive i den menneskelige erfaringsverden som bringes frem gjennom observasjon eller samtaleintervju.

2.4.1. Relevante forskningsperspektiver for oppgaven

Det er to forskningstradisjoner innen vitenskapsfilosofiens grunnbegreper. Det er den
naturvitenskapelige og den humanistiske tradisjonen. Thisted skriver at ”det metodiske
grundbegreb i den naturvidenskabelige tradition er forklaring, og at det metodiske
grundbegreb i den humanvitenskabelige tradition er forståelse” (Thisted, 2010, s. 28)
(mine uthevelser). Når den naturvitenskapelige forskning bygger på å forklare
fenomener skjer det på grunnlag av det som kan observeres; det empiriske materialet.
Målet og hensikten med forskningen er å finne årsakssammenhengene mellom
fenomenene som observeres og den reelle virkeligheten, som vil si troen på
fenomenenes og virkelighetens lovmessige sammenhenger og sannheter. Forutsetningen
for den naturvitenskapelige forskningsmetoden er at det er den naturmessige og
objektive virkeligheten som undersøkes, og at fenomenene er uavhengig av
menneskelig praksis. Kjernepunktet for nevnte metode er empirien og fenomenenes
målbarhet og kvantifiserbare egenskaper. Thisted beskriver dette enkelt og kort ved å
vise til Galileo Galilei sitt konsise utsagn: ”Mål det målelige og forsøg at gøre det, der
endnu ikke er målbart, til noget, der kan måles” (ibid s.33).

Oppfattelsen av den naturvitenskapelige metoden er å forholde seg objektivistisk og
foreta objektive analyser av det empiriske datamaterialet. Å forholde seg objektivistisk
til forskningen er ikke upproblematisk, og i følge Thisted kan en snakke om
objektivisme-problemet (ibid s.28 og 29). Problemet er at det oppstår et skarpt skille
mellom fakta og verdier. Det vil si at fakta står for objektive vitenskapelige forhold som
skal forklares, i motsetning til menneskelige og ekstensielle forhold som skal forstås.
Igjen vil det si at verdimessige vurderinger og kvalitative betraktninger ikke kan bli
gjenstand for den naturvitenskapelige behandling og forskning.

Min undersøkelse og problemstilling går ut på å få fatt på de menneskelige,
verdimessige og subjektive opplevelsene til lærernes sangundervisning i musikkfaget og
der sang forekommer i andre fag, og opplevelsene av elevers sangvansker vil være det
som utgjør datamaterialet. Den humanvitenskapelige forskningstradisjonen, i
motsetning til den naturvitenskapelige tradisjonen, handler om menneskenes verden.
Humanvitenskap er menneskevitenskap (ibid s.48). Menneskene er lærerne i
undersøkelsen. De er tenkende og sosialt handlende vesener hvor deres opplevelser og
handlinger er skapt av dem selv og som har betydning og gir mening.

Når det er den menneskelige verden som er gjenstanden for den humanvitenskapelige forskning, og hvor det er mennesker selv som skal undersøke og forstå denne verden, fører dette med seg en dobbelthet. Denne dobbeltheten vil si at jeg, som forsker, må fortolke den menneskeskapte virkeligheten ved å tolke mine informanter opplevelse av egen undervisning og elevenes sangvansker formidlet ved intervjuet. Ved fortolkingsarbeidet må jeg ta i bruk hermeneutisk tolkning for å finne frem til meningene i fenomenene jeg undersøker. Fenomenene jeg undersøker vil si de begivenheter og handlinger som informantene opplyser og forteller om og som utgjør datamaterialet (Thisted, 2010). Om hermeneutisk tolkning viser jeg til kapittel 3.
2.6 Det kvalitative intervjuet

"Å kartlegge kvalitative sider ved problemet kan være av avgjørende betydning for å kunne forstå hvorfor problemet har oppstått, og hvordan det skal kunne avhjelpes” (Svartdal, 1998, s. 100). Dette er det kvalitative forskningsintervjuet sin kvalitet; å kunne gå utover den kvantitative forskningens kvantifisering av et område, og gjennom sine forskningsmetoder kunne gi både forståelse og forklaringer på hvorfor noe erfaringsmessig er et problemområde. På grunnlag av den produserte kunnskapen som fremkommer gjennom ”samtalen som forskningsmetode” (Mellin-Olsen & Lindén, 1996), kan det trekkes slutninger som kan være både til hjelp, gi forståelse og være problemløsende. For min problemstilling dreier det seg ikke om å finne årsaken til sangvansker, men få rede på hvordan sangvansker blir forstått og håndtert i skolen. Da er det nettopp gjennom det halvstrukturerte kvalitative forskningsintervjuets metode jeg kan innhente inngående, utdypende og reflekterende informasjon fra en utvalgt gruppe av lærere.

Kleven tar for seg både de positive og de negative sidene ved det kvalitative intervjuet. De positive sidene vil jeg ta for meg her, og de negative sidene vil jeg diskutere i neste kapittel. Han sier at det er ikke slik at et intervju er enten strukturert eller ustrukturert, men at det kan ligge hvor som helst på et kontinuum mellom det helt strukturerede og det helt halvstrukturerede (T. A. Kleven, et al., 2002, s. 73). Mine planlagte og utførte kvalitative intervjuer karakteriserer jeg som tilnærmet strukturerede intervjuer, men med funksjonen til den åpne og halvstrukturerete intervjuformen. Dette er et bevisst og gjennomtenkt valg som jeg har foretatt. Hensikten er å kunne utnytte både den strukturerede og den halvstrukturerete intervjuformens positive egenskaper.

Fordelen ved det muntlige intervjuet er at det er mulig å oppklare misforståelser underveis i intervjusituasjonen. Fordelen med det mindre strukturerede eller det halvstrukturerede intervjuet i forhold til det strukturerete intervjuet, er at intervjueren har større mulighet for å komme mer inngående inn i problematikken. Fleksibiliteten i samtalsituasjonen blir større slik at en kvalifisert intervjuer kan følge opp interessante momenter som måtte oppstå underveis i samtalen. Den mer uformelle samtalsituasjonen, som følger av en mindre struktureret intervjuform, gjør at det lettere oppstår en åpen og mer fortrolig tone mellom partene slik at informantene kanskje tør å avdekke forhold som ellers ikke ville kommet frem under et rent struktureret intervju.
Like nødvendig som det er at intervjuer er i stand å få informanten til å åpne seg og snakke fritt, så er det for intervjuer å følge godt og nøyde med i samtalen for å fange opp interessante momenter undervis og være i stand til der og da å stille de gode og små tilleggspørsmålene som driver samtalen videre. Som en ser, er intervjeresultatene avhengig av den gode intervjuer. For den hypotesedannende og eksplorere forskningen, så har det halvstrukturerte intervjuet klare fordeler nettopp fordi det har muligheten til å få frem nye tanker og hypoteser som en siden vil undersøke mer om (ibid).

Hvis forskeren velger å bruke det strukturerete intervjuet er det avgjørende at forarbeidet er grundig gjennomarbeidet slik at intervjuguiden er så dekkende som mulig for det tema som skal undersøkes. Da vil forskeren kunne styre samtalsituasjonen og sikre seg at bestemte og viktige ting ved undersøkelsen kan bli belyst. Jeg hadde mange spørsmål som jeg ville få belyst om tema, og har derfor valgt både den strukturerete og den halvstrukturerte intervjuformen for dermed å ha en fot i begge leire og nytte og bruke det positive sidene ved hver av intervjuformene. Den strukturerete formen ga meg muligheten til å stille lærere alle de spørsmål som jeg har manglet svar på og som kan belyse sangvanskeproblematikken i dagens grunnskole. Dalland sier at i et strukturerert intervju er kravet til relevans innebygd i spørsmålene (Dalland, 2007, s. 96). Den ustrukturerete intervjuformen hadde jeg til hensikt å bruke for å få en imøtekommende flyt i samtalen og åpne dialog med muligheten for å følge opp interessante utsagn med tilleggspørsmål. Den strukturerete intervjusituasjonen gjør at de svarene informantene gir er mindre påvirket av intervjuers valg i samtalsituasjonen, og som gir mindre innflytelse på resultatene og kan gi mer tyngde til informantenes egne autentiske utsagn. Ikke minst vil dette være viktig når det er flere informanter som uttaler seg om samme ting og som skal kunne sammenlignes (ibid). Å kunne foreta sammenligninger av informantenes uttalelser som viser til konsistens eller inkonsistens, så vil det ha betydning for tolkningen av uttalelsene.

"Idealtid"\textsuperscript{14} for intervjuets varighet var satt til en time. Det første pilotintervjuet varte i 59 minutter, og de resterende intervjuene viste seg å vare pluss/minus en time. Jeg viser til intervjuskjema ved tabell 1. i kapittel 2.7 som viser intervjutid for hvert intervju.

\textsuperscript{14} Anbefalt av veileder.
2.5.1. Utfordringer og fallgruver for det kvalitative forskningsintervjuet?

En klar utfordring for det kvalitative studiet er forholdene til objektivitets- og relativismeproblemet, refleksivitetsprosessen og falsifikasjonsprinsippet. Hvordan kan den kvalitative metodens produksjon av kunnskap være sann?


sosiale og historiske rammer (ibid s.129). Jeg mener at for mitt prosjekt vil relativisme-problemet motvirkes ved at informantene deler felles kultur innen land, geografisk område, yrket og arbeidsforhold, og som er likt og tilsvarende for meg som forsker og intervjuer.


Sannhetsgehalten av det som uttrykkes må enten tolkes positivt og lojal eller kritisk. Med det mener jeg at vil en forholde seg lojal til det som sies og tolke dette positivt vil det si at en har tro og forventning om at det som fortelles og beskrives er så rett gjengitt som mulig med ord. Denne tolkningsformen og holdningen har jeg valgt å forholde meg til.

En annen fallgruve for intervjuet kan være: Er intervjuet valid? Måler det det jeg ønsker det skal måle?

Kvale tar opp det kvalitative intervjuets fare ved at det kan stilles ledende spørsmål som gir upålitelige intervjuresultater. Jeg har basert min intervjuguide på åpne spørsmål, og unngått spørsmål som kan besvares med ja eller nei (Kvale, et al., 2009).

Persen nevner to mulige innvendinger mot det kvalitative forskningsintervjuet. Det ene er at det er kun informantenes versjon en får del i, og at siden det som formidles ofte har skjedd for en tid tilbake kan en ha glemt deler av en helhet, eller at det huskes annerledes enn det var. Den andre innvendingen er at informanten kan ønske ”å pynte”
på formidlingen (Persen, 2005, s. 11). Kleven påpeker det samme, at når informanten sitter ansikt til ansikt med intervjuer, kan det være vanskelig å gi ærlige svar på følsomme spørsmål. Følsomme spørsmål i min undersøkelse ser jeg kan dreie seg spesielt om der lærerne kan bli ”avslørt” ved at de ikke vet svaret eller vet nok om det som kanskje kunne vært forventet av dem (T. A. Kleven, et al., 2002, s. 74). Lærerne er kjent som pliktoppfyllende i sin lærergjerning, og er derfor spesielt vare på og er utsatte for å kunne bli ”tatt eller avslørt” for manglende kunnskaper på forventete områder. Når jeg i min påstand tror og mener at lærerne har liten kompetanse innen sangvansker, så er det etisk viktig at jeg ikke ved intervjuet forsterker eller fremhever på noen måte at de skulle føle seg forlegen ved eventuell tilkortkommenhet overfor temaet som må tas opp. Jeg må opptre med respekt, forståelse og hensynsfullhet ved mottakelsen av svar på spørsmål som kan føles ”avslørende” å svare på. I forkant av intervjuet er det viktig at jeg får frem at det verken forventes eller skal måles bestemte kriterier på kompetanse innen emnet som tas opp, men at det kun er det opplevde og autentiske i skolehverdagen som handler om forholdene omkring sangvansker hos elever som lærerne skal formidle. Det er ikke lærernes kunnskap for deres del som skal måles, men at lærerne er formidlerne av et skolesystem som er ansvarlig for det som foregår i skolen. Ufarliggjøring er her viktig for å få til en åpen og trygg dialog.

En annen faktor for feil informasjonsresultat (empiri) kan være forskerens tilstedeværelse i forskningsprosessen og at spørsmålene som stilles kan påvirke informantene (Postholm, 2010). Ved bruken av den åpne halvstruktureret intervjufør formen var jeg, som intervjuer, til dels fri ved spørsmålstillingen på den måten at enkelte ord gjerne ble utelatt eller forandret som kunne føre til endringer i spørsmålsstillingen. I tillegg kunne jeg som intervjuer påvirke informantenes svar ved hvordan jeg la forskjellig trykk og intonation på enkelte ord eller uttrykk i spørsmålene. Slik kan jeg gi spørsmålet en annen vinkling og endog betydning og påvirke oppfattelsen av spørsmålene og svaret informantene gir. Mange er sikkert kjent med følgende utsagn hvor forskjellig kommabruk viser intonationens følger; Skyt ham ikke, vent til jeg kommer, eller skyt ham, ikke vent til jeg kommer. Siden jeg ved fremstillingen og gjennom analysen av empirien vil kunne sammenligne lærernes svar, var jeg bevisst ved spørsmålsstillingene og i samtalsituasjonen at når jeg forandret på ordlyden i enkelte spørsmål for opprettholdelsen av naturlig flyt i samtalen, måtte jeg samtidig tilstrebe å beholde samme meningsinnhold i spørsmålene.


Til slutt vil jeg nevne det asymmetriske maktforholdet i kvalitative intervjuer som Kvale viser til, og som jeg har tenkt igjennom og vil forholde meg til generelt for hele intervjuprosessen og intervjsituasjonen. Kvale tar opp fem aspekter ved maktforholdet ved at intervjuet:

1. _innebærer en asymmetrisk maktrelasjon_; forskningsintervjuet er ingen dagligdags samtale mellom likestilte partnere. Intervjuer har vitenskapelig kompetanse, bestemmer tema for intervjuet, definerer intervjsituasjonen, er den som stiller spørsmål, bestemmer hva som er verdt å følges opp og avgjør når intervjuet er ferdig.
2. _er en enveisdialog_; samtalen går i en retning. Intervjuers rolle er å spørre, og informantens rolle er å svare.
3. *er en instrumentell dialog*; for forskeren er samtalen et middel for å får frem beskrivelser og opplevelser som fortolkes og rapporteres ut fra forskerens interesser.

4. *kan være en manipulerende dialog*; dagsordenen for intervjuet kan være skjult for informanten som kanskje ikke vet hva intervjuer er ute etter.

5. *at intervjuer har monopol på å fortolke*; forskeren har monopol og privilegium på å fortolke og rapportere informantens utsagn (Kvale, et al., 2009, s. 52, 53).

### 2.7 Datainnsamling


For at utvalget av grunnskolene i undersøkelsen skulle tilstrebes mest mulig likhet, valgte jeg å foreta et utvalg av offentlige grunnskoler i bergensdistriktet. Det første steget for undersøkelsen var at jeg tok kontakt med skolekontoret i Bergen og forhørte meg om de kunne bistå med en liste over skolene i bergensdistriktet. De opplyste meg

\(^{17}\) Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste for godkjening (NSD) er et serviceorgan for norsk forskning. Hovedformålet er å yte tjenester til forskere og studenter når det gjelder innsamling og tilgang til data. http://www.nsd.uib.no/

Jeg stilte krav til lærerne at i tillegg til at de underviser i barneskolen etter LK06\(^\text{19}\) skal de også ha hatt erfaring med grunnskoleundervisning etter L97\(^\text{20}\). Jeg vil at lærernes erfaringer med LK06 skal kunne ses på bakgrunn i og sammenlignes med erfaringer fra forrige læreplan L97, fordi det gir grunnlag for å se om det har skjedd en utvikling, positiv eller negativ, for sangens vilkår i skolen.


Dette viste seg, for meg overraskende nok, at skolene ikke viste til den villigheten for å delta som jeg hadde håpet og trodd på. 18. og 20.januar fikk jeg de første svarene. Svarene var at lærerne ikke hadde anledning og at de ikke ønsket å delta på intervju.

Jeg ventet til svarfristen var ute og ringte til skolene jeg ikke hadde fått svar fra og snakket med rektorene om mottatt brev og om de hadde lærere som ville delta. Jeg fikk en gjennomgående følelse av at de følte seg usikre fordi visste lite om problemstillingen, og den var ”ny” for dem. Jeg hadde en hyggelig prat med en av rektorene som viste en åpen og imøtekommende innstilling til prosjektet. Han hadde

\(^{18}\) http://io.no/grunnskoler/bergen

\(^{19}\) LK 06 står for Læreplanen for Kunnskapsløftet av 2006 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006)

\(^{20}\) L97 står for Læreplanen av 1997(Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996)
formidlet prosjektet til en av medarbeiderne sine som han mente hadde spesielt gode og passende kvalifikasjoner; lang erfaring som allsidig musikklærer, var spesielt interessert i sang og hadde drevet med kor. Rektor lo litt når han sa at denne læreren ikke ville delta, og læreren hadde sagt: "Næei, eg har’kje nokke å bidra me`. E`det brummerne hon tenker på? Eg bare lar de brumme, eg” og humret avvfeiende. Jeg forsøkte å over tale til deltakelse ved at jeg prøvde å ufarliggjøre hensikten med prosjektet; at det var ingen forventning om spesielle kunnskaper på området, men at det var hverdagen og virkeligheten omkring problemstillingen jeg ønsket å få beskrevet og lærernes tanker om dette, og at skoler og lærere ville være anonymiserte. Min forklaring hjalp ikke til over talelse.


På forhånd hadde jeg utarbeidet intervjuguiden. Jeg starter med en kort presentasjon av meg selv og prosjektet. Intervjuguiden vil styre mine spørsmål til informantene, men jeg har stilt åpne spørsmål slik at det er anledning både for informant og intervjuer å gå videre med tilleggssvar eller -spørsmål underveis. Jeg vil ikke dele ut spørsmålene skriftlig til informantene i forkant fordi jeg tror da at det kan være en mulighet for at de vil forberede seg for å være "flittig og korrekt". Dermed vil jeg kunne gå glipp av å få fatt på deres genuine og umiddelbare tanker, beskrivelser av opplevelser og erfaringer ved musikk- og sangundervisningen i skolen. Jeg stiller mange spørsmål til informantene fordi det er mange eksakte ting jeg ønsker svar på. Da ser jeg det som en naturlig konsekvens at formen på intervjuet blir mer struktureret enn det halvstrukturerete intervjuet. For å teste ut spørsmålenes relevans i det strukturerete intervjuet, sier Dalland
at det er nyttig å foreta et prøveintervju, som vil si et pilotintervju. Fanger spørsmålene opp det jeg vil undersøke? Testpersonene bør høre til samme gruppe som de endelige informantene (Dalland, 2007, s. 95). Jeg viser til kapittel 2.6.2 om intervjuguiden.


Alle informantene som deltar ved intervju, inklusiv informantene til pilotintervjuene, må undertegne deltakeravtalen\(^21\). Tid og sted for intervjuene vil jeg la informantene bestemme selv. Dette for at det skal la seg gjøre for dem å kunne delta. Det ble opplyst om forventet varighet på intervjuet.


For undersøkelsen hadde jeg målet om å ha jevn fordeling av kvinnelige og mannlige lærere. Jeg fikk ikke noen positiv respons fra mannlige lærere som sa seg villige til å

---

\(^{21}\) Viser til Appendiks 7
delta i undersøkelsen. Mine telefonsamtaler med skoler hvor jeg spesielt etterlyste mannlige deltakere ga ingen positive resultater. Jeg benyttet meg også av tidligere kollegaer som er blitt rektorer og håpet at de ville kunne hjelpe med mannlige deltakere, men fikk ikke respons. Jeg arbeider i full stilling som lærer ved en barnskole, og i en travel hverdag er det dessverre liten mulighet for å kunne foreta telefonsamtaler i løpet av dagen i arbeidstiden. Jeg ba derfor min samboer som har hjemmekontor, om hjelp til å ringe skoler for å få kontakt med mannlige musikklærere som ville si seg villige til senere å bli oppringt av meg for intervjuavtale. Samme dag som han ringte to skoler, kunne han glede meg med at begge stedene hadde han fått positivt svar fra to mannlige lærere.


2.6.1 Utvalget

For å treffe lærere som aktivt driver med sang i undervisningen, må jeg naturligvis henvende meg til lærere som har musikk på undervisningsplanen sin. Jeg setter ingen krav til at disse lærerne skal ha musikkfaglig utdanning. At en lærer og pedagog har musikk som spesiell interesse, kan gjøre denne læreren kvalifisert til å undervise i faget musikk. Mange lærere kan også ha sang som interesse, og bruker sang med elevene gjerne daglig i skolen integrert i også andre fag enn musikk. Jeg tror likevel at det er mest vanlig at de fleste lærere som underviser i musikkfaget har musikkfaglig bakgrunn.

I tillegg til kravet om at læreren underviser i faget musikk, setter jeg kravet om at læreren skal ha minst 10 års undervisningserfaring i grunnskolen. Lærere med denne
bakgrunnen kan vite noe om hva som har skjedd av endringer i forhold til innhold og intensjoner for den sangfaglige delen av musikkfaget etter de to siste læreplanene. Vil eventuelle endringene for den sangfaglige delen vise seg å ha endret seg i positiv eller i negativ retning for den nyere læreplanen LK06 i forhold til L97?

Læreplanen LK06 har i forhold til L97 endret seg ved å ha inntatt begrepet *kompetanse* som overordnet hovedsatsing prinsipielt for alle fag i skolen. Har LK06 sine kompetansekrav fått betydning for eller tatt hensyn til elever som sliter med sangvansker i skolen med tanke på å øke deres kompetanse innen sangfaget? Hva viser LK06 sine endringer seg i, og hva igjen kan det fortelle om nåtidens kultur og utdanningskultur?

Siste kravet jeg stiller for utvelgelsen av informantene er jevn kjønnsfordeling mellom deltakerne. Uten å gå i dybden på den kjønnsforskning som har foregått, så antar jeg at det er allmenntydelig å hevde at kjønnene er preget av og er bærere av kulturelle påvirkninger fra samfunnet de lever i, og kvinner og menn har ofte kjønnspregete interesseområder. Dette viser seg også i skolesamfunnet hvor menn og kvinner kanskje tenker og opererer litt forskjellig, og hvor de kan utfylle hverandre som ellers i samfunnet. I skolen tilstrebes det å ha en arbeidsstokk med tilnærmet jevn kjønnsfordeling. I barneskolene er det overvekt av kvinnelige lærere, og flere mannlige lærere er ønsket. Elevmaterialet består av naturens naturlige fordeling av gutter og jenter, og jeg tror at begge kjønn har behov for positiv kjønnsidentifisering gjennom lærerne. For at forskningen min skal tilstrebes best mulig reliabilitet, vil jeg derfor ha jevn kjønnsfordeling på deltakerne. Kan det vise seg gjennom intervjuanalysen at de kvinnelige og mannlige lærerne viser til forskjeller på diverse områder og har forskjellige oppfatninger av og erfaringer med elever som har sangvansker?

Når det gjelder utvalgsstørrelse sier Grønmo at den kvalitative metoden har relativt små strategiske utvalg med forholdsvis mye informasjon om hver enhet som tar sikt på teoretisk generalisering. Videre sier han at det er de metodologiske og ressursmessige vurderinger for undersøkelsen som er avgjørende for utvalgets størrelse. Den endelige utvalgsstørrelsen fastsettes ut fra en samlet vurdering av ressursinnsatsen sett i forhold til mulige metodologiske gevinster (Grønmo, 2004, s. 91,92). Jeg bestemte meg for å ha et utvalg av til sammen seks informanter som jeg vurderte som et gjennomført og tilstrekkelig utvalg for å kunne få belyst, bearbeidet, sammenlignet og analysert deres
utsagn om sangvansker i grunnskolen. Antallet på det strategiske utvalget ble forelagt, vurdert og godkjent av veileder.

2.6.2. Intervjuguiden

Intervjuguiden er delt inn i seks deler. For hver del har jeg samlet spørsmål og informasjon omkring:

1. intervjuers egen utdannelse, stilling og bakgrunnen for å skrive om sangvansker i grunnskolen
2. innledende opplysninger om informanten
3. undervisningsaspekter omkring sang
4. lærerens tanker og erfaringer om sangundervisning og sang i undervisningen, og hvor det forekommer elever med sangvansker i skolen
5. hvordan læreren oppfatter elever, som har sangvansker, sin situasjon i skolen
6. informantens egen bakgrunn og erfaringer omkring sang og sangundervisning

Hvert av punktene over har i intervjutranskribsjonene flere spørsmål som er merket med bokstaver i alfabetisk rekkefølge. Jeg har valgt å ha mange spørsmål som skyldes flere ting som at;

- jeg valgte spørsmål med forskjellige innfallsvinkler til samme tema. På denne måten håpet jeg å få bedre frem eventuelle nyanser, syn, tanker og tankeprosessen hos informantene.
- jeg hadde forhåndstanker om og var forberedt på at oppgavens tema om sangvansker var noe som informantene var uforberedt på, og at de mest sannsynlig hadde liten og kanskje ingen kunnskap om emnet eller hadde gjort sine spesielle tanker om tema. Jeg vurderte derfor behovet for å ha en del nyanserte spørsmål.
• jeg syntes det var viktig å starte med noen innledende oppvarmingsspørsmål som handler om informanten selv, og som gjør meg kjent med deres utdannelse og undervisningserfaring. Jeg la bevisst opp til å ha en struktur på intervjuguiden hvor jeg hadde en stigning i intensivitet og progresjon. Jeg starter spørsmålsgruppe nr.3 med "ufarlige" faglige spørsmål. De to neste hovedgruppene av spørsmålene nr.4 og 5 handler mer direkte om faglige og personlige meninger og opplevelser. Avslutningsgruppen av spørsmål under nr.6 er av mer personlig art hvor informantene kan fortelle om egne opplevelser i forhold til tema.

Før jeg startet selve intervjuene for undersøkelsen, ville jeg foreta to testintervjuer, eller pilotintervjuer, av en kvinnelig og en mannlig informant som en utprøving og kontroll av flere momenter for intervjuguiden og -situasjonen. Vil intervjuguiden være relevant slik at spørsmålene fanger opp viktige sider ved fenomenet? Jeg ville kontrollere følgende av;

• at Zoom Handy opptakeren fungerte som den skulle med hensyn til strøm, adapter, batterifunksjon og -varighet, egen erfaring med håndtering av opptaksfunksjonen, pauseknapp og lagring av opptak, og ideell plassering av opptakeren med hensyn til opptakskvaliteten av egen og informantenes tale.


• hvor lang tid intervjuene ville ta.

• om det var noe informantene ville legge til eller om det var noe mer eller annet jeg burde ha spurt om.
2.7. Databehandling og transkribsjon


<table>
<thead>
<tr>
<th>Informant</th>
<th>Dato</th>
<th>Antall spørsmål standard</th>
<th>Antall svar standard</th>
<th>Antall spørsmål tillegg</th>
<th>Antall svar tillegg</th>
<th>Antall spørsmål totalt</th>
<th>Antall svar totalt</th>
<th>Intervju varighet</th>
<th>Filstørrelse i kb</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>KP1</td>
<td>09.12.10</td>
<td>108</td>
<td>87</td>
<td>47</td>
<td>47</td>
<td>155</td>
<td>134</td>
<td>0:54:39</td>
<td>51 238</td>
</tr>
<tr>
<td>K1</td>
<td>24.01.11</td>
<td>107</td>
<td>83</td>
<td>27</td>
<td>24</td>
<td>134</td>
<td>107</td>
<td>0:42:17</td>
<td>39 648</td>
</tr>
<tr>
<td>K2</td>
<td>24.02.11</td>
<td>98</td>
<td>86</td>
<td>24</td>
<td>22</td>
<td>122</td>
<td>108</td>
<td>0:45:52</td>
<td>43 003</td>
</tr>
<tr>
<td>M3</td>
<td>30.05.11</td>
<td>100</td>
<td>81</td>
<td>40</td>
<td>39</td>
<td>140</td>
<td>120</td>
<td>0:17:50</td>
<td>101 098</td>
</tr>
<tr>
<td>M4</td>
<td>10.06.11</td>
<td>105</td>
<td>87</td>
<td>45</td>
<td>45</td>
<td>150</td>
<td>132</td>
<td>0:17:54</td>
<td>73 030</td>
</tr>
<tr>
<td>M5</td>
<td>03.06.11</td>
<td>97</td>
<td>79</td>
<td>16</td>
<td>16</td>
<td>113</td>
<td>95</td>
<td>0:15:57</td>
<td>71 211</td>
</tr>
<tr>
<td>Sum</td>
<td>615</td>
<td>503</td>
<td>199</td>
<td>193</td>
<td>814</td>
<td>696</td>
<td>Sum alle sammen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Snitt</td>
<td>103</td>
<td>84</td>
<td>33</td>
<td>32</td>
<td>136</td>
<td>116</td>
<td>Snitt per informant</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

KP1 = Kvinnelig pilotinformant, intervju nr. 1
K1 = Kvinnelig informant, intervju nr. 1
K2 = Kvinnelig informant, intervju nr. 2
M3 = Mannlig informant, intervju nr. 3
M4 = Mannlig informant, intervju nr. 4
M5 = Mannlig informant, intervju nr. 5

til slutt inneholdt en komplett skriftlig gjengivelse av hele intervjuet med tidsangivelse og besvarelse for alle de i utgangspunktet 103 spørsmålene og 33 tilleggsspørsmål fordelt over hvert av de seks intervjuene, samt kodenavn og nummer på de som snakket og informantens kjønn. Hvert intervjue ble lagret som en selvstendig og anonymisert fil.

Da alle intervjuene hadde blitt gjennomført og transkribert, ble dataene for disse samlet i en ny Excel-fil. Der ble spørsmålene samlet i samme rekkefølge som de hadde blitt stilt. For hvert spørsmål ble først nummeret og selen spørsmålet plassert inn. Rett under dette ble svarene fra hver enkel informant plassert. I de tilfeller det hadde vært aktuelt med tilleggsspørsmål ble disse plassert rett under vedkommende informants første svar på det nummererte spørsmålet, slik at hele dialogen fremkom samlet, informant for informant. For å tydeliggjøre hva informantene hadde svart på, ble det nummererte spørsmålet gjentatt i selen oversikten når det hadde vært stilt tilleggspsørsmål til foregående informant på listen, eller når det hadde vært avvik i spørsmålsstillingen i forhold til hvordan spørsmålet hadde blitt stilt til de øvrige informantene. I de tilfeller hvor det hadde vært veldig små avvik, men hvor meningen med spørsmålet var intakt, ble spørsmålet ikke gjentatt.

Den samlede transkribsjonsfilen\textsuperscript{22} kan derfor forstås slik at man alltid vet at informantens svar er basert på spørsmålet rett over eller det nærmeste nummererte spørsmålet over.


\textsuperscript{22}Se appendiks 1
Transkribsjonene berører også etiske spørsmål. Intervjuet kan inneholde følsomme emner hvor det er viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonen, institusjonen og andre som nevnes i intervjuet. Opptakene og transkribsjonene må lagres trygt, og slettes når de ikke lenger skal brukes. Mine informanter er ved intervjuene blitt anonymiserte og navngitt som kvinnelig eller mannlig informant med nummer fra en til seks.
3 Teorier og perspektiver

3.1 Innledning

Det vil være flere teorier og teoretiske perspektiver innen hovedområdene pedagogikk og psykologi, musikkp pedagogikk og musikkdidaktikk som min empiri vil berøre og søke støtte hos som gjelder spørsmål om:

- Hvilke pedagogiske, psykologiske, musikalitets og sangpedagogiske teorier vil være viktige for å kunne begrunne ståstedet for det menneske- og læringssyn som grunnlag for arbeidet med og for elever med sangvansker?
- Hva sier litteraturen og teoriene om barns læring og elevenes motivasjon for skolearbeid og -fag?
- Hvilke teorier kan en støtte seg til og finne forklaring hos når det gjelder en elevs usikkerhet i forhold til manglende mestring, og som handler om selvtillit og selvinnsikt?
- Hva sier litteraturen og teoriene om hva (sang)vansker gjør med elevenes selvtillit?
- Hva sier litteraturen og teorien om lærerens tilrettelegging for sangfaget, lærerens møte med eleve mot olgrunden av et godt klassemiljø?
- Hva sier fagplanen(e) om innholdet for sangundervisningen, og hvilke teoretiske perspektiver og menneskesyn bygger disse på?

3.2 Danning i pedagogisk virksomhet

Danning er et vidt begrep med stort omfang. Det er relativt begrep i stadig utvikling, og som er individ og kulturavhengig på den måten at uten individ er det ingen kultur, og uten individ og kultur finnes det ikke grunnlag for danning. Jeg vil begrense danningsbegrepet til å gjelde for pedagogisk virksomhet og for musikk- og sangfaget i skolen.

Per Arneberg og Lars Gunnar Briseid skriver at danningsbegrepet for pedagogisk virksomhet handler om innvielse i fag og kultur, og er knyttet til selvbestemmelse,


All pedagogisk dannende virksomhet må ha humanitet og menneskeverdet som grunnleggende utgangspunkt. Det handler også om det moraldannende aspektet hvor det er grunnleggende å forholde seg til at alle mennesker har samme verdi. Det må gjennomsyre lærernes presentasjon av innholdet i alle fagene, og lærerens egne holdninger og væremåte. Elevene må få oppleve å bli sett og hørt, og at de kan være med på å påvirke samfunnet, egen livssituasjon og eget liv. Elevene må oppdras til å bli deltakere innen en fellesskapsramme, og at egne ønsker og behov ikke må gå på bekostning av andres muligheter for det samme. Elevene må bli innviet i den etablerte
kulturen slik at de selv kan reflektere over normer og verdier, og på det grunnlaget forme sin egen identitet og verdiforankring. Paradoksalt nok medvirker sistnevnte til det pedagogiske paradokset som er skolens fag- og kulturorientering på den ene siden, og elevenes oppdragelse til selvbestemmelse på den andre siden (ibid s.17-19). Sistnevnte drar jeg rett med meg inn i neste kapittel om musikk- og sangfagets danning.

3.2.1 Musikk- og sangfaglig danning

Da sang er inkorporert i musikkfaget i LK06, må den sangfaglige danningen ses i musikkfaglig sammenheng. Danningsbegrepet i pedagogisk og musikk- og sangfaglig sammenheng er så omfattende at jeg i denne oppgave vil kun se på hovedtrekk innen denne danningen.

Jeg viser til Even Ruuds bok om ”Musikken, Vårt Nye Rusmiddel”. Hans undertittel for boken viser hans undring "Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn" (Ruud, 1983). Oppdras elevene til å være active og bevisste lyttere og deltakere i musiske aktiviteter, eller å være passive lyttere og konsumenter av musikk? Eller begge deler? Frede V. Nielsen skriver omfattende om danningsteori for musikkfaget. Han definerer danningsteori ved at ”det er en oppfattelse af, en forestilling om, et sammenhengende syn på oplæringens, oppdragelsens, herunder undervisningens hovedintentioner samt dens centrale midler og har som grundlag en menneske- og samfundsoptattelse (Nielsen, 1994, s. 54). Videre skriver han at de to viktige grunnformene for ”det materiale dannelsessyn er oppdragelse til musikk eller gennem musik”. Undervisningsstoffet er i sentrum og utgjør den materie som det undervises i og som er både middel og mål. Å bli dannet består i å oppta dette stoffet i seg (ibid s.55).

Jon Helge Sætre skriver at i musikkpedagogisk tenkning brukes ofte begrepene undervisning til musikk og undervisning gjennom musikk som betegnler på didaktiske posisjoner. Ordene til og gjennom er brukt som uttrykk for en vurdering av kunstundervisning som fag og/eller som metode hvor til for musikkfaget betyr allsidig musikk aktivitet og læring, og hvor gjennom betyr at musikk og sang brukes som pedagogisk verktøy i andre fag23 (Sætre; Arneberg & Briseid, 2008, s. 164).

23 Anne Bamford lede et oppdrag for UNESCO som undersøkte effekten av kunstundervisning i utdanning i over 40 land. Undersøkelsen viste klart at kunstundervisning av høy kvalitet hadde positiv
Musikkfagets danningspotensial handler om både inntrykk og uttrykk som vil si opplevelse og praktisk aktivitet (ibid s.169), og som også i høy grad gjelder for sangundervisningen.

For å forstå musikkens fulle danningspotensial ligger nøkkelen i å skape en sammenheng mellom faginnhold og elevenes egen musikalske handling (ibid s.160). I et flerkulturelt samfunn stilles det store krav til lærers kompetanse som innbefatter en åpen kulturorientert holdning til musikk- og sangfagets innhold, og som forandrer seg med tiden. Ikke minst må dette gjenspeile seg i et representativt flerkulturelt utvalg av for eksempel sangmateriale, og også kjennskap til og erfaring med sangmateriale innen populærkulturens mange sjangre med variert stemmeuttrykk. Dette samtidig med at en ivaretar og tilegner seg kunnskap om Norges kulturarv og får opparbeidet den allmenndannende kompetansen på det sangfaglige området som gjør elevene i stand til å kunne delta i samfunnets tradisjonsbærende sammenkomster og feiringer. Er dette i samsvar med LK06 sin dannelsesforståelse for musikkfaget og sangdelen av faget?


Angående elevenes oppdragelse til selvbestemmelse; hvilken innflytelse har elevene på musikk- og sangundervisningens innhold? Er det selvsagt og en selvfølge at alle elever ønsker å være aktive deltakere som utøvere innen musikk og sang? Aksepterer og respekterer vi at det kanskje er noen som ikke får interesse for eller ser hensikten i å være engasjert i å syngse?

---

24 Jeg viser til kapittel 3.3 om ”Lærebøkene L97 og LK06 og den sangfaglige delen av musikkfaget”.
25 Begrepet estetikk kommer av det greske ordet ”ästhesys”, og betyr oppfattelse gjennom sansene, og de estetiske fagene springer ut fra ulike kunstneriske uttryksformer (Brekke, 2010, s. 127 og 131).

3.3 Læreplanene L97 og LK06 og den sangfaglige delen av musikkfaget

Læreplanene Kunnskapsløftet av 2006 (LK06) og Læreplanen av 1997 (L97) er blitt til gjennom politiske prosesser som er formet av de samfunnsmessige forhold som tilsvarende tidligere skoleplaner og reformer er blitt til gjennom Norges utdannings-politiske organer. Har det skjedd noen vesentlige former for forandring og utvikling av sangens betydning og sangens utøvelse for dagens grunnskole etter kunnskapsløftet av 2006 (K06) i forhold til læreplanen av 1997 (L97)? Sier planen noe om tilpasset undervisning for elevene med sangvansker? Jeg vil se på hva læreplanen Kunnskapsløftet av 2006 (K06) i forhold til læreplanen av 1997 (L97) sier om sangdelen av musikkfaget og hva de innebærer av mål og formål, og om det er viktige og vesentlige forskjell mellom planene. Sier planene noe direkte eller implisitt om sangvansker, eller må jeg tolke mål og formål for å finne ut om de innehar forhold som inkluderer og tar hensyn til eleven med sangvansker, eller utelukker eleven med sangvansker? Hører sang- og stemmelære til grunnskolens forpliktende læringsområde for den ansvarlige allmenndannningen av det helhetlige mennesket? Hva sier LK06 og L97 om dannelsesaspektet i sin helhet og
for musikk og sangfaget? Bygger LK06 på musikkpsykologisk teori som fundament for musikkfaget for grunnskolen?

3.3.1. Dannelsesaspektet i LK06 og L97

Jon Helge Sætre skriver i sin artikkel om "Musikk – danning mellom individ og samfunn" at

\[\textit{musikkfagets fulle danningspotensial ligger i å skape en interaksjon mellom individ og samfunn, mellom elevenes egen opplevelse, utøvelse og skaping og forståelse for ulike estetiske og kulturelle verdier og ytringer (Sætre; Arneberg \\& Briseid, 2008, s. 159).}\]

Like mye som at musikk er et kulturelt og estetisk objekt, så handler musikkens danningspotensial seg om å være musikalsk handlende og deltakende gjennom å syne, spille, rytmisere, komponere, improvisere og danse. Å skape sammenheng mellom faginnholdet og elevenes musikalske handlinger er selve nøkkelen til å forstå musikkens fulle danningspotensial, mener Sætre (ibid s.160). Likeledes sier han at å syne er en helt grunnleggende ferdighet. Det mest elementære i allmenn musikkundervisning vil alltid være \textit{sangen}, hvor både aktivitet og innhold rommer noe helt spesielt historisk, faglig og personlig (ibid s.167).

I sin doktoravhandling "Musikk for alt (og alle)" sier Øyvind Varkøy om musikkens syn i læreplaner å oppdragelse \textit{til} musikk gir uttrykk for en autonomiøstetisk tenkning hvor hensikten er en ren musikalsk læring, eller hvis tenkningen dreier seg om oppdragelse \textit{gjennom} musikk er det snakk om en heteronomiøstetisk tenkning hvor musikkundervisningen dreier seg om det utenommusikalske handlingsområdet. Ved hans analyse av L97 med hovedblikk på musikkens syn i den norske grunnskolen, påviser han sammenheng mellom denne læreplanens restaurative pedagogiske prosjekt med dens syn på musikk som et middel i prosjektet (Varkøy, 2001). Theo Koritzinsky (2006) sier at 1990-åras skolereformer og senere "Kunnskapsløftet" utvilsomt har blitt påvirket av de internasjonale tendene innen restaurativ pedagogisk tenkning og utdanningspolitikk. L97 hadde riktignok en del restaurative trekk som var preget av elementer i kulturkonservativ og nasjonal retning, men deltaker- og prosessperspektiver
på læring var likevel gjeldende. Han forklarer restaurativ pedagogisk tenkning som en utdanningspolitisk retning som er sterkt preget av økonomisk nyliberalisme og politisk konservatisme, og som med sitt effektivitetsperspektiv har vært styrende for vestlige land siden 90-tallet. Den restaurative utdanningspolitikken viser seg gjennom LK06 som har lagt vekt på felles nasjonale mål og en strengere nasjonal styring og kontroll av skolens resultatmål som blant annet viser seg gjennom den restaurative pedagogikken, men som er mindre opprett som oppdragelse til kritisk tenkning og holdningsdannelse.

Det legges mindre vekt på de praktiske og estetiske fagene og mer vekt på ”kjennefagene” som språk og realfag (ibid). I skolebladet ”Utdanning” tas nettopp dette opp under artikkelens ”Fryktar einsidig kunnskap”. Arbeidsgruppen i Universitets- og høgskolerådet ber kunnskapsdepartementet om at dannings må få en tydeligere plass i læreplanene for grunnpollæringen. De mener at kunnskapsinnlæringen er blitt så instrumentell at danningsaspektet forsvinner. De sier at LK06 står i sterk kontrast til L97 ved at dannings som begrep er blitt helt borte i LK06.26 For fagplanene i LK06 ble kompetansemål innført for 4., 7. og 10. trinn basert på fem grunnleggende ferdigheter for forskjellige fag som handler om å kunne uttrykke seg skriftlig, muntlig og å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy. Å kunne uttrykke seg kreativt gjennom kunstuttrykk, sang og musikk er ikke spesifikt nevnt under grunnleggende ferdigheter. Den generelle læreplandelen for L97 ble beholdt og overført uendret til LK06 med punktene om det meningssøkende, skapende, allmenndannende, arbeidende, samarbeidende miljøbevisste og integrerte menneske. Jeg kan ikke se sammenhengen mellom verdiene og visjonene fra den generelle læreplanen som bl.a. handler om det meningssøkende, skapende og allmenndannede menneske med at det ikke finnes spesifikke kompetansemål for de estetiske fagene. Koritzinsky beskriver LK06 sin vektlegging på kontroll av elevenes læringsresultater gjennom nasjonale tester i lesing, skrivning, matematikk og engelsk og offentliggjøringene av disse i tillegg til lokal faglig og pedagogisk styring kan føre til at verdiene og visjonene fra den generelle læreplanen, som bl.a. handler om det meningssøkende, skapende og allmenndannede menneske blir svekket. Vi kan risikere at skolen ville legge mindre vekt på utvikling av elevenes sosiale, estetiske og etiske kompetanse som er kunnskaps- og danningsidealer som ikke så lett lar seg teste, måle og rangere (Koritzinsky, 2006). For musikkfaget beskriver LK06 i liten grad lærestoff eller undervisningsinnhold, og det vil kunne få konsekvenser

26 Utdanning nr.16/7. oktober 2011 s.25.
for musikkfagets kvalitet på undervisning og lærestoff som velges brukt. De grunnleggende ferdighetene for musikkfaget skal forstås gjennom de overordnete kompetanseområdene slik at sangbruk fremkommer gjennom å kunne uttrykke seg muntlig. Det innebærer å synge, komponere ved å eksperimentere med stemmen og delta i samspill og vokal fremføring. LK06 sin holdning til tilpasset opplæring kommer klart frem i "Innledningen" som et overordnet utgangspunkt for skolens oppfostring:

"Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold – likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s. 3).

Under ”Formålet med faget” står det at musikkfaget spiller en sentral rolle i en tilpasset opplæring i en inkluderende skole (ibid s.137). I følge de to sistnevnte refereringene fra planen LK06 vil det si at elever med sangvansker har rett til tilpasset undervisning for utvikling av sitt sangpotensiale.

3.3.2. Utfordringer for musikkfaget

Aud Berggraf Sæbø har på oppdrag fra ”Senter for kunst og kultur i opplæringen” i 2009 foretatt et forskningsprosjekt om ”Muligheter og sentrale utfordringer for estetiske fag og estetiske læreprosesser i grunnskolens opplæring, med tanke på elevers helhetlige læring og utvikling”. Resultatet av forskningen ble utgitt i en rapport om forprosjekt i forbindelse med tiltak 25 i ”Skapende læring”27 (Sæbø, 2009).

Det er kun de to estetiske fagene kunst og håndverk og musikk som er egne fag med egen læreplan og et bestemt antall undervisningstimer i skolen. Til sammen utgjør disse fagene 13% av det totale timetallet, og hvor musikkfaget igjen bare utgjør 59% av timetallet til kunst og håndverk. Hovedområdene for faget er musisering, komponering og lytting. Sang er i LK06 bare nevnt som en del av musiseringområdet innen musikkfaget. Det er ikke uvanlig at den ukentlige musikktimen i perioder kan bli byttet ut til fordel for andre fag uten at musikktimene tas igjen. Når musikkfaget selv i

utgangspunktet utgjør en såpass liten del av årets totale timeantall, blir det mindre mulighet til faglig fordyppning, ferdighetstrening og utvikling av kvalitet og kompetanser som kan gi elevene mestingsfølelse og stolthet i faget (ibid s.27). Ikke minst er en lærers manglende kompetanse i faget et hinder for sikringen av god og variert temaberhandling og tverrfglig samarbeid. Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell ser den tydelige sammenhengen mellom undervisningskvalitet og lærerens gode kompetanse i faget, og vil skjerpe kravene til lærerne som underviser i musikk.28

3.4. Pedagogiske læringsteorier

Pedagogiske læringsteoretiske prinsipper som har betydning for sang- og musikkfaglig undervisning, kan vanskelig skilles fra musikkpedagogiske prinsipper for læring. Det samme må gjelde for didaktikk og musikkdidaktikk. Vil pedagogikk og didaktikk kunne forstås som overordnede teoretiske og praktiske tilretteleggingsprinsipper for læring og undervisning generelt, og at musikkpedagogikk og musikkdidaktikk kan forstås som spesifik fagrettet færretet lærings- og praksisteori for undervisning i sang- og musikkfaget?

Den pedagogiske teoretiker som har presisert læring og handling som hovedgrunnlag for sin pedagogiske teori er J. Dewey ved sitt slagord; Learning by doing. Deweys tenkning tilhørte den progressivistiske tenkning innen pedagogisk forskning. Begrepet Kunnskap i handling beskriver Deweys syn på at det er gjennom handling mennesket erfarer, og det er erfaringen som resulterer i kunnskap (Fuglestad 1997). Kunnskap i handling går hånd i hånd med mesterlæren. Læreren er, vil og må være elevenes mester, men ikke slik at mesteren selv nødvendigvis trener å være den beste utøveren selv. Det mesteren må inneha, er den kreative didaktiske kunnskapen og den solide kunnskapen i faget som resulterer i at eleven best mulig får utviklet seg og kan nå både forventede og sine egne mål. Mesterlæreren er den form for læring som ikke skiller mellom læring og bruken av det lært. Opplæringen av sang foregår i den sammenhengen som det lærte skal benyttes. Sanginnlæringen er innvevd i en gitt sosial praksis som er betinget av at lærlingen deltar i denne praksisen.

Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv på læringsprosesser ser jeg som et naturlig grunnlag for undervisning, læring og utøvelse i sang- og musikkfaget, og som

samsvarer med LK06 sitt pedagogisk teoretiske grunnlag for sine læringsprinsipper og for oppnåelsen av kompetansemålene. Det sosiolokalperspektivet 29,

- bygger på et konstruktivistisk læringssyn, men legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser
- legger vekt på kultur og sosialt samspill
- sosial aktivitet kommer først, at aktiviteten går fra det sosiale til det individuelle
- ser på språket som fundament for tenkning og kognitive funksjoner
- ser på læring gjennom praktisering eller som aktivitetslæring i likhet med J. Dewey`s aksjonsnivå; "learning by doing"
- ser på læreren som veileder og stillasbygger 30


Jeg vil nevne spesielt Albert Bandura som er grunnleggeren av sosialkognitiv teori, og har hatt stor innflytelse på psykologiens utvikling i nyere tid. Han har en sentral posisjon spesielt innen atferdskorens, og har blant annet med sin "self-efficacy theory" om selvpuffatning, utviklingen av teorien om mestningsforventning og modell-læring gitt viktige bidrag til psykologisk forskning. Jeg viser til kapittel 3.5 om "Selvpuffatning, motivasjon og mestring".

29 stud.hsh.no/home/125817/oppgaver/grunnsyn.ppt
30 (Lindén, 1992)
3.4.1 Mesterlæren

Eken (1998) sier at hele vår musikalske undervisningstradisjon er forankret i mesterlæren, og at denne undervisningsformen har eksistert i århundrer og har holdt vår musikalske kulturarv levende. Når litteraturen skriver om mesterlære innen kunst og musikk, så handler det om ”mesteren” som innehar et høyere kunstnerisk nivå som inspirasjon, forbilde og til etterfølgelse for ”lærlingen” som vanligvis er studenten som tar høyere utdannelse. Eken (1998) bekrefter dette ved å skrive:


31 Kognitiv mesterlære forklarer Nielsen og Kvale (1999 s.240) som sentrale premisser fra mesterlæren som modellering og stillasbygging brukt i skolesammenheng.
Lærlingen overgår her mesteren. Nielsen og Kvale mener jeg bekrefter mitt syn når de mener at det er flere former for mesterlære. De nevner at for håndverksfagene er det vanlig for lærlingene å ha flere og forskjellige læremestre, og lærlingene lærer også av hverandres kreative tilnærmeringer til faget og praksisen. I dag reiser lærlingene ofte til andre land og mottar nye impulser fra andre mestere. De nevner spesielt eksemplet elitemusikkopplæring hvor lærlingene går i lære hos flere mestere, og at de talentfulle lærlingene klarer å binde sammen impulser til *sin egen spillestil*. Blant de mange læreformene innen mesterlæren knytter de også Deweys generelle læreprinsippet "*learning by doing*" som er et viktig trekk ved mesterlæren. Eken er uenig med Nielsen og Kvale og motsier dem ved at:

_Nu er det heller ikke sådan, at det modsatte (min utheving) af mæsterlæren – det man kunne kalde en elevstyrt undervisning eller "learning by doing" – er den ideelle undervisningsform_ (Eken 1998, s.89), (Butenschøn & Borchgrevink, 1986).

Eken skriver dette i forbindelse med at hun ser noen klare problemer med mesterlæren knyttet til sangundervisningen. Hun mener med dette at eleven selv er ikke i stand til å tolke sitt stemmepotensiale og videreutvikle sin talentsammensetning. Hun setter likhetstegn mellom sangstemme og instrument, men hvor hun likevel karakteriserer "sangstemmeinstrumentet" som noe helt spesielt _som er skjult og dybt forankret i den ubevidste del af det menneskets personlighed_ (s.88). Pedagogen (mesterlæreren) beskriver hun som en instrumentbygger som kan feiltolke elevens (lærlingens) talentsammensetning og sangertype. Hvis pedagogen baserer undervisningen kun på egne erfaringer og ikke evner å se andre muligheter, vil pedagogen utvikle et forkjært sanginstrument som vil være til skade for eleven. Da spør jeg: Hva skjer med disse elevene som opplever dette, og som i løpet av læretiden ikke når opp til de forventede kravene?

3.5. Selvoppfatning; mestring og motivasjon

På hvilken måte kan _psykososiale faktorer_ som motivasjon, selvtillit og situasjonsbetingete forhold ved sangutøvelse i en skole- og klassesituasjon ha betydning for sangprestasjonen?
Persen har i sin oppgave om "Utrolig å få synge ut" nettopp skrevet om hvordan sanggleden kan hemmes og hvordan den kan fremmes, og om den livgivende sangen. Hennes informanter kan fortelle fra sin skoletid om hvor forferdelig det var å bli avvist på stemmen, om latterliggjøring og jantelov, om at flere fikk høre at de ikke kunne synge og at de ødela for de andre. Det var den gang ingen forståelse for at de med sangvansker kunne lære å synge, og at sang var bare forbeholdt de som sang pent og riktig. Konsekvensen for læring for de som streved med sang ble den selvoppyllende profeti og stilltielse. Hun kan heldigvis gjennom sine informanter som har strevet med sangutøvelsen også fortelle om deres senere valg i livet om å våge å delta i kor og sangtrening. De kan da fortelle om opplevelser som beskriver fullstendig tilstedeværelse, om lykkefølelsen av å synge sammen med andre fordi de får føle på mestring, den indre motivasjonen og varige virkninger av sanggleden.

Einar og Sidsel Skaalvik har begge skrevet boken om "Skolen som læringsarena", og som handler om selvoppfatning, motivasjon og læring. Hva er det i skolesituasjonen som kan ha betydning for elever med sangvansker sin selvoppfatning, motivasjon for å arbeide med sangbruk og utøvelse, mestringsfølelse og identitetsaksept ved egen stemme- og sangbruk? Disse nevnte temaene er omfattende, så jeg vil i korte trekk se på teorier og generelle prinsipper om selvoppfatning, mestringsfølelse og motivasjon i skolesammenheng.

Med selvoppfatning menes enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro og den kunnskap en person har om seg selv og de erfaringer som blir gjort i sosiale sammenhenger (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 75). Pedagogisk ordbok beskriver ytterligere at begrepet har mange aspekter som brukes om ulike betydninger. Begrepet selvoppfatning deles ofte inn i områdene; kognitiv, sosial, etisk, emosjonell og fysisk-motorisk selvoppfatning (Bø & Helle, 2002, s. 223). Jeg vil kort se på teorier og generelle prinsipper for påvirkning av selvoppfatning som kan innvirke på elevers selvoppfattelse som relateres til mestring og motivasjon i skolesammenheng, og som kan knytte seg til prestasjoner ved sang og egen verdsetting. Elever som er seg bevisst sine sangvansker og plages av tilstanden, kan verdsette seg selv lavt og ha lav selvoppfatning. Det blir et etisk anliggende i pedagogisk sammenheng å legge situasjonen til rette for at eleven med sangvansker kan bevare og utvikle selvverd. Det kan gjøres ved tilpasset utviklingstrenings for sangstemmen og varierte musiske aktiviteter. Skaalvik refererer til Bandura som sier at erfaringer med å mislykkes er

3.6. Musikalitetsteorier og musikalsk utvikling hos barn

Uansett om deres ståsted er dem bevisst eller ikke, så har lærerne i bunn en musikalitetsteori som styrer deres praksis og avspeiler deres syn på hvordan elevene oppfatter og opplever sang og musikk. Videre skriver Jørgensen skriver i sin bok om fire musikalitetsteorier at det vil være klargjørende for pedagogenes praksis at de tenker gjennom sitt teoretiske ståsted og musikalitetsproblemet som har sammenheng med at elevene er ulike og at dette får konsekvenser for deres praksis (Jørgensen, 1982). Jeg vil ta for meg musikalitetsteorier som impliserer sangutvikling spesielt for barn med sangvansker som toneskeivhet og monotoni.


Når en arbeider med sangvansker arbeider en med deler som kropp, psyke og stemme, men hvor det er det helhetlige synet av musikken og mennesket som er det sentrale. Likeså at en, etter Blackings syn, forholder seg til musikk som kommuniserende og sosial i sitt vesen, og hvor kulturen gjenspeiler seg i musikkarbeidet (Blacking 1976). For å komprimere, tydeliggjøre og sammenfatte musikalitetsteoriene til Mursell og Blacking som danner grunlag for sang og musikksynet og derav sangundervisningen i skolen, har jeg valgt å skjematisere ved tabell opplysninger om teoretikerne og deres teorisyn:
<table>
<thead>
<tr>
<th>Teoretikere</th>
<th>James L.Mursell</th>
<th>John Blacking</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Yrkestittel og arbeidssted</td>
<td>Doktørgnad i filosofi. Professor v/ Columbia Universitet i New York. Ped. &amp; Psyk.</td>
<td>Professor i sosialantropologi v/ Queen University i Belfast</td>
</tr>
<tr>
<td>Teoretisk retning</td>
<td>Gestaltpsykologien</td>
<td>Musikkantropologi.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Welch skriver om “musical factors that define and influence the nature of singing”. Her poengterer han lærerens ansvar for å kjenne til faktorene som både definerer og influerer på den kontinuerlige sangutviklingsprosessen. Han fremsetter fem faktorer for denne prosessen om faktorene for barns sangutvikling og kompetanse (Welch, 1994, s. 84-91), og som han selv sier:

*This multi-dimentional perspective is necessary in order to define and adress particular instances of out-of-tune singing for any individual within any given*
cultural grouping at any specified moment in time. Moreover, the interrelatedness and symbiotic nature of these factors should be recognized in any analysis and evaluation of specific examples of out-of-tune singing (Welch, 1994, s. 84).


Erik Lyhne m.fl. skriver om ”Børns musikalske utvikling” i sosiokulturelt perspektiv, hvor utviklingen deles inn i aldersbestemte faser som ikke må oppfattes som absolutte:

1. **5 - 7 år:** Elevene er stabile til å holde grunnrytmen og kan lære forkjellige rytmer. De danner seg indre musikkbilder, og kan overføre musikk fra et medium til et annet. De har utviklet evnen til å høre riktige toner (gehør) og rytmer, og klarer å koordinere hopp ved skifte av fot og til rytmer fordi kroppskoordinasjon er blitt sikrere. Elevene kan skifte fra tredelt til firedelt rytme. Kjønsforskjellene er blitt tydeligere, og jentene liker dans og guttene foretrekker å prøve ut rytmer og instrumenter.

2. **7 - 8 år:** Elevene kan skjelne1/4 tone intervaller, og begynner å bli bevisst toner som lyder godt sammen (harmoni; kulturelt betinget). Den motoriske sikkerheten er større, og tempobevissthet gjør at de kan holde grunnrytmen lengre. De kan eksperimentere og improvisere med to- og treklang, og har
visuelt minne. De kan utføre lengre hoppeserier, og den kroppslige rytme overføres til instrumenter. Kjønnsforskjellene er tydelige ved at jentene synger lengre selvlagde sanger og har stort toneomfang, mens guttene viser stort toneomfang under lek hvor de bruker et mindre toneomfang og har kortere spontansanger.


Læreren som er forberedt på elevenes musikalske utviklingsforløp, imøtekommer elevenes utviklingsnivå ved tilpassete sanglige, musiske og musikalske aktiviteter slik at elevene kan bli motiverte og oppleve gleden ved musikalske varierte utrykk. Dette krever kompetente lærere innen sang- og musikkfaget. Jeg viser til kapittelet 4.6 om lærernes kompetanse innen sangfaget.

### 3.7 Sangteori

Jeg vil se på det sangteoretiske området som har fokus på sangeren og eleven som har funksjonelle sangvansker, og ta for meg litteraturen som sier noe om dette. Jeg vil derfor ikke foreta en grundig behandling og gjennomgang av sangteori og de tekniske aspektene ved dette for undervisning i sang, selv om dette, i rett målestokk tilpasset aldersgruppen, er grunnleggende for alle sangere. Det sangteoretiske området er stort,
og det er allerede skrevet mye litteratur på området, men mindre om sangteoretiske hensyn og ivaretakelse av elever med funksjonelle sangvansker 32.

Eleven som har funksjonelle sangvansker, vil naturligvis ha bruk for undervisning og trening etter ordinære sangteoretiske prinsipper, og som musikklernenen i hovedsak forholder seg til. Likevel vil denne elevgruppen ha bruk for mer spesifikk trening som bygger på kunnskap om funksjonelle stemme- og sangvansker, og som musikklernenen bør vite om. Om akkurat dette skriver Welch 33: “Teachers must have an understanding of how the voice works, of the factors which influence singing development, of how singing competence is linked to social context, and of how to match the singing task to the developing singer’s current singing abilities (Welch, 1994, s. 94 og s. 95).


Children conserve their mental and Physical energies while processing the target melody (Energy Conservation Phenomenon or ECP), and this can cause poor pitch singing. Assuming that ECP can cause poor pitch singing in school children, we can say that poor pitch singers should be taught to devote themselves to their singing and to concentrate on the melody (ibid s.24).

32 Viser til kapittel 4.4 om ”Sangvansker hos barn i grunnskolen” som definerer funksjonelle sangvansker.
33 Graham F. Welch, Centre for Advanced Studies in Music Education, Roehampton Institute, London,UK
34 Tadahiro Murao, Aichi University of Education, Japan.
35 Onchi er japansk ord som på norsk betyr toneskeiv (tonedøv).
36 Yoko Minami, Aichi University of Education, Japan.
Fyk37 skriver om “The Effect of Memory on the Ability of Vocal Pitching and Vocal Reproduction of Melodies in Nine-Years-Olds” hvor;

the data indicate that short-term memory for pitch and short-term memory for melodies play a significant role in the development of vocal pitch accuracy. An awareness of the difference in the ability in children to remember and reproduce the pitches of a single tone or melody may help in the selection of individual strategies in the development for vocal pitch performance (ibid s.39).

Moore38 oppsummerer og konkluderer sin studie av ”Selected Research on Children`s Singing skills” med blant annet at;

girls tend to develop singing competences earlier than boys. Rote singing practice can improve pitch matching accuracy. Accurate pitch in singing normally improves with ages from birth to puberty. Research on systematic teaching for pitch accuracy is needed (ibid s.48).


37 Janina Fyk, Institute of Music Education, Pedagogical University, Zielona Gòra, Poland
38 University of Oregon, USA
Vilhelmsen har tatt for seg stemmebevissthetsarbeid med barn, og hvor hun har et bevisst og oppmerksomt fokus på barn som strever med intonasjonen og synger falskt, og som hun benevner som falsksyngeri\(^\text{39}\). For den sanglige aktiviteten inngår det en lang rekke av funksjoner og parametre. Hun viser til tre hovedpunkter for stemmearbeidet.


Noe av det viktigste Welch skriver om pedagogical factors er at “singing should be regarded as a continuum of behavior, embracing those who are developing singers”. Out-of-tune singing is always relative, not absolute and is rarely, if ever, context-free” (Welch, 1994, s. 91).

\(^{39}\) Viser til kapittel 4.4 om ”Sangvansker hos barn i grunnskolen” som tar for seg begrepet "falsksyngeri".
3.7.1 Barns sanglige utvikling

Både Waksvik og Vilhelmsen skriver om stadier ved barnas sanglige utvikling. Waksvik beskriver denne utviklingen i fem stadium:

5. Stadium. Barna evner til å syng melodi riktige er godt utviklet. Stemmeomfanget har økt både i høyden og i dybden (Waksvik, 1994, s. 68).

Som en ser av de fem stadium som Waksvik her beskriver, så dreier det seg om den intonasjonsmessige sangutviklingen. Han poengterer at det varierer ved hvilket alderstrinn barna når de forskjellige stadiene. Han mener at det intrer en markert bedring i barnas evne til å treffe tonene ved 7-årsalderen, men at dette i høy grad er avhengig av miljøet barna vokser opp i, og at arv også er en medvirkende faktor. Som punkt fem antyder, så har modenhet betydning for den stemmemessige utvikling. Waksvik skriver om en undersøkelse som er foretatt av A.Oren Gould i 1968 av barn fra første til sjette klasse hvor 18,6% av barna hadde problemer med å synge rent. I første klasse hadde 34,6% av barna slike problemer, mens hos sjetteklassingene var antallet sunket til 11%. Problemet med å synge rent avtok med alderen, og dette kan bekrefte at modenhet kan spille en vesentlig rolle (Waksvik, 1994, s. 68).

Norske barn begynner på skolen i 6-årsalderen. Det vil altså si at i andre skoleår blir barna syv år. Da kan det forventes at barna normalt har tilegnet seg evner til å synge melodier med riktig tonehøyde. Vilhelmsen bygger sin sangutviklingsstudie hos barn på Welch sine sang- og intonasjonsmessige utviklingstrinn som samsvarer med Waksvik.
sine fremstilte stadium. Hun skriver at hvis sangeren ikke har gjennomgått disse utviklingstrinnene, resulterer det i at de fortsetter å synge falskt. De fleste falsksangere har stanset på det andre eller tredje trinnet i deres sanglige utvikling. I stedet for gjennomgått sangutvikling har de fått sangvansker.

3.7.2 Sangvansker – hva menes med det?

Yoshiko Norioka\textsuperscript{40} skriver at; many teachers have recognized that there are some children in a class who cannot carry a tune. These children have been apt to be labelled "tone-deaf". As a result, they can come to dislike not only singing but also music in itself (Norioka; Welch, 1994, s. 49).


\textsuperscript{40} Yoshiko Norioka, Faculty of education, Shiga University, Japan.
umusiklaske sangere m.m. (Vilhelmsen, 2003, s. 57). Seargant kan vise at tilsvarende ord for det engelske språket betegnes som *tonedeaf, tonedumb, non-singers, pitch deficient children, monotones, out-of-tune-singers, poor-pitch-singers og growlers/grunters*. Andre engelske begreper er også *tone perception* og *inaccurate singers*. Samtidig sier han om disse benevnelsene at: “These titles are non-specific in that they do not indicate the precise parameters of the vocal output that distinguish what are perceived as “good” singers from those that are judged less competent, nor do they indicate what criteria might be applied in making the distinction” (Welch, 1994, s. 63).

Problemet jeg støter på med oppgaven min om sangvansker, er at de sangfaglige miljøene i sin helhet opererer med forskjellige definisjoner og oppfattelser av ord og benevnelser for de forskjellige sanglige stemme- og uttrykksfenomenene. Benevnelser brukes overlappende og om hverandre, og er ofte vage og med varierende innhold. Jeg har hørt en fagperson uttale: ”Det har ikke vært utviklet språk om det sanglige arbeidet”. I så tilfelle, hva kan dette skyldes?

Vilhelmsen refererer til Sergeant som sier at det kan skyldes to forhold. Det ene er at det ikke er spesifisert presise parametre for hva som kjenne tetegner den ”gode sanger” fra den ”mindre gode” i intonasjonsmessig forstand, og at kriterier ikke er angitt. Det andre er at flere av betegnelsene indikerer forklaringer som enten henger sammen med årsak, eller at feilen kan kjennes ved at:

- "Tonedeaf" har med høresansen at gjøre
- "Carry a tune" har at gjøre, med kognitive eller hukommelsesfaktorer
- "Uncertain singer" antyder manglende kontrol i syngeapparatet
- "Tonedumb" tager utgangspunkt i manglende fysiologiske evner

(Vilhelmsen, 2003, s. 60).

Vilhelmsen er dansk, og selv bruker hun benevnelsen *falsksyngeri* og det å være *falsksanger* på fenomenene innen dysfunksjonell sangstemme, og som er det nærmeste jeg kommer det jeg benevn er som *sangvansker* og det å ha *sangvansker*. Ordet *falsksyngeri*, som oversatt til norsk ville vært *falsksynging*, er et spesifikt og direkte ord som beskriver mine to sangvanskesjangre toneskeivhet og tonemonotoni. Hun sier selv om ordet falsksyngeri: "Når jeg har valgt at bruge ordet falsksanger og ikke – som de fleste nok bedst kender det – brummer, tonedøv, musikalsk handicappede m.v. skyldes
det to ting” (s56). Disse to tingene gjaldt for det første at etter hennes erfaring så er det å synge falskt et mye mer nyansert fenomen enn å bare bli sett på som brummeri; å synge i det dype leie. For det andre så blir det underforstått at synges det falskt, så er det fordi man er en brummer. Vilhelmsen vil at hvorfor og hvordan en synger falskt skal være et åpent spørsmål. Det er fordi hun mener at falsksangere ikke er endelig tilstand, men at falsksangerne er av forskjellige årsaker stoppet i sangutviklingen, og at de er sangere under utvikling og har utviklingspotensiale.

Jeg kunne valgt å bruke benevnelsen falsksynging. Funksjonen å synge falskt er velbrukt og innarbeidet i det norske språk og begrepsbruk. På denne bakgrunn burde ordet falsksynging være greit å bruke. Likevel er jeg ikke komfortabel med ordet falso brukt i sammenheng med sang (eller musikk) fordi ordet gir assosiasjoner til noe negativt utover det ”å ikke synge rent”. I norsk språk betyr ordet falskt i følge språkrådets ordbok; ikke virkelig, ikke egentlig, usann, uakte, imiteret, villedende, upålitelig, troløs, urent (ved sang, spill, ”synge falskt”).

At noen synger falskt, eller skeivt som jeg heller vil kalle det, kan ha mange årsaker. Begrepene falsksynging og sangvansker er ikke bestemte eller gitte ting i seg selv, men at de benevnes og forstås, etter min oppfatning, kun etter bestemte kriterier innenfor bestemte kulturer. Til sammen er dette grunnen til at jeg har valgt å bruke samlebetegnelsen sangvansker for alle forhold som måtte bli oppfattet som feil bruk av sangstemmen som jeg sidestiller med funksjonelle sangvansker som innbefatter blant annet skeivt tonevalg og intonasjon ved sang; toneskeivhet og tonemonotoni.


41 Etter språkrådets ordbok v/Universitetet i Oslo på nett: http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok
42 Jeg har etter egen oppfattelse definert ordet og begrepet sangvansker under kap. 2.2 s.23.
43 Norsk stemmepedagogisk forum (”Stemmer som stemmer: medlemsblad for Norsk stemmepedagogisk forum,”)
kan forårsake organiske forandringer som knuter på stemmebåndene (Bøyesen, 2004, s.14). Når funnet av funksjonelle stemmevansker viser betydelig overvekt i forhold til organiske stemmevansker, vil det være en naturlig konsekvens og spørre seg hva dette kan skyldes. I samme forum går Schow videre med dette i sin artikkel om ”Psyke, soma, stemme” at funksjonelle stemmeproblemer er meget vanlige, og at omfanget av mennesker som har stemmeproblemer befinner seg et sted mellom 55-75% (Schow, 2003, s.10). Her må det poengteres at hun snakker om stemmefunksjonen hvor hun tar utgangspunkt i hele spekteret av kommunikasjon som innebærer umiddelbare livsytringer (gråt, latter, skrik m.m.), nonverbal kommunikasjon og organisert tale. Ved funksjonelle stemmevansker er det den organiserte talen som naturlig har relevans til sangvansker. Det er derfor rimelig å tro at de som har stemmevansker ved tale mest sannsynlig også vil ha sangvansker. De som har sangvansker, derimot, trenger ikke å ha problemer med talen. Det vil igjen si at de som har sangvansker mest sannsynlig vil utgjøre en større prosentandel enn de som har funksjonelle stemmeproblemer ved tale. Dette kan ha sin forklaring og årsak i at det å syne oppfattes vanligvis for de fleste mennesker som mer personlig utleverende enn å tale/snakke, og hvor psykososiale forhold vil gjøre seg mer gjeldende ved sang. Eventuelle kritiske og negative vurderinger av sangprestasjonen vil derfor lett kunne føles som et personlig nederlag og tap av selvaktelse. Dette vil kunne føre til at en sluttet å tro på egen evne til å kunne syng. Sangvansker som hører inn under sistnevnte faktor, har Schei skrevet om i sin hovedfagsoppgave som har tittelen ”Stemmeskam. Hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk”. Med sin sangpedagogiske erfaringsbakgrunn har hun jevnlig opplevd en gruppe elever som svært gjerne ønsker å bli flinke i sang, men som har problemer med at de føler stemmeskam. Schei har ved sin oppgave konstruert ordet og begrepet stemmeskam om fenomenet å føle skam over sin egen hørbare stemme (Schei, 1998). I de to neste kapitlene vil jeg se på begrepene; tonedøvhet og brummeri.

3.7.3 Hva er Tonedøvhet?

Welch skriver om det japanske ordet og begrepet onchi:
For now, the onchi "tone idiot" label may be regarded as the current Japanese equivalent of "tone deaf", a term which was once commonly used in the west but which is now seen to be inadequate, not least because researchers have been able to demonstrate that out-of-tune singers are often capable of quite fine pitch discrimination in other related contexts (Welch, 1994, s. 83).

Ordet "tonedøv" er et sammensatt ord av ordet "tone" og ordet "døv". Begge ordene er vanlige i det norske språket. Ordet "tone" er i følge Wikipedia definert som lyd som er dannet av regelmessige svingninger, dirigenten gav koret t-n / ikke kunne ta en t- ikke ha sangstemme. Samme kilde definerer "døv" som å vera døv eller døvhøyrd vil seia at ein har så stor høyslehemming at ein høyrer så godt som ingenting. Språkrådets ordbok definerer ordet "tonedøv" til å gjelde for dem som ikke har evne til å oppfatte el. gjengi (visse) toner. Jeg synes at det å benevne de som er normalt hørende, men som ikke treffer tonen og har dårlig intonasjon ved sang for "tonedøve" får preg av en negativ og uopprettelig tilstand uten utviklingshorisont. Jeg velger derfor å benevne nevnte tilstand for toneskeivhet; at disse sangerne er toneskeive. Sergeant sier om benevnelserne tonedøv at;

> various labels have been used in the literature to refer to children who are unable to sing in a way that meets normally accepted criteria for musicality.......Some of the titles that have been applied suggest conflicts among theories as to the cause or to the locus of the problem; the term “tone-deaf” for example implies a sensorial deficit, “children who cannot carry a tune”

(Sergeant; Welch, 1994, s. 63).

### 3.7.4 Hva er Brummeri?

Spesielt "brumming" og det å være en "brummer" synes for mange å være et ukjent begrep. Begrepet og benevnelsen "brummer" karakteriserer en sanger som synger monotont og ikke finner "tonen". Benevnelsen "brummer" synes jeg er både uklar og lite beskrivende for en som synger monotont. Jeg vil derfor heller bruke ordet

---

45 [http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok](http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok) av 19.08.2011
46 Monoton vil si enstonig, ensformig, en m- stemme [http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok](http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok) av 19.09.2011
Jeg skulle gjerne foretrukket å konsekvent kunne bruke mine sistnevnte begreper for oppgaven, men siden brummerbenevnelsen er det som til nå er blitt brukt om et fenomen innen kategorien jeg kaller sangvansker, er det derfor dette jeg i stor grad må forholde meg til og bruke overfor informantene. Ellers i oppgaven vil jeg bruke ordet *tonemonotoner* der det er hensiktsmessig. Begrepene ”brummer” og ”brummeri” mener jeg ikke kan karakteriseres som faglige begreper, men som jeg mener er en popularbenevnelse på spesifikke fenomen innen sangvansker.

Min undring over fenomenet ”å være en brummer” utløser umiddelbart mange spørsmål som:

- Hva skyldes det at noen er brummere?
- Er de selv klar over at de er en brummer?
- Kan en brummer gjenkjenne andre brummere?
- Er det å være brummer det samme som å være ”tonedøv”?
- Er en brummer generelt ”umusikalsk”?
- Kan en brummer være glad i å lytte til musikk?
- Kan en brummer lære seg å synge ”rent”?
- Har en brummer problemer med rytmeforståelsen?
- Hvordan er det musikalske utviklingspotensialet for en brummer?
- Kan en brummer være spesielt musikalsk på ett eller flere områder?
- Kan en brummer lære seg å spille et instrument?
• Kan en brummer bli en flink musiker?
• Skyldes årsaken til brummingen dysfunksjonelle stemmebånd?
• Er årsaken til brumming et koplingsproblem mellom hjernefunksjon og stemmebånd?
• Å være en brummer, hva gjør det med selvtilliten?
• Opplever brummere å bli mindre likt eller å bli mobbet av andre på grunn av sitt brummeri?

Jeg skulle gjerne likt å fått svar på alle disse spørsmålene som jeg her undrer meg over om "brummeri" eller "tonemonotoni", men det ville blitt for omfattende å søke fullverdige svar på alle spørsmålene for denne oppgaven, og hvor flere av spørsmålene kunne vært utgangspunkt for en oppgave i seg selv. Under dette kapittelet vil jeg presentere begrepet brummeri mer generelt, og slik det er blitt beskrevet og skrevet om i litteraturen.

Det har ikke vært mye å finne i faglitteraturen om brummeri. Jeg har funnet to norske forfattere, Waksvik og Nitsche, fire danske forfattere, Christensen, Vilhelmsen og Bechmann og Studiekretsen 1980/81, og tre engelske forfattere, Welch/Murao, og Dr Bentley som i forskjellig grad har skrevet spesifikt om brummeren, brummeri, Monotones.

Christensen har i sin bok: "Om at synge" forklart og definert "brummerproblemer" under gruppen av dysfunksjonelle sangerne. Hun har delt brummeprøblemakgruppen i tre; monoton, brummeri og pibere. Disse tre brummertypene har hun forklart og definert slik: "Dersom en eller flere af faktorerne i det fysiske apparat svigter på grund af medfødte mangler, (til dette formål) uhensigtsmæssig proportionering eller manglende træning/stimulering, vil individet befinde sig et eller andet sted i venstre halvdal af kontinuitet: "Monotoni" består i, at man synge virkelig monotont, uden udsving, på nogenlunde samme frekvens hele tiden, uanset sängens vidt WVBEFHSJ. Brummeri er knapt så monotont. Melodien følges op og ned, men intervallerne er oftest for små. Brummerne ligger – som ordet antyder – som regel under melodilejet (overbetonet fuldregister); men i øvrig forekommer der også "pibere", som ligger over (overbetonet randregister). Det er værd at bemerke sig, at brummerne ofte siger teksten klart og tydelig. Det kunne virke, som om de ofrer hele deres consentrion på ordene og derfor ingen har til overs til at ramme tonerne.”. (Christensen, 1983, s. 67)
Jeg tror at de aller fleste har vært borti tilfeller hvor de har opplevd en eller flere brummere. Hvorfor har det heller ikke for meg vært naturlig å ha funnet tid, rom og sted for å dele min undring og interesse for fenomenet ”brummeri” med andre? Hvorfor har det ikke vært like naturlig å snakke om fenomenet ”å være brummer” som det for eksempel til sammenligning kan være naturlig å snakke om ”å være dyslektiker”? Hvorfor har, etter min erfaring, møtet med brummere blitt stilltiende forbigitatt?

Christensen beskriver noe av det som jeg selv har erfart, og hun skriver:

"Vi er nok alt for tilbøjelige til at lade brummeriet gå upåagtet hen, fordi vi ikke kan løsrive oss fra den forestilling, at det skyldes en medfødt skavank og er uopretteligt. Dessverre går der mange voksne rundt, som i skolen har fået brummerens stempel og er blevet anbragt nederst i klassen i sangtimerne med forbud mod at syng med. Og det har de holdt sig etterretteligt lige siden (Christensen, 1983, s. 68)."


Gøssel presiserer noe viktig: Vi kan ikke avfise Brummere som absolut umusikalske, det er langt snarere de skabende musikalske Anlæg, der er forsømte. Her har Skolen en
Oppgave, som den ikke kan vise fra sig, fordi selv Brummerne har den største Trang til Musik, og fordi det ofte viser sig at de forsømte Muligheder kan udvikles – selv paa saa sent et Tidspunkt som Voksen – Alderen.47

4 Presentasjon av empiri

4.1. Innledning

Jeg har valgt å gi presentasjonen av empirien stor plass i oppgaven, fordi informantenes formidling av sine opplevelser av sangvansker og tanker om sangvanskeproblematikken i dagens skole er grunnetakket for hele oppgaven. Jeg vil derfor karakterisere oppgaven min som en empirinær oppgave. Jeg vil hovedsakelig presentere empirien som hel tekst med indirekte sitater, og at jeg trekker ut det jeg vurderer som vesentlige av informantenes utsagn og sammenfatter dette med bevisstheten om ikke å forandre på meningsinnholdet. Jeg binder sammen empiripresentasjonen ved en del egne tolkede kommentarer. For å skille mellom spørsmål og informantenes svar i teksten, vil jeg sette spørsmålene i kursiv. De direkte sitatene er også satt i kursiv, men med innrykk. Både de direkte og de indirekte og omskrevne sitatene til informantene vil være merket med ”K” for kvinnen informant, ”M” for mannlig informant og ”KP” for kvinnelig pilotinformant. Benevnelsen ”MP” for mannlig pilotinformant vil ikke forekomme i oppgaven fordi kun en kvinnelig pilotinformant er blitt valgt til å representere en av tre kvinnelige informanter. Nevnte benevnelser for til sammen seks informanter vil være nummererte slik at de presenteres som ”KP1, K1, K2, M3, M4 og M5”48. I tillegg vil spørsmålene som stilles være kodet med nummer for spørsmålskategori med etterfølgende bokstavkode for hvert av spørsmålene. Der hvor jeg stiller tilleggsspørsmål, vil disse spørsmålene få et tilleggsnummer, for eksempel 3.v, 1. Dette samsvarer med transkripsjonene av intervjuet, slik at de utvalgte spørsmålene og svarene som er brukt i empirikapittelet lett vil kunne vises til samme i den originale transkripsjonen av intervjuguiden vedlagt som appendiks 1. Innledelsen av kapitlene

47 Gøssel, A. http://www.lyren.dk/artikler/i.stadig.bevaegelse.htm 04.10.2011
48 Viser til figur 1. i kapittel 2.7 om ”Databehandling og transkripsjon”.

73
som følger, har jeg valgt ut fra intervjuguidens inndeling av tema, hvor jeg tilstrebet en naturlig progresjon og rekkefølge av spørsmålene som ble stilt. Jeg vil noen steder la informantenes svar komme til fullt uttrykk, fordi jeg da har vurdert det som viktig å få del i hvordan informanten tenker og direkte uttrykker seg.

4.2. Pedagogisk grunnsyn

I delkapitlet 1.2 om "Bakgrunn for valg av tittel" under innledningskapitlet, har jeg gjennom Høgmo og Nordentoft presentert oppgavens pedagogiske lærings-/musikalitets- og menneskesyn for sang og musikkfaget i skolen om at alle er musikalske og kan lære seg å synge. Jeg velger derfor å innlede empirikapitlet med noen av informantenes direkte uttalelser som viser til deres musikalitets- og menneskesyn:

3.e, K2 Altså, jeg har jo et utgangspunkt at alle kan synge, men noen bedre enn andre. Men jeg har opplevd å få de som virkelig sliter, og det er jo en utfordring, full klasse, og da kunne ivareta dem.

4.a, K2 Jeg syns det é viktig å formidle at sang é glede. Jeg mener jo at alle kan synge, men noen bedre enn andre, og det é det jeg også prøver å formidle til barna. Det skal være rom for alle.

3.i, M4 ….jeg er jo da av den oppfatningen at alle kan lære å synge, ….har man lyst så skal man få prøve….

4.3. Empiri omkring problemstilling

Jeg stilte informantene et generelt og overordnet spørsmål som handler om problemstillingen: "Hvilke tanker har du om ditt og skolens pedagogiske ståsted i forhold til læring som har betydning for sangvansker?" (3.v). Ingen av de fem informantene som fikk spørsmålet kunne vise til bekreftelse på at skolen hadde et ståsted i forhold til læring med betydning for sangvansker. KP1 svarte at det hadde de ikke snakket noe spesielt om i det hele tatt på skolen. M3 sa at det var ikke noen vanske som ble regnet som noe vanskelig, og at det var langt vekke fra bevisstheten til de som tenkte om vansker. M5 sa at det ikke var en utstrakt problemstilling, og K2 sa at læring

4.4. Empiri om sangvansker


4.j, KP1 Ja, da tenker jeg generelt på folk som synger falskt, altså som ikke treffer tonene, eller ikke har stemme. De kan ha problemer med stemmen, men det er ikke så mange, ikke av barn i hvert fall som har problemer med stemmehåndene, som bruker stemmen feil.

4.j, K1 Sangvansker, det kan jo være stemmehåndene. Altså, får si, Ole Paus har jo sangvansker så han synger seg jo hes, så han bare kan, men takk og lov for at han gjør det for då er han et lite sånt forbilde. Men sangvansker, det é vel det med rim og rytme og holde toner.

4.j, K2 Altså eg, jeg tenker jo selvfølgelig de som ikkje hører lydene, hører tonene og ikkje klarer å følge de, og det é typiske brummere som du har snakket om. Tenker også de som sliter med minne, og sliter med å lære seg tekster og sang og som ikkje husker sangen, som bare nynner med, sant, så det é vel de kategoriene eg tenker på som sliter.
4.j, M3  
Eg bruker ikkje ordet sangvansker. For de aller fleste så har d’ikkje sangvansker. Da har de mangel på trening, mangel på selvtillit, mangel på mot. Så, det é litt sann som det é, du sammenligner musikk med lesing. Hvis du hadde lagt like mye vekt på at man skal lære seg å syngne som at man skal lære seg å lese, så tror eg nok de aller fleste hadde klart det, selv de som man tror er umusikalske. Veldig mange barn og voksne som ikkje klarer å treffe tonen, hvis de då hadde fått systematisk trening, så kunne de blitt veldig flinke sangere, tror eg.

4.j, M4  
Jeg tenker sangvansker, det går jo mest på gehør tenker jeg, at man har vansker med å syngne, men da er det gjerne fordi du ikke produserer nok lyd for du ikke puster inn og det tekniske der, men sangvansker for meg er ikke det, det er jo egentlig det at det går på gehør, at du synger surt, at du ikke synger den tonen du tror eller at du får ikke ut den tonen som passer med de andre.

4.j, M5  
Ja nå, må eg tenke, sangvansker så vil det vel kanskje være elever da, siden det er det det er snakk om, som har problemer med å følge toner, men å følge tempo kanskje i synanter….. Sangvansker kan være vansker med å få ut artikulasjon, kanskje pust, sangteknikker. Sangvansker, det er jo et ord med vansker i seg som gjør at de har problemer med å få ut og i det hele tatt få synet. Og kanskje det at de synger i en litt feil tone og at de ikke hører at de synger feil.


Jeg skifter vinkling igjen, og lar informantene uttale seg på vegne av lærere i alminnelighet. Foruten at det kan være lettere både å se og uttale seg om andre enn seg selv, så vil ikke minst kjennskapen til andres praksis og erfaring utgjøre et rikere spekter av variasjon over både tankene om og håndteringen av elever med sangvansker. Derfor spurte jeg dem om de trodde at det var vanlig at lærere som har sangundervisning overser, glemmer og/eller gjemmer elever med sangvansker (4.w). Av fem som ble spurt var det en som ikke visste, og de resterende fire svarte alle ja. K2 mente at det ikke ble gjort bevisst. M5 vendte svaret raskt mot seg selv og sa:

**M5**  
Ja nå kan det jo godt være at jeg høres ut som en av de da, men nei, jeg håper at vi ikke overser de, men hva skal jeg si til det? Vi må ikke overse eller glemme, men jeg har jo sagt tidligere at vi må få alle med. For meg er sang stort sett, hvis det ikke er snakk om enesang, så er for meg egentlig sang en fellesskapsfølelse. Jeg tenker mye kor. Jeg tenker ikke så mye sang én til én, for da må du gjerne jobbe på en litt annen måte, men når du har et kor så er det viktig å ha med alle, skape fellesskapsfølelsen, skape miljøet, skape tryggheten, skape trivselen, skape tilliten og gleden ikke minst, men det kommer litt an på. Jeg vet om enkelte lærere uten musikkbakgrunn som bare synger igjennom, og that's it, og er fornøyd og ikke bryr seg, og ja....
M3 trodde det var veldig vanlig at elever med sangvansker ble både gjemt og glemt. Han mente at de fleste lærerne hadde god kontroll på hvilke elever som har klokkeklare stemmer, hvilke som har rimelig bra stemmer, hvilke som henger så vidt med og hvilke som faller helt utenfor. Det var bare en realitet å forholde seg til. Det gjør meg nysgjerrig, og spørsmålet som fulgte passet godt, for jeg ville vite mer om tilfeller der hvor elever med sangvansker har blitt bedt om å la være å syne av sin lærer ved sangutøvelser (4.x). Jeg spurte informantene om hva de visste om det. Av de fem som ble spurt er det ingen som trodde det. Fire svarte kort og direkte nei. De har ikke hørt om det og tror ikke det har skjedd. M5 uttrykker at han synes det ville være horribelt om en elev i barneskolen ikke fikk synge fordi eleven synger for dårlig. Han sier at han vet det har skjedd opp i gjennom i tidligere tider. Kan det bety at det ikke skjer i dagens skole?

Alle informantene har erkjent at det finnes elever i grunnskolen som har sangvansker i varierende grad. Da er det interessant å vite om hvor mange elever dette kan gjelde for. Finnes disse elevene i hver klasse? I så tilfelle, hvor mange kan det være snakk om? Jeg spør informantene om de har opplevd og opplever elever med sangvansker som vil si elever som synger godt hørbart, utenom forventet toneleie ved sang, og hvor mange elever dette gjelder for (4.r). K1 svarer at det er bare en i hennes klasse (som svarer til denne kategorien). K2 sier at det kan variere mellom forskjellige klasser. I en klasse har hun opplevd tre stykker, men i en annen klasse var der ingen toneskeive eller tonemonotonere. Både M3 og M4 sier at ikke alle klasser har slike kategorier av elever, og M3 spesifiserer ved å si at i en klasse kan det være fra null til tre eller fire brummere.

Implisitt forstår informantene at det her er spørsmål om de som synger ”falskt” og ikke treffer forventede toner i en bestemt sang, og at dette baserer seg på oppfattelsen av fenomenene å være tonedøv eller en brummer som informantene selv tidligere har gitt sin karakteristikk av.

Jeg stilte informantene et generelt og overordnet spørsmål som handler om problemstillingen: ”Hvilke tanker har du om ditt og skolens pedagogiske ståsted i forhold til læring som har betydning for sangvansker?”(3.v). Ingen av de fem informantene som fikk spørsmålet kunne vise til bekreftelse på at skolen hadde et ståsted i forhold til læring med betydning for sangvansker. KP1 svarte at det hadde de ikke snakket noe spesielt om i det hele tatt på skolen. M3 sa at det var ikke noen vanske
som ble regnet som noe vanskelig, og at det var langt vekke fra bevisstheten til de som tenkte om vansker. M5 sa at det ikke var en utstrakt problemstilling, og K2 sa at læring med betydning for sangvansker var ikke eksisterende. M4 svarte ved å snakke generelt og mye omkring elever som hadde sangvansker og at sangøving var viktig for å bli en bedre sanger, og ga ikke svar på spørsmålet. Jeg tolket dette som at vedkommende ville komme skolen og seg selv til unnsetning ved ikke å stille skolen i et ”dårlig lys” da skolen ikke kunne vise til nåsted i forhold til sangvanskeproblematikken. Jeg stilte ham derfor spørsmålet på nytt: "Altså, skolens pedagogiske nåsted i forhold til sangvansker. Har du noen formening om det?" M4 svarte da at de ikke hadde noe pedagogisk nåsted for det i det hele tatt (3.v, 1, M4).

4.5. Tonedøvhet og brummeri

Oppgaven spesifiserer og tar for seg spesifikt to former for funksjonelle sangvansker som gjelder tonedøvhet og brummeri. Jeg ønsket å få rede på hva informantene hadde av forståelse og kunnskap om disse begrepene og fenomenene innen sangvansker, og om de syntes at betegnelsene var gode. Jeg stilte dem først spørsmålet om hva de forbinder med ordet tonedøvhet (4.k).

K1 svarte kort og konsist at disse elevene ikke treffer tonen i det hele tatt. M4 hadde også et kortere svar: "Jeg forbinder (det med) at man synger og tror at man synger det naboen synger, men så er det en annen tone som kommer ut"). De andre måtte tenke seg litt om og var usikre, men M3 svarte at det var vel det at man ikke er i stand til å høre forskjell på toner i ulike svingninger. K2 sa at du hører ikke lydvariasjon - du hører ikke styrke, lyd, altså om lyden går opp eller ned, og M5 mente at de rett og slett bommer både på toner og tempo.

Allerede i innledningskapitlet under delkapitlet 1.1 skriver jeg at i stedet for ordene tonedøv og tonedøvhet velger jeg å benevne begrepene toneskeiv og toneskeivhet, og at jeg også i stedet for ordene brummer og brummeri heller vil benevne begrepene som tonemonotoner eller monotoner, og tonemonotoni eller bare monotoni. Jeg er interessert i å få informantenes syn på om de oppfatter tonedøvhet og brummeri som gode betegnelser for fenomenene. Jeg spurte derfor informantene først om de synes at tonedøv er en god betegnelse? (4.l).
K2 svarte at hun var usikker og ikke visste hva hun ellers skulle kalt det, og M4 var
usikker, men var verken for eller mot. De andre som ble spurt svarte nei på spørsmålet,
og K1 og M5 syntes ordet tonedøvhet var et negativt ord.

Hva vet informantene om begrepet "brumming"? Neste spørsmål jeg stilte informantene
var om de hadde hørt om begrepet brumming eller det å være en brummer (4.m).
Nesten alle som ble spurt hadde hørt ordet brumming og brummer. M5 hadde ikke hørt
ordet eller begrepet. K1 nevner at hun har hatt direkte erfaring med brummere. Alle
formidler at de har hørt lite og nærmest ingenting om begrepet brummeri, og at det er
relativt ukjent for dem. Betyr det at de fleste ikke har hatt befatning med brummeri eller
elever som er eller har vært brummere? Eller kan det tenkes at informantene likevel kan
ha hatt befatning med elever som har vært brummere uten at de har vært bevisst
fenomenet? Jeg er interessert i å få fatt på informantenes forståelse av hva
brummerbegrepet kan oppfattes og forstås som på bakgrunn av deres erfaring med
fenomenet og deres intuitive tanker om det. Følgende oppfølgingsspørsmål til det
forrige spørsmålet ble stilt informantene: "Hva forbinder du med dette begrepet?" (4.n). KP1 og M3 assosierer det med en person som holder omtrent en tone gjennom hele
sangen, og ikke forandrer noe særlig på toneleie. K1 forklarer det med at når de som er
brummere synger alene blir de tydelige og en hører de. Det handler om å treffe tonen og
at de ligger under i toneleie. Hun plasserer de blant de andre sangerne, og det går greit
selv om noen kanskje mime. Hun sier til brummerne at hvis de synes noe er vanskelig,
kun de mime der de er usikker. K2 sier at som lærer så synes hun at brummerne er en
utfordring, og at en sliter med å integrere de innenfor fellesskapet. Hun synes synd på
eleven (brummeren) fordi det er jo noe de ikke kan noe for, og at de vil slite med det i
fremtiden. M4 sier at når en brummer synger høres det brummende ut. De synger med
toner lavt nede i registeret og kan følge melodien litt med lavere toner. M5 har ikke noe
forhold til det, men mener at det dreier seg om at de som synger mumler med mørke
toner (4.n, M5).

Jeg ville også vite om de syntes at brumming er en god betegnelse (4.o). En av
informantene svarte som følgende på spørsmålet:

4.o, KP1 Jeg har ikke tenkt på at det var noen dårlig betegnelse før, men når du
snakket om tonemonoton, så er jo kanskje det et mer dekkende ord, altså et mer
presist uttrykk.
Jeg oppfatter at alle de fem informantene som ble spurt om dette egentlig ikke har tenkt eller reagert over at brumming kan være en mindre god betegnelse på sangere som synger monotont. Tre av informantene synes likevel ved direkte spørsmål og ettertanke at "brumming" kanskje ikke er en god betegnelse, mens to andre informanter ikke gir uttrykk for noen direkte misnøyde ved benevnelsen. De synes at brumming karakteriserer det de forbinder med tilstanden.

For å klargjøre informantenes oppfattelse og forståelse av begrepene "tonedøv" og "brummer", så stilte jeg informantene spørsmålet: "Er det forskjell på det å være "tonedøv" og det å være "brummer, og hva er i så tilfelle forskjellen?" (4.p). For å få direkte innblikk i informantenes forståelse og oppfatning av forskjellen mellom begrepene, gjengir jeg deres uttalelser i sin helhet.

4.p, K1  
Ja for meg så kan vel en "brummer" kanskje treffe noen toner, mens en, så hvis du bruker "tonedøv" så é det helt - man treffer ikkje i det hele tatt altså - på det akseptable innenfor skalaen då..

4.p, K2  
Altså en brummer kan være (det) i perioder, fordi at en brummer kan, behøver ikke være evig altså sånn. Jeg har jo opplevd å (ha) hatt brummer som plutselig klarer å komme ut av skallet og som kan synge, mens en tonedøv vil aldri kunne klare å høre forskjell på - altså det é en tilstand som ikke kan forandres, mens en brummer kan i hovedsak, mener jeg, forandres. Det kan oppstå i forbindelse med stemmeskiftet også, hvor det da i perioder velges å bare brumme med, sant, sånn at det é vel det som jeg syns é den største forskjellen - at en brummer kan forandres på.

4.p, M3  
Ja, altså, hvis vi tenker på tonedøv som en som ikkje é i stand til å høre forskjell på om tonen går opp eller ned, så...musikalsk dysfunksjonell eller et eller annet sånt, mens en brummer e'kje nødvendigvis det. Da kan det ha noen fysiske, sannsynligvis kan det være fysisk, noe med stemmebåndet, kobling mellom hjernen og sånne ting som kanskje kan trenes opp, hvis man synes at det é..hvis man vil bruke tid og krefter på det.

4.p, M4  
Altså, tonedøv. Jeg vet ikke. Nei, jeg tenker at det kanskje er det samme. En "brummer" er en som synger veldig dypt nede og rumler der nede, men den kan også være tonedøv, tenker jeg, og kanskje det er grunnen til at det er som det
er, mens en tonedøv kan jo syne veldig høyt og liksom følge, men ikke treffe den tonen han tror han hører sjøl, altså den som skal komme ut. Det tror jeg er forskjellen på det. Synge lyst og kanskje i nærheten til det som er, men at det er mye mer monotont da, en "brummer". Monotont og lavt nede i registeret, mens en tonedøv kan syne skjærende høyt, og tro at den synger rent.

4.p, M5 Nå er jeg ikke helt inne på dette med brumming da, eller det uttrykket, så, men det å være tonedøv da er det vel det at du ikke har evnen til å høre deg sjøl, høre at du synger på en annen tone.

Sett på bakgrunn av at tonedøvhet og brummerproblematikken har hatt lite fokus og vært lite omtalt både innen lærer-, sang- og stemmepedagogisk utdanning, innen forskning og i skolene, så er det ikke å undre over at det er samsvar mellom dette og manglende bevissthet og enhetlig forståelse omkring disse begrepene og om sangvansker i det hele tatt, og som informantene viser til.

Jeg ser ikke på benevnelsene "tonedøv" og "brummer" som vitenskapelige betegnelser for fenomenene, men at det er snakk om folkelige uttrykk og populærbetegnelser. Nettopp populærbetegnelsen var det en av informantene som selv kom inn på:

4.o, 1, M3.... De begrepene (toneskeivhet og tonemonotoni) er jo litt sånn, sant, det é jo akkurat som om man snakker om ordblind for de som har dysleksi, men det é jo på en måte en betegnelse som... en folkkelig betegnelse på en, kanskje en egenskap, i alle fall på en del av de.

4.o, 2 No går jeg litt utover (spørsmålet), for du sa noe interessant. En folkkelig betegnelse, når man så skal tenke på det at man oppfatter dette som en folkkelig betegnelse, hva tror du det skyldes at ikke det har kommet en annen betegnelse? At vi bare opererer med folkelige betegnelser?

4.6. Logopedtjeneste


På spørsmålet om de visste hvor i skolesystemet de kunne få denne hjelpen (4.å), foreslår KP1 sangpedagog gjennom kulturskolen, K1 og K2 nevner logoped, M3 og M5 visste ikke og M4 svarte: "Nei, finnes det, da?"

4.7. **Sangvansker, selvtillit og selvfølelse**

Skolene og lærerne har erfaring med mange former for læringsvansker som elever kan ha i skolesammenheng. Skolene og lærerne erfarer at lørevansker og lave skoleprestasjoner, og dårlig selvtillit og selvbilde hører oftest sammen og følger hverandre. Å ha sangvansker, hva gjør det med selvtilliten og selvfølelsen til de berørte elevene? Hva sier informantene om sangvansker og selvtillit? Jeg spør dem: ”*Tror du at det å ha sangvansker får innvirkning på elevenes selvtillit?”* (4.nn, 1, ). Klarte det kan det, svarer K1, mens K2 mener det er verken eller uten å utdype det nærmere. M3 tror at sangvansker kan ha innvirkning på elevenes selvtillit, men han tror ikke at det å ha sangvansker for vanlige gutter oppleves negativt, men for enkelte jenter kan det være det. M4 tror at lærerne, mer enn folk ellers, er opptatt av at elevene skal synge bra. M5 tror at lærerne ikke helt ser sangvanskeproblemet. Ved senere spørsmål om det har hendt at elever med sangvansker har hatt utvikling hvor sangvanskene har minket eller opphørt, vil jeg gjengi K2 og KP1 sine svar her fordi de sier noe viktig nettopp om selvbilde og selvtillit:

4.z, 1, K2  
Altså, jeg har vært borte i en som var brummer, (men) som viste seg at det var selvbildet. Vi jobbet mye med artikulasjonsøvelser, pusteøvelser, og dette med å gi trygghet og selvtillit. Det endte opp med at jeg hadde han fra andre klasse og opp til syvende klasse, og i syvende klasse så sto han og sang med mikrofonen på revy alene. Så det é sånn som eg husker, at eg bare syns var så fantastisk. Da viste det seg han hadde nok tatt seg sammen, for han trodde ikke han kunne, så dermed bommet han alltid.

4.hh, KP1  
Det gir en god selvfølelse og selvtillitt det å kunne synge, det er jo helt sikkert.

*Kan det da hende at elever med sangvansker blir plaget eller mobbet av andre elever på grunn av sangvanskene? (4.y).* Dette spurte jeg informantene om. Uten nærmere forklaring svarte K1 nei og K2 ja på spørsmålet. M3 sa at det kunne hende at andre elever kunne komme med kommentarer som ”hysj, no må du dempe deg, syng litt svakere”, og kunne dulte bort i den som sang utenom melodien. Han hadde ikke opplevd at de andre i klassen egentlig brydde seg særlig om det. M4 hadde opplevd at andre elever kunne være ufine og litt for direkte i sine uttalelser. Han hadde opplevd litt
ubehagelige situasjoner, men han trodde likevel at ikke noen ble plaget for det. Som kontaktlærer har han holdningen om at ingen skal le av andre som gjør feil, og det gjelder også de som ikke synger som andre. M5 svarer at det har ikke vært den helt store problematikken, for det har vært så innarbeidet at de får syne med den stemmen de har og de fleste respekterer det, men det har forekommet at elever har sagt: "Du har ikke sangstemme", "du følger ikke tonene", "du kan jo ikke syne", "herlighet, du synger jo falskt". Det er jo sånt som barn gjerne kommer med.

Informantene ble spurt om de hadde opplevd at elever som har sangvansker har hatt utvikling hvor sangvanskene har minsket betydelig eller opphørt (4.z). Samtlige av de seks informantene svarte ja. KP1 sa at hun mener helt sikkert at gjennom aktivitet så kan du få elever til å bli flinkere sangere uansett utgangspunkt. Det er aktiviteten som er viktig. K1 sier at hvis du tar og øver med dem og at de får trygghet på tonen, så har noen klart å forbedre seg. K2 kan fortelle at det er viktig å synge. Ofte er sang veldig prestasjonspreget sånn at det er mange barn som synes at det er skummelt og nist å synge slik at andre hører det, så det å skape en trygg og god ramme rundt sangen, gjørne litt lek med toner, ha det gøy og leke med stemmen er viktig. Hun har erfaring med at det kan hjelpe noen. M3 legger vekt på trening, å være i en gruppe der det er godtatt å synge, og være i situasjoner der man får en fellesskapsfølelse. M4 kan ikke si at han har opplevd at sangvansker har opphørt, men at de har minsket betydelig. Det med bevisstheten om at du skal prøve å øve opp gehøret, men aldri at det har gjeldt for "brummere". De som synger surt og er tonedøve har blitt flinkere til å synge, mener han. Bevissthet og pust er viktig. Bevissthet om at man øver seg opp på en ting, og bevissthet og fokus på at en prøver å herme og treffe toner. M5 har tro på at en kan bli flinkere gjennom øving.

Jeg stiller informantenes flere spørsmål med forskjellige innfallsvinkler til deres oppfattelser av elevenes opplevelse av å ha sangvansker: "Er det vanlig eller uvanlig at elever med sangvansker selv er klar over at de ikke får til å synge, tror du?" (5.a). KP1 tror ikke at de på barneskolen er særlig klar over at de synger skeivt fordi det ikke fokuseres på det. K2 og M5 tror at de etter hvert som de blir eldre vil la være å synge. M5 sier mer om hvorfor: "…de har vel fått høre det sannsynligvis av noen, kanskje foreldre eller andre at "jaja"…" Både K1, M3 og M4 mener det er både og, at noen vet det og ikke andre. K1 mener det kan ha noe å gjøre med hva de er vant til hjemmefra. Noen trekker seg tilbake, og at det har med selvtillit å gjøre. Noen vet det ikke. M4
mener at det kan være 50/50. M5 sier: ”Noen e klar over det, og noen lever i villførelsen om at de é nye Michael Jackson”.

Jeg spør da informantene om de har opplevd at noen elever må gjøres oppmerksom på at de har sangvansker (5.b). KP1 svarte at hun aldri har gjort det sjøl med de elevene hun har hatt. Hun prøvde heller å få de til å syne, og brydde seg ikke om det. K2 svarte delvis, og M3 svarte ja. M4 sa at han prøvde å unngå det, men prøvde å gjøre det han kunne for å hjelpe de uten at de sjøl merket det….. M5 svarte at det hadde han vel (gjort) i sin tid. Selvinnsikten er gjerne ikke hundre prosent hos alle. Jeg spør informantene videre om, i så tilfelle, hvilke form eller former for sangvansker dette kan være, og hvilke former for sangvansker de har opplevd at elever har hatt (5.c). K1 sier det gjelder det å holde og treffe tonene, og å komme inn på riktig plass i sangen. K2 har vært borte i både tonedøve og brummere. M3 sier han har opplevd de som synger skjærerende falskt og er ”ute” hele tiden. De som synger litt skeivt mener han kan trenes opp. M4 sier også at han kan veilede de som synger litt skeivt, men de som er helt ute snakker han ikke direkte med men gjennom hele gruppen av elever. M5 har opplevd de som har vanskeligheter med å følge tempo, rytme og toneleie ved sang.

”Hvordan reagerer eleven på konfrontering av egen tilkortkommende sangprestasjon?” (5.d), spurte jeg informantene om. KP1 tror nok at de vil ta det innover seg. Hun forteller om siste konserten hun har hatt med elevene sine, og hvor en av dem som ville stå frem å syne sang så falskt at hun valgte å la eleven synge sammen med andre. Hun følte at hun sparte eleven for å bli sammenlignet med andre elever som mestrer å synde mye bedre. Som lærer lar hun ellers elever med sangvansker i størst mulig grad få synge og delta på det de ønsker, men at noen ganger velger hun noe annet for dem. Både K1 og K2 sier: ”Med sårhet og skuffelse”. M3 mener at noen vil kanskje bare trekke på skuldrene, men at de fleste vil bli lei seg. M5 hadde ikke direkte opplevd det, men antar at elevene det gjelder vil synes det er leit. M4 sier til disse elevene at ”du er nesten der”, for å hjelpe dem frem. Jeg spør M4 om hva det er som gjør at han ved sangvansker spesielt, ved denne form for vansker, tråkker så forsiktig (5.d, 2). Han svarer at han er redd for at eleven da skal slutte å syne. Hvis eleven ikke vet det selv så trenger han heller ikke å få vite at han/hun synger skeivt. En kan leve lykkelig uvitende om det og fortsatt ha glede av å syne. Jeg spurte informantene om de hadde opplevd at elever med


Kan det tenkes at eleven med sangvansker gir uttrykk for ikke å like sang og musikk, eller gjelder det bare sang? (5.i). På dette spørsmålet svarte KP1 at hun ikke tror det. Hun kan fortelle om en elev (jente) som er veldig flink i pianospill, men ved sangutøvelse er hun en brummer. M5 har også opplevd en som har begrenset sangstemme, men som er veldig glad i musikk. Han synes at problemstillingen er kompleks og vanskelig. M3 mener at det er både og, men at det gjelder mest for sang. K1 tror at en del vil velge vekk musikkfaget, og at det vil variere mellom guttene og jentene. K2 mener at hvis elevene har vansker i musikkfaget generaliserer elevene lett slik at de gir inntrykk av ikke å like musikk som fag fordi det oppleves vanskelig. M4 sier at de elevene som strever med sangvansker kan likevel være flinke rytmisk, og at det kun er sang de da ikke liker å drive med.
Elever som selv vet om at de har sangvansker, hvordan forholder de seg til vansken? Jeg spurte informantene om de hadde opplevd at elever selv har bedt om hjelp til sine sangvansker (5,1). Samtlige seks informanter svarte nei på spørsmålet. K1 hadde opplevd at elevene i forbindelse med opprettet bare hadde bedt om hjelp til å få angitt starttonen(e), og at det hadde vært på det planet de hadde bedt om hjelp. M5 sa at han ikke hadde opplevd at elever hadde bedt om dette, for så lenge han underviser slik som han i dag gjør så er det ikke en problemstilling, mener han.

4.8. Skolen og ledelsens ansvar for tilpasset undervisning

Hvor befinner skolens ledelse seg i forhold til ansvaret overfor elever med sangvansker, og hvilket fokus og tilpasset undervisning kan de vise til for denne elevgruppen? Jeg spurte informantene om de har opplevd at ledelsen ved skolen noen gang har nevnt eller snakket om sangvansker og tatt det opp som tema. Tre svarte nei, to svarte aldri og en svarte ”never”. Det betyr kort og enkelt at ingen av informantenes skoler har noensinne snakket om sangvansker eller hatt det som tema. Sangvansker har fra skoleledelsen vært et ”ikke-eksisterende” vanskeområde, på tross av at lærerne kjenner til og har erfaring med at flere elever, gjerne i hver klasse, strever med sangvansker. Hvordan er dette mulig for kommunalt og statlig styrte grunnskoler som på alle måter skal være oppbyggelig og allmenndannende, og gi tilrettelagt og tilpasset undervisning for alle elever i alle fag? I den norske skolens historie har sangfaget hatt en viktig og selvstendig posisjon, og hvor sang frem til 1960 har vært et eget fag i skolen. Siden har sang i skolen vært en integrert og viktig del av musikkfaget, og hvor sang er blitt brukt og brukes som middel for læringen i andre fag. Hva har skjedd med Sangdelen av musikkfaget for siste læreplan, Kunnskapsløftet av 2006?

4.9. Læreplan LK06 og L97

Skolene og lærerne er forpliktet til i hovedsak å følge til enhver tid gjeldende læreplan utgitt av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006 skal fungere overordnet og styrende for skolenes undervisningsansvar -planer og -opplegg. Skolene har likevel med LK06 visse muligheter for å bestemme egne lokale planer for deler av enkelte fag, tilpasset lokale forutsetninger og forhold som kan gjelde for blant
Jeg vil undersøke hvordan lærere både forholde seg til og oppfatter gjeldende læreplandokument for den generelle delen og for musikkfaget. Jeg vil ta for meg seks forskjellige spørsmål som jeg stilte informantene om både gjeldende og forutgående læreplaner for grunnskolen og deres implikasjoner for undervisningen med hensikt å få opplysninger spesielt om den sangfaglige delen av musikkfaget.

Alle informantene har erfaring med å undervise etter både L97 og K06. Jeg spurte dem: 
”Oppløver du noen forskjell med hensyn til vilkår for sangundervisningen og for sangundervisningen generelt for de to planene, og hva består endringene i?” (3.a). KP1 sier viktige ting om dette, og jeg lar henne starte med fullt sitat:

KP1  
Det é’kje så lett å se akkurat noen tydelige endring sånn timeplanmessig, men føringene é jo at basisfagene har fått større tyngde. Sånn at når man kommer på mellomtrinnet så glemmer man kanskje det der som man var flink til når man hadde yngre elever, nemlig å synge og variere undervisningen, at man blir veldig opptatt av fag, litt for tidlig kanskje. Men om der er blitt en spesiell forskjell eller om det har kommet glidende, det kan’kje eg si.

3.a  1  ”Så det é’kje noe markant der du liksom merker at der é forskjell akkurat når det gjelder for sang?” (Spørsmålet er ikke satt med uthevet skrift for tydelig å skille seg fra de siterte svarene).

KP1  
Litt usikker, men eg vet jo det at de kreative fagene har fått dårligere vilkår. Det kan vi jo si som en sånn samlebetegnelse i hvert fall.

K1 syntes at LK06 fungerer mye mer målstyrt enn L97. LK06 føles mer båslagt og fører med seg mer styring og måling av ferdigheter som fungerer stressende på hva som skal gjøres og som skal være gjort. K2 synes generelt at de kreative fagene med blant annet musikk og forming er blitt mindre prioritert med LK06 enn i L97. Endringene merkes i forhold til hvilken posisjon fagene har fått. LK06 er mindre temabasert enn L97 slik at undervisningen blir mye mer løsrevet. Verken M3 eller M4 føler på at LK06 har ført med seg endringer som har fått betydning for deres praksis i hverdagen. M3 har heller ikke merket at LK06 har ført med seg endringer i forhold til sangundervisning, og har ikke tenkt noe på det. Planens intensjoner for sangundervisningen forbinder han med den generelle delen av planen og det som står om det integrerte menneske. M5 har ingen
klare formeninger om noe har endret seg med LK06 i forhold til L97. Han snakker mye om sangkoret som skolen har satset mye på de siste årene. Jeg spør ham ytterligere om han føler at satsingen på sangkoret på skolen hans er en konsekvens av K06 (3.a, 1, M5). Han svarer at nei, det er vel noe de bare gjør. Han forteller og utdyper videre om at satsingen på koret er blitt til på grunn av flinke musikklærere, dirigenter, ledere og rektor som har syntes at dette er viktig. For å kunne se dette opp mot læreplanen spør jeg ham igjen: ”Forstår jeg deg riktig når du føler at det er uavhengig av L97 eller K06?” (3.a, 2, M5). Har dere snakket noe om det, eller er det noe dere har tatt opp i forbindelse med dette her, eller?” (3.a, 3, M5). Han sier at han husker ikke akkurat hva som det står om sang planen, og vet ikke om det er et direkte utslag av planen. Det er bare noe vi har prioritert, svarte han.

Da lurer jeg på om eventuelle endringer i LK06 har hatt av konsekvenser for lærernes måte å drive med sang på i musikkundervisningen og annen undervisning for andre fag. Jeg spurte informantene om eventuelle endringer i K06 i forhold til L97 har ført til endringer for deres måte å drive med sangundervisning på i dag (3.b). K2 sa bare: ”Egentlig ikke” og lo, mens M4 svarte bare: ”Ikke mye”. K1 følte at det hadde endret seg på den måten at elevene krevde mer. De vil lære å spille på instrumenter og å spille i band. M5 nevner igjen deres siste års spesielle satsing på trinn- og klassekor i forhold til deres tidligere år på skolen. M3 mener at det er hva en lærer tror på og har erfaring med, og lærerens forutsetninger og hva en får elevene med på som er styrende for undervisningen mer enn en generell læreplan. Jeg spurte ham om hva lokale planer for LK06 hadde ført med seg av forandringer i forhold til L97 (3.b, 1, M3). Han føler at med kompetansemålene i LK06 legges det mer opp til hva hver enkelt lærer legger i faget og at de tar seg visse friheter i praksis. Musikkfaget er ikke så planstyrte som de andre fagene. Det er vanskelig å måle kompetansen i et kunstnerisk fag som musikkfaget. De praktisk-estetiske fagene fungerer på en annen måte i praksis. Jeg spør ham videre: ” Føler du kanskje det er mer personavhengig, da?” (3.b,2, M3). En lærer er i grunnen lojal mot planene, og at en utdannet musikklærer vil på grunn av sin erfaring og sine ferdigheter lettere kunne variere undervisningen og ta for seg alle aspektene, mens en ”vanlig lærer” som har musikk vil undervisningen være mer tilfeldig styrt og alt er ikke like godt gjennomtenkt.

Da er det viktig å få vite om betingelsene for å kunne drive med sangundervisning etter LK06 har endret seg til det bedre eller omvendt (3.c). På dette spørsmålet svarer KP1 at
hun er usikker og ikke vet helt om sang og musikk har mindre ressurser enn før. Hun tror at det er noenlunde likt. Jeg spør henne mer om hun har sett på planen om det står noe klarere eller mindre klart om musikk og sang i LK06 enn i L97, og hva hun føler for det (3.c,1, KP1). Hun sier hun føler seg svar skyldig fordi hun burde ha visst bedre, for hun kan ikke huske det rett og slett. K1 svarte at hvis en har utdannelse til det (å synge), så må det jo bli bedre for elevene. Hun synes at det er blitt for høyt nivå, at det kreves for mye (av lærer). K2 mener at det er et mye snevrere felt i musikken i K06, så en er mye friere til å tolke inn ting som en mener passer. Hun synes ikke at sangundervisningen har endret seg til det bedre etter K06. Jeg spurte om hun kunne grunngi hva det gikk i. Hun syntes skolen har fått veldig sterk fokus på realfag og at det snakkes om kunnskapsskolen. Hun synes at musikkfaget er et like viktig fag, men at noen av de kreative fagene blir lite prioritet i forhold til de andre fagene. Dette synes hun har vært utviklingen. M4 innholdet i musikkfaget i L97 var mer styrt, og at for LK06 er det mer om muisising og at det blir mer opp til lærer hva som blir gjort. Han synes at målene er i dag blitt tydeligere, men ikke hva en skal gjøre for å oppnå målene. Han opplever at det er blitt enklere å undervise etter LK06 fordi en ikke har, som før, dårlig samvittighet for det du ikke får gjort, men at det er godt nok at du bruker deg sjøl i forhold til det som det skal undervises i. Han synes at lokale planer er bra fordi det er den bakgrunnen og bagasjen en har og den du kan mestre. Han føler ikke at LK06 har forbedret sangdelen, og at lokale planer ikke har hatt noen innvirkning der. LK06 er opptatt av begrepet kompetanse og bestemt kompetanseoppnåelse i de forskjellige fagene. Kompetansemål for alle fag som målstyring for elevers kompetanseoppnåelser var det nye som ble innført med LK06. Står det noe om sangkompetanse i K06? Hva vil det si å ha sangkompetanse? Jeg spurte informantene om hva de forbindet med ordet sangkompetanse (3.d). KP1 forbindet ordet sangkompetanse med å ha et sangrepertoar som en kan utenat. Jeg spurte henne: ”Så du tenker ikke på kvaliteten på sang, du tenker på stoff og materiale?” (3.d, 1, KP1). Dette vet jeg kan oppfattes som et ledende spørsmål, men spurte om dette for å muligens få vite om hva kvalitet kan ha av betydning. Hun svarte at det også gikk på kvaliteten, at en vet hvordan en skal syng og bruke stemmen riktig. For å følge opp det ledende spørsmålet mitt spurte jeg henne: ”Ja, men for deg så har det mest betydning at de har sanger inne - et repertoar?” (3.d, 2, KP1). Hun svarte at i hvert fall på nivået i

Neste spørsmål jeg stilte var: ”Opplever du at elevene i grunnskolen er sikret bedre eller mindre god sangkompetanse etter K06 i forhold til L97, og i tilfellet hvordan?” (3.g). KP1 sier at det var jo en del læremidler og lærerbøker som var laget til L97 i musikk og sang. Det er vel ikke kommet så veldig mye nytt til K06, og det sier vel kanskje litt, at det ikke er vektlagt så mye. Jeg stilte spørsmålet på nytt fordi at hun snakket om læremidler og –bøker, men nevnte ikke selve sangkompetansen, og at jeg ville at hun skulle nevne noe om det. Hun svarte at skolen hennes sang mye. De brukte mye ”Kor Arti” som playback, og at det opplevdes som et løft i forhold til å kunne
frem til sanger. Det var et evig jag å finne de rette sangene som treffer elevene. Det de sang i første til fjerde klasse synges nå i barnehagen. Til eksempel nevnte hun sangen ”Kor e`alle helter hen” som tidligere ble sunget i sjuende klasse, men som nå ble sunget i femte klasse. Det er stadig endring i det som synges, også angående hvor avansert sangene kan være. You-tube er greit å bruke, men samtidig krever det mye kompetanse av lærerne for å holde seg orientert om nye sanger. Hun føler ikke at det er et krav som LK06 krever, men at det bare er blitt slik. K1 føler nettopp at LK06 krever mer kompetanse hos læreren innen bruken av musikkinstrumenter. En lærer må kunne vite hvordan en spiller på bass, keyboard, trommer med mer. I tillegg forventes det at dette settes sammen til en musikkdel. Der føler hun at LK06 krever mer enn hva kanskje vanlige musikklærere kan. K2 føler at mye av kompetansen om lytting, rytmelære og notelære er blitt glemt. M3 svarte ja uten å forklare hvorfor. Da burde jeg ha stilt ham et oppfølgingsspørsmål og bedt om presisering av svaret. M4 hadde ikke klart for seg om det hadde ført til det ene eller det andre.
5 Oppsummerende drøfting av empiri

Da informantene ved intervjuforespørsel ble presentert for oppgaven, hadde ingen av dem hørt ordet sangvansker før. De forsto at det dreide seg om vansker i forbindelse med sang, men hvilke vansker det kunne være snakk om var i utgangspunktet uklart for dem. Ved nærmere ettertanke beskrev de det de trodde begrepet kunne handle om, og som for nesten samtlige ble forbundet med det å ikke treffe tonen og å synge falskt. En mente klart at barn ikke har sangvansker, og at sangvansker kun skyldtes manglende trening. Implisitt kan dette tolkes som at barn fra naturen er musikalske og at alle kan synge, men for de barna som ikke får uttrykt dette etter kulturens sangmessige forventninger skyldes det mangel på sang- og musikktrening og aktiviteter. Dette viste seg også å være underliggende syn hos alle informantene, og som kom frem gjennom forskjellige svar underveis. I innledningen til kapittel 4.2 om pedagogisk grunnsyn, viser jeg til tre av informantene som direkte sier: ”Alle kan synge” og ”Alle kan lære å synge”. Dette opplever jeg som et gjennomgående syn hos informantene enten de er seg denne bevisst eller ikke og som Jørgensen skriver om; en positiv innstilling, holdning og menneskesynet om at alle elevene er iboende musikalske (Jørgensen, 1982, s. 11).

Som med alt annet i livet er det den bevisste holdningen til at det er trening som skal til for å utvikle menneskenes biologiske og arvede muligheter og egenskaper som alle normalt er utrustet med for å kunne utføre diverse aktiviteter, og som i denne oppgaven gjelder for det jeg kaller sangbruk. Ordet og benevnelsen sangbruk, som jeg kaller det, står for aktiv bruk av sangstemmen og derav sangutøvelsen. At menneskene ses på som iboende musikalske viser Jørgensen til Blackings menneske- og musikalitetssyn: ”Menneskene arver visse fysiske og psykiske strukturer som er grunnlaget for all musikalsk atferd” (Jørgensen, 1982, s. 104).

Jeg vil se nærmere på hva empirien forteller om fenomenet sangvansker og som i oppgaven dreier seg om toneskeivhet (tonedøv) og tonemonoton (brumming). Som jeg har skrevet om i kapittel 3.5.2 opereres det med forskjellige definisjoner og oppfattelser av ord og benevnelser for de forskjellige sanglige stemme- og uttrykksfenomenene. Dette gjenspeiler seg i informantenes usikre og varierte uttalelser og forklaringer om hva de forbandt med begrepene tonedøvhet og brummeri. Informantene hadde ingen klare preferanser som de kunne referere til ved deres forklaring av begrepene. Gjennom sine beskrivelser av disse ordene og begrepene ga informantene likevel beskrivelser av
fenomenene som viste at de hadde tilsynelatende intuitive tanker, erindringer og meningene om hva begrepene var for dem, og de forklarte begrepene ut fra egne tanker og oppfatninger. De kjente litt bedre til ordet tonedøv enn de kjente til brumming. Tre av fem informantene som ble spurt, mente at en brummer kan treffe noen toner og har utviklingsmuligheter i motsetning til den tonedøve som ikke hører forskjell på tonene eller kan treffe riktige toner gjengitt med sangstemmen. M5 hadde samme oppfatning av de tonedøve, men visste ikke noe om brummeren. Informant K2 ser det som en vanskelig utfordring å integrere brummeren innenfor fellekskapet, men gir ikke noen funksjonell karakteristikk av brummeren eller brummerbegrepet. M4 mente at tonedøve og brummere egentlig hadde samme sangvanske, men at de tonedøve sang høyt/lyst i registeret og følger tonene uten å treffe riktig, mens brummeren synger lavt i registeret med monoton ”brumming”. M4 er i nærheten av det som Christensen (Christensen, 1983) definerer og beskriver brummerproblemets, hvor hun deler brummerne i tre kategorier; den monotone som synger i det dype toneleie uten særlig melodisk bevegelse, brummeren som også synger i det dype toneleie men som følger melodilinjen med små intervall i det overtonete fullregister, og til slutt ”piberen” som synger over melodilinjen i det overtonete randregister. Hun bruker selv ikke ordet tonedøv. Vilhelmsen tar heller ikke for seg det å bli sett på eller karakterisert som ”tonedøv”, men hun nevner ordet når hun viser kort til andre forfattere som har behandlet begrepet. Ordet tonedøv er et ord og begrep i det danske språket tilsvarende for det norske språket. Informanter bruker ordet ”å synge falskt” når de beskriver at elevene ikke treffer tonene ved sang. At sangvansker knyttes til det å ikke treffe tonen og å synge falskt, er i tråd med blant annet det Vilhelmsen beskriver og behandler som tema i sin bok om barn i skolen som strever med sangbruk og at problemet i stor grad har vært neglisjert. Vilhelmsen bruker ordet ”falsksyngeri” om de som synger skeivt. Hvor går grensen for hva som er å synge godt hørbart utenom toneleie ved sangutøvelse? Er det en gitt, entydig og målbar grense for når en regnes for å være innen kategorien til å være tonedøv eller en brummer? Må, bør og kan det være en slik spesifikk grense?

Jeg finner det hensiktsmessig å akseptere en lærers personlige og relative oppfattnelse av elevens sangprestasjoner som hører til kategoriene tonedøvhet og brummeri, i likhet med andre tilfeller av vansker en lærer må forholde seg til og vurdere graden av. Det viktigste er at læreren og skolen har en bevisst holdning til sangvanskeproblemstillingen, og innenhandlingskompetanse på området som fører til
operasjonalisering av tilpasset undervisning for disse elevene. Hva mente informantene om benevnelsene for tonedøvhet og brummeri? Ingen av informantene hadde noen gang tenkt på eller over om begrepene tonedøvhet eller brummeri, og som avslører at dette heller ikke har vært ”nødvendig” i skolesammenheng. Da kan det heller ikke forventes at de har tenkt over eller gjort seg en mening om benevnelsene er gode eller dårlige. Ved direkte spørsmål og deres ettertanke kom flere frem til at benevnelsene kanskje ikke var helt gode, og fant mine betegnelser toneskeivhet og tonemonotoni mer dekkende. Et par av informantene syntes ikke at å bli karakterisert som brummer ville ikke føles stigmatiserende. Jeg finner det helt forståelig og naturlig at en benevnelse som ikke benevnes, kan heller ikke forårsake stigmatisering gjennom benevnelsen. Årsaksforholdet som ligger til grunn for benevnelsen kan derimot forårsake stigmatisering; at elever som er til eksempel tonemonotonere vil kunne oppleve negativ oppmerksomhet fra andre. Da berøres feltet om selvoppfatning og selvverd, mestring og motivasjon.

Informantene har delte oppfatninger om sangprestasjonens betydning for forskjellige elever, og gutter oppfattes lett som mindre interessert i gode sangprestasjoner enn jentene. Noe av dette kan skyldes påvirkning av det som ansees som høyt verdsatt av elevene selv og deres kulturelt betingete miljø. Innenfor et skolemiljø vil det for både gutter og jenter være finnes de som synes at det er ”kult” å kunne syngere bra, eller at det er ”kult” å ikke bry seg om å synge og dermed unndra seg sangutøvelse. For begge tilfellene er det snakk om relativ mestring og reflektret vurdering ved symbolsk interaksjonisme49 hvor eleven forholder seg og normerer seg etter signifikante andre, som vil si de personene som er viktige for barnet som foreldre, lærere og venner. Disse har stor innflytelse på normer og elevens selvoppfatning. De fleste informantene mente at sangvansker hadde innflytelse og innvirkning på elevenes selvtillit. Som en av informantene sier: ”Det gir en god selvfølelse og selvtillitt det å kunne synge, det er jo helt sikkert”.

En av informantene fortalte om en elev som både han selv og andre trodde at han var en brummer. Det viste seg at han fungerte som en brummer fordi han trodde at han ikke kunne treffe tonene, og det ga ham dårlig selvbilde og selvtillitt. Som en av få i skolen, fikk han trening i artikulasjonsøvelser og pustesøvelser, og fikk bygget opp trygghet og

49 Se kapittel 3.5 om relativ mestring og reflektret vurdering.
selvtillit ved sangøvelse. I syvende klasse sto han frem og sang med mikrofon på revy alene! Samtlige informanter tror på at elever med sangvansker med trening kan utvikle sangstemmen slik at sangvanskene vil minke eller opphøre. Waksvik mener at foruten faktorene avr og miljø for sangbruk, så er det barnas modenhetsutvikling som øker deres sanglige intonasjonsutvikling. Han viser til Gould som har foretatt undersøkelser som bekrer at modenhet er en vesentlig faktor da mer enn en tredjedel av barn i sju års alder ikke sang rent, og at for barn i 12 års alderen var prosenten som ikke sang rent sunket til 11%. Jeg er enig i at modenhet av stemmen, sammen med den kognitive utviklingen, er en naturlig faktor for sangmessig utvikling, men den er ikke den viktigste. Arv er heller ikke avgjørende faktor, fordi jeg mener at de fleste mennesker har en stemme for sang som kan utvikles både intonasjonsmessig og klangmessig. Her er det snakk om riktige betingelser, miljøpåvirkning som inspirasjonskilde, interessen for sang og de rette holdningene til å se på sangstemmen i et holistisk perspektiv som drivkraften til allsidig utvikling av det stemmemessige sangpotensialet. Det holistiske perspektivet på sangutvikling inkluderer hensynet til kroppslig og mental trening og sunnhet som begge er viktige deler av helheten for den sanglige utvikling og funksjon.

Det vil si at jeg nedtoner det arvemessige som spesielt vesentlig, og ser på de miljømessige og modenhetsmessige faktorene som ganske likeverdige for sangutviklingen hos barn.

Viktige empiriske funn for undersøkelsen viser at:

- Ledelsene ved skolene har aldri vurdert sangvansker, verken som tema eller som en vanske det tas hensyn til, eller er verd tilpasset undervisning, selv om elever med mestringsvansker innen skolefag og aktiviteter har krav på dette etter LK06.
- Logopedtjenesten som er tilknyttet skolene har aldri vært til bruk eller hjelp for elever med sangvansker.
- Det finnes vanligvis flere elever i hver klasse som har sangvansker.
- Informantene som er musikklærere har ikke fått undervisning om sangvansker i utdannelsen. De har heller ikke senere på noen måte fått kurs eller videreutdanning som har handlet om sangvansker, og har dermed ingen formell kompetanse på området.
- Informantene formidler at de ikke tilsidesetetter eller utelater elever fra sangutøvelser, og at de verken tror eller vet om andre lærere som gjør det. De gjør vanligvis heller ikke noe spesielt for og med disse elevene.
- Elevene som har sangvansker blir i liten grad fanget opp, med de konsekvenser dette medfører for deres selvoppfatning, mestringserfaring, motivasjon og tap av sangkompetanse. Fallhøyden for disse elevene er ekstra stor fordi de mangler støtteapparatet som finnes i andre fag i skolen.
- Informantene opplever at de estetiske fagene, deriblant musikkfaget, er nedprioritert i LK06 i forhold til kjernefagene matematikk, norsk, ikt og engelsk. Dannelsesaspektet er blitt borte, og sang er bare blitt en av fem kompetanseområder innen musikkfaget, og er plassert under kompetanseområdet "Å kunne uttrykke seg muntlig".
- Informantene opplevde ikke at elevene var sikret bedre sangkompetanse i følge LK06 enn L97, heller tvert i mot. Derimot følte noen at det forventes høyere generell musikkkompetanse hos læreren som underviser i musikkfaget etter LK06 enn det var i henhold til L97.
6. Avslutning, konklusjon og veien videre

Var de empiriske funnene som fremkom i oppgaven forventet av meg som undersøker? Da vil jeg se tilbake på mine provokative utsagn i kapittel 2.1. s.16 om at få pedagoger i dagens grunnskole har bevissthet og erkjennelse av at noen elever har sangvansker. Skolen håndterer ikke sangvansker eller gir disse elevene tilpasset undervisning for bearbeiding og utvikling av sitt sangpotensiale. Lærerne mangler både kunnskap og kompetanse om sangvansker. Sangvansker blir oversett, gjemt og glemt.

Jeg arbeider som kontaktlærer og musikklærer i grunnskolen. Jeg må ærlig vedgå at det ligger erfaringer bak mine provokative utsagn, men jeg håpet at utsagnene ville bli både mer nyanserte og at de ikke ville stemme helt. Oppsummeringen av de empiriske funnene som har kommet frem gjennom undersøkelsen, kapittel 5 s.98, kan bekrefte eller avkrefte utsagnene. Alle mine provokative utsagn er gjennom undersøkelsen blitt bekreftet, med unntak av siste utsagn: ”Sangvansker blir oversett, gjemt og glemt”.

Informantene har alle kunnet konstatere at verken de selv, eller andre som de vet om, overser, gjemmer eller glemmer elever med sangvansker. Det er vel og bra, men hva gjøres i forhold til disse elevene? Skolene har aldri hatt sangvansker på dagsordenen, eller noen form for handlingspraksis eller tilpasset undervisning for disse elevene. Med andre ord; de får være i fred og blir ikke tilsidesatt, men de får heller ikke tilpasset undervisning som de etter LK06 har rett på.

Er de empiriske funnene som er gjort generaliserbare? Som Kvale sier er det en vanlig innvending mot intervjuforskning at intervjupersonene er for få til at resultatet kan generaliseres. Jeg ser det ikke som et poeng at empirien må generaliseres, fordi menneskelig virksomhet er situert i lokale praksiskontekster. Dessuten er menneskenes kontekstavhengige kunnskap mer verdifull enn en forgjeves søken etter en universell predikativ teori (Kvale, et al., 2009, s. 268).

Undersøkelsen fikk frem et annet empirisk resultat, som riktignok ikke har noe med oppgavens tema å gjøre, men som overrasket meg og var meget interessant. Som tabell 1 i kapittel 2.7. s. 40 viser, så er det en skjematisk oversikt over intervjuets detaljer for hver informant. En vanlig, men etter min erfaring en velbefestet og stereotypisk oppfattelse av at kvinner mer enn menn er pratelystne, snakkessalige, skravlete,
utbroderende, osv. og listen kan gjøres lang. Det forbauset meg derfor at undersøkelsen viste at mennene snakket i 1:15:57, 1:17:54 og 1:47:50 minutter, og at kvinnene snakket i 0:54:39, 0:45:52 og 0:42:17 minutter. Kvinnene svarte mye mer kort og konsist på spørsmålene, og virket klarere og sikrere i sine uttalelser enn mennene. Uten at tiden skulle være en pressfaktor, brukte kvinnene mindre tid enn ”idealtiden” satt til en time. Mennene brukte mye lengre tid, var til tider meget omstendelige, snakket mye ”omkring grøten” og måtte ofte ”hankes inn”. Dette også på tross av at mennene hadde de tre siste intervjueene, hvor jeg som intervjuer hadde gjennom kvinnene fått erfaring med både å intervju, var tryggere på materialet og kunne være en mer ”effektiv” intervjuer.

Da intervjueene var ferdige, lot jeg opptakeren stå på en liten stund, etter avtale med informantene, og vi kunne snakke fritt og evaluere intervjuet. Jeg syntes det var kjekt å oppleve at flere av informantene selv tilkjennega at de syntes at temaet var interessant, og at det hadde startet en undring hos dem, for dette var noe de ikke hadde tenkt på. ”Dette må jeg si til mine kollegaer”, var det to som sa.

Ellers opplever Norge for tiden en satsing på sang. Lund (2008) nevner innledningsvis og i oppsummeringen i sin artikkel om dagens norske satsing omkring sang:

_I det denne artikkelen skrives, satses det i Norge relativt bredt på at sangen skal 'gjeninnta sin sentrale plass både i skolen og i familien'. Rikskonsertenes treårige prosjekt Hele Norge Synger har som målsetting å spre glede og livslyst gjennom et 'bredt sangarbeid' mellom ulike grupper av amatører og profesjonelle. Prosjektet Sang i Norge dreier seg først og fremst om utarbeidelsen av en ny sangbok, som skal distribueres gratis til landets 3150 grunnskoler. Satsingen begrunnes med sangens evne til å 'skape identitet, inkluderende kultur, felles aktivitet og individuell glede' (Lund 2008, p.1)_

Jeg håper at denne satsingen på sang kan sette sangen på dagsorden i skolene, og at dette vil føre til at elever med sangvansker får den hjelpen de trenger, slik at de kan oppleve glede ved å delta i et sanglig fellesskap. Og sist, men ikke minst, at dette igjen kan styrke selvbildet til den enkelte slik at de vil tørre å ta sangen med seg videre i livet.
Litteraturliste:


_Utgitt av Landslaget Musikk i Skolen._


Stemmer som stemmer: medlemsblad for Norsk stemmepedagogisk forum.


http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=p%E5stand&ordbok=begge


http://www.helenorgesynger.no

http://sanginorge.no

http://www.lu.hio.no/samfunnsfag/Utdpolitikk.htm

http://74.125.77.1329

torunn.brotnow@musikk.no(Bjøntegaard, Hanken, & Nesheim, 2005)

http://syngogstrekk.no/sang-i-skolen.aspx 29.06.2011 Margaret Heldor

Gøssel, A. http://www.lyren.dk/artikler/i.stadig.bevaegelse.htm 04.10.2011

Theo Koritzinsky – Høgskolen i Oslo - theo.koritzinsky@lu.hio.no

Forelesning for bachelor-studenter 18.4.2006

http://www.stud.hsh.no/home/125817/oppgaver/grunnsyn.ppt

Intervjuguide

Dette er intervju nummer ………. med en …………………… . informant.

1. Innledning:
   a) Jeg vil kort informere om min egen utdannelse og stilling, arbeiderfaring og bakgrunn for å ville skrive masteroppgaven: 
      Jeg har utdannelsen min fra Bergen lærerhøyskole. Jeg gikk på musikklinjen, og var ferdig i 1985. Siden har jeg arbeidet som styrer i egen barnehage i 10 år, og deretter ca.15 år som lærer i grunnskolen. I dag er jeg klassekontakt for en 5.klasse. 
      Bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive oppgave om sangvansker, er at jeg har opplevd fra tidlig barndom og frem til i dag at elever med sangvansker oftest ikke blir tatt på alvor. Dette kan være sant eller usant. Da er det jeg har bruk for å få rede på andre læreres opplevelser og erfaringer omkring sangvanskeproblematikken og om elever med sangvansker i skolen.

2. Innledende opplysninger om informanten: 
   a) Hvor lenge har du undervist i grunnskolen i faget musikk? 
   b) Hvilken utdannelsesbakgrunn har du? 
   c) Hvilket klassesetrinn og aldersgruppe er det på elevene du underviser? 
   d) I hvilken grad er du selv interessert i sang? 
   e) Har du noen form for kompetanse innen området som gjelder sangvansker?

3. Undervisningsaspekter omkring sang: 
   a) Du har erfaring med å undervise etter både L97 og K06. Opplever du noen forskjell med hensyn til vilkårene for sangundervisningen for de to planene, og hva består endringene i? 
   b) Har eventuelle endringer i K06 i forhold til L97 ført til endringer for din måte å drive med sangundervisning på i dag? 
   c) Har betingelsene for å kunne drive med sangundervisning etter K06 endret seg til det bedre eller omvendt? 
   d) Hvordan forstår du ordet sangkompetanse? 
   e) K06 er opptatt av begrepet kompetanse og bestemt kompetanseoppnåelse i de forskjellige fagene. Vet du om det står noe om sangkompetanse i K06? 
   f) Opplever du at elevene i grunnskolen sikres bedre eller mindre god sangkompetanse etter K06 i forhold til L97, og i tilfellet hvordan? 
   g) Ser du noen betydning for å drive med sang i undervisningen, og i så tilfelle hvilken? 
   h) Kan du si noe om hvordan du forholder deg til sang i undervisningen i musikkfaget og ellers? 
   i) I hvor stor grad vektlegger du sang i undervisningen? 
   j) Har K06 ført til at du bruker andre musikk-, sangbøker og annet materiale enn du brukte før K06?
Appendiks 1: Intervjuguide

k) Kan du si noe om hvilke metode og didaktikk musikkmaterialet du bruker bygger på?
l) Har du en en spesiell metode og didaktikk som du bygger sangundervisningen din på?
m) Har ditt eget forhold til å drive med sang i undervisningen forandret seg i løpet av din tid som lærer?
   I så tilfelle:
   n) Kan du si noe om når det endret seg?
o) Kan du si noe om hvordan det endret seg?
p) Kan du si noe om hvorfor det endret seg?
q) Hvilket sangvalg foretar du på trinnet eller trinnene du underviser?
r) Har sangvalget endret seg i løpet av din tid som lærer?
s) Har elevene dine forslag til og innflytelse over sangvalg?
t) Bruker du nye medier i undervisningen av sang?
u) Bruker du ”Youtube” i undervisningen og hvordan?
v) Har skolen din gjort noe i forhold til læring som har betydning for elever med sangvansker?

4. Lærerens tanker og erfaringer om sangundervisning og sang i undervisningen, og hvor det forekommer elever med sangvansker i skolen:
   a) Er det å synde nødvendig?
   b) Er du selv interessert i å synde?
   c) Hvor viktig er sang i dagens skole, tror du?
   d) Hvor viktig er sang i skolen for deg?
   e) Hva forbinder du med sangkultur?
   f) Har vi sangkultur i skolen, og bør vi ha det?
   g) Hvilken type sanger bør skolen formidle, synes du?
   h) Hvordan skal en synde; hvilket sangideal og sanguttrykk skal skolen formidle, synes du?
   i) Hvem har rett til å si at ”stemmen ikke stemmer”, synes du?
   j) Hva innebærer og betyr begrepet sangvansker for deg?
   k) Hva forbinder du med begrepet ”тонедохет”?  
   l) Er тонедохет en god betegnelse, synes du?
   m) Har du hørt om begrepet ”brumming” eller det å være en ”brummer”?
   n) Hva forbinder du med dette begrepet?
   o) Synes du at ”brumming” er en god betegnelse?
   p) Er det forskjell på det å være ”tonedøv” og det å være ”brummer”, og hva er i så tilfelle forskjellen, tror du?
   q) Jeg vil begrense begrepet sangvansker til å gjelde for elever som synger godt hørbart utenom forventet toneleie ved sang; altså både tonedøve og brummere. Har du opplevd at slike sangvansker er et reelt problem for noen elever?
   r) Hvor mange elever i en klasse har du erfart at dette kan gjelde for, tror du?
   s) Er det overvekt av gutter eller jenter med sangvansker, eller er fordelingen ganske jevn, tror du?

Appendiks 1, side 2
Appendiks 1: Intervjuguide

  t) Når du møter elever med sangvansker, hvilke første tanker gjør du deg da?
  u) Har det noen betydning for deg at noen elever har sangvansker?
  v) Hvordan forholder du deg til elevene som har sangvansker?
  w) Tror du det er vanlig at lærere som har sangundervisning overser, glemmer og/eller gjennem elever med sangvansker?
  x) Vet du om tilfeller hvor elever med sangvansker har blitt bedt om å la være å synge av sin lærer ved sangutøvelser?
  y) Har du opplevd at elever som på grunn av sine sangvansker har blitt plaget eller mobbet av andre elever?
  z) Tror du at det å ha sangvansker får innvirkning på elevenes selvtillit?
  æ) Har du opplevd at elever som har sangvansker har hatt utvikling hvor sangvanskene har minsket betydelig eller opphørt?
  ø) Hva tror du var årsaken til dette?
  å) Har du noen gang følt at du kunne trenge hjelp til å gi elever med sangvansker bedre vilkår og hjelp enn du selv kan gi eller tilby?
  aa) Vet du hvor i skolen eller skolesystemet du kan få denne hjelpen?
  bb) Har dere logopedtjeneste tilknyttet skolen?
  cc) Opplever du denne tjenesten som lett tilgjengelig?
  dd) Vet du om logopedtjenesten har vært brukt til elever med sangvansker?
  ee) Har du hørt om eller opplevd at en stemme- og sangpedagog har vært brukt i skolesammenheng?
  ff) Hva tenker du om at en slik ressurs hadde vært tilknyttet skolesystemet?
  gg) Er det bruk for en stemme- og sangpedagogisk tjeneste ved skolesystemet i tillegg til logoped?
  hh) Har du opplevd at skolen, gjennom ledelsen, har nevnt eller snakket om sangvansker eller opphørt?
  ii) Har du opplevd at andre lærere ved skolen har tatt opp og snakket om elevers sangvansker med kollegaer eller ledelsen ved skolen?
  jj) Har du selv noen gang snakket med noen om elever som har sangvansker?
  kk) Har du opplevd at foreldre til et barn med sangvansker har tatt opp problemet med skolen eller andre?
  ll) Har du opplevd eller hørt om lærere som i møte med elever som har sangvansker ubevisst eller bevisst har ”lukket ørene sine” i forhold til disse elevene eller usynliggjort dem?
  mm) Opplever du lærer som ikke ser på sangvansker som et problem i skolen?
  nn) Opplever du sistnevnte som vanlig eller uvanlig oppfatning blant lærere?

5. **Hvordan oppfatter læreren elever som har sangvansker sin situasjon i skolen?:**

  a) Er det vanlig eller uvanlig at elever med sangvansker selv er klar over at de ikke får til å synge, tror du?
  b) Har du opplevd at noen elever må gjøres oppmerksom på at de har sangvansker?
  c) I så tilfelle, hvilke form eller former for sangvansker kan dette være?
d) Hvordan reagere eleven på konfrontering av egen tilkortkommende sangprestasjon?
e) Førter dette til påfallende og uønsket elevadferd?
f) Har du opplevd at disse elevene prøver å usynliggjøre seg?
g) Har du opplevd at elever med sangvansker får reaksjoner fra andre elever?
h) Hvilke reaksjoner kan andre elevene gi uttrykk for?
i) Gir eleven med sangvansker uttrykk for ikke å like sang og musikk, eller gjelder det bare sang?
j) Er denne eleven interessert og aktiv innen musikkaktiviteter utenom sang?
k) Elever med mangelfulle sangprestasjoner, påvirker dette deres musikkinteresse på noen måter?
l) Har du opplevd at eleven selv har bedt om hjelp til sine sangvansker?

6. Informantens egen bakgrunn og erfaringer omkring sang og sangundervisning:
a) Hvilket forhold har du selv til det å synge?
b) Kan du si noe om din tilfredshet ved din egen sangstemme?
c) Hvis du selv har hatt sangvansker, hvilken erfaring med dette har du gjort i løpet av din skolegang?
d) Når du ser tilbake på din egen tid i barneskolen, kan du si noe om hvordan du opplevde sangundervisningen, og om den var positiv, negativ eller begge deler?
e) Kan du huske at du opplevde andre eleven som hadde sangvansker?
f) Hvilke former for sangvansker var det?
g) Kan du huske dine egne tanker eller reaksjoner overfor disse elevene når de sang?
h) Hva husker du ble gjort for disse elevene?
i) Tror du at ditt forhold til elevene med sangvansker er påvirket av egne opplevelser og erfaringer fra din skoletid og undervisning fra den gang?
j) Opplevde du under musikkutdannelsen din at det på noen måte ble nevnt eller snakket om sangvansker?
k) Det finnes i dag flere kor for voksne av typen ”Jeg kan ikke synge – koret”, ”Alle kan synge – koret” osv. Hva tror du denne oppblomstringen av slike kor kan skyldes?
l) Er det noe du til slutt vil legge til?
1. Prosjekttilt

| Tittel   | Når stemmen ikke stemmer. Elever med sangvansker i grunnskolen. |

2. Behandlingsansvarlig institusjon

| Institusjon | Universitetet i Bergen |
| Avdeling/Fakultet | Det psykologiske fakultet |
| Institutt | Institutt for pedagogikk |


3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)

| Fornavn   | Tiri Bergesen |
| Etternavn | Schei |
| Akademisk grad | Doktorgrad |
| Stilling | Førsteamanuensis |
| Arbeidssted | Høgskolen i Bergen |
| Adresse (arb.sted) | Landåssvingen 15 |
| Postnr/sted (arb.sted) | 5096 Bergen |
| Telefon/mobil (arb.sted) | 55585816 / 98464228 |
| E-post | tbs@hib.no |

Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.

Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, t.e.a. underavdeling, institutt etc.


4. Student (master, bachelor)

| Studentprosjekt | Ja ● Nei ○ |
| Fornavn | Nina |
| Etternavn | Ringdal |
| Akademisk grad | Høyere grad |
| Privatadresse | Nattlandsåsen 2 |
| Postnr/sted (privatadresse) | 5231 Paradis |
| Telefon/mobil | 55019548 / 40244023 |
| E-post | nri055@student.uib.no |


5. Formålet med prosjektet
**Formål**

Prosjektets formål er å få rede på hvordan grunnskoleelever som har sangvansker blir ivaretatt i den norske skolen. Dette gjennom uttalelser av 4 tilfeldig valgte lærere fra bergensområdet som underviser i musikk, og deres tanker og refleksjoner om nevnte elevgruppe. Bakgrunnen for at jeg har valgt å forskе på dette emnet er at jeg som musikklærer, musikkinteressert og musiker har opplevd at elever med sangvansker har vært oversett og usynliggjort i grunnskolen. Musikk og sang er et obligatorisk fag i grunnskolen. Jeg har aldri opplevd at sangvansker har vært et tema, eller at det har vært snakk om noen former for støtte, hjelp eller tiltak for denne elevgruppen i skolen. Hva er det som gjør at sangvansker ikke utløser tiltak som ved andre vansker i obligatoriske fag i grunnskolen? Prosjektets problemstilling er: "Hvilke tanker og refleksjoner gjør fire grunnskolelærere seg om elever med sangvansker?" Empirien vil være lærernes tanker, refleksjoner og erfaringer med elever som har sangvansker og hvordan de forholder seg til disse elevene i undervisningen. Forskningsspørsmålene vil prøve å få rede på hvilket syn grunnskolen gjennom lærerne har på problematikken "sangvansker", hva som blir gjort/ikke gjort av tiltak for disse elevene og hvordan de oppfatter at elevene takler sine sangvansker. Målet med oppgaven er å få satt fokus på elever med sangvansker i grunnskolen med tro og håp om at det vil kunne starte en debatt om dette temaet.

---

**6. Prosjektomfang**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Velg omfang</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>□ Enkel institusjon</td>
</tr>
<tr>
<td>● Nasjonalt samarbeidsprosjekt</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Internasjonalt samarbeidsprosjekt</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.

**Oppgi øvrige institusjoner**

Inntil fire forskjellige grunnskoler i bergensområdet.

**Oppgi hvordan samarbeidet foregår**

Det vil ikke foregå samarbeid mellom institusjonene (skolene). Jeg, som student, i tillegg til min veileder, vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger vil bli oppbevart på min arbeidsplass i låst skap som bare jeg har tilgang til.

---

**7. Utvalgsbeskrivelse**

**Utvalget**

Utvalget vil være 4 lærere med minst 15 års erfaring som underviser i musikk ved tilfeldig valgte skoler i bergensområdet. Jeg ønsker jevn kjønnsfordeling; 2 kvinnelige og 2 mannlige lærere. Lærerne må også ha eller ha hatt erfaring med elever som har sangvansker. Jeg vil også intervjue og stille noen få spørsmål til to eller flere logopeder som er tilknyttet skolene.

**Rekruttering og trekking**

Skolekontoret i Bergen vil bli kontaktet i håp om at de kan foreta en tilfeldig utvelgelse av skolene i bergensområdet og lage en nummerert liste over skolene.

**Førsteprosjekt**

Som student vil jeg selv ta kontakt med skolene fra listen og foreta intervjuer med de 4 første lærerne som sier seg villige til å bli intervjuet og delta i prosjektet, og det samme for to eller flere logopeder som måtte være tilknyttet skolene.

**Alder på utvalget**

□ Barn (0-15 år)
□ Ungdom (16-17 år)
■ Voksne (over 18 år)

**Antall personer som inngår i utvalget**

Fire (4) lærere som underviser i musikk i grunnskolen, samt to eller flere logopeder tilknyttet skolene.
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?

| Ja ○ Nei ● |

Hvis ja, begrunn

| Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse. |

Les mer om inklusjon i forskning av myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes

- Spørreskjema
- Personlig intervju
- Gruppeintervju
- Observasjon
- Psykologiske/pedagogiske tester
- Medisinske undersøkelser/tester
- Journaldata
- Registerdata
- Annen innsamlingsmetode


Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken

| Kommentar |

Det vil bli gjort opptak av intervjuene

9. Datamaterialets innhold

Redegjør for hvilke opplysninger som samltes inn

| Av informantene vil det bli samlet inn navn, alder og ansienntitet som musikkpærler. |

Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?

| Ja ● Nei ○ |

Hvis ja, hvilke?

- □ 11-sifret fødselsnummer
- □ Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer

Spørreskjema, intervju-temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet.

NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.

Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?

| Ja ● Nei ○ |

Hvis ja, hvilke?

- □ e-postadresse og telefonnummer for å kunne komme i kontakt med informantene underveis hvis nødvendig.

Les mer om hva personopplysninger er

NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.

Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?

| Ja ● Nei ○ |

Hvis ja, hvilke?

- □ Navn, fødselsdato, e-postadresse, telefonnummer og arbeidsplass.

En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.

Kryss også av dersom ip-adresse registreres.

Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?

| Ja ○ Nei ● |

Hvis ja, hvilke?

- □ Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning
- □ At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling
- □ Helseforhold
- □ Seksuelle forhold
- □ Medlemskap i fagforeninger

Samles det inn sensitive personopplysninger?

| Ja ○ Nei ● |

Hvis ja, hvilke?

Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.

Samles det inn opplysninger om tredjeperson?

| Ja ● Nei ○ |

Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?

| Det vil bli samlet inn opplysninger om elever som har sangvansker i grunnskolen. Opplysningene om elever vil fremkomme upersonlig og i 3.persons form. |

Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?

| □ Skriftlig
| □ Muntlig
| □ Informeres ikke |
### 10. Informasjon og samtykke

**Oppgi hvordan utvalget informeres**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skriftlig</th>
<th>Muntlig</th>
<th>Informeres ikke</th>
</tr>
</thead>
</table>

Det er tematikken som er vesentlig og ikke det personlige eller personen (eleven) selv.

NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg.

Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.

Les mer om krav til informasjon og gyldig samtykke, samt om forskning uten samtykke.

**Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skriftlig</th>
<th>Muntlig</th>
<th>Innhentes ikke</th>
</tr>
</thead>
</table>

Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.

**Innhentes ikke, begrunn**

### 11. Informasjonssikkerhet

**Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskill navneliste (koblingsnøkkel)**

Ja ● Nei ○

Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.

**Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?**

Listen vil bli oppbevart i eget låst skap på min arbeidsplass. Kun jeg som student vil ha tilgang til nøkkelen.

NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

**Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet**

Ja ○ Nei ●

**Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?**

Ja ○ Nei ●

**Spesifiser**

- Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten
- Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten
- Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten
- Fysisk isolert privat datamaskin
- Privat datamaskin tilknyttet Internett
- Videoopptak/fotografi
- Lydopptak
- Notater/papir
- Annen registreringsmetode

**Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?**

Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.

Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.

**Annen registreringsmetode beskriv**

**Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyrt?**

Ja ○ Nei ●

Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.

Les mer om behandling av lyd og bilde.
### Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?

Datamaskinen som brukes befinner seg i privat hjem uten adgang av uvedkommende, og er beskyttet med brukernavn og passord.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbart datamaskin, minnspenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ja ○ Nei ●</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Hvis ja, hvem?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ja ○ Nei ●</td>
</tr>
</tbody>
</table>

F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.

Hvis ja, hvilke?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ja ○ Nei ●</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingssistent eller folk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.

Hvis ja, hvilken?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Samses opplysningene inn/behandles av en databehandler?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ja ○ Nei ●</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les mer om databehandleravtaler her.

Hvis ja, hvilken?

### 12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser

Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ja ○ Nei ●</th>
</tr>
</thead>
</table>

For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk.

Kommentar

<table>
<thead>
<tr>
<th>Søkes det godkjenning fra andre instanser?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ja ○ Nei ●</td>
</tr>
</tbody>
</table>

F.eks. søke registereier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.

Hvis ja, hvilke?

### 13. Prosjektperiode

<table>
<thead>
<tr>
<th>Prosjektperiode</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Prosjektstart: 01/10/2010</td>
</tr>
<tr>
<td>Prosjektslutt: 31/12/2011</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Prosjektstart

Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter.

Prosjektslutt

Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensuert.
| Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt? | Datamaterialet anonymiseres
- [ ] Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon | Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata.
Les mer om anonymisering |
| Hvor kan datamaterialet anonymiseres? | Datamaterialet vil bli slettet og makulert. | Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte. Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgningsstudier, undervisningsformål eller annet.
Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD |
| Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon? | | |
| Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge? | | |

14. Finansiering

Hvordan finansieres prosjektet? Egeninnsats og egenfinansiering.

15. Tilleggsopplysninger

Tilleggsopplysninger

16. Vedlegg

Antall vedlegg 2
Appendiks 3: Godkjenning av nsd-søknad, prosjektnr 25421.

Fra: linda.ringstad@nsd.uib.no
Til: nri055@student.uib.no
Cc: gunn.soreide@iuh.uib.no, teknisk@pvoportal.nsd.no
Svar-til: personvernombudet@nsd.uib.no
Emne: Meldeskjema for prosjektnummer 25421 registrert hos personvernombudet
Prioritet: 1

Meldeskjema er nå registrert hos personvernombudet, og har fått prosjektnummer 25421.

Link til ferdig utfylt meldeskjema finner du her: http://pvo.nsd.no/meldeskjema/pdf?mid=fnAVnmMK5vLRHpKldmpvTpmbsl8FUNcl

Du kan ikke gjøre endringer i innsendt meldeskjema.

Når prosjektet er ferdigbehandlet, vil du få tilsendt vår prosjektvurdering.

Dersom du har spørsmål i forbindelse med saksbehandlingen, kan du ta kontakt på e-post: personvernombudet@nsd.uib.no eller telefon: 55 58 21 17.


Vennlig hilsen,
Personvernombudet for forskning,
Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS

--------

The Data Protection Official for Research has registered the notification form as project number 25421.

Follow the link to access your notification form: http://pvo.nsd.no/meldeskjema/pdf?mid=fnAVnmMK5vLRHpKldmpvTpmbsl8FUNcl

You can no longer make changes to the form.

When we have processed the notification we will send you our project assessment.

If you have any questions, please contact us by e-mail: personvernombudet@nsd.uib.no or phone: 55 58 21 17.

Best regards,
the Data Protection Official for Research,
Norwegian Social Science Data Services
http://www.nsd.uib.no/personvern
Bergen kommune, Fagavdeling for barnehage og skole, Seksjon skole
Postboks xxx
Postnr  Poststed

Nina Ringdal
Adresse
Postnr  Poststed

Bergen 06.10.2010

Vedr.: Forespørsel om tilfeldig utvalg av grunnskoler i Bergen i forbindelse med masteroppgave.

Jeg er masterstudent ved Psykologisk fakultet i Bergen, institutt for pedagogikk. Jeg skriver masteroppgave i pedagogikk innen faget musikk. Oppgavens tittel er ”Når stemmen ikke stemmer” med undertittelen ”På hvilket grunnlag, og hvordan forholder fire lærere i grunnskolen seg til elever med sangvansker?”

Jeg vil foreta et kvalitativt forskningsprosjekt hvor jeg intervjuer fire grunnskolelærere som underviser i musikk om deres erfaringer med elever i grunnskolen som har sangvansker. For å kunne forsvare forskningens validitet og reliabilitet er det påkrevd at utvalget av grunnskoler i bergensområdet fremkommer ved tilfeldig utvalg, og som er blitt foretatt av uhildet instans.

Jeg ber herved og på nevnte grunnlag om dere kan foreta for meg en slik utvelgelse av grunnskoler i og nær Bergen. Listen av disse tilfeldig valgte grunnskolene vil jeg bruke på følgende måte: Jeg vil selv foreta kontakt med de ti første skolene fra listen og først sende dem skriftlig informasjon om forskningsprosjektet og mitt ønske om lærerdeltakelse. Like i etterkant vil jeg ringe disse skolene og høre om eventuell positiv respons fra lærere som ønsker å delta.

Kravene mine til lærerdeltakelsen vil være at de aktuelle lærerne må ha minst 10 års erfaring med undervisning i musikk i grunnskolen. Jeg ønsker også jevn kjønnsfordeling; til sammen to kvinnelige og to mannlige lærere. Skulle det ikke være mulig å få deltakere som fyller kravene for de ti første skolekontaktene, vil jeg gå videre med de ti neste skolene fra listen. Slik vil jeg fortsette helt til jeg får positivt svar fra fire lærere som oppfyller kravene som nevnt.

Jeg vil akseptere de fire første lærerne som ønsker å delta.

Jeg håper herved på positiv tilbakemelding og hjelp fra dere.

Mvh

Nina Ringdal
Avtale om deltakelse i forskningsprosjektet med tittelen "Når stemmen ikke stemmer".

Følgende avtale gjelder mellom mastergradstudent i pedagogikk, Nina Ringdal, ved Universitetet i Bergen, Psykologisk fakultet, avdeling for pedagogikk og………………………………………………………………………

Undertittelen til masteroppgaven er "Elever med sangvansker i grunnskolen". I mitt masterprosjekt vil jeg gjennom intervju av lærere som underviser i musikk få rede på hvordan de tenker omkring elevers sangvansker, hvordan de forholder seg til problematikken og hvilken erfaring de har gjort seg i undervisningen av denne elevgruppen.

Som informant i dette prosjektet vil det innebære at jeg kan foreta ett lengre intervju av deg, og med muligheten for å kunne ta kontakt med deg igjen for eventuelt å utdype eller utvide enkelte områder fra intervjuet.

Intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av en Zoom Handy Recorder, og bli skrevet ut (transkribert) nøyaktig slik de fremkommer av opptaket. Det vil bli mulig for deg å lese gjennom intervjuet og dets eventuelle tilleggsintervju, og om du skulle ønske det kan du gi kommentarer og rettelser til det du har sagt.

Min veileder for prosjektet er Tiri Bergesen Schei, førsteamanuensis ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning, Griegakademiet.

Det er ingen risiko forbundet med deltakelse i prosjektet. Alle data vil bli behandlet konfidensielt og vil være underlagt taushetsplikt. Informantenes navn vil bli anonymisert, og tilsvarende vil gjelde for elever som nevnes i intervjuene. Utskrifter av intervjuene vil bli oppbevart nedlåst, og vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder som også innehar taushetsplikt. All forskningsdata tilknyttet prosjektet vil bli makulert etter at oppgaven er godkjent.

Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi grunnen. Dersom du underveis skulle føle ubehag ved deltagelsen vil jeg at du formidler dette til meg slik at vi kan snakke om det og gjøre nødvendige endringer.

Håper at du vil finne deltagelsen interessant og givende, og at du kan bidra til at temaet om sangvansker i skolen blir belyst og satt i fokus. Dette med håp om å igangsette en debatt om ”sangvansker i grunnskolen”.

Bergen, den 2010

__________________________________________  __________________________________________
Nina Ringdal                                                                 informantens underskrift
Deltakeravtale for masteroppgaveprosjektet med tittelen ”Når stemmen ikke stemmer”.

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved psykologisk fakultetet, Universitetet i Bergen. Jeg er interessert i å intervjuere lærere ved grunnskoler i Bergen om elever som har sangvansker; elever som har vansker med å finne tonen ved sangutøvelse. Det er her snakk om elever som synger betydelig under eller over tonene i sangen, eller at de ligger med en heller monoton strøm av toner under eller over sangens riktige toneleie. Disse elevene blir gjerne karakterisert som ”brummere” eller ”tonedøve”, men som jeg velger å kalle ”tonemonotonere” /"monotoner” og ”toneletere”/”toneskeive”.

Min veileder for mastergradprosjektet er Tiri Bergesen Schei. Hun er førsteamanuensis ved Høgskolen i Bergen, avdelingen for lærerutdanning ved Griegakademiet.


Som informant kan du når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. Skulle du på noen måte oppleve deg utilpass med deltakelsen, vil jeg gjerne at vi kan snakke om dette for å se om det er mulig å foreta nødvendige endringer.

Jeg ber deg herved og ved undertegnelse bekrefte din deltakelse i mitt intervju av deg på grunnlag av prosjektets tema.

Deltakers navn………………………………………………………………………………

Bergen            /               -  2010

_______________________________________

Deltakers underskrift
Appendiks 4: Forespørsel til Bergen kommune om tilfeldig utvalg av grunnskoler

Kontakt

**Seksjon skole**
Tlf: 05556
Faks: 55562335

E-post: seksjon.skole@bergen.kommune.no

Postadresse:
Postboks 7700
5020 BERGEN

Besøksadresse:
Nøstegaten 58A
Vis i kart

Åpningstid: 08:00 - 15:00

Seksjonsleder:
Brita Instøbø

Tilhører:
Fagavdeling barnehage og skole

Bergen kommune Fagavdeling for barnehage og skole Seksjon skole
Vedr.: Forespørsel om lærerdeltagelse ved intervju i forbindelse med masteroppgave i pedagogikk innen faget musikk.

Jeg er masterstudent ved Psykologisk fakultet i Bergen, institutt for pedagogikk, og skriver masteroppgave i pedagogikk innen faget musikk. Oppgavens tittel er "Stemmer som ikke stemmer ved sang" med undertittelen "Elever med sangvansker i grunnskolen".

Jeg vil foreta et kvalitativt forskningsprosjekt hvor jeg intervjuer fire grunnskolelærere som underviser i musikk om deres erfaringer med elever i grunnskolen som har sangvansker. Kravene mine til lærerdeltakelsen vil være at de aktuelle lærerne må ha minst 10 års erfaring med undervisning i musikk i grunnskolen. Lærerne som søkes trenger ikke nødvendigvis å ha musikkfaglig utdannelse, men må ha nevnte erfaring i å undervise i musikk. Jeg ønsker også jevn kjønnsfordeling; til sammen to kvinnelige og to mannlige lærere.

Selvte intervjuet vil ta ca. en time. Tid og sted for intervjuet avtales direkte med den deltagende læreren. Det vil bli tatt opptak av intervjuet. Mer utfyllende opplysninger kan leses av avtaleskjemaet som er vedlagt i ett eksemplar.

Jeg håper at det finnes en, eller gjerne flere aktuelle lærere ved deres skole som sier seg villig til å delta. Deltaker vil få en liten påskjønse for deltagelsen.

Jeg håper herved på positiv tilbakemelding og deltakelse fra deres skole og aktuell(e) lærer(e). Jeg vil kort tid etter deres mottakelse av brevet, kontakte skolen for å forsikre meg om at brevet er mottatt, og om dere skulle ha spørsmål i forbindelse med dette.

Svarfrist innen fredag 21. januar via e-mail: nri055@student.uib.no eller på mobil nr.:

99 99 99 99 / privat nr.: 00 00 00 00.

Mvh

Nina Ringdal
Vedr.: Forespørsel om lærerdeltagelse ved intervju i forbindelse med masteroppgave i pedagogikk innen faget musikk.

Jeg er masterstudent ved Psykologisk fakultet i Bergen, institutt for pedagogikk, og skriver masteroppgave i pedagogikk innen faget musikk. Oppgavens tittel er ”Stemmer som ikke stemmer ved sang” med undertittelen ”Elever med sangvansker i grunnskolen”.

Jeg ønsker å foreta et kvalitativt forskningsintervju av to kvinnelige og to mannlige lærere som underviser i musikk i grunnskolen, og som mest sannsynlig har elever som synger utenom forventet toneleie; det vil si de som oppfattes å være tonedøve eller brummere.

Det forventes eller kreves ikke at lærerne skal ha noen former for spesialkompetanse eller ha foretatt spesialopplegg innen emnet sangvansker, og heller ikke er hensikten å måle verken lærerne eller skolens kompetanse på området opp mot andre lærere eller skoler. Målet med intervjuet er gjennom samtale og tankeprosess å få del i ”vanlige” musikklæreres opplevelser rundt disse elevene, og i hvilken grad sangvansker eksisterer.

Verken intervjudeltaker eller skolen vil fremstå ved navn, og begge vil bli konfidensielt behandlet og anonymisert til bruk for oppgaven.

Kravene mine til lærerdeltakelsen vil være at de aktuelle lærerne har minst 10 års erfaring med undervisning i musikk i grunnskolen, og dermed har undervist i musikk etter både L97 og K06.

Selv intervjuet vil ta knapt en time. Tid og sted for intervjuet avtales direkte med den deltagende lærer. Det vil bli tatt opp tak av intervjuet kun til bruk for transkribering.

For at jeg skal kunne fullføre oppgaven min, er jeg helt avhengig av å få intervjudeltakerne som sier seg villig til å delta. Jeg håper derfor at det finnes en, eller gjerne flere aktuelle lærere ved deres skole som sier seg villig til å delta. Deltaker vil få en liten påskjønnelse for deltakelsen.

Jeg vil kort tid etter deres mottakelse av denne henvendelsen kontakte deres skole for å forsikre meg om at henvendelsen er mottatt, og om dere skulle ha spørsmål i forbindelse med dette.

Jeg ber herved om snarlig svar, og helst innen 02.02.2011 via e-mail: nri055@student.uib.no eller på mobil nr.: 99 99 99 99 / privat nr.: 00 00 00 00.

Mvh

Nina Ringdal
Deltakeravtale for masteroppgaveprosjektet med tittelen "Stemmer som ikke stemmer ved sang".

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved psykologisk fakultetet, Universitetet i Bergen. Min masteroppgave har undertittelen "Elever med sangvansker i grunnskolen". Min veileder for mastergradprosjektet er førsteamanuensis Tiri Bergesen Schei ved Høgskolen i Bergen, avdelingen for lærerutdanning ved Griegakademiet.

Jeg ber deg herved om din tillatelse og samtykke til at jeg kan foreta intervju av deg. Intervjuet vil bli tatt opp med en Zoom Handy recorder. Siden vil intervjuene bli transkribert nøyaktig etter opptak for å brukes i analysen av intervjumaterialet. Du har anledning til å få lese gjennom det skrevne intervjue slik at du eventuelt kan kommentere eller rette på det du har sagt, hvis du skulle ønske dette.


Som informant kan du når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. Skulle du på noen måte oppleve deg utilpass med deltakelsen, vil jeg gjerne at vi kan snakke om dette for å se om det er mulig å foreta nødvendige endringer.

Jeg ber deg herved og ved undertegnelse bekrefte din deltakelse i mitt intervju av deg på grunnlag av prosjektets tema.

Deltakers navn…………………………………………………………………………………………

Skole ……………………………………………………………………………………………

Bergen / - 2011

_______________________________________
Deltakers underskrift