



2011

Stemmer som ikke stemmer - ved sang

**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 forskningsperspektiver 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. Intervjuguiden	38
2.7. Databehandling og transkripsjon	40
3 Teorier og perspektiver	43

3.1	Innledning.....	43
3.2.	Danning i pedagogisk virksomhet	43
3.2.1	Musikk- og sangfaglig danning	45
3.3	Læreplanene L97 og LK06 og den sangfaglige delen av musikkfaget	47
3.3.1.	Dannelsesaspektet i LK06 og L97	48
3.3.2.	Utfordringer for musikkfaget	50
3.4.	Pedagogiske læringsteorier	51
3.4.1	Mesterlæren.....	53
3.5.	Selvoppfatning; mestring og motivasjon	54
3.6.	Musikalitetsteorier og musikalsk utvikling hos barn.....	57
3.7	Sangteori	60
3.7.1	Barns sanglige utvikling.....	64
3.7.2	Sangvansker – hva menes med det?	65
3.7.3	Hva er Tonedøvhet?	68
3.7.4	Hva er Brummeri?	69
4	Presentasjon av empiri	73
4.1.	Innledning.....	73
4.2.	Pedagogisk grunnsyn.....	74
4.3.	Empiri omkring problemstilling.....	74
4.4.	Empiri om sangvansker	75
4.5.	Tonedøvhet og brummeri	79
4.6.	Logopedtjeneste.....	83
4.7.	Sangvansker, selvtillit og selvfølelse	84
4.8.	Skolen og ledelsens ansvar for tilpasset undervisning.....	88
4.9.	Læreplan LK06 og L97	88
5	Oppsummerende drøfting av empiri.....	94
6.	Avslutning, konklusjon og veien videre	99

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 åpenhertig 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”.

Venner og familie har også vært til uvurderlig hjelp, og venner har måttet tåle mitt fravær. Det å jobbe med en masteroppgave har også sideeffekter som går ut over dem. Jeg vil spesielt på hjemmebane takke min kjæreste venn, Truls Flakstad, som har valgt å være kontinuerlig til stede med sitt rolige vesen, gode humør, latter, og sin kjærlige og uslitelige tålmodighet. Hans ikt-kunnskaper har vært til uvurderlig hjelp. Takket være ham ble denne masteroppgaven fullført. Til slutt vil jeg takke min skjønne datter Linn for sin uselviske hjelpsomhet, sitt gode smil og inderlige kjærlighet.

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.

En grunnskole uten barnesang? Utenkelig. Sang og grunnskole har vært, og er fremdeles, i symbiose med hverandre. "Nå synger vi alle sammen!" er et gjennomgående fellesuttrykk. Sang er en viktig del av musikkfaget i grunnskolen og er integrert i andre fag, brukt som middel og læringsmetode. Vi tenker sang i samarbeid og samklang med andre, men sang har også sin egenverdi for elevenes personlige utvikling og selvoppfatning. Sang er likevel noe som skal mestres innen visse kulturelle normer. Noen elever i skolen strever med sang, og har sangvansker. Sangvanskene som oppgaven tar for seg er fenomenene toneskeivhet (tonedøvheter) og tonemonotoni (brumming).

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 tilsidesatt. 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 musikk lærere 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 rent 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 ”brummere” i klassen eller blant andre elever ved sang til forskjellige anledninger. Spesielt undret jeg meg over ”brummerne”, kanskje ikke så rart siden de er mest iørefallende ved sin monotoni.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

Begrepe vil bli nærmere beskrevet under:

1 Kap. 4.5 om ”Hva er tonedøvheter?”

2 Kap. 4.6 om ”Hva er brummer?”

3 Monoton betyr enstonig, ensformig, en m- stemme, og monotoni betyr monotont 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 hysjet på de fnisende. 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 årenes løp har vært i samvær med andre hvor det naturlig har blitt snakket om sangvansker som det å synge 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 nikker gjenkjennende eller forteller om det. Uten annet enn min egen hukommelse som ”dokumentasjon”, så er de fleste erfaringene og fortellingene 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”.

Stemmen som kommunikasjonsmiddel gjennom tale og språk, lyduttrykk og sang er ett av menneskets spesielle særtrekk. Stemmen er en viktig del av personligheten, og er både hørbar og identifiserbar. Når stemmen er nært knyttet til personlighetsfølelsen, er den også sårbar for indre og ytre forhold og påvirkning. Jeg er av den oppfatning at sang er en grunnleggende og viktig ferdighet som utvikler og utvider stemmepotensialet, gir sangeren trygghet, selvtillit, følelse av mestring, fungerer sosiokulturelt og skaper glede. Jeg er derfor opptatt av at elever i grunnskolen får utviklet og brukt sitt stemmepotensiale på best mulig måte. Følgelig ser jeg det som viktig at skolen tar elevenes sangutøvelse på alvor. Elever som har vanskeligheter med å synge mener jeg må få tilpasset hjelp og oppfølging på lik linje med elever som har andre former for vansker i skolen. Åsne Berre Persen har skrevet en masteroppgave om: ”Utrolig å få synge ut” om hvordan sangglede kan fremmes og hemmes” (Persen, 2005). Hun skriver at svært mange mennesker har opplevd å få høre at de ikke kan synge eller at de ikke er musikalske. Hun har skrevet en oppgave om hva negativ tilbakemelding på stemmen har gjort med mange voksne, og hvor hun vil fremme synet på hvilke positive virkninger mennesker kan få av å synge. En av hennes informanter har opplevd, som mange andre, å få gjennomsyret sin skolegang med å få høre at hun ikke kunne synge. Hun forteller:

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.

Persen er i utgangspunktet opptatt av det samme grunnleggende tema som jeg er opptatt av; mennesker som har erfart smertefulle opplevelser knyttet til sin egen stemme og til det å synge. Hennes oppgave er utgitt i 2005, da jeg selv i 2004 var i startgropen med min masteroppgave. Uvitende om Persen sin oppgave og tema, hadde jeg bestemt meg for at min oppgave skulle handle om voksne mennesker som har opplevd sangvansker. Jeg vurderte om jeg skulle ta for meg voksne mennesker som gjennom oppveksten, skolegangen og livet ellers hadde hatt erfaring med sangvansker, og hva dette har betydd og gjort med dem. Hvordan skulle jeg kunne finne frem til akkurat disse menneskene? Ved tankenes noen ganger ”geniale” oppkomme, som jeg må dele med Persen, kom jeg på følgende; noen av disse menneskene viser, på tross av sine eventuelle negative opplevelser fra omverdenen om sine sangvansker, at de likevel innehar en sterk trang til å få brukt sin sangstemme og å få utviklet sitt stemmepotensiale. De tar selv initiativ til å bryte en barriere og søker sammen med andre for å synge. Dirigent og sanger Carl Høgset har registrert og forstått disse menneskenes behov, og startet våren 2005 opp med ”Alle kan synge” koret. Med dette fikk han satt en positiv vinkling på et problem- og tabuområde for voksne mennesker som tror og mener de ikke kan synge, og som har medført negative og traumatiske opplevelser for noen i barne- og ungdomsårene både i og utenfor skolen.⁴ Høgset har skapt en arena for at de med liten tro på egen sangstemme omsider kan få utløp for deres iboende kraft til å få bruke og utvikle sin egen stemme og skjulte potensiale til egen og felles sangglede. Høgset sin intensjon og sitt menneskesyn er at; *alle kan lære seg å synge!* Bodil Iversdatter Nordentoft (1984) deler hans syn da hun har kalt sin håndbok i kropps- og stemmebruk for lærere ”*Syng bedre – alle kan lære det*”. 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 ivarettatt 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 sangteknikk, stemmefysiologi, stemmebruk, stemmevansker, stemmeskam og nyere litteratur om stemmepsykologi som i vesentlig grad var skrevet for og om voksne stemmer og sangere under utdanning 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 stemmebruken 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 musikk lærere 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 elevene. Likevel må en være oppmerksom på at det alltid vil være noe som empirien ikke vil få frem. Selv hvor våken, observant og engasjert en lærer måtte være, vil ikke læreren få med seg alt som skjer. Det gjelder kanskje spesielt for negativ adferd. Det kan dreie seg om elevers kroppsspråk, mimikk og kommentarer rettet mot andre elever, hvor både elevene som er sendere og de som er mottakere av budskapet og kommunikasjonen kan ønske å holde dette skjult for lærer. Senderen(e), som er den eller de som plager, kan ty til trusler overfor mottaker for ikke å bli avslørt. Mottakeren er den som i dette tilfellet er den som blir plaget. Ved uønsket oppmerksomhet og plaging vil mottaker kunne føle nederlag og tap av selvtillit og aktelse, og vil gjerne derfor holde dette skjult for lærer, foreldre og andre. Dette er en del av skolehverdagens realitet. Uten å kunne gå nærmere inn på emnet om plaging og mobbing i skolen, så er et godt forebyggende tiltak for hindring av mobbing et trygt skole- og klassemiljø som bygger på respekt og omsorg, og at lærer tydelig praktiserer nulltoleranse for mobbing (Olweus, 2009).

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 utdanning, og som vanligvis og 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

dysfunksjonell sangstemme. Det gjelder for elever som kan føle stemmeskam, og de som inngår under begrepene å være *toneskeive* eller *tonemonotonere*. Jeg velger for oppgaven å begrense begrepet jeg har kalt *sangvansker*⁵ til å gjelde for de sistnevnte stemmefunksjonene. Jeg vil derfor ikke ta for meg de organiske årsakene til sangvansker, som kan skyldes stemmefysiske defekter eller kognitive dysfunksjoner som årsak til stemme- og sanglidelser. Disse stemme- og sangvanskene vil kreve spesiell utredning og behandling, og som vil gå ut over det som skolen og lærere har kompetanse eller mulighet til, innenfor skolens rammer, å kunne hjelpe sistnevnte elevgruppe.

I tilstrebelen 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 sangutdanning⁶ 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 barnesang⁷, men studier og forskning omkring sangvansker i barneårene og på grunnskolenivå⁸ 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

⁶(Lundberg, 1992): *Empati i sangundervisningen: betydningen av selvinnsett og empati hos sanglæreren i undervisningssituasjonen*. (Mæland, 1997): *Psykiske og fysiske prosesser i sangundervisningen*, (Schei, 1998): *Stemmeskam. Hemmede stemmeytrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk*, (Persen, 2005): *Utrolig å få synge ut*, (Ørnung, 2006): *Når stemmer ikke stemmer*, (Randa, 2007): *Sangteknikk som kulturelt uttrykk*, (Løseth, 2010): *Vokalestetiske meningskorrespondanser*,

⁷(Nordentoft, 1984): *Syng bedre – alle kan lære det*, (Rønnes, 1993): *Sangen i skolen*, (Waksvik, 1994): *Stemmebruk til skolebruk*, (Gjul, 1995): *”Det e` det så e` gøy”*, (Kallevik, 2008): *”Hvor viktig er sangen i skolen?”*

⁸(Bentley, 1968): *”Monotones”*, (Nitsche, 1980): *”Stemmepleie med barn og ungdom”*, (Bechmann, 1986): *”Musikalske brummere i folkeskolens yngste klasser”*, (Welch/Murao, 1994): *”Onchi and Singing Development”*, (Vilhelmsen, 2003): *”Når barn synger - hva så?”*

Både Tiri Bergesen Schei (Schei, 1998), og Persen (2005) m.fl. som har forsket på det sangfaglige området, skriver at det er lite litteratur å finne på området. Vilhelmsen kan vise til en del utenlandsk litteratur, og at det har foregått en utenlandsk forskning omkring falsksyngeri de siste 10-15 årene. Hun forteller at: "25. juli 1992 blev det første internasjonale symposium vedrørende falsksyngeri afholdt på Aichi Universitet i Nagoya, Japan. Formålet var at samle forskjellige, internationale perspektiver på fænomenet falsksyngeri" (Vilhelmsen, 2003, s. 61).

Hun viser til de internasjonale professorene som er ledende innenfor forskningen av "falsksyngeri". De var deltakere på konferansen, og hun beskriver områdene de bedriver sin forskning på. Tre er fra Japan, to fra England, to fra Canada, en fra USA og en er fra Polen. Tadahiro Murao setter falsksyngeri i en japansk sosio-kulturell kontekst. Yoko Minami studerer japanske barns førskolesanglige utvikling. Yoshiko Norioka har undersøkt falsksyngeri hos 3000 japanske skolebarn. Desmond Sergeant har foretatt studier hvor han har sammenlignet velintonerende sangere og falsksangere. Graham Welch har studert mange av faktorene som definerer og influerer den sanglige utviklingen, og foreslår strategier for mer effektiv undervisning. Robert Walker påpeker kulturens betydning for utvikling av falsksyngeri. Harold Fiske har studert den potensielle inkonsekvens i forbindelse med våre holdninger til og arbeidet med falsksyngeri. Randall Moone har gjennomgått åtti litterære forskningsstudier innenfor falsksyngeri. Janina Fyk har studert hukommelsens betydning for tonegivning hos polske barn (Vilhelmsen, 2003, s. 61)⁹.

Hva kan det skyldes at jeg som lærer med musikkutdanning 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 barn 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* konsekvent 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 føyer 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*¹⁰. Waksviks bok gir en praktisk innføring i riktig stemmebruk til utvikling for både lærer og elev. Han er også opptatt av at læreren har kunnskap om stemmen og arbeider med egen stemme, og mener det er viktig for at læreren skal kunne skape innlevelse og påvirke det sosiale miljøet i klassen. Spesielt viktig for meg er hans kapitler som handler om ”Barnestemmen”, ”Intonasjon” og ”Brummeren”.

Vilhelmsen skriver at hennes intensjon er å gi et arbeidsredskap til musikk lærere, lærere og pedagoger som arbeider med barns sanglige 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 sanglige og stemmemessige forutsetninger. Det er spesielt interessant å lese hennes forklaring om bakgrunnen til bokens tittel ”Når barn synger, ...hva så?” Det skyldes at hennes uttalelser bekrefter 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 skuldertrekk, bagatellisering 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?

Jeg vil til sist nevne Anne-Marie Bechmann, som allerede så tidlig som i 1986, har skrevet om "Musikalske brummere i folkeskolens yngste klasser". Helt tilbake til 1932 fant hun litteratur av Jersild og Bienstock som hadde skrevet om brummerproblemet. Sporadisk frem til Nitsche i 1970 har det vært skrevet om "non-singers" og "problem-singers". Jeg kan vise til lignende senere litteratur om emnet. Hva har dette, frem til i dag, resultert i for blant annet brummerne? I 2011 skriver jeg en oppgave som ser på hva dagens skole gjør for elever med sangvansker.....*hmm*....

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

tittel, tema, problemstilling, avgrensninger for oppgaven og litteratur av spesiell betydning.

Jeg valgte å starte selve oppgaven med å ta for meg metodevalget i kapittel nr.2, fordi det er dette som er rammeverket og grunnlaget 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 grunnlaget 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 grunnlaget 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 perspektivgrunnlaget 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 avslutningskapitlet. 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 aksepteres 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 for meg empirien på dette området, er det viktig for meg å presisere at jeg fremsetter ikke mitt utsagn med tanken på å ”beskyld” eller ”ta” lærerne for uvitenhet, 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 synge. I 1999 foretok hun intervju av 13 gutter i 6. klasse. Alle svarte at de ønsket at de hadde vært flinke til å synge, 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 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 intensjon 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 inducere 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

Enkel hermeneutisk tolkning handler om deltakernes intersubjektive virkelighet og deres tolkning av denne. Den hermeneutiske fortolkningen har også sine forskningsetiske utfordringer ved at det ofte brukes både dobbel og trippel hermeneutikk gjennom tolkning og analyse av tekster. Den dobbelte hermeneutiske tolkning bygger på tanken om at mennesket fortolker sin virkelighet, og at forskerens utfordring er å fortolke den allerede fortolkete virkeligheten (Giddens, 1993). Når det foretas tolkning som karakteriseres som trippelhermeneutisk, så innbefatter det den doble hermeneutikken og hvor forskeren i tillegg stiller seg kritisk til deltakernes fortolkninger og tolker dette ut fra egen subjektivitet. Dette er etisk utfordrende i det forskeren vil kunne komme til resultater som deltakerne ikke gjenkjenner seg i (Alvesson & Sköldberg, 2008). For min analyse av empirien vil jeg forholde meg til dobbel hermeneutikk ved at jeg tolker informantenes egne tolkede uttrykk gjennom transkripsjonene av intervjuene. Jeg vil ikke forholde meg kritisk men lojalt til informantenes utsagn, og foreta en tolkning som beror på forståelse og å se utsagnene i sammenheng med yrkesutøvelsen innen forventet kulturamme og utvikle kunnskap om denne virkeligheten.

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 reflekterer 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 røper dette både min *forforståelse* og min *forutinntatthet* 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*¹¹ viktig. For all forskning er det viktig å *søke å falsifisere*¹² teorier og tolkninger, data- og det empiriske materialet. Falsifikasjonsprinsippet er likevel det ”ømmе” 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 sjuende 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 nettopp på grunn av dette står for tett og kanskje ikke er distansert nok i forhold til oppgavens tema. Det er et tveegget 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,

¹¹ Om falsifikasjonsprinsippet sier Kleven (2002, s.26) at i den vitenskapelige logikk ligger det innebygd en begrensning som gjør at man strengt tatt aldri vet at nå har en funnet ”sannheten”.

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 verdistandpunkter til det en forsker på.

Jeg er meg dette bevisst, og i intervjusituasjonen har jeg prøvd å opptre med en åpen og tilnærmet naiv holdning overfor tema og informantene. Jeg mener det er dette Dalland kaller bevisst naivitet¹³. 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 tonedøvheter og tonemonotoni. Spørsmålene jeg har produsert til intervjuguiden er stilt åpne og objektive i sin karakter ved ikke å være ledende for å ”fremskaffe 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 vil 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 opptre med en åpenhet og nysgjerrighet for fenomener som er ukjente (Dalland 2007, s.139)

2.5 Kvalitativ metode

Jeg vil innledningsvis ytterst kort nevne historiske utviklingstrekk 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 verdt å nedtegne og ta vare på som spesielt gjaldt folkekultur og tradisjoner.

Kleven (2002) skriver også om den kvalitative metodens historiske utvikling, men han velger å ta for seg noen enkle utviklingstrekk fra pedagogisk forskning. Han går like på 1930-årene, som han regner for å være pionertiden for den norske pedagogiske forskningen. Han tenker da på den kvalitative metodetenkning i utviklingen av større metodologisk og vitenskapsfilosofisk bevissthet hos forskerne (ibid s.224). Jeg har erfart at for de forskningsmiljøene som det har vært naturlig å bruke de kvalitative forskningsmetodene, så har de, selv i dag, måttet kjempe for bruken og utviklingen av den kvalitative forskningsmetoden. De har slitt med anerkjennelsen for sin forskning kontra de tradisjonsrike formelle og normative forskningsmiljøene som har fremhevet den kvantitative forskningsmetoden ofte på bekostning av den kvalitative. Kvale skriver at inntil nylig har de kvalitative aspektene ved forskningsprosessen vært nesten ikke-eksisterende i konvensjonelle lærebøker i samfunnsvitenskap (Kvale, 2009, s. 180).

Når det gjelder den kvalitative metodens datainnsamling og analyse av data for det ustrukturerte 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.

Det er naturlig at forskerne innen de psykologiske, humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagfeltene, som ser nytten av og bruker mye den kvalitative metoden, ivrer for at flere studenter og forskere tar i bruk denne metoden. Ved at kvalitativ forskning får større utbredelse vil det kunne øke den kvalitative forskningens anseelse gjennom spennende forskning og produksjon av ny kunnskap. Det vil kunne medføre økt økonomisk statlig støtte til det kvalitative fagmiljøet, studiet og studentene som igjen vil kunne føre til økt innovasjon og videreutvikling av metoden og anvendelsen. Forskningsmiljøene har sett og erfart med tiden at den kvalitative metoden får frem viktige aspekter i opplevelsesverden som gir verdifulle data for forskningen, foruten at den kan tilføre og komplimentere den kvantitative metoden ved sin empiriske og erfaringsbaserte forskning som produserer erfaringsbasert kunnskap. Kleven sier at de kvalitative forskningsmetodene har fått stor oppmerksomhet spesielt de siste 20-30 årene, og at denne metoden har profilert seg som et alternativ til den kvantitative metoden (T. A. Kleven, et al., 2002). I følge Kvale gjør de kvalitative metodene seg sterkt gjeldende i dag innen mange fagdisipliner, ikke minst innen pedagogikken. Prosesser og fenomener i verden må beskrives før det kan utvikles teorier om dem, de må forstås før de kan forklares og ses som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter (Kvale, et al., 2009, s. 31).

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 grunnbegreb i den naturvidenskabelige tradition er *forklaring*, og at det metodiske grunnbegreb i den humanvidenskabelige 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 gjøre 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 uproblematisk, 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.

Naturvitenskapens forklarende metoder kan ikke produsere kunnskap om forståelsen av oss selv og andre. Dalland refererer til Wackerhausen og skriver at mennesket eksisterer utover naturvitenskapens firedimensjonale univers som utgjør rom, stoff, tid og hastighet, og hvor han plasserer mennesket i den femte dimensjonen som står for betydnings- eller meningsdimensjonen (2007 s.55). Den humanistiske vitenskapelige forskning handler om å få fatt på betydnings- og meningsdimensjonen på områder som undersøkes og som kan gjelde for personer, familier, skoler, institusjoner eller bedrifter. For mitt forskningsprosjekt er *handlingsområdet* skolen, og *de handlende* personene er lærerne som formidler deres opplevelser av *handlingsobjektene* som er elevene. Det forskningsdesignet jeg må anvende for å kunne innehente det empiriske og relevante materiale som er best egnet til å få belyst både min problemstilling og min underliggende påstand er *intervjuet*. Ved å intervjuere lærerne, stille dem spørsmål og samtale med dem omkring tema, kan jeg få rede på hvordan et tilfeldig utvalg av dagens lærere i grunnskolen forholder seg og fungerer overfor elevene med sangvansker. Jeg vil også være interessert i å få innblikk i lærernes egen bakgrunn og erfaringer med sangaktiviteter og deres sang- og musikalitetssyn, og i hvilken grad dette innvirker på sangundervisningen de gir sine elever. Det er det kvalitative forskningsintervjuet, med lærerne som underviser i musikk som informanter, som kan belyse og gi svar på min undring og alle mine spørsmål omkring lærernes tanker og håndtering av elevers sangvansker. Det kvalitative intervjuet utgjør datamaterialet som danner grunnlaget for analysearbeidet. Analysemetoden som foretas av det innsamlete materialet vil kunne gi ny kunnskap og innsikt på et utforsket område.

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 informanternes opplevelse av egen undervisning og elevenes sangvansker formidlet ved intervjuet. Ved fortolkningsarbeidet 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 avhjelpest” (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 strukturerte og det helt halvstrukturerte (T. A. Kleven, et al., 2002, s. 73). Mine planlagte og utførte kvalitative intervjuer karakteriserer jeg som tilnærmet strukturerte intervjuer, men med funksjonen til den åpne og halvstrukturerte intervjuformen. Dette er et bevisst og gjennomtenkt valg som jeg har foretatt. Hensikten er å kunne utnytte både den strukturerte og den halvstrukturerte intervjuformens positive egenskaper.

Fordelen ved det muntlige intervjuet er at det er mulig å oppklare misforståelser underveis i intervjusituasjonen. Fordelen med det mindre strukturerte eller det halvstrukturerte intervjuet i forhold til det strukturerte intervjuet, er at intervjueren har større mulighet for å komme mer inngående inn i problematikken. Flexibiliteten 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 strukturert 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 strukturert 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 nøye med i samtalen for å fange opp interessante momenter underveis og være i stand til der og da å stille de gode og små tilleggsspørsmålene som driver samtalen videre. Som en ser, er intervjuresultatene avhengig av den gode intervjuer. For den hypotesedannende og eksplorerende 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 strukturerte 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 strukturerte 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 strukturerte 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 strukturert intervju er kravet til *relevans* innebygd i spørsmålene (Dalland, 2007, s. 96). Den ustrukturerte intervjuformen hadde jeg til hensikt å bruke for å få en imøtekommende flyt i samtalen og åpen dialog med muligheten for å følge opp interessante utsagn med tilleggsspørsmål. Den strukturerte 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”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 intervjukjema ved tabell 1. i kapittel 2.7 som viser intervjutid for hvert intervju.

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?

I det følgende vil jeg fra litteraturen ta for meg forskningsmessige og metodiske forhold som berører og gjelder for min undersøkelse. I følge Postholm (2010 s.127-128) dreier *objektivitetsprinsippet* seg om å legge til side egen subjektivitet ved forforståelse, og møte forskningsfeltet på en naivistisk og upåvirket måte. Likevel må forskeren forholde seg til *refleksivitetsprosessen* som vil si at forskeren legger til side, men ikke bort, sin forforståelse, være seg denne bevisst og klargjøre den overfor seg selv og andre. Jeg viser her til kapittel 2.3 om min forutinntatthet som forsker for prosjektet. Grønmo snakker om *refleksivitetsproblemet*. Det vil si at den informasjonen om faktiske forhold som empirien består av og som er preget av sanseinntrykkene den er basert på, filtreres og tolkes gjennom menneskelige sanseorganer (Grønmo, 2004, s. 33).

Objektivitetskriteriet, som handler om sannferdighet, vil derav være uten formålstjenlig betydning for det kvalitative studiet. Kunnskapen som blir skapt ved det kvalitative studiet knytter seg til en bestemt virkelighetsoppfatning. Innenfor en postmodernistisk tankegang er det *ontologiske*¹⁵ og *epistemologiske*¹⁶ grunnsynet at den bestemte virkeligheten blir skapt og konstruert av personer i sosiale samhandlinger. Forskeren og forskningsdeltakerne skaper sammen, ved for eksempel intervjuet, en *intersubjektiv* fortelling og kunnskap (Postholm, 2010, s. 129). Denne kunnskapen representerer sannheten om produktet som er blitt til ved møtet og samhandlingen mellom forsker og deltaker der og da. Forskeren må være oppmerksom på forskjellen mellom den sosiokulturelle virkeligheten som informanten formidler i intervjuet og sin egen oppfattelse av det som formidles. Kunnskapen som forskeren og deltakeren utvikler er ikke et bilde på virkeligheten, men en sosial konstruksjon av den. Er det da snakk om fullstendig relativisme, at det ikke eksisterer noe absolutt, men at all formidling av opplevelser kan ses på som gyldig? Den kvalitative metoden har å gjøre med et *relativismeproblem*. Kultur og tradisjoner som folk lever i farger deres tolkninger av deres opplevde virkelighet. Fullstendig relativisme motvirkes av felles kulturelle,

¹⁵ Ontologi er læren om tingenes eksistens, vesen og egenskaper (<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok>)

¹⁶ Epistemologi er erkjennelsesteori og vitenskapsteori; læren om grunnlaget for all viten (ibid)

sosiale og historiske rammer (ibid s.129). Jeg mener at for mitt prosjekt vil relativismeproblemet 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.

Innen vitenskapsfilosofien hører den kvalitative forskningsmetoden til den humanistiske tradisjonen fordi den dreier seg om menneskelige forhold. Denne tradisjonen kan også beskrives som den hermeneutiske tradisjonen som karakteriseres ved sin fortolkning av skriftspråkets meningsytringer som er et produkt av menneskelige forhold og interaksjon (Thisted, 2010). Språket utgjør et sett av muligheter, men også begrensninger ved at det er et redskap av bestemte og uttalte symboler som brukes ved menneskenes allerede fortolkede formidling av egne tanker og opplevelser. Ingen andre kan se hva andre tenker, så hva er et riktig bilde av følelsene og tankene? Hva er da sannhet? Er det mulig at språket som redskap kan gi et fullstendig nøyaktig og riktig bilde av følelsene og tankene? Hvem har vel ikke selv følt på at når noe skal beskrives så finner en ikke alltid riktige ord? Vil formidler være ærlig utleverende, eller holde opplysninger tilbake eller omforme det opplevde? Hvem har ikke en eller annen gang følt på at en annen ikke har fortalt den hele eller virkelige sannheten?

Sannhetsgehalten av det som uttrykkes må enten tolkes positivt og lojalt eller kritisk. Med det mener jeg at vil en forholde seg lojalt 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 fallgrube 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 informantens 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 halvstrukturerte intervjuformen 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 spørsmålstillingen. I tillegg kunne jeg som intervjuer påvirke informantenes svar ved hvordan jeg la forskjellig trykk og intonasjon 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 intonasjonens 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 spørsmålstillingene og i samtalesituasjonen 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.

Intervjuers ansikts- og kroppsuttrykk ved spørsmålsstillingen og ved mottatt svar kan også påvirke informantenes svar. Dette avsløres ikke ved transkripsjonene. Det er derfor spesielt viktig at forskeren er seg bevisst og unngår dette. Jeg hadde tenkt godt igjennom dette på forhånd, og mener jeg klarte balansen å være imøtekommende og åpent spørrende samtidig som jeg var en interessert lytter. Jeg tilstrebet å stille alle de samme spørsmålene slik at jeg ved senere analyse kunne sammenligne svarene. Samtidig var jeg våken og åpen for å stille tilleggsspørsmål der mer opplysning enten var for oppklaring eller fordi opplysningene informantene ga var spesielt interessante å få utdypet.

Falsifikasjonsprinsippet handler for vitenskapen og den kvalitative metoden om prinsippet hvor evidens som støtter en hypotese eller et utsagn vil være mindre informativ enn evidens som falsifiserer en hypotese. Dette må likevel ikke forstås slik at bekreftende evidens ikke har verdi for vitenskapen. For min forskning vil falsifikasjonsprinsippet ikke ha gyldighet i forhold til problemstillingen, fordi denne er stilt som et åpent spørsmål og er en søken etter kunnskap på området. Derimot vil falsifiseringsprinsippet gjelde for mitt utsagn hvor jeg fremlegger påstander om lærere om deres manglende kvalifikasjoner i forhold til forståelsen og håndteringen av elevers sangvansker. Ved fremstilling og analyse av empirien vil jeg se etter interessante og opplysende informasjon fra informantene, og som både kan bekrefte eller falsifiserer påstandene jeg har fremsatt.

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 intervjusituasjonen. 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 intervjusituasjonen, 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 få 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

I problemstillingen fokuserer jeg på lærerens tanker om sin didaktiske tenkning rundt sin undervisning i forhold til elever som har sangvansker. Slik problemstillingen er formulert forventer jeg noen subjektive beskrivelser. Jeg har valgt *intervju eller samtale* som metoderedskap. De avgjørende to elementene for innsamling av det empiriske materialet er intervjuguiden og intervjuavtalen med tre kvinnelige og tre mannlige informanter som fyller kravene jeg har satt for deltakelsen. Jeg viser til kapitlene 2.6.1 om utvalget og 2.6.2 om intervjuguiden.

Før intervjuene kan foretas må søknad med beskrivelse av prosjektet etter standardisert skjema sendes Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste for godkjenning¹⁷. NSD kvitterte for mottatt søknad den 22.10.2010, og godkjente meldingen om behandling av personopplysninger. Først da kunne det forberedende arbeid starte ved utformingen av brev til de utvalgte grunnskolene og søke om noen musikk lærere ville delta som informanter til intervju. Jeg utformet et brev til skolene hvor jeg beskrev prosjektet og hva det innebar overfor informanten og deres rettigheter, og med håp om å få passende deltakere til frivillig å stille til intervju.

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 godkjenning (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/>

om at denne lå ute på nettet. Jeg fant denne listen¹⁸ og skrev den ut i januar 2011. Jeg valgte å starte med skoler i distriktene sør for Bergen. Fortløpende nummererte jeg de ti første skolene på listen som tilhørte disse distriktene. Skulle det vise seg nødvendig å måtte gå videre i søken etter nye skoler og deltakere, ville jeg fortsette med ti nye, og gjenta dette helt til jeg hadde fått tre kvinnelige og tre mannlige lærere som underviser i musikk som *informanter*. Jeg bestemte meg for at jeg skulle akseptere de seks første lærerne som var villige til å delta.

Jeg stilte *krav* til lærerne at i tillegg til at de underviser i barneskolen etter LK06¹⁹ skal de også ha hatt erfaring med grunnskoleundervisning etter L97²⁰. 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.

Jeg skrev en forespørsel om deltakelse hvor jeg beskrev prosjektet og mine kriterier og opplysninger om anslått varighet på intervjuet og avtale om tid og sted. Jeg skrev også deltakeravtalen ferdig med alle nødvendige opplysninger om prosjektet; om fakultet, veileder, oppgavetittel, opptak og transkribering av intervjuet og rettigheten ved å kunne trekke seg fra deltakelsen. Forespørselskrivet ble vedlagt e-postene som jeg sendte til de ti første utvalgte skolene tidlig i januar i 2011. Jeg opplyste om at jeg etter kort tid ville kontakte skolene for å forsikre meg om at brevet var mottatt, og om de hadde spørsmål i forbindelse med forespørselen. Jeg ville vise til en positiv pådriving i håp om å få interesserte deltakere til intervjuet.

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 musikk lærer, 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: ”*Næi, eg har`kje nokke å bidra me`. E`det brummerne hon tenker på? Eg bare lar de brumme, eg*” og humret avvfeie. Jeg forsøkte å overtale 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 overtalelse.

Jeg gikk da gjennom mitt skriv om forespørselen, og fant ut at jeg måtte tydeligere ufarliggjøre hensikten og begrunnelsen for prosjektet, og poengtere at hensikten er ikke å vise til manglende kunnskap ved skolene og lærerne, men å få rede på hva lærerne opplever av sangvansker og forholdene rundt dette i dagens skole. Jeg skrev et nytt forespørselsskriv og sendte dette via e-post til de neste femten skolene på listen. Jeg fikk fire svar allerede samme dag. To svar var fra rektorer som hadde formidlet beskjeden videre til sitt personale, og de to andre var kvinnelige lærere som ønsket å delta. Deretter fikk jeg dagen etter svar fra to rektorer med negativt svar. Den ene svarte at de hadde stor pågang fra masterstudenter og hadde ikke kapasitet til å delta, og den andre svarte at det var en viss slitenhet å spore hos lærerne og at svaret ble dessverre nei. Siste svar fikk jeg ti dager senere fra en som underviste psykisk utviklingshemmede i musikkterapi. Sistnevnte falt utenfor mitt krav til deltakere.

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 strukturert enn det halvstrukturerte intervjuet. For å teste ut spørsmålenes relevans i det strukturerte 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*.

Jeg startet opp med å foreta tre *pilotintervjuer* av musikk lærere ved egen skole. Ingen av de tre musikk lærerne har jeg arbeidet på team med. Jeg valgte en kvinnelig og, i utgangspunktet, en mannlig musikk lærer til pilotinformanter. De stilte velvillig opp til intervju. Det første pilotintervjuet var med den kvinnelige musikk læreren. Etter avtale foretok jeg intervjuet i hjemmet hennes på kveldstid. Intervjuet gikk etter all forventning, samtalen gikk greit og fløt naturlig og hun svarte informativt og konsist. Intervjuet tok under en times tid. Dette var nærmest ”idealtid”, og jeg gjorde lærerike erfaringer som gjorde at jeg forandret litt på intervjuguiden ved å endre på et par formuleringer, sløyfet noen spørsmål og forandret rekkefølgen på andre spørsmål. Det andre pilotintervjuet var med en mannlig musikk lærer. Heldigvis var dette et pilotintervju, for jeg opplevde tabben å ikke trykke på lagretasten på opptakeren etter endt intervju. Jeg måtte derfor foreta et tredje pilotintervju med en annen mannlig lærer ved skolen. Det gikk greit, men han formulerte seg mer omstendelig og brukte mer tid enn en time på intervjuet.

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.

To kvinnelige lærere meldte seg til intervju. Jeg tok umiddelbar kontakt med dem via e-post og telefon, og jeg fikk avtalt tid og sted på deres respektive skoler og arbeidssted etter arbeidstid. Den første jeg tok kontakt med var litt usikker på om hun burde delta. Hun syntes hun ikke visste nok om tema og emnet om sangvansker. Hun var musikk lærer med lang og erfaren arbeidskarriere. Jeg ufarliggjorde undersøkelsen, som sant var, og fikk til slutt overtalt henne om betydningen av hennes bidrag og fikk ordnet avtale om tid og sted for intervjuet. For neste kvinnelige læreren jeg gjorde avtale med trengtes det ingen overtaling, og vi fant tid og sted for 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 musikk lærere 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.

Når jeg tok kontakt med skoler og ringte dem i håp om å få fatt på informanter, ba jeg alltid om å få snakke med rektor. For meg var det den korrekte måten å gå frem på. Min samboer hadde bedt om å få snakke med musikk lærere ved skolen. Det var mannlige musikk lærere han først fikk snakket med, og de hadde sagt ja til å delta. Jeg tok siden kontakt med dem og fikk avtalt intervjuer. Den tredje mannlige deltakeren kom i stand ved at jeg tilfeldig traff en medstudent fra studietiden som viste seg å undervise i musikk ved en grunnskole i Bergen. Jeg fortalte om min oppgave og spurte om han ville delta i undersøkelsen min, og han svarte ja. Jeg bestemte meg for å bruke det kvinnelige pilotintervjuet, og til sammen hadde jeg nå tre kvinnelige og tre mannlige deltakere som informanter for undersøkelsen.

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 allmenngyldig 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 sikte 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 gjennomførbart 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 intervjutranskripsjonene flere spørsmål som er merket med bokstaver i alfabetisk rekkefølge. Jeg har valgt å ha mange spørsmål som skyldes flere ting som at;

- jeg mener oppgaven min kan karakteriseres som en eksplorerende studie fordi det ikke finnes tilsvarende studie som har forsket på sangvansker. Det finnes lite litteratur på området, men noe mer litteratur finnes om omkringliggende tema. Jeg har mange og spesifikke aspekter omkring sangvansker som jeg ønsket å få belyst gjennom lærere i grunnskolen.
- 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 oppvarmings spørsmål som handler om informanten selv, og som gjør meg kjent med deres utdanning 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 opptaks kvaliteten av egen og informantens tale.
- hvordan intervju spørsmålene ville fungere og hva som ville vise seg nødvendig å forandre på og justere: Følte noen spørsmål unødvendige og overflødige? Ble spørsmålene greit mottatt og svart på, eller var det noen spørsmål som lett ble misforstått? Gikk det greit å finne en god tone og å få spørsmålene og samtalen til å gli greit? Var det fornuftig rekkefølge og progresjon på spørsmålene slik at samtalen opprettholdt korrekt fokus? Ble spørsmålene oppfattet såpass åpne at informanten formidlet seg fritt og uanstrengt? Medførte samtalen at det ble naturlig og nødvendig med utdypende tilleggsspørsmål? Var spørsmålene interessante nok til å opprettholde informantens engasjement? Hvordan fungerte jeg som intervjuer som skulle holde oversikt og styr på spørsmålsstillingene og sikre flyten i samtalen?
- 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 transkripsjon

Det ble gjort opptak av intervjuene på en bærbar Zoom Handy opptaker. Opptakene ble lagret i MP3-format og deretter overført til min private PC. På den ble opptakene transkribert og lagret ved hjelp av regnearkprogrammet Microsoft Excel 2007. Hvert spørsmål og hvert svar er registrert i sine kolonner med sine nøyaktige tidspunkt. På den måten kan en etterkontrollere riktigheten og gå nøyaktig tilbake hvor som helst i opptaket for kontroll og eventuell korrigerings. I skjemaet under har jeg samlet tekniske opplysninger om hvert av intervjuene fra intervjuopptakene.

Tabell 1.

Informant	Dato	Antall spørsmål standard	Antall svar standard	Antall spørsmål tillegg	Antall svar tillegg	Antall spørsmål totalt	Antall svar totalt	Intervju varighet	Filstørrelse i kb
KP1	09.12.10	108	87	47	47	155	134	0:54:39	51 238
K1	24.01.11	107	83	27	24	134	107	0:42:17	39 648
K2	24.02.11	98	86	24	22	122	108	0:45:52	43 003
M3	30.05.11	100	81	40	39	140	120	01:47:50	101 098
M4	10.06.11	105	87	45	45	150	132	01:17:54	73 030
M5	03.06.11	97	79	16	16	113	95	01:15:57	71 211
Sum		615	503	199	193	814	696	Sum alle sammen	
Snitt		103	84	33	32	136	116	Snitt per informant	

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

På PC'en ble hvert intervju transkribert ved at det ble avspilt gjennom en hodetelefon samtidig som alt ble skrevet inn ved hjelp av regnearkprogrammet Microsoft Excel 2007. Ved hvert skifte av hvem som snakket, intervjuer eller informant, ble det notert tidspunkt. Den ferdige Excel-filen inneholdt derfor en kronologisk rekkefølge over hvilke spørsmål som ble stilt og de respektive svar. Hvert spørsmål hadde sitt unike nummer. Ved flere tilfeller stilte intervjueren tilleggsspørsmål fordi svaret på det opprinnelige spørsmålet krevde en ytterligere utdypning eller presisering. Dette ble også registrert i Excel-filen, og de ble gitt fortløpende unike undernumre, slik at denne filen

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 intervju 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 selve 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 selve oversikten når det hadde vært stilt tilleggsspørsmål 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 transkripsjonsfilen²² kan derfor forstås slik at man alltid vet at informantens svar er basert på spørsmålet rett over eller det nærmeste nummererte spørsmålet over.

Hva med transkripsjonens *reliabilitet* og *validitet*? Angående reliabiliteten av intervjuene var opptakene av god kvalitet, og både intervjuer og informant fremkom tydelig. På dette grunnlaget var det lett å foreta transkripsjonen. Selv om transkripsjonen av intervjuene er gjort samvittighetsfullt og ordrett, så vil ikke en transkripsjon kunne garanteres en absolutt hundre prosent reliabilitet. For eksempel vil transkribtørens valg av å sette komma og punktum allerede regnes som en fortolkningsprosess. Kvale skriver om transkripsjoners validitet: "Å vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet er mer komplisert enn å bringe deres pålitelighet på det rene. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?" (Kvale, et al., 2009, s. 194).

²² Se appendiks 1

Transkripsjonene 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 transkripsjonene 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, musikkpedagogikk 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 elevene og betydningen 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 dannelsbegrepet til å gjelde for pedagogisk virksomhet og for musikk- og sangfaget i skolen.

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

demokratiforståelse, refleksjon og handling (Arneberg & Briseid, 2008, s. 16). Når det snakkes om allmenndanning, knytter dette seg til den organiserte undervisningen for et bestemt antall skoleår. Begrepene danning og allmenndanning er uløselig knyttet til hverandre ved at normene og forestillingene for danning, som gjelder generelt i samfunnet, alltid vil prege skolen og omvendt. Arneberg og Briseid mener at Harry Haue sine fem kriterier som karakteriserer allmenndanningen, markerer yttergrensene for dannelsesbegrepet sett i skolesammenheng i dagens skole. Disse kriteriene handler om at allmenndanningen som foregår i skolen må forbindes med bærende verdier i vårt demokratiske samfunn. Skolen må forholde seg til vesentlige vitenskapelige aspekter som innbefatter det allmenne. Skolefagenes allmenne vitenskapelige orientering må også handle om vår felles måte å tenke og føle på, og det må foretas vurderinger som er uttrykt i vår kultur. Danning handler ikke bare om kunnskapstilegnelse, men forutsetter også kritisk refleksjon. Danning handler også om fremtidsrettet perspektiv hvor en forestiller seg hva elevene skal kunne i overskuelig fremtid (Haue 2004, ibid s.16 og s.17). At samfunnet endrer seg både teknologisk, sosialt og kulturelt, får konsekvenser for hva som skal inngå i dannelsesgrunnlaget. Skolens utfordring for det dannelsesmessige aspektet befinner seg i skjæringspunktet mellom de unges hverdagskultur og de alternative betydningsfulle verdener som skolen skal formidle til elevene.

Gjennom en nasjonal læreplan for alle i skolen, er det etablert en felles referanseramme som viser til allmenndanningstenkningen i vårt samfunn. Hvordan kan fagene bidra til elevenes danning? Hvert fag skal ivareta sine egne begreper, strukturer og metoder. Utfordringene for de forskjellige fagene vil gjelde ivaretakelsen av den helhetlige danningen som går utover selve fagformidlingen. I følge skolens formålsparagraf skal hvert fag peke ut over seg selv og bidra til allmenndanningen, også musikk- og sangfaget.

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. Dannelsesbegrepet 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 aktive 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* opplæringens, oppdragelsens, herunder undervisningens hovedintentioner samt dens centrale midler og har som grundlag en menneske- og samfundsoppfattelse (Nielsen, 1994, s. 54). Videre skriver han at de to viktige grunnformene for ”det *materiale dannelsessyn* er oppdragelse til musikk eller gjennom musikk”. 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 betegnelser 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 musisk 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 ledet i 2004 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 dannelsespotensial 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 dannelsespotensial 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 faget²⁴?

Ruud skriver om musikkundervisningens allmenndannende karakter, og som kan karakteriseres og oppsummeres ved sammenstillingene musikk og emosjonell utvikling, musikk og sosial utvikling, utvikling av skapende evner og bruk av intellektuelle evner. Musikk- og sang tilhører de estetiske²⁵ fagene i skolen. Her ser Ruud musikkfagets estetiske begrensning. Som musikkopplærer er det viktig å se musikkens muligheter og begrensninger som oppdragelsesmiddel. Ved å se realistisk på den generelle oppdragelsesteori og på de muligheter musikken har å tilføre oppdragelsen, øker også muligheten for at musikken vinner den plassen i oppdragelsen den rettmessig fortjener (Ruud, 1979, s. 21).

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 synge?

effekt på barns utdanning og læringsutbytte generelt, og hvor resultatene av prosjektet ble kalt wow-faktoren <http://www.musikkiskolen.no/laeremidlerbutikk/boeker-og-laeremidler/wow-faktoren.html>

²⁴ Jeg viser til kapittel 3.3 om "Læreplanene L97 og LK06 og den sangfaglige delen av musikkfaget".

²⁵ Begrepet **estetikk** kommer av det greske ordet "aisthesis", og betyr oppfattelse gjennom sansene, og de estetiske fagene springer ut fra ulike kunstneriske uttrykksformer (Brekke, 2010, s. 127 og 131).

Ved tilberedte måltider i i mat og helsefaget får elevene beskjeden; det er ikke lov å ikke smake, men det er lov å ikke like. Forholder lærerne seg til elevene i musikk- og sangfaget med samme grunnleggende holdning til at alle elever har rett på å få bli kjent med og utvikle sin musikalitet gjennom allsidige musiske aktiviteter og sitt stemmepotensiale gjennom grunnskolen? Ved eventuell mangel på oppfølging fra skolen ved sangundervisningen for elever med sangvansker, eller at de i sangundervisningstimene skulle oppleve å ikke bli sett eller hørt, vil skolen frata disse elevene sanglig utvikling og utfoldelse. De får ikke bli kjent med egen sangstemme og dens potensiale, og eleven kan tro at sangvansken alltid vil være der. Skolen vil i så tilfelle skape et hinder for disse elevene til senere å kunne velge å drive med sang i forskjellige sammenhenger, eller for den saks skyld ta sangutdanning. Først når eleven er blitt kjent med sitt eget sangpotensiale og fått muligheten til både å bruke og utvikle sangstemmen, kan han/hun føle på om dette inspirerer til videre innsats. Etter fullført grunnskole kan elevene gjøre sine selvstendige valg om hvordan de vil bruke sin musikalitet og sangevne videre i livet.

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 utdanningspolitiske 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 elever 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 elever med sangvansker, eller utelukker elever med sangvansker? Hører sang- og stemmelære til grunnskolens forpliktende læringsområde for den ansvarlige allmenndanningen 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

musikkfagets fulle danningspotensial ligger i å skape en interaksjon mellom individ og samfunn, mellom elevenes egen opplevelse, utøving 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 synge, 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 synge er en helt grunnleggende ferdighet. Det mest elementære i allmenn musikkundervisning vil alltid være *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 at oppdragelse *til* musikk gir uttrykk for en autonomiestetisk tenkning hvor hensikten er en ren musikalsk læring, eller hvis tenkningen dreier seg om oppdragelse *gjennom* musikk er det snakk om en heteronomiestetisk 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 trendene 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 opptatt av oppdragelse til kritisk tenkning og holdningsdannelse. Det legges mindre vekt på de praktiske og estetiske fagene og mer vekt på ”kjernefagene” som språk og realfag (ibid). I skolebladet ”Utdanning” tas nettopp dette opp under artikkelen ”Fryktar einsidig kunnskap”. Arbeidsgruppen i Universitets- og høyskolerådet ber kunnskapsdepartementet om at danningsmålene må få en tydeligere plass i læreplanene for grunnskolingen. De mener at kunnskapsinnlæringen er blitt så instrumentell at danningsaspektet forsvinner. De sier at LK06 står i sterk kontrast til L97 ved at danningsbegrepet 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, skriving, 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 overordnede kompetansemålene 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 musiseringsområdet 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

²⁷ Kunnskapsdepartementet, (KD) 2007.

utgangspunktet utgjør en såpass liten del av årets totale timeantall, blir det mindre mulighet til faglig fordypning, ferdighetstrening og utvikling av kvalitet og kompetanser som kan gi elevene mestringsfølelse og stolthet i faget (ibid s.27). Ikke minst er en lærers manglende kompetanse i faget et hinder for sikringen av god og variert temabehandling og tverrfaglig 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 spesifikk fagrettet 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 trenger 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. Mesterlæren er den form for læring som ikke skiller mellom læring og bruken av det lærte. 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

²⁸ Musikk i skolen, 1/09, <http://www.musikkiskolen.no/om-oss/tidsskriftet-musikk-i-skolen/hva-kan-du-lese-i-musikk-i-skolen/musikk-i-skolen-109.html>

samsvarer med LK06 sitt pedagogisk teoretiske grunnlag for sine læringsprinsipper og for oppnåelsen av kompetansemålene. Det sosiokulturelle perspektivet²⁹;

- 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 stillasbygger³⁰

Hva blir den pedagogiske konsekvens og praksis for elever med sangvansker? Sang er et fag som består av aktiv lytting som transformeres til og danner den indre tonedannelsen, aktivt stemme- og sangbruk, indre puls og rytme og kroppslig bevegelse til sangens rytme. En elev med sangvansker forholder seg gjerne passivt til aktiv lytting og synger minst mulig. Eleven trenger forsterket erfaring i aktiv lytting og gehørtrening, og ikke minst erfaring ved å kombinere det indre øret med bruk av stemmen. Eleven må føle trygghet i situasjonen, få bygget opp indre motivasjon og helhetlig og allsidig stemmetrening hvor rytme og kroppsbevegelse er medvirkende og lystbetonte aktiviteter. Her er det viktig at pedagogen har et klart pedagogisk grunnsyn og musikkpedagogisk ståsted som kan støtte opp under elevenes identitetsdanning gjennom både sangbruk og musiske aktiviteter forøvrig. Det er et sterkt og sammensatt samspill mellom identitet, selvtillit, stemme- og sangbruk.

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 atferdsforskning, og har blant annet med sin "self-efficacy theory" om selvoppfatning, utviklingen av teorien om mestringsforventning og modell-læring gitt viktige bidrag til psykologisk forskning. Jeg viser til kapittel 3.5 om "Selvoppfatning, 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 utdanning. Eken (1998) bekrefter dette ved å skrive:

...pædagogen pr. definition er ”mester” og eleven ”lærling” ved undervisningens begyndelse. Det faglige indhold er et klassisk repetoire af høj kvalitet, og de heri liggende kvaliteter fungerer som norm og niveau ved både optagelsesprøver, eksaminer, koncerter og konkurrancer (A. Kleven, 1996).

Jeg mener at en lærer som underviser yngre elever i skolen, også driver med undervisning etter mesterlæremetoden, og som jeg forstår som ”overføringslære”. Nielsen og Kvale (1999) kaller dette *modellæring*, og som er sentralt i *kognitiv mesterlære*³¹ i klasserommet. Vilhelmsen ser også at undervisning i sang i skolen foregår etter mesterlæreprinsippet ved at *læreren udgør en rollemodel, fordi arbejdet er præget af imitation* (2003 s.13). Det er vanlig å beskrive mesterlæren som noe som ofte er nær opp til et tradisjonelt formidlingsbasert lærer-elev forhold. Lærlingen (eleven) lærer kognitive strukturer ved å observere mesteren gjøre bruk av sine ferdigheter. I praksis er det mesteren som reflekterer og gjør fagets tenkning og utøvelse synlig for lærlingen. Ved dette fungerer mesteren både som rollemodell og identifikasjonskilde for lærlingen. Eken sier at det naturlig ligger en høy grad av identifikasjon og imitasjon som er lærlingens direkte og indirekte rettesnor gjennom utdannelsesforløpet. Nielsen og Kvale sier at læring består ikke bare i å imitere mesteren, men at lærlingen også får overført mesternes personlige forhold, syn og innstilling til faget, og at det er avgjørende for mesterlæren. Mesterlæren er blitt kritisert for å fremme en læring som er mekanisk og reproduktiv, uten selvstendig og kritisk refleksjon. Dette er jeg uenig i, og jeg vil tvert imot gå et hakk videre i positiv retning ved å påstå at lærlingen internaliserer det lærte, og ofte videreutvikler faget ved sin originalitet, kreativitet, innovativitet og nytenkning; ”verden” går fremover og lærlingen skaper nyutvikling.

³¹ Kognitiv mesterlære forklarer Nielsen og Kvale (1999 s.240) som sentrale premisser fra mesterlæren som modellæring 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 tilnærminger til faget og praksisen. I dag reiser lærlingene ofte til andre land og mottar nye impulser fra andre mestere. De nevner spesielt eksempelet elitemusikkopplæring hvor lærlingene går i lære hos flere mestere, og at de talentfulle lærlingene klarer å binde sammen impulsene 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 forkjørt 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 strevde med sang ble den selvopppfyllende 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, mestring 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 utviklingstrening for sangstemmen og varierte musiske aktiviteter. Skaalvik refererer til Bandura som sier at erfaringer med å mislykkes er

særlig uheldig i begynnelsen av en læringsprosess. Det er derfor svært viktig at skolen tidlig har øye og øre for elevene med sangvansker slik at de følges spesielt opp og er deltakende i sangaktivitetene. Ut fra Vygotskys prinsipper om positiv læringsprosess vil det si at elevene arbeider med oppgaver som ligger innenfor deres nærmeste utviklingssone. For elever med sangvansker vil kriterier for *mestring* være både relative og absolutte. Ved relativ mestring betyr det å sammenligne sine prestasjoner med andre, noe som det i sakens natur ved sangvansker vil være helt naturlig for den utsatte eleven å gjøre som også andre elever gjør. Å bli vurdert av andre kalles for reflektert vurdering og betegnes som symbolsk interaksjonisme. Det vil si at vår oppfatning av oss selv dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss. Normene som eleven utvikler bygger spesielt på normene til dem som er viktig for eleven, og disse kalles signifikante andre og som har særlig stor betydning for utviklingen av barnets selvoppfatning. Harry Stack Sullivan var amerikansk psykiater og introduserte begrepet signifikante andre i 1947 (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 98-99).

Absolutt mestring betyr at mestringsnivået er definert på forhånd og prestasjonen vurderes ut fra dette (ibid s.97). Det er ikke til å komme ifra at idealet for sangmestring i vår vestlige kultur dreier seg om å synge rent, rytmisk korrekt og med god artikulasjon. Undersøkelser har også vist at selvverdet blir sterkest påvirket av områder som blir høyt verdsatt av oss selv og vårt miljø. Hvor høyt er sang og sangprestasjoner verdsatt av elever, skolen og miljøet? Eksisterer det et kulturpress på dette området? Har det å kunne synge godt noen betydning? Ønsket om å synge godt har betydning for *motivasjonen* til å ville synge bedre. Nyere kognitiv motivasjonsteori viser til sammenhengen mellom selvoppfatning og motivasjon. Motivasjon kan beskrives som en drivkraft som har betydning for atferd som gjelder retning, intensitet og utholdenhet. Læreren observerer motivasjon som noe eleven har mye eller lite av, og kan ses på som en kvantitativ dimensjon som måler atferden. Hvis motivasjon derimot ble sett på som en kvalitativ dimensjon, ville læreren observere både hvor mye/lite motiverte eleven er, hva eleven er motivert for og hva som er elevens mål. Motivasjonsteoretikerne ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand, så elevens miljø og tilretteleggingen av læresituasjonen har stor betydning for elevens motivasjon. Læreren kan derfor påvirke elevens motivasjon.

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.

De musikkpedagogiske teoretiske retningene som best kan ivareta sangvansker ut fra et pedagogisk syn på kunnskap i handling vil i hovedsak bygge på Mursell og Blacking sine teorier. Begge ser alle mennesker som musikalske og kan ved undervisning utvikle sin musikalitet. Samtidig er musikalitet flertydig slik at jeg tolker det dit hen at elever med sangvansker har sin personlige form for musikalitet som kan utvikles (Mursell 1970).

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 grunnlag for sang og musikkynet og derav sangundervisningen i skolen, har jeg valgt å skjematiskere ved tabell opplysninger om teoretikerne og deres teorisyn:

Tabell 2.

Teoretikerne	James L.Mursell	John Blacking
Yrkestittel og arbeidssted	Doktorgrad i filosofi. Professor v/ Columbia Universitet i New York. Ped. & Psyk.	Professor I sosialantropologi v/Queens Univerity i Belfast
Teoretisk retning	Gestaltpsykologien Helheten er mer enn summen av delene. Umiddelbar helhetsopplevelse. Fenomenologisk metodisk tenkning.	Musikkantropologi. Elementene er bundet sammen av relasjoner som danner helheten. Overflate- og dybdestrukturer.
Teoretiske hovedpunkter	Musikalitet kan ikke sees isolert fra mennesket. Flere typer musikalitet.	Musikk er strukturelt oppbygget. Dybdestruktur hvor musikalitet og kroppsbevegelser hører sammen.
Menneskesyn	Mennesket fungerer i alt helhetlig. Miljø viktigere enn arv.	Menneskene er biologiske vesener med noen grunnleggende fellestrekk. Musikalitet er av biologisk natur og arvelig, og utvikles gjennom miljø.
Musikksyn	Musikk er toner og tonal-rytmiske mønstre som hver for seg og sammen fremkaller emosjonell reaksjon. Musikk er menneskeskapt. Musikkpersepsjonell. Reseptivt syn.	Musikk er menneskeskapt og resultat av kultur og samfunn. Musikken er sosialisert og fungerer kommuniserende, politisk og utenommusisk.
Musikalitet	Musikalitet er lik personlighet, og hele personen handler musikalsk. Alle er musikalske. Gradvis og kontinuerlig utvikling.	Musikalitet er et iboende biologisk trekk ved mennesket. Musikalitet er kulturelt betinget.
Musikkdiraktikk, metode og pedagogisk praksis	Musikkpsykologiske eksperimentelle undersøkelser. Det må undervises i både lytting, skapelse og utøving. Alle har utbytte av undervisningen. Starte tidlig, spesialisere seg fra 10 års alder.	Musikk som kommunikasjonsmiddel og lærings- og arbeidsredskap, og fungerer forsterkende på tanke og atferd. Lytting er viktig og kulturelt betinget. Musikk er sosialisierende og fungerer sosialt. Overføringsverdi.

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 inter-relatedness 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).

Vilhelmsen har tatt for seg Welch`s fem faktorer som innbefatter sosiokulturelle faktorer, fysiske og modenhetsmessige faktorer, psykiske faktorer, musikalske faktorer og pedagogiske faktorer. De sosiokulturelle faktorene handler blant annet om sosial klasse , kjønn, hjem/skole og musikkultur. De fysiske faktorene dreier seg om anatomiske og fysiske forhold, auditive forhold, uhensiktsmessig kroppsholdning ved sangbruk, stress og fysiske forandringer som følge av feil stemmebruk som fører til dysfunksjonell sangstemme. De psykiske faktorene gjelder for kognitive faktorer, selvpoppfattelse som går på omgivelsenes respons på en ikke-aksepterende og kulturelt forventet sangprestasjon, og stressfaktorer blant annet i forbindelse med å synge solo og bli bedømt for sangutøvelsen. De musikalske faktorene er relatert til kompleksiteten i musikken selv som angår blant annet tempo, tonalitet, frasering, rytme, intonasjon, genre og stil. De pedagogiske faktorene handler også om lærerfaktorene, og dreier seg om forhold/misforhold mellom lærerforutsetningene og elevenes sangevner, lærerutdannelse, pedagogiske strategier, metodikk og didaktikk (Vilhelmsen, 2003, s. 54).

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 forskjellige 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. Kjønnforskjellene er blitt tydeligere, og jentene liker dans og guttene foretrekker å prøve ut rytmer og instrumenter.
- 2. 7 - 8 år:** Elevene kan skjelne 1/4 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 treklanger, 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.

3. **8 – 10 år:** Finmotorikken utvikles, og det lekes med melodistemmer på toneinstrumenter. De kan kombinere harmoni og melodi og leke med faste akkorder. I takt med andre lager de bevegelseskombinasjoner, og kan gjengi mer kompliserte rytmer. Med hopp kan de lage underdelinger, motrytmer og synkoper, og de kan kombinere rytmer og drive med vekselspill og synges kanon. Den kroppslige rytme utprøves ved i forhold til lekeapparater og –gjenstander
4. **10 – 14 år:** Finmotorikk er blitt velutviklet, og gitaren kan erobres. Med sikre rytmeformennelser kan de utføre kompliserte rytmemønstre og synges tostemmig. Det er stort skille mellom jenter og gutter, hvor jentene videreutvikler sin estetiske og lyriske sang mens guttene slutter å synges ved stemmeskiftet. Jentene følger en mer harmonisk fysisk utvikling, mens guttene føler seg ”leddløse” i sin voksealder. Guttene skjuler gjerne sin sviktende stemme og motorikk ved å spille kraftig og energisk/aggressivt på trommer og høylydte instrumenter (Lyhne, Madsen, & Rønne, 1990, s. 27-34).

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 uttrykk. 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 ivaretagelse av elever med funksjonelle sangvansker³².

Eleven som har funksjonelle sangvansker, vil naturligvis ha bruk for undervisning og trening etter ordinære sangteoretiske prinsipper, og som musikk læreren 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 musikk læreren bør vite om. Om akkurat dette skriver Welch³³: ”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).

For undervisningen av denne elevgruppen vil en kunne ha bruk for både logopedisk og sangpedagogisk kunnskap og erfaring. Det hadde det vært ønskelig at skolene hadde hatt tilgang til logopedisk og sangpedagogisk tjeneste som hjelp for elevene og som faglig støtte for lærerens sangundervisning. Jeg vil se på sangteori som tar hensyn spesielt til problematikken toneskeivhet og tonemonotoni, og da er det det sangpedagogiske feltet som vil være aktuelt å forholde seg til. Welch og Murao³⁴ har skrevet bok om “Onchi³⁵ and Singing development”(1994) som på norsk betyr toneskeivhet og sanglig utvikling. I denne boken skriver deltakerne av ”a Cross-Cultural Perspective at the final plenary session of the First International Symposium on Poor Pitch Singers, Nagoya, Japan, July 25, 1992” sine artikler omkring bokens tema. Jeg vil kort trekke frem noen få hovedpunkter fra noen av bokens bidragsytere. Minami³⁶ skriver i sin artikkel om “Some Observations on the Pitch Characteristics of Children`s singing:

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).

Vilhelmsen har skrevet om barns sanglige og intonasjonsmessige utvikling, og ser dette ut fra et sangteoretisk perspektiv som blant annet bygger på Welch og Moore sine studier. Jeg bruker derfor hennes studier med referanse til Moore om de overordnede og generelle faktorene som har innflytelse på om sangvansker får lov til å utvikle seg. Den ene faktoren er noen barn som har manglende evne til å koordinere det å lytte og høre samtidig. Når de synger alene eller i mindre grupper kan de synge merkbart renere, og noen helt rent. Den andre faktoren gjelder barn som ikke har noen rollemodell de kan følge under sang. Da vil barn med intonasjonsproblemer ved sang ofte utnytte bare nedre del av toneregisteret som knytter seg til talestemmen. Den tredje faktoren er problemet med at lærere under utdannelsen kun har fått kunnskap om riktig stemmedannelse og stemmebruk for egen del, men ikke at de har fått muligheten til å tilegne seg kunnskap om barns sangutvikling. Den fjerde faktoren tar opp manglende utvikling, eller lyst til utvikling, av sanglige forutsetninger hos noen barn. Dette tilskrives funksjonelle stemmevansker og dysfunksjonell sangstemme. Det må også påpekes at det vil kunne finnes barn i en klasse som på grunn av sosiale og musikalske faktorer gjør at sangaktivitet er fremmed likesom de musikalske preferansene kan være det, så velger de å ikke delta i sangaktivitet. Den femte og siste faktoren ser på hele grupper som unndrar seg deltakelse i sangaktivitet. I visse kulturer er det ofte ansett for gutter å være umandig å synge (Vilhelmsen, 2003, s. 66 og 67).

³⁷ Janina Fyk, Institute of Music Education, Pedagogical University, Zielona Góra, 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*³⁹. For den sanglige aktiviteten inngår det en lang rekke av funksjoner og parametre. Hun viser til tre hovedpunkter for stemmearbeidet. Det første punktet står for *stemmemessige og fysiologiske parametre* som innbefatter luftstrøm, kropp og støttefunksjon, ansats for stemmebåndet, resonansrommet, strupens plassering, svelget, tunge/skjeve/lepper, ganeseglet og andre anatomiske og fysiologiske forhold. Det andre punktet står for *musikalske parametre* og innbefatter melodisk kontur, intonasjon, rytme grunnlag, harmoni, genre/stil, tekst, dynamikk, frasering, spenning/avspenning og annet. Det siste og tredje punktet står for *personrelaterte parametre* og innbefatter personlighet og uttrykk, stemmen som uttrykksmiddel for følelser, overensstemmelse mellom intensjon og det egentlige personlige uttrykk, formidling, troverdighet, psykiske faktorer, musikalitet og annet (Vilhelmsen, 2003, s. 50 og 51).

Den overordnede innfallsvinkelen i sangundervisningen for barn vil være det holistiske menneskesyn som ser på det helhetlige barnet, og som berører både psyke og soma. Stemmen er uløselig knyttet til personligheten, hvor stemmens kvalitet, klang og dynamikk forteller om psykens tilstand (Eken, 1998, s. 11). Læreren har en utmerket mulighet til å la elevene få bruke hele kroppen til avspenning gjennom lek og bevegelse som bevisst fokuserer på kontroll av pust og stemmebruk. Utprøvende og lekende stemme- og sanglyder, og bevisst bruk og trening av støttemuskulatur til stemmen som spesielt vil være bryst-, buk- og ryggmuskler for et bevisst støtte til stemme- og sangarbeide, kan dette brukes som overgang fra en aktivitet til en annen for en arbeidsøkt i løpet av en skoledag, og i tillegg brukt som aktivitet i musikk- sang- og ikke minst gymnastikktimer.

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:

1. Stadium. Det er ordene i sangen, og ikke melodien som er sentrum for barnas interesse. Det er vanskelig for mange barn å konsentrere seg om både ny tekst og melodi. De velger gjerne en tonehøyde de finner komfortabel, uten å fokusere på å synge i den rette tonehøyden.
2. Stadium. Barna varierer tonehøyden, og som er nær melodikurven. De er blitt oppmerksomme på variasjoner innen tonehøyde, og opplever at dette er noe de kan kontrollere.
3. Stadium. Barna leter aktivt og bevisst etter riktig tonehøyde, og følger stort sett sangens melodikurve. Stemmens toneomfang øker.
4. Stadium. Barna synger stort sett rent, men ligger tonehøyden utenfor barnas toneomfang vil tonaliteten noen steder ikke treffe melodilinjen.
5. Stadium. Barna evner til å synge melodier 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 inntreer 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 Norioka⁴⁰ 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).

Begrepet *sangvansker* opplever jeg som et lite diskutert og reflektert tema. Begrepet sangvansker er et logisk sammensatt ord av ordene *sang* og *vansker*. Ordet sangvansker er lett å forstå, men ordet finnes ikke i norske ordbøker, eller gir resultat som søkeord i bibliotekbaser eller er omtalt innen forskning og miljøer der en kunne forventet begrepet brukt etter det jeg kjenner til. Folk jeg ellers har truffet og som jeg har presentert begrepet for har "tygget" på ordet og ikke hørt det nevnt før. Når jeg sier at jeg skriver om toneskeivhet og tonemonotoni og hva jeg forbinder med begrepene, nikker de gjenkjennende, og har alltid noe å fortelle om enten seg selv eller andre de vet om som har hatt sangvansker. Begrepet sangvansker er nært knyttet til ordet og begrepet *stemmevansker*, som er et velbrukt, velkjent og et ganske velutforsket begrep spesielt innen det logopediske og sangpedagogiske forskningsområdet. Søker man på ordet "stemmevansker" i det norske biblioteket sine databaser som for eksempel Bibsys, får jeg umiddelbart frem 165 treff. Jeg har ikke funnet et direkte tilsvarende ord for *sangvansker* verken i det danske, svenske eller engelske språket, men ord for tilstander som *toneskeiv* og *tonemonotoner* og tilsvarende finnes på andre språk innen temaet og samlebetegnelsen jeg kaller *sangvansker*. Når det gjelder det svenske språkets ord for tilsvarende begreper har jeg hatt kontakt med den svenske sangeren Torunn Havstad Brandanger. Hun kunne vise til de svenske begrepsordene for tilsvarende tilstander som *tondöv*, *brummare*, *dålig intonation*, *monoton*, *entonig* og *sångsvag*. I Danmark blir fenomenene betegnet som *tonedøve*, *brummere*, *musikalsk handicappede*, *monotoni*,

⁴⁰ Yoshiko Norioka, Faculty of education, Shiga University, Japan.

umusiklaske sangere m.m. (Vilhelmsen, 2003, s. 57). Seargent 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 kjennetegner 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 benevner 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 bruke 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 *falsk* 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 ordbok⁴¹; ikke virkelig, ikke egentlig, usann, uekte, imitert, 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*⁴² 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*.

Det er flere årsaker til sangvansker. Bøyesen er rådgiver og logoped ved Bredtvet kompetansesenter. Hun uttaler i Norsk stemmepedagogisk forum⁴³ at stemmevansker har årsak i enten organiske eller funksjonelle stemmevansker. *Organiske stemmevansker* kan skyldes misdannelser eller skader i muskulatur og nervebaner til strupen. Hun eksemplifiserer dette ved å nevne svulster på stemmebåndene eller lammelser av strupemusklene (afoni). De *funksjonelle stemmevanskene* utgjør den største gruppen. Her kan det dreie seg om uhensiktsmessig bruk av stemmen eller overdreven bruk av muskelaktivitet ved stemmebruk som fører til ubehag, smerter og heshet. Dette igjen

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 synge 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 slutter å tro på egen evne til å kunne synge. 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; *tonedøvhhet* og *brummeri*.

3.7.3 Hva er Tonedøvhhet?

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 **døvhøyr**d vil seia at ein har så stor høyrsllehemming at ein høyrer så godt som ingenting*⁴⁴. Språkrådets ordbok definerer ordet "tonedøv" til å gjelde for dem *som ikke har evne til å oppfatte el. gjengi (visse) toner*⁴⁵. 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 benevnelsen 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 monotont⁴⁶. Jeg vil derfor heller bruke ordet

⁴⁴ <http://nn.wikipedia.org/wiki/> av 19.08.2011

⁴⁵ <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> av 19.09.2011

tonemonotoner eller bare *monotoner* om brummerfenomenet. Disse benevnelsene mener jeg gir en bedre og mer spesifikk og seriøs karakteristikk av ”brummerne”. Bentley har skrevet om akkurat dette. Han tar for seg disse barna som ikke kan synge gjenkjennende og forventede toner:

These children are frequently referred to as “growlers”, “grunters”, “crows” and the like. Some teachers, in an attempt to avoid any suggestion of disparagement, refer to them as “backward singers” or “different singers”; but these euphemisms are rather clumsy and open to misinterpretation. The term “monotone” is not entirely satisfactory, but it is used faute de mieux, However, “monotone” is less clumsy, less derogatory, and generally less unsatisfactory than most other terms in common use.....(Bentley, 1968, s. 5).

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 populærbenevnelse 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 kapitlet 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 brummen, brummeri, Monotones.

Christensen har i sin bok: ”Om at synge” forklart og definert ”brummerproblemer” under gruppen av dysfunksjonelle sangerne. Hun har delt brummeproblematikkgruppen i tre; monotoni, 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 halvdel af kontinuitet: ”Monotoni” består i, at man synger virkelig monotont, uden udsving, på nogenlunde samme frekvens hele tiden, uanset sangens egentlige melodiske bevægelse. 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 værdt at bemærke sig, at brummerne ofte siger teksten klart og tydelig. Det kunne virke, som om de ofrer hele deres konsentrion 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 forbigått? 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 os fra den forestilling, at det skyldes en medfødt skavank og er uoprettelig. 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 synge med. Og det har de holdt sig efterrettelig lige siden
(Christensen, 1983, s. 68).

Kan dette ha noe med ”Stemmeskam” å gjøre som Schei har skrevet om og kalt sin hovedfagsoppgave fra 1998? Hennes oppgave handler om forskjellige forhold som kan være årsaken til at et menneske føler skam ved bruk av stemmen sin spesielt ved sang, men også ved tale. Som sangpedagog er hun naturlig opptatt av stemmens oppbygging, vedlikehold og utvikling. Gjennom sitt engasjement som stemmepedagog møter hun et vidt spekter av ”stemmer”. Hun får spesiell interesse for de som føler skam over stemmen sin og dermed ikke får utnyttet sitt sangpotensiale, slik at de kan få oppleve gleden sangen kan gi både for deres egen del og sammen med andre. Det hun skriver om stemmeskam er både interessant og viktig. Mye av det hun skriver er grunnleggende og av fundamental betydning for sanglære og stemmebruk generelt, og som også vil kunne være viktig for brummerne. Brummerne er ikke en fokusert gruppe for hennes oppgave. I oppgaven presenterer hun fem korte fortellinger fra sin egen praksis som forteller kort om fem elevers sangpedagogiske situasjoner og deres følelse av stemmeskam. For den første fortellingen, som handler om en 16 år gammel gutt som er sangelev, nevnes begrepet ”brummer”: ”Han tror han er en brummer, som ikke kan annet enn å synge slik stemmen hørtes ut da han var i stemmeskiftet” (Schei, 1998, s. 83).

Gøssel presiserer noe viktig: Vi kan ikke afvise Brummere som absolutt 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 grunnlaget 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 kvinnelig 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. Inndelingen 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".

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 synes 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 vansker som ble regnet som noe vanskelig, og at det var langt vekk 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 ståsted i forhold til sangvanskeproblematikken. Jeg stilte ham derfor spørsmålet på nytt: "Altså, skolens pedagogiske ståsted i forhold til sangvansker. Har du noen formening om det?" (3.v, 1, M4). M4 svarte da at de ikke hadde noe pedagogisk ståsted for det i det hele tatt.

4.4. Empiri om sangvansker

Hvordan oppfatter og forstår informantene begrepet sangvansker? Jeg stilte informantene spørsmålet: "Når du hører ordet sangvansker, hva forbinder du med dette begrepet?" (4.j). Informantene svarte både nyansert, likt og ulikt. Med unntak av en, så var informantene enige om at sangvansker forbandt de med å ikke treffe tonen ved sang og det å synge falskt. Ellers hadde de varierte innfallsvinkler og momenter som bakgrunn og årsak til sangvansker. Den ene mente at barn ikke hadde sangvansker, men at sangvansker skyldtes manglende sangtrening. Siden dette er et av hovedtemaene for oppgaven lar jeg informantene tale for seg. De svarte som følger:

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 stemmebåndene, som bruker stemmen feil.*

4.j, K1 *Sangvansker, det kan jo være stemmebåndene. 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 sånn som det é, du sammenligner musikk med lesing. Hvis du hadde lagt like mye vekt på at man skal lære seg å synge 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 synge, 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 sanger..... 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 sunget. Og kanskje det at de synger i en litt feil tone og at de ikke hører at de synger feil.*

Informantene har utførlig beskrevet deres oppfattelse av hva begrepet sangvansker innebærer, men hva sier empirien om informantenes møte med elevers sangvansker og hvordan de forholder seg til sangvansken? Jeg spurte dem om: ”Når du møter elever med sangvansker, hvilke første tanker gjør du deg da?” (4.t). Ingen av informantene hadde noen gang tenkt bevisst over hvordan de skulle møte disse elevene, eller hadde noen form for rutine eller strategi for hva de kunne starte med eller gjøre for disse elevene videre. De fortalte at de konstaterte det, men gjorde ikke noe spesielt med det. De lar bare disse elevene synge sammen med de andre. M4 sier at den første tanken hans er at alle kan bli bedre, alle skal prøve og alle skal være med. Så blir han fandenivoldsk, og at de ikke skal slippe unna. De skal prøve seg. K1 sier: ”...eg har vel bare glemt de. Eg ser de åpner munnen og synger med. Det går greit”. K2 sier kort: ”Hva kan jeg gjøre for å hjelpe?”

Hvordan opplever de andre læreres holdninger til sangvanskeproblematikken? Jeg spurte dem *om de opplever lærere som ikke ser på sangvansker som et problem i skolen* (4 mm). Samtlige svarte bekreftende. KP1 svarte at hun trodde de færreste tenker at det er et problem, blant allmennlærerne. K1 trodde ikke folk var klar over problemet. Hun sa at det aldri hadde vært et tema. Når hun hadde snakket med andre musikk lærere så hadde det heller aldri vært et tema. M3 tror at de fleste lærerne er ganske ubevisst på det. M4 sier at det er ikke alle som synes at musikk er det viktigste i verden, og at det ikke er et fokusområde. M5 mener at det regnes ikke som så nøye, og at lærerne er ikke oppmerksom på det. K2 svarte kort og enkelt ja. Da er det interessant å få vite mer om hva informantene selv foretar seg overfor nevnte elevgruppe. Jeg spurte dem derfor om *hvordan de selv forholder seg til disse elevenes sangvansker?* (4.v). Alle svarte at de lar de synge og at den aktiviteten er viktig. K2 foreslår at de kan få andre oppgaver for å føle at de er med i fellesskapet. K1 vil overse de for å ikke gjøre andre elever oppmerksom på problemet og at de kommer med bemerkninger.

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 glemmer 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 èn til èn, 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 synge 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 ståsted i forhold til sangvanskeproblematikken. Jeg stilte ham derfor spørsmålet på nytt: *"Altså, skolens pedagogiske ståsted i forhold til sangvansker. Har du noen formening om det?"* M4 svarte da at de ikke hadde noe pedagogisk ståsted for det i det hele tatt (3.v, 1, M4).

4.5. Tonedøvhhet og brummeri

Oppgaven spesifiserer og tar for seg spesifikt to former for funksjonelle sangvansker som gjelder tonedøvhhet 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 tonedøvhhet* (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 tonedøvhhet 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 tonedøvhhet 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 mimer. Hun sier til brummerne at hvis de synes noe er vanskelig, kan 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 misnøye 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 synge 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 synge 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 tonedøvheter 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 undres 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 folkelig 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 folkelig betegnelse, når man så skal tenke på det at man oppfatter dette som en folkelig betegnelse, *hva tror du det skyldes at ikke det har kommet en annen betegnelse? At vi bare opererer med folkelige betegnelser?*

M3 *Kanskje fordi at det ikkje regnes som noe egentlig problem bortsett fra de som, ja okei, den og den kan ikkje synge. Min bestefar, han var tonedøv, det var liksom hans problem. Stort sett så tror eg at man tenker at det é en egenskap man é født med, et slags handikap som man bare må leve med. Kanskje, akkurat som man er allergisk, noe man ikkje kan gjøre noe med og det é på en måte ikkje noe bevisst forhold til at dette é noe man kan gjøre noe med.*

4.6. Logopedtjeneste

Hva med musikk lærernes kompetanse innen sang og sangvansker? Hva har de lært om dette under utdannelsen? Jeg spurte informantene: *”Opplevde du under musikkutdannelsen din at det på noen måte ble nevnt eller snakket om sangvansker?”* (6.j). Av de fem som ble spurt svarte samtlige nei.

Jeg spurte dem videre: *”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?”* (4.ø). Samtlige svarte ja, og K2 svarte ja, noen ganger. M5 sa at han ikke var noen sanger og var langt fra utlært. Han har følt at han kommer litt til kort, og at han ville gjerne lære mer om hva man kan gjøre når man kommer ut for dette her.

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?”*

Jeg stilte informantene tre spørsmål *om deres erfaringer med skolens logopedtjeneste som gjaldt om det var logopedtjeneste knyttet til skolen, om de opplevde tjenesten som lett tilgjengelig og om logopedtjenesten var blitt brukt til elever med sangvansker* (4.aa, 4.bb, 4.cc). Fem av seks informanter svarte ja på at de hadde logopedtjeneste tilknyttet skolen. M3 måtte tenke seg litt om før det ble svart ja, og M5 svarte *”Ja, men den har jo lagt nede generelt de siste årene, men nå har de begynt. De siste årene har det vært bra, men de forgående årene har det vært lite og dårlig tjeneste”*. K2 svarte at de hadde hatt det før, men trodde nå at de måtte gå via ppt. Dette vil si at informantenes skoler har logopedtjeneste tilknyttet skolene. På spørsmålet om logopedtjenesten opplevdes som lett tilgjengelig svarte tre av seks nei. M5 opplevde kø og lang ventetid, og at elevene fikk kort tid hos logoped, og at det bare var helt spesifikke problemer som ble prioritert. K1 svarte bare bekræftende på at de hadde tjenesten ved skolen. M4 sa at tjenesten var tilgjengelig to ganger i uken, men at det var litt ventetid. M3 sa at det ikke gikk på noe som hadde med musikk å gjøre. På spørsmålet om logopedtjenesten hadde vært brukt til elever som hadde sangvansker svarte samtlige nei.

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 lærevansker 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 synge 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 synge", "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 nifst å synge slik at andre hører det, så det å skape en trygg og god ramme rundt sangen, gjerne 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 villfarelsen 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 synge, 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 skjærende 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 synge 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 synge 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, trækker så forsiktig* (5.d, 2). Han svarer at han er redd for at eleven da skal slutte å synge. 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 synge. Jeg spurte informantene *om de hadde opplevd at elever med*

sangvansker får reaksjoner fra andre elever (5.g). Både K2 og M4 svarte ja. K1 har opplevd at det har falt en og annen bemerkning, og at hun da kvikt snakker det vekk. Både KP1 og M3 har opplevd det, men M3 i bare beskjedne grad. Jeg lurer på *hvilke reaksjoner andre elever gir uttrykk for (5.h)*, og spør om det. Informantene sier at det kan være: ”Åh, du synger falskt”, ”du treffer ikkje”, ”du synger stygt”, og det kan være blikk, kroppsspråk, kommentarer og latter. M3 tror likevel at dette er noe de med sangvansker ikke bryr seg med lenger når timen er slutt.

Hvis en elev med sangvansker blir bevisst sin egen tilkortkommende sangprestasjon. Vil det føre til påfallende og uønsket elevadferd? (5.e). Jeg spurte informantene om dette. M5 hadde ikke opplevd dette. KP1 tror ikke det vil skje i barneskolen. K1 opplever at disse elevene gjerne selv tar initiativ til å gjøre annet som å styre med mikrofoner eller å styre lyd, blant annet. Andre reagerer med å bli klovnete eller gjør seg usynlig. K2 sier at det kan føre til at de skaper uro eller at de gjør andre ting for å skjule sitt problem. M3 mener at det kan føre til uønsket elevadferd i musikkturen. M4 sier at noen kan finne på å boikotte sangøvelsene. Jeg spurte videre: ”*Har du opplevd at disse elevene prøver å usynliggjøre seg?*” (5.f). KP1 og K2 svarte ja, mens de andre sa litt mer. K1 og M5 sier at disse elevene plasserer seg bakerst. K1 vil ha de frem. M4 sier at noen usynliggjør seg mens andre klovner. M3 sier: ”De blir østers, også tar de gjerne med seg andre som egentlig ikke har sangvansker, så man kan ha en svær gruppe med østers i en klasse, også tror man at alle har sangvansker, men det é knapt nok tilfelle for så veldig stor prosent av de”.

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 opptredener 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

annet områdene kulturliv og naturressurser. 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: ”*Opplever 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 musikk lærere, 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 planstyrt 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 musikk lærer 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 utdanning til det (å synge), så må det jo bli bedre for elevene. For de med en gammel utdanning så begynner de å bli litt på vikende front. 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 prioritert 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 musisering 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 elevens 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 forbinder med ordet sangkompetanse* (3.d). KP1 forbinder 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 synge 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

barneskolen var repertoaret viktigst, men at det må jo også være kvalitet over det en presterer overfor elevene for at elevene skal kunne få god læring og kompetanse på området. K1 tenker at man liker å synge og klarer å holde noenlunde melodi og rytme. K2 forbinder det med å kunne stemmebruk, pusteteknikk og variert repertoar. Så må en også vite hvordan stemmen fungerer. M3 forbinder sangkompetanse med å synge rimelig rent og selvtillit; at en tør å synge. M4 tenker på det tekniske og hvordan en puster og produserer lyd. Det handler også om gehør og at man hører at man synger riktig uten feile toner, og at man kan synge i samspill med andre. M5 nevner koret, og st den som leder det har musikkbakgrunn og kan sangteknikker. Videre sa jeg til informantene at jeg vil begrense begrepet sangvansker til å gjelde for elever som synger godt hørbart utenom forventet toneleie ved sang; altså de som blir karakterisert som tonedøve eller / og brummere. Jeg spurte *om hva de tenkte om det* (3.e). Spørsmålet ble stilt til K2 og hun svarte at hun har som utgangspunkt at alle kan synge, noen bedre enn andre. Hun har opplevd de som virkelig sliter, de som regnes som tonedøve og brummere, og det er en utfordring spesielt i en full klasse og ivareta dem. Jeg sier til informantene at

LK06 er opptatt av begrepet kompetanse og bestemt kompetanseoppnåelse i de forskjellige fagene. Jeg spør dem *om det står noe om oppnåelse av sangkompetanse i LK06* (3.f). M3 og M4 vet ikke noe om det. K1 har skimmet gjennom planen og tror ikke at hun har sett det. Med ett husker hun; det står at de skal kunne synge flerstemt eller tostemt, og det kommer vel gjerne inn på kompetanse. K2 sier at det står innenfor musiseringen, så står det blant annet at i forhold til sang og så er intonasjon nevnt. Hun mener det er det eneste som egentlig går innenfor sang og sangkompetanse. Hun synes det er veldig tynt, men de har nevnt det. M5 er usikker, men vet at en bør kjenne til barnesanger. Å kunne synge og uttrykke seg ved sang mener han at det står et sted.

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 lærebøker 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 musikk lærere 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 musikktraining 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 musikalisk 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 tonemonotoni (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 tonedøvhhet 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 meninger 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 fellesskapet, men gir ikke noen funksjonell karakteristik 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 brummerproblemet, 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 intervaller 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 at en må akseptere en lærers personlige og relative oppfattelse av elevers sangprestasjoner som hører til kategoriene tonedøvheter 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 innehar handlingskompetanse 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 synge bra, eller at det er "kult" å ikke bry seg om å synge og dermed unndrar 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 pusteøvelser, 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 arv og miljø for sangbruk, så er det barnas modenhetsutvikling som øker deres sanglige intonasjonsutvikling. Han viser til Gould som har foretatt undersøkelser som bekrefter 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.

Under kapittel 1.2 viser jeg til Ørnung (2006) som skriver om sangere som ved stemmevansker har fått hjelp og behandling hos logoped, og tanken min om at logopeder som allerede er tilknyttet skolene kunne vært en ressurs og hjelp også for elever som strever med sangvansker. Da tenker jeg på stemmetekniske forhold ved sangfunksjon som blant annet kan være med på å lette innøvelsen og treningen av riktig intonasjon og bedre stemmeklang ved sangøvelse i klassen. Alle informantene sa at de kunne tenke seg å få hjelp til elever med sangvansker, og en ville også gjerne lært seg mer om fenomenet og forbedret egen kompetanse på området. Selv om nesten alle av informantene hadde logopedtjeneste knyttet til skolen, så kunne de fortelle at tjenesten var lite tilgjengelig. Det forteller om hvordan skolesystemet prioriterer stemme-, tale og sangvansker. Ingen av informantene hadde noen gang hørt om at en logoped var blitt brukt eller var tenkt brukt til elever med sangvansker. Sangvansker er ikke bare nederst på prioriteringslisten for logopedtjenesten, sangvansker er totalt utelukket fra denne tjenesten.

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 verdt 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 musikk lærere 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 tilsesetter 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.
- Elever 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 kompetansemålet "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 undersøger? 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 musikk lærer 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, glemmer 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, snakkesalige, 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 intervjuene, hvor jeg som intervjuer hadde gjennom kvinnene fått erfaring med både å intervjuer, var tryggere på materialet og kunne være en mer ”effektiv” intervjuer.

Da intervjuene 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:

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Bechmann, A. M. (1986). MUSIKALSKE BRUMMERE i folkeskolens yngste klasser.
- Bentley, A. (1968). *"Monotones": a comparison with "Normal" singers in term of incidence and musical abilities*. London: Novello.
- Bjøntegaard, B. J., Hanken, I. M., & Nesheim, E. (2005). *Flerstemmige innspill 2004-2005: en artikkelsamling* (Vol. 2005:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Brekke, M. (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforl.
- Butenschön, S., & Borchgrevink, H. M. (1986). *Stemmebruk og sangteknikk: hva foregår i kroppen når du synger?* [S.l.]: S. Butenschön.
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Christensen, B. (1983). *Om at synge*. København: Lærerforeningernes materialeudvalg.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eken, S. (1998). *Den menneskelige stemme: psyke, soma, funktion, formidling*. København: Hans Reitzel.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. Cambridge: Polity Press.
- Gjul, I. M. (1995). *"Det e' det så e' gøy": en undersøkelse om barns opplevelse av mening i musikkundervisningen*. [Bergen]: [I. M. Gjøl].
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier: en framstilling av fire musikalitetsteorier, deres forutsetninger og pedagogiske konsekvenser*. Oslo: Aschehoug.
- Kallevik, A. (2008). *Fra L97 til K06: hvordan den nye lærerplanen har påvirket musikkfaget*. [A. Kallevik], Bergen.
- Kjær, B. E. (1984). *Børnestemmer: problemer og løsninger* (Vol. 9(1984)). København: Audiologopædisk forening.

Kleven, A. (1996). Sang som musikkens fundament –ikke bare et hva, men hvordan.
Musikk og skole nr. 5.

Utgitt av Landslaget Musikk i Skolen.

- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering.* [Oslo]: Unipub.
- Koritzinsky, T. (2006). Forelesning for bachelor-studenter
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindén, N. (1992). *Stillaser om barns læring.* Bergen: Caspar forl.
- Lundberg, N. C. (1992). *Empati i sangundervisningen: betydningen av selvinnsikt og empati hos sanglæreren i undervisningssituasjonen.* Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Lyhne, E., Madsen, M., & Rønne, K. (1990). *Spil op: om børn, musik og bevægelse.* København: Forlaget Børn & Unge.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* (1996). [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* (2006). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Løseth, M. R. (2010). *Vokalestetiske meningskorrespondanser: en hermeneutisk fenomenologisk studie av formprosesser i klassisk sangundervisning.* M. R. Løseth, [Bergen].
- Mellin-Olsen, S., & Lindén, N. (1996). *Samtalen som forskningsmetode: tekster om kvalitativ [i.e. kvalitativ] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet.* [Landås]: Caspar forlag.
- Mæland, H. (1997). *Personlighet og sang: psykiske og fysiske prosesser i sangundervisningen.* [H. Mæland], [Stavanger].
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikdidaktik.* København: Christian Ejler.
- Nitsche, P. (1980). *Stemmepleie med barn og ungdom.* Oslo: Norsk musikforl.
- Nordentoft, B. I. (1984). *Syng bedre - alle kan lære det: Håndbog i krops- og stemmebruk for lærere.* Herning: Folkeskolens musikkforening.
- Olweus, D. (2009). Mobbing i skolen - fakta og tiltak *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (pp. S. [346]-359.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Persen, Å. B. (2005). *"Utrolig å få synge ut": om hvordan sangglede kan fremmes og hemmes*. Å.B. Persen, Oslo.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Randa, M. (2007). *Sangteknikk som kulturelt uttrykk: vokale aktørers erfaringer med Cathrine Sadolins Komplettsangteknikk*. M. Randa, [Bergen].
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Ruud, E. (1979). *Musikkpedagogisk teori*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Rønnes, K. O. O. (1993). *Sangen i skolen: en undersøkelse om sangens stilling i en stor bykommune*. [Bergen]: [K. O. O. Rønnes].
- Schei, T. B. (1998). *Stemmeskam: hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk*. [T. B. Schei], [Bergen].
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Stemmer som stemmer: medlemsblad for Norsk stemmepedagogisk forum.
- Svartdal, F. (1998). *Psykologiens forskningsmetoder: en introduksjon*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Sæbø, A. B. (2009). *Muligheter og utfordringer for kunstfagene i opplæringen*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur.
- Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis: projektorientert videnskapsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.
- Varkøy, Ø. (2001). Musikk for alt (og alle) - om musikkens syn i norsk grunnskole *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 5 2001* (pp. S. 75-88). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vilhelmsen, L. (2003). *Når barn synger... hva' så?* [Jystrup]: Solo.
- Waksvik, I. (1994). *Stemmebruk til skolebruk*. [Oslo]: TANO.
- Welch, G., Murao, T. (1994). Onchi and singing development.
- Ørnung, R. E. (2006). *Når stemmen ikke stemmer: en kvalitativ studie om sangeres opplevelser av logopedisk stemmebehandling*. R.E. Ørnung, Oslo.

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

<http://musikkrom.wikispaces.com/Ragnhild+Lund>: Artikkelen [Syng og vær glad? Om begrunnelser for sangfaget i norsk skole](#) (2008).

<http://www.opam.no/skolehistorie/no/kort-skolehistorie> av 11.07.2011.

<http://www.helenorgesynger.no>

<http://sangingorge.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>

<http://www.musikkiskolen.no/om-oss/tidsskriftet-musikk-i-skolen/hva-kan-du-lese-i-musikk-i-skolen/musikk-i-skolen-109.html>

Intervjuguide

Dette er intervju nummer med en informant.

1. Innledning:

- a) Jeg vil kort informere om min egen utdanning og stilling, arbeidserfaring 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 utdanningsbakgrunn har du?
c) Hvilket klassetrinn 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?

- k) Kan du si noe om hvilke metode og didaktikk musikk materialet du bruker bygger på?
- l) Har du 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 synge nødvendig?
- b) Er du selv interessert i å synge?
- 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 synge; 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 "tonedøvhet"?
- l) Er tonedøvhet 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: 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 glemmer 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 og tatt det opp som tema?
- 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 lærere 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 eleven 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?

Appendiks 1: Intervjuguide

- d) Hvordan reagere eleven på konfrontering av egen tilkortkommende sangprestasjon?
- e) Fører 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 elever 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 elever 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 elever 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 elever 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?

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.2) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjektittel		
Tittel	Når stemmen ikke stemmer. Elever med sangvansker i grunnskolen.	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Bergen	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Det psykologiske fakultet	
Institutt	Institutt for pedagogikk	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Tiri Bergesen	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Schei	
Akademisk grad	Doktorgrad	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, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Førsteamanuensis	
Arbeidssted	Høgskolen i Bergen	
Adresse (arb.sted)	Landåssvingen 15	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Postnr/sted (arb.sted)	5096 Bergen	
Telefon/mobil (arb.sted)	55585816 / 98464228	
E-post	tbs@hib.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
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	<p>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 forske på dette emnet er at jeg som musikk lærer, 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.</p>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> ○ Enkel institusjon ● Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	<p>Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.</p>
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 intervju og stille noen få spørsmål til to eller flere logopeder som er tilknyttet de tilfeldig utvalgte skolene.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
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.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	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.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> 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 <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		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	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar	Det vil bli gjort opptak av intervjuene	
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Av informantene vil det bli samlet inn navn, alder og ansiennitet som musikk lærer.	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 direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input checked="" type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	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.
Spesifiser hvilke	e-postadresse og telefonnummer for å kunne komme i kontakt med informantene underveis hvis nødvendig.	
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	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.
Hvis ja, hvilke?	Navn, fødselsdato, e-postadress, telefonnummer og arbeidsplass.	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	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.
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?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input checked="" type="checkbox"/> Informeres ikke	

Informeres ikke, begrunn	Det er tematikken som er vesentlig og ikke det personlige eller personen (eleven) selv.	
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		<p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg.</p> <p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer om krav til informasjon og gyldig samtykke, samt om forskning uten samtykke</p>
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	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 atskilt 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?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja ○ Nei •	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja ○ Nei •	<p>Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.</p> <p>Les mer om behandling av lyd og bilde.</p>

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.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke		NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	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
Kommentar		Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:01/10/2010	Prosjektstart
	Prosjektsslutt:31/12/2011	Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektsslutt 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 sensurert.

Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata.</p> <p>Les mer om anonymisering</p>
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Datamaterialet vil bli slettet og makulert.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		<p>Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.</p> <p>Les om arkivering hos NSD</p>
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Egeninnsats og egenfinansiering.	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	2	

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

Dato: 1 Nov 2010 12:57:55 +0100 [01-11-2010 12:57:55 CET]
Fra: linda.ringstad@nsd.uib.no 
Til: nri055@student.uib.no
Cc: gunn.soreide@iuh.uib.no, teknisk@pvportal.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=fnAVnmMK5vLRHpKLdmpvTpmbSI8FUNcl>

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.

Det vises forøvrig til våre internettsider: <http://www.nsd.uib.no/personvern>.

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=fnAVnmMK5vLRHpKLdmpvTpmbSI8FUNcl>

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>

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

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.

Jeg ber deg herved om din tillatelse og samtykke til at jeg kan foreta intervju av deg. Jeg vil foreta et "halvstrukturert intervju". Det vil si at jeg stiller spørsmål, og som du svarer på så utfyllende som mulig. Svaret ditt leder gjerne til videre, ustrukturerte oppfølgingsspørsmål fra meg for å ytterligere belyse eller utdype tema.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd. Deretter vil intervjuene bli transkribert nøyaktig etter opptak for å brukes i analysen av intervjumaterialet. Du har anledning til å få lese gjennom det skrevne intervjuet slik at du eventuelt kan kommentere eller rette på det du har sagt, hvis du skulle ønske dette.

Det vil ikke innebære risiko i forbindelse med deltakelsen. Datamaterialet, som her er intervjuopptaket og de transkriberte intervjuene, vil bli behandlet konfidensielt og er underlagt lov om taushetsplikt. Informantenes navn og datamaterialet vil bli anonymisert og oppbevart i låst skap. Originale utskrifter av intervjuene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder, som også er underlagt loven om taushetsplikt. Alt av innsamlede opplysninger til prosjektet vil bli anonymisert, og lydbåndopptak vil bli makulert etter godkjenning av oppgaven og senest ved utgangen av 2011.

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 Instebo

Tilhører:

Fagavdeling barnehage og skole

[Bergen kommune Fagavdeling for barnehage og skole Seksjon skole](#)

Appendiks 5: Eksempel på forespørsel etter informanter

Nina Ringdal

Adresse

Postnr Poststed

Xxxxxx skole v/rektor

Adresse

Postnr Poststed

Bergen 06.01.2011

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 utdanning, men må ha nevnte erfaring i å undervise i musikk. Jeg ønsker også jevn kjønnsfordeling; til sammen to kvinnelige og to mannlige lærere.

Selve intervjuet vil ta ca. en time. Tid og sted for intervjuet avtales direkte med den deltagende lærer. 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 lærer ved deres skole som sier seg villig til å delta. Deltaker vil få en liten påskjønnelse for deltakelsen.

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

Appendiks 6: Eksempel på 2. forespørsel etter informanter

Nina Ringdal
Adresse
Postnr Poststed

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” musikk læreres 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.

Selve intervjuet vil ta knapt en time. Tid og sted for intervjuet avtales direkte med den deltagende lærer. Det vil bli tatt opptak 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 intervju slik at du eventuelt kan kommentere eller rette på det du har sagt, hvis du skulle ønske dette.

Det vil ikke innebære risiko i forbindelse med deltakelsen. Datamaterialet, som her er intervjuopptaket og de transkriberte intervjuene, vil bli behandlet konfidensielt og er underlagt lov om taushetsplikt. Informantenes og skolens navn samt datamaterialet vil bli anonymisert og oppbevart i låst skap. Originale utskrifter av intervjuene vil kun være tilgjengelig for meg, transkriptør og min veileder, som alle er underlagt loven om taushetsplikt. Alt av innsamlede opplysninger til prosjektet vil bli anonymisert, og lydbåndopptak vil bli makulert etter godkjenning av oppgaven og senest ved utgangen av 2011.

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