

«Som å snakke fem språk»

Ein kvalitativ studie av songlærarar sine erfaringar med læringstypar i songundervisning



Sigrid Myklebust

Masteroppgåve i pedagogikk

PED395

Haut 2023

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Samandrag

«Læringsstilar» er eit omdiskutert tema innan pedagogikken, som viser til ideen om å tilpasse (matche) undervisning til ein person sin læringsstil med formål om å betre læring (Stobart, 2008). Ideen har ikkje støtte i empirisk forskning (Newton & Salvi, 2020, s. 1) og blir omtalt som ein *hjernemyte* som ein over tid har forsøkt å avkrefte (debunk). Trass i dette ser konseptet ut til å halde fram med å appellere, og ein står ovanfor eit *gap* i form av eit misforhold mellom forskning og praksis (Newton & Miah, 2017, s. 1). Forskarar uttrykker eit behov for kvalitative studiar som undersøker erfaringar knytt til det å anvende læringsstilar som konsept (Newton, 2020). Denne masteroppgåva utforskar erfaringar med konseptet *læringstypar* som utgjer ein del av songteknikken Complete Vocal Technique (CVT) si pedagogiske tilnærming. Der er fellestrekk mellom *læringsstilar* og *læringstypar* som gjer det aktuelt å nytte CVT med sitt læringstypekonsept som kontekst, og vidare studere dette i lys av teori og forskning på læringsstilar.

Studien utforskar med utgangspunkt i eit *forstå- og forklareperspektiv* (Weber i Gilje, 2019, s. 132), CVT-pedagogar sine erfaringar med læringstypekonseptet via problemstillinga «Kva er CVT-lærarar sine erfaringar med læringstypar i songundervisning?» Studien nytta kvalitativ metode i tråd med formålet om å undersøkje menneskelege erfaringar i rammene av eit konstruktivistisk paradigme. Eg gjennomførte ni semistrukturerte intervju med eit utval bestående av ni autoriserte CVT-pedagogar (songlærarar innan CVT-teknikken). Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) vart nytta for å analysere datamaterialet, og sentrale funn vart vidare diskutert i lys av forskning og litteratur om læringsstilar, songundervisning som fagtradisjon, samt ulike metaforar som ligg til grunn for utdanningsforskning. Analyse og tolking av data resulterte i tre hovudtema; «læringstypar i CVT», «læringstypar i kommunikasjonsprosess» og «grad av fleksibilitet».

I si empiriske form bidreg studien med eit kvalitativt djupneperspektiv inn mot praksis- og forskingsgapet. Vidare kan perspektivet knytt til den spesifikke songundervisningskonteksten kaste lys over motiva som ligg til grunn for erfaringane, deriblant det å nytte læringstypar til å dynamisk kunne justere seg etter songaren i tråd med det særeigne og sårbare ved å ha kroppen som instrument. Til slutt bidreg oppgåva også med å løfte fram nokre teoretiske nyansar, der ein kan stille spørsmål om ein i praksis ser på eit konsept som er essensialistisk av natur, men som blir brukt på ein mindre essensialistisk måte i tråd med eit konstruktivistisk paradigme.

Abstract

“The idea of learning styles” is a disputed topic, that refers to the idea that matching teaching to a persons’ learning style(s) will improve learning (Stobart, 2008). This hypothesis is not supported by research (Newton & Salvi, 2020, s. 1), and is referred to as a neuromyth. Despite the lack of evidence in research, and numerous attempts to debunk the neuromyth, research also shows that the concept continues to appeal. This leads to an existing gap between research and practice (Newton & Miah, 2017, s. 1). Due to this gap research suggests the need for in-depth qualitative approaches on experiences connected to learning styles (Newton, 2020). This master’s thesis explores experiences connected to the concept of “learning types”, which constitutes a component of the pedagogics of the singing technique Complete Vocal Technique (CVT). Due to the fact that “learning styles” and “learning types” (CVT) initially seem to have some common features, one can argue that there is a relevance studying CVT and its learning type concept in the light of theory on learning styles.

Aiming to take the perspective of understanding and exploring (Weber i Gilje, 2019, s. 132), this thesis has explored CVT-teachers’ experiences via the research question “What are CVT-teachers’ experiences with learning types in singing tuition”? With a qualitative approach this study aims to capture human experiences in the framework of a constructivist paradigm. Nine semi-structured interviews were conducted interviewing nine authorized CVT teachers as participants. Further a thematic analysis (Braun & Clarke, 2022) was conducted to analyze the data. The main findings were discussed in the light of literature on learning styles and literature on teaching singing. The analysis and interpretation of the data resulted in three main themes: “learning types in CVT”, “learning types in communication process” and “degree of flexibility”.

In its empirical form, the study itself contributes to research based on the in-depth perspective towards the practice and research gap by contributing these three main themes that comes with a set of nuances. Further the perspective that can be connected to the specific singing teaching context, is contributing by highlighting how this concept is used in its particular context and further how this seems to be connected to the underlying motifs of dynamically aligning with the singer. This further seems to be connected to the particular aspects of singing and especially the vulnerability of one’s instrument being the body. Finally, the thesis contributes to research and practice by highlighting some theoretical nuances, where one can pose the question if we are looking at a concept that has an essentialist nature, but which is used in less of an essentialist approach aligned with a constructivist paradigm?

Forord

I arbeidet med masteroppgåva har eg fått uvurderleg støtte og hjelp frå fleire hald. For dette er eg svært takknemleg!

Eg vil rette ei stor takk til min rettleiar, Astrid Tolo. Du har guida meg trygt gjennom prosessen i utviklinga av masteroppgåva sine ulike stadium. Dine tilbakemeldingar har fått meg til å tenke på nye måtar, noko som har løfta arbeidet mitt! I tillegg har du oppfordra meg til å stole på meg sjølv, mine egne idear og vurderingar.

Tusen takk til Complete Vocal Institute for tilrettelegging slik at eg kunne gjennomføre dette forskingsprosjektet. Ei særskild takk til min kontaktperson ved CVI, Mathias Høgenhaug Aaen, for hjelp og støtte i utviklinga av prosjektet frå idestadiet til levert produkt og for hjelp til å innhente informantar. Du har inspirert meg til å sjå moglegheiter i krysningsfeltet av mine interesser; song, songundervisning og forskning/akademia. Takk til alle informantane som ville stille til digitale intervju. At de ønska å dele av erfaringar og kunnskap har vore avgjerande for at denne masteroppgåva blei til!

Til slutt vil eg takke studiegruppa; Oda, Aleksandra og Jannicke - for fine kaffistunder og gode samtaler, og familie og venner for eineståande hjelp og støtte gjennom heile prosessen; frå oppstart av masterprogram til no levert oppgåve! Øyvind, Maren, Mamma, Pappa, Solveig og Ingeborg; for alt de har bidrege med i denne prosessen. Pedagogisk, teknisk og emosjonell støtte. Buplass, turar og samtaler i Bergen. Gjennomlesing, tilbakemelding og korrektur. Idéutvikling og motivasjon. Eg er veldig glad for at du Mamma har vore mi studiegruppe på heimebane, med faglege diskusjonar som har vore essensielt for den utviklinga og gleda eg har hatt i arbeid med dette masterprosjektet!

Nordfjordeid, november 2023

Sigrid Myklebust

Innholdsliste

Samandrag.....	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsliste	iv
1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	1
1.2 Aktualisering av tema	3
1.3 Avgrensing og bakgrunn for problemstilling	3
1.4 Problemstilling	4
1.5 Oppgåva sin struktur.....	4
2.0 Teoretisk rammeverk	6
2.1 Ideen om læringsstilar	6
2.1.1 Døme på kjende læringsstilsmodellar	6
2.1.2 Å anvende læringsstilar utover matching-metoden.....	7
2.1.3 Samanblanding av multiple intelligensar (MI) og læringsstilar	8
2.2 Metaforar og kategoriar	10
2.3 Songundervisning.....	11
2.3.1 Songundervisningstradisjonen er i endring	11
2.3.2 Med kroppen som instrument	12
2.4 Oppsummering av teoretisk rammeverk.....	12
3.0 Tidlegare forskning	14
3.1 Søkeprosessen og forskingsreviewet si inndeling	14
3.2 Læringsstilar har ikkje empirisk støtte i forskning	14
3.2.1 Læringsstilar og hjernemytestempelet.....	15
3.3 Misforhold mellom forskning og praksis	15
3.3.1 Læringsstilar sin persistens	16
3.4 Kva vil det egentleg seie å tru på læringsstilar?	17
3.4.1 Å tru på læringsstilar i eit essensialismeperspektiv.....	17
3.5 Oppsummering av tidlegare forskning og denne studien sin relevans	18
4.0 Metode og forskingsdesign	19
4.1 Vitskapsteoretisk forankring.....	19
4.2 Kvalitativ metodetradisjon	19

4.3 Forskningsdesign.....	20
4.3.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju	21
4.3.2 Transkribering	25
4.3.3 Analyse av datamateriale.....	25
4.3.4 Refleksivitet og forskningsetikk	31
4.3.5 Utval og rekruttering.....	32
5.0 Analyse og tolking av datamateriale	36
5.1 Læringstypar kan forståast som inkorporert i CVT.....	36
5.1.1 Frå vektlegging av «abstrakte bilete» til inkludering av det «logiske».....	37
5.1.2 Fem læringstypar dannar eit rammeverk for CVT sine instruksjonar	38
5.2 Læringstypar og kommunikasjon	40
5.2.1 Læringstypar som instruksjons- og forklaringsformidlar i songtimen.....	41
5.2.2 Læringstypar som metafor for språk i kommunikasjonsprosessen.....	43
5.2.3 Læringstypar kan nyttast inn mot songarane sitt «nervesystem»	44
5.3 Grad av fleksibilitet	44
5.3.1 Grad av fleksibilitet er avgjerande for om konseptet er til hjelp eller hinder	45
5.3.2 Filosofiske antakelsar påverkar fleksibiliteten.....	48
5.3.3 Ein prosess som går mot aukande grad av fleksibilitet?.....	50
5.4 På tvers av datamaterialet: Å dynamisk justere seg etter songaren ved hjelp av læringstypar.....	53
6.0 Diskusjon	55
6.1 Kompleksiteten i læringsstilsomgrepet	55
6.1.1 Endringsprosess i song som fagtradisjon og kopling mot læringstypekonseptet ...	55
6.1.2 Å sjå moglegheiter på bakgrunn av det vi har språk for	57
6.1.3 Å dynamisk justere seg etter songaren ved hjelp av læringstypekonseptet.....	60
6.2 Skiljet mellom læringstypekonseptet i seg sjølv og bruken av det	61
6.2.1 Skilja mellom konseptet i seg sjølv og bruken av dei	61
6.2.2 Eit essensialismeperspektiv på skiljet	62
6.2.3 Distanse frå essensialismen	63
6.2.4 Eit ikkje vasstett skilje mellom essensialismeskalaen sine ytterpunkt	64
6.2.5 Læringskonteksten sin plass i læringstype- og læringsstilsomgrepet	66
6.2.6 Identifikasjon av ulike perspektiv i læringstype- og læringsstilsdiskursen.....	67
7.0 Avslutning	71
7.1 Hovudfunn i lys av problemstilling, forskingsspørsmål og formål	71

7.2 Overordna bidrag og implikasjoner for teori og praksis	72
7.2.1 Overordna bidrag	72
7.2.2 Implikasjoner for praksis og teori	72
7.3 Svakheiter ved studien	75
7.4 Anbefalinger for framtidig forskning	75
Litteraturliste	76
Vedlegg	80
Vedlegg A: Prosjektregistrering i RETTE	81
Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	82
Vedlegg C: Midlertidig intervjuguide semistrukturert intervju	86
Vedlegg D: Koding i Nvivo (første og andre runde)	90
Vedlegg E: Arbeid med tankekart (fase tre og fire i tematisk analyse)	92
Vedlegg F: Klyngekart i Nvivo	95
Vedlegg G: Arbeid med diskusjonskapittel (identifikasjon av ulike perspektiv).....	96

1.0 Introduksjon

I kjernen av denne masteroppgåva ligg omgrepet «læringstypar», som kan sjåast i samanheng med «læringsstilar»; eit etablert men omdiskutert omgrep i litteraturen. «Læringstypar» som konsept er henta i frå songteknikken «Complete Vocal Technique» sin pedagogikk, som også vil fungere som kontekst for oppgåva. Målet har vore å *forstå og forklare* songlærarar sine *erfaringar* med å arbeide med «læringstypar».¹

1.1 Bakgrunn for val av tema

Ei personleg nysgjerrigheit og eit ønske om å forstå «greia med læringstypar», utvikla seg gradvis på bakgrunn av mitt møte med konseptet som songlærarstudent ved den 3-årige songar/songlærarutdanninga ved Complete Vocal Institute (CVI) i København. Før eg går vidare inn i dette, vil eg kort kaste lys over Complete Vocal Technique, slik at konteksten for oppgåva kan følge lesaren vidare.

Complete Vocal Technique, som eg i det vidare vil omtale med forkortinga «CVT», er ein metode som nyttast av pedagoger innan song- og stemmerettleing (McGlashan et al. 2022, s. 3). Metoden har blitt brukt i Europa i over 35 år (McGlashan et al., 2022, s. 3), og har etter kvart også fått internasjonalt fotfeste (Sundberg et al. 2017, s. 528), med publikasjonar i vitskaplege tidsskrifter og eit læreverk i form av bok og app som er oversett til 10 språk (Complete Vocal Institute, 2023).

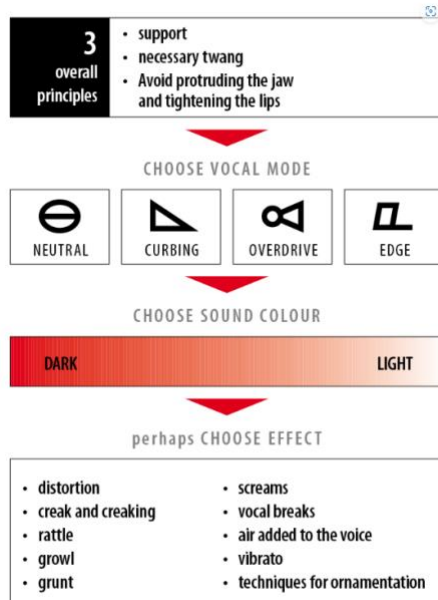
Sentralt i CVT står grunnfilosofien «alle kan lære å synge», og ei kjerneoppgåve for CVT-pedagogen er å assistere songare i sunn lydproduksjon basert på songaren sitt musikalske ønske (Complete Vocal Institute, 2022). Metoden byggjer på forskning på stemma og kroppen sin anatomi og fysiologi, og kan ved hjelp av ein felles teknisk terminologi og ei systematisk, strukturert tilnærming, nyttast inn mot alle stilartar og sjangrar (Complete Vocal Institute, 2023; McGlashan et al., 2022, s. 2). Teknikken er også skildra som effektiv for utøvarar som opplever stemmeproblem, noko ein kan erfare grunna ukontrollerte spenningar som hindrar stemma i å arbeide fritt (McGlashan et al., 2022, s. 2). Systematikken og den felles terminologien kjem til uttrykk i figur 1. Den gir eit overblikk på songteknikken CVT, som overordna er delt inn i fire hovuddeler; tre overordna prinsipp, fire stemmefunksjonar (vocal modes), klangfargar og effektar.

¹ Masteroppgåva sine ulike kapitler byggjer til dels på innlevert eksamen våren 2022 i emnet PED314 «fordypning og prosjektplan».

Figur 1

CVT Overview

CVT Overview



Figur 1. CVT Overview. Frå «CVT Introduction» av Complete Vocal Institute, 2023 ([Complete Vocal Technique – Complete Vocal Institute](#))

Frå denne generelle presentasjon flyttar eg vidare fokus tilbake til bakgrunn for val av tema ved å trekkje fram CVT-pedagogikk («The pedagogics of CVT»), som var eitt av mange emne på den treårige songlærarutdanninga. Eg fatta tidleg interesse for å gjere eit forskingsprosjekt knytt til denne pedagogikken, og blant mange moglege pedagogiske emne landa eg på at «læringstypar», som utgjer ein liten byggjestein i CVT si større pedagogiske tilnærming, var noko eg var nysgjerrig på å gå djupare i.

CVT tek føre seg fem ulike læringstypar; visuell, auditiv, imaginativ, logisk og kinestetisk. Dette er omgrep ein kan kjenne att frå ulike læringsstilsmodellar. Læreverket er mellom anna strukturert med utgangspunkt i desse ulike «læringvinklane»; med anatomiske og fysiologiske forklaringar, fysiske instruksjoner, lydeksempel, illustrasjonar og døme på bilete og kjensler/fornemmelser (sensations) (Complete Vocal Institute, 2023). På nettsida til CVT blir det gitt ein presentasjon av CVT-pedagogikken, der det mellom anna blir trekt fram at songarar har ulike behov for korleis dei vil gå fram for å forstå og utvikle seg. Dei peikar på at framgangsmåtane er likeverdige og at dei ulike

forklaringane samla sett kan vere til hjelp for å sjå ulike aspekt frå ulike perspektiv, ettersom dei komplimenterer kvarandre (Complete Vocal Institute, 2022).

1.2 Aktualisering av tema

Omgrepet «læringstypar» har fellestrekk med omgrepet «læringsstilar» som er å finne i den pedagogiske litteraturen. Blant forskarar er det brei konsensus om at læringsstilar, representert via den såkalla matching-metoden, ikkje har støtte i empiriske funn (Newton & Salvi, 2020, s. 1). Matching-metoden er ideen om å tilpasse (matche) undervisning til ein person sin læringsstil (Stobart, 2008). Vidare blir læringsstilar omtalt som ein myte som over fleire tiår har vore forsøkt avkrefta (Nancekivell, Shah & Gelman, 2019, s. 1). Forskarar rapporterer vidare om eit misforhold mellom forskning og praksis, der læringsstilar ser ut til å framleis appellere blant lærarar «ute i felten», altså i praksis, og i ein del litteratur (Newton & Miah, 2017, s. 1).

Det er med dette som utgangspunkt behov for kvalitative studiar som går i djupna på erfaringane dei som nyttar læringsstilar i praksis har med konseptet, for å kunne bidra inn mot forståing av kvifor konseptet held fram med å appellere trass i dette misforholdet (Newton, 2020). I tillegg finn forskarar at det er behov for meir inngåande kunnskap i kva det vil seie «å tru på» læringsstilar, ettersom området viser seg å vere meir komplekst enn først antatt (Nancekivell, Shah & Gelman, 2019, s. 13). Ved litteratursøk var der i tillegg få treff på forskning knytt til læringsstilar og kreative fag som musikk og song, og det kan dermed tenkjast at denne studien med song som kontekst kan bidra til eit utvida perspektiv i diskursen rundt læringsstilar.

1.3 Avgrensing og bakgrunn for problemstilling

Spørsmålet om kva som gjer at læringsstilar held fram med å appellere trass i manglande støtte i forskning illustrerer eit gap i etablert kunnskap om tema. Det vil vere mange potensielle forhold som kan vere med på å svare på eit slikt årsak-verknad-forhold (misforholdet mellom forskingsfunn og praksis), noko som vil gå utover omfanget på denne masteroppgåva og fokuset til ei enkel problemstilling og kva den kan svare på. Dette uttrykte gapet gir derimot relevans for forskingsprosjektet, og fungerer som bakgrunn for val av tema i masteroppgåva. Formålet er ikkje å skulle gje eit definitivt svar på dette spørsmålet, men å hjelpe til med å fylle ein meningsfull *del* av gapet.

På bakgrunn av det uttrykte misforholdet mellom forskingsfunn og praksis kjem mellom anna Newton (2002) med oppfordring om å gjennomføre kvalitative studiar som går i djupna på erfaringane dei som nyttar læringsstilar i praksis har med konseptet. I tillegg trengst det meir inngåande kunnskap i kva det vil seie «å tru på» læringsstilar, ettersom området viser seg å vere meir komplekst enn først antatt (Nancekivell, Shah & Gelman, 2019, s. 13).

Eg snevrar i denne studien fokuset inn på songlærarar innan ein spesifikk songteknikk som nyttar konseptet «læringstypar» som ein liten del av ein større overordna pedagogikk i undervisninga, og ser på erfaringane dei har med konseptet, med mål om å forstå og forklare. Med eit slikt fokus kan eg berre seie noko om den enkelte informant sine *erfaringar* innan den spesifikke konteksten av CVT-undervisning.

Fokuset gir også ei tydeleg avgrensing, der oppgåva ikkje handlar om å verken forsvare eller setje seg i mot læringstypar, eller å seie noko om det fungerer eller ikkje fungerer. Oppgåva skal heller ikkje forsøke å bevise om dette kan ha noko føre seg eller ikkje i ein kunst- songkontekst, men derimot bidra med erfaringar inn mot forskingsgapet frå eit nytt perspektiv.

Med erfaring som kjerneelement i problemstillinga peikar denne studien mot ei erfaringsorientert retning, som i følge Braun og Clarke (2022, s. 160) senterer seg rundt det å søke mening i artikuleerte erfaringar, tankar, meiningar, handlingar, kjensler og syn på verda. Å utforske *motiva og resonnementa* som ligg til grunn for erfaringane blir difor eit viktig aspekt av den erfaringsorienterte problemstillinga. Det er ei slik tolking av erfaringsomgrepet eg vidare presenterer problemstillinga ordrett i følgjande kapittel.

1.4 Problemstilling

Kva er CVT-lærarar sine erfaringar med læringstypar i songundervisning?

1.5 Oppgåva sin struktur

Eg har i introduksjonskapittelet løfta fram bakgrunn for val av tema som i første omgang var knytt til møte med konseptet «læringstypar» ved songlærerutdanninga ved Complete Vocal Institute. Vidare har eg presentert eit liknande omgrep, «læringsstilar», og grunnlagt val av tema ytterlegare med interessante spenningar som ligg i dette feltet. Med dette har eg plassert masterprosjektet i den vitenskaplege diskursen knytt til læringsstilar, og peikar på relevansen med forskinga med utgangspunkt i eit gap som knytast til eit misforhold mellom forskingsfunn og praksis der læringsstilar held fram med å appellere trass i manglande støtte i forskinga. Deretter presenterte eg korleis eg med den erfaringsorienterte problemstillinga med dette prosjektet har som formål å hjelpe med å fylle ein liten del av dette kunnskapsgapet ved å gjennomføre djuptgåande kvalitative intervju med CVT-lærarar om konseptet «læringstypar».

Vidare i oppgåva vil eg plassere det teoretiske rammeverket i forkant av forskingsreviewet. Det teoretiske rammeverket tek føre seg teori om læringsstilar, songundervisning med fokus på CVT-pedagogikk og læringstypar. I tillegg presenterer eg eit forskings/praksisperspektiv på læring og undervisning som eg seinare vil trekke inn i diskusjonen, for å løfte den på eit nivå der det konkrete

ved læringstypar i CVT bidreg inn i diskursen rundt dei harde frontane mellom dei som forsvarer og kritiserer læringstypar. At det teoretiske rammeverket kjem før forskingsreviewet handlar om at litteratur og studiar som ligg til grunn for populære læringsstilsmodellar- og rammeverk, er som forskingsreviewet viser, gjenstand for kritikk. Når det teoretiske rammeverket vert plassert i forkant av forskingsreviewet, etablerer eg eit grunnlag å forstå den nyanserte kritikken av læringsstilsomgrepet som vert presentert i reviewet. I metodekapittelet gjev eg studien ei vitskapsteoretisk forankring, der eg løftar fram samanhengar som viser tilbake til den erfaringsorienterte problemstillinga og studien sitt formål. Her vert óg forskningsetiske refleksjonar presentert, der eg mellom anna diskuterer mi eiga tilknytning til CVT og korleis dette kan påverke forskingsarbeidet. I det følgjande analysekapittelet presenterer eg tre hovudtema; «læringstypar i CVT», «læringstypar i kommunikasjonsprosess» og «grad av fleksibilitet», og gir korte tolkingar som eg byggjer vidare på i diskusjonskapittelet som tek føre seg to hovudpunkt «omgrepsforvirring» og «essensialisme-perspektiv» som byggjer på ein diskusjon der eg trekk inn aspekt både frå dei kritiske artiklane frå forskingsreviewet, og perspektiv frå det teoretiske rammeverket som tek diskusjonen til ulike nivå.

2.0 Teoretisk rammeverk

Før eg i kapittel 3.0 gjer greie for tidlegare forskning på læringsstilsfeltet, presenterer eg i dette kapittelet eit teoretisk rammeverk med sentrale omgrep som er relevant for masteroppgåva si problemstilling. Rammeverket byrjar med ein introduksjon av metaforar, etterfølgd av ein presentasjon av ideen om læringsstilar. Eit fokus er tendensen til eit læringsstilsomgrep som sprikar i ulike retningar og som kan samanblandast med andre teoriar, som til dømes teorien om Multiple Intelligensar. Vidare går eg inn i kategorisering som kjerneelement i læringsstilar, før eg til slutt presenterer generell teori om songfaget som grunnlag for å kunne nærme seg informantane si livsverd.

2.1 Ideen om læringsstilar

Ideen om læringsstilar viser typisk til ideen om at ein ved å vite korleis den som skal lære lærer best, kan anvende denne kunnskapen til å betre læringa ved å få undervisninga til å samsvare med vedkomande sin læringsstil (matching-metoden) (Stobart, 2008). Med individualisering som eit av kjerneelementa, er formålet å tilpasse undervisninga til eit individ sin unike måte å lære på (Borström, Gidlund & Nordin, 2007, s. 80). Ideen om læringsstilar har eit diagnostisk element (Stobart, 2008, s. 75), der ein ved hjelp av ulike klassifiseringsinstrument måler og klassifiserer med formål å forbetre samsvaret mellom undervisning og læring. Der finst i følgje Coffield et al (2004 i Newton & Miah, 2017) over 70 ulike instrument for å klassifisere læringsstilar. Her finn vi mellom anna ulike sjølvrapporterande skjema som måler og klassifiserer basert på ein «score» (Stobart, 2008, s. 77).

2.1.1 Døme på kjende læringsstilsmodellar

Eit av dei mest kjende rammeverka innan læringsstilar er utvikla av Dunn og Dunn (1972, 1993 og 1999 i Dunn & Griggs, 2004, s. 265). Ved å ta høgde for ulike «stimuligrupper» som har betydning for eit individ sin læringsstil, er grunntanken at alle kan lære ved ei opplæring som er tilpassa desse (Dunn & Griggs, 2004, s. 382). Modellen er bygd opp av fleire såkalla «stimuligrupper», som skal ha betydning for eit individ sin læringsstil. Desse omfattar miljømessige, kjenslemessige, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske element. Av desse elementa er det «fysiologisk stimuli», som omfattar omgrepa «visuell», «auditiv» og «kinestetisk», som oftast blir referert til som læringsstil (Dunn & Griggs, 2004, s. 22). Modellen blir av Dunn og Dunn (1999 i Dunn & Griggs, 2004, s. 265) omtalt som eit verktøy som skal hjelpe til med å forstå korleis ein kan lære å utnytte sine sterke sider.

“VAK” er ein annan kjend læringsstilsmodell som kan knytast til ein person sine dominerande sansar; visuelle, auditive og kinestetiske. Ut i frå denne modellen vil ein visuell person føretrekke å sjå informasjon, kanskje gjennom eit diagram eller via å lese. Ein auditiv person vil derimot helst høyre

informasjon via å snakke eller å lytte, medan ein kinestetisk person helst vil lære ved å handle via rørsle eller å ta på eller å forme ting. Vidare vil preferansane ut i frå denne modellen få implikasjonar for undervisninga (TeacherNet, 2007 i Flobakk-Sitter, 2018, s. 144). Ein liknande modell, V-A-T-K, tek føre seg elementa visuell, auditiv, taktil og kinestetisk og modellen viser i følgje Stobart (2008, s. 74) tilbake til Rita og Kenneth Dunn sitt arbeid med læringsstilar som starta på 1960-talet.

Andre kjende læringsstilsmodellar baserer seg i følgje Stobart (2008, s. 81) på mellom anna på David Kolb som ser læringsstilar som preferansar som i nokon grad varierer frå situasjon til situasjon. Eksempelvis blir desse fire læringsstilane; «accomodating», «diverging», «converging» og «assimilating», ikkje sett på som bioloisk basert, men heller som eit resultat av føretrukne måtar å løyse konflikter på (Stobart, 2008, s. 81-82). Eg har valt å ikkje gå vidare inn i Kolb (Stobart, 2008, s. 81) sine læringsstilsomgrep ettersom dei i seg sjølv ikkje er relevant for denne studien. Dei er likevel synleggjort i denne overordna presentasjonen av kjende læringsstilsmodellar, då det viser at stilomgrepet omfattar nokså ulike modellar, og dermed står fram som noko sprikande.

2.1.2 Å anvende læringsstilar utover matching-metoden

Sjølv om ideen om læringsstilar sentrerer seg rundt matching-metoden, finn vi i diskursen også eit fokus på andre aspekt som breier seg utover denne. Dette ser ein til dømes i Boström og Gidlund (2007, s. 45) si oppfordring om at der er behov for ei oversikt over korleis læringsstilar kan anvendast, der dei sjølv i tillegg til «matching» også trekk fram «bevisstheit» som døme. Den såkalla «bevisstheitstilgangen» går mellom anna på det å stimulere elevar si bevisstheit av læringsstilar slik at dei kan mestre metakognitive strategiar og opne opp for samtale rundt eiga læring (Boström & Gidlund, 2007, s. 45; Fleming, 2012, s. 3; Stobart, 2008, s. 78).

Nokre erfarer også at fokuset på læringsstilar kan kjennast som eit skifte i fokus frå elevar sine svakheiter til deira styrker, samt utvikling av større toleranse for andre menneske sine ulikskapar og sensitivitet ovanfor den som skal lære (Boström & Gidlund, 2007, s. 51-52). Også Stobart (2008, s. 75) peikar på at fleire læringsstilsmodellar handlar om å bygge på preferansar heller enn svakheiter hos individet.

Preferansar er vidare eit sentralt stikkord i diskursen rundt læringsstilar. Newton og Miah (2017, s. 2) omtaler Felder (2010) og Fleming (2012) som to av dei originale læringsstilsforkjemparane, og peikar vidare på at dei i sine respektive artiklar har sjølvpublisert sitt forsvar på kritikken mot læringsstilar. Artiklane byggjer på ei distansering frå matching-omgrepet, og eit fokus på å anvende læringsstilar utover matching-metoden. Felder (2010, s. 3) omtaler vidare læringsstilar «tendensar» og «preferansar» når det kjem til måtar å prosesserer informasjon og respondere på instruksjon, medan Fleming (2012, s. 1) som har utvikla spørjeskjemaet VARK (visual, aural, read/write, kinesthetic),

peikar på at dette kan nyttast til å indikere folk sine preferansar når det gjeld å ta inn og å presentere informasjon i kommunikasjon. Preferanseomgrepet blir her brukt for å distansere seg frå det biologisk baserte.

Multisansselege undervisningsmetodar blir også trekt inn som eit aspekt av læringsstilskonseptet som breier seg utover matching-metoden, noko som vil krevje eit variert undervisningsmaterieil (Boström & Gidlund, 2007, s. 53). Å utarbeide metodar som samsvarer (matching) med ulike preferansar som til dømes visuelle, auditive, taktile og kinestetiske, vil i følge Boström, Gidlund og Nordin (2007, s. 74) føre til at desse blir sett i system. I forlenging av tematikken multisansselege undervisningsmetodar og læringsstilspreferansar, kan ein trekke inn Felder (2010, s. 5) sitt argument om å finne ein balanse mellom polane av kvar «læringsstilsdimensjon», slik at den som skal lære blir undervist ut i frå meir eller mindre føretrukne «modus». Dette for å sikre at vedkomande ikkje er for ukomfortabel, men på den andre sida sikrar å få øving og tilbakemelding på viktige ferdigheiter den ikkje ville ha utvikla dersom fokuset kun var på å tilpasse læringsstil og undervisningsmåte (matching). Vidare hevdar Felder (2010, s. 3) at forskinga som har som formål å «avkrefte» (debunk) læringsstilar har ignorert nytten av å finne ein slik balanse, der alle læringsstilspreferansar er adressert til eit «fornuftig» nivå, mellom anna for å unngå at undervisninga resulterer i ubehag for den som skal lære. Fleming (2012, s. 3) peikar også i sitt tilsvar til kritikken på at ein person sine læringsstilar ikkje alltid må takast høgde for ettersom nokre kan gjere oversetjingsarbeidet mellom dei ulike «dimensjonane» eller «modusa» sjølve, medan andre har behov for meir hjelp og variasjon.

Ulike måtar å anvende læringsstilar på utover matching-metoden kan også illustrerast med eit døme frå ein studie gjort på læringsstilar og korleis dette kan overførast til musikkundervisning (Behesthi, 2009, s. 112). Det å spele eit musikkinstrument føreset ifølge Behesthi (2009, s. 112) tre primære sensoriske ferdigheiter som ein musikk lærar må pleie hos utøvaren. På denne måten blir ein sensorisk-orientert læringsstilsmodell nytta som rammeverk for å identifisere styrkar og svakheiter, og som kan hjelpe musikk lærar med å ivareta balansen mellom desse aspekta meir effektivt (Behesthi, 2009, s. 112). Desse argumenta om å finne ein balanse og å nytte læringsstilar for å identifisere styrkar og svakheiter kjenner vi att frå tidlegare i dette delkapittelet om å nytte læringsstilar utover matching-metoden.

2.1.3 Samanblanding av multiple intelligensar (MI) og læringsstilar

Basert på teori som til no er presentert i det teoretiske rammeverket anar vi konturane av eit læringsstilsomgrep som sprikar i fleire retningar, og eg ser det difor som relevant å inkludere eit døme på korleis ukklarheita i omgrepet kan føre til samanblanding av teoriar.

Teorien om multiple intelligensar (MI) har gjentekne gonger blir sett i samanheng med læringsstilar (Strauss, 2013, s. 1). Gardner sjølv, grunnleggjaren av MI-teorien, stiller seg kritisk til samanblanding av dei to teoriane (Strauss, 2013, s. 1-2). Tendensen går på ei blanding av omgrepa intelligens og stil, som i følge Gardner (2006, s. 65) er fundamentalt ulike. Der *stil* refererer til måten eit individ vanlegvis nærmar seg ulike materiale på, som til dømes ein planmessig eller leikande måte, refererer *intelligens* derimot til eit mentalt system, der ein person som med til dømes sterk lingvistisk intelligens er i stand til å enkelt kunne beregne informasjon som involverer språk (Gardner, 2006, s. 65) eller ein person med høg musikalsk intelligens vil finne det enkelt å hugse melodiar, å gjenskape rytmer, å jakte på endringar i ein komposisjon (Gardner, 2006, s. 31). I tillegg til samanblandinga av stil- og intelligensomgrepet, er der eit tredje omgrep som må skiljast i frå. Eit *domene* er til forskjell frå intelligens som biopsykologisk konstruksjon ein sosiologisk konstruksjon, og som døme kan domenet «musikk» involvere mange intelligensar. Sjølv om der er interessante samanhengar mellom desse omgrepa, handlar viktigheita av å skilje dei frå kvarandre om å unngå situasjonar der ein tenker at den som skal lære ikkje kan lære innan eit bestemt fagfelt grunna vedkomande sin intelligensprofil (Gardner, 2006, s. 31).

Som utviklingspsykolog har Gardner (2006, s. 29) interessert seg for menneskelege kapasitetar og utvikling av desse, men skreiv boka «Frames of Mind» (1983) først og fremst som psykolog og ikkje som pedagog. Til grunn for teorien ligg altså ny kunnskap om nervesystemet (2006, s. 29). Sjølv om MI-teorien kan vere relevant for utdanning, er teorien først og fremst deskriptiv og kan leie til mange moglege implikasjonar for praksis.

Multiple inngangsportar til forståing blir trekt fram som eit aspekt ved MI-teorien. Ei bevisstheit rundt korleis desse inngangsportane kan hjelpe lærarar til å introdusere lærestoff på nye måtar (Gardner, 2006, s. 139) vil vere ei motvekt til stereotypisk tenking. Eit anna MI-aspekt som kan vere interessant å trekke inn er Gardner (2006, s. 223-224) si oppfordring om at ein i tillegg til å lytte til kva ein person seier, også kan registrere korleis den uttrykkjer seg basert på kroppsspråk og uttrykk som visuelt «I saw», auditivt «I heard» og kinestetisk «I felt» eller «I figured».

Noko av kritikken som treff teoriane om læringsstilar treff også teorien om multiple intelligensar. Omgrepet «multiple og emosjonelle intelligensar» tilbyr ei utvida forståing av intelligensomgrepet der ein ikkje berre blir redusert til det ein kjenner som «IQ». Systemet oppfordrar til rikare erfaringar når det kjem til utdanning og folka ein «skaper» er meir komplekse og positive (Stobart, s. 88). Likevel medfører teorien med klassifiseringssystemet ein risiko for å «skape folk» (making up people). Den same risikoen er å finne i ulike tilnærmingar til læringsstilar, som definerer kva type læringspersonar ein er basert på det Stobart (2008, s. 88) viser til som noko «spinkle» vurderingsprosessar.

2.2 Metaforar og kategoriar

Kategoriar er gjennomgåande i alle sosiale handlingar og individuelle resonnement, og sjølv om dei er kodifisert i språket vårt er dei i stor grad usynlege (Sjalö & Hjørne, 2009, s. 153). Dette er eit poeng som gjer seg gjeldande på fleire nivå i denne oppgåva. Med utgangspunkt i teorien som er presentert om læringsstilar og samanblanda konsept som til dømes multiple intelligensar, kan kategoriar og klassifiseringar seiast å utgjere eit kjerneelement i konsept. Slike kategoriar og klassifiseringar kan i eit sosiokulturelt perspektiv fungere som eit medierande middel som legg mening til det vi møter (Wertsch, 1991, 1998 i Sjalö & Hjørne, 2009, s. 153), også mellom individ og det kollektive i institusjonelle settingar. Å forske på kategoriar og måten dei konstruerer fenomen i institusjonelle settingar på er i følge Sjalö og Hjørne (2009, s. 154) eit viktig forskingsmandat, ettersom dei representerer verda på måtar som er relevant for ulike aktivitetar. Kategoriar i skulekontekst bør difor studerast i praksis, sjølv om kategorien sin ontologiske status kan stillast spørsmål ved. I følge Hayakawa (1965, s. 215-220 i Sjalö & Hjørne, 2009, s. 154) er det bortkasta å spørje seg kva ein kategori sitt rette namn er, ettersom det vi set namn på ikkje høyrer til nokon kategori før vi set eit namn på det. I forlenging av kategoriseringsperspektivet kan ein trekke inn «metaforar», som vanlegvis blir sett på som ein poetisk språkarakteristikk, men som derimot også er gjennomtrengande i kvardagslivet i tanke og handling, på bakgrunn av at våre konseptuelle system er metaforiske av natur (Lakoff & Johnson, 1980, s. 3).

På bakgrunn av metafor- og kategoriseringsperspektivet kan ein også gjere eit poeng ut av kva type forskning ein går i dialog med, noko eg finn spesielt relevant her knytt til læringsstilsdiskursen som er eit spenningsfylt felt. Sford (2014, s. 12) oppfordrar forskarar til å akseptere at ein metafor ikkje er dekkjande for eit heilt felt, samt tanken om at forskingsarbeidet har som formål å produsere eit lappeteppje av ulike metaforar, heller enn ein heilskapleg, homogen læringsteori. Det kan likevel vere nyttig å kunne sortere ut kva metaforar som opererer i ulike diskursar, til dømes i diskursen rundt kva forskingsbase som skal legitimere praksis (Cochran-Smith, s. 283). Blant metaforane som i følge Cochran-Smith (2002, s. 283-285) gjer seg gjeldande i denne diskursen, har eg valt å trekke ut ideen om forskning som våpen (*weapon*) og forskning som ståstad (*stance*). Dette fordi eg meiner desse kan reflektere terminologi knytt til diskursen rundt læringsstilar, og kan vidare kan gje eit innblikk i kven som er dei store «føredragshaldarane» i diskursen, samt vere med på å identifisere dei respektive sin overordna agenda (Cochran-Smith, 2002, s. 283). Forsking som *våpen* hentar bilete av angrep, vinnarar, taparar og kausalitetar der kompromiss og bygging av konsensus er fråverande. I praksis vil denne metaforen føre til ein diskurs, eller kamp, som byggjer på om der eksisterer eller ikkje eksisterer evidens for ulike samanhengar og ein liv-død-dikotomi (Cochran-Smith, 2002, s. 284). Forsking som ståstad (*stance*) handlar om posisjonen lærarar tar i forhold til forskning, og spelar på ein

metafor som trekk fram bilete av å byggje stillas og å legge stein for stein. Det handlar om å observere og utfordre underliggande antakelsar, stille spørsmål og kontinuerleg arbeide for å finne opp nye praksisar for å forbetre læring. Forsking blir her eit grunnlag for politikk som bidreg til ønska utdanningsresultat basert på lærar sin kunnskap, utøving, haldningar, ivaretaking av profesjonen og studenten si læring (Cochran-Smith, 2002, s. 284).²

2.3 Songundervisning

Med forstå- og forklareperspektivet som grunnlag, vil eg for å kome nærare informantane si livsverd trekke fram nokre aspekt ved songfaget. Først ved å kaste lys over korleis songundervisningstradisjonen er i endring, for så å trekke fram det personlege og sensitive aspektet ved å ha kroppen som instrument.

2.3.1 Songundervisningstradisjonen er i endring

Historisk sett har eit såkalla "blomsterspråk" prega songundervisninga (Jensen, 2018). Typiske strategiar var knytt til songlærar sine kjensler, fornemmelsar og intuisjon (Aune, 2003, s. 15 i Jensen, 2018; Jensen, 2018), samt gestikulerte instruksjonar, visuelle bilete og imitasjon av lydar (Callaghan, 2000; Welch et al, 2005 i O'Bryan & Harrys, 2014). Det metaforiske språket er prisgitt at songar og songlærar har felles referanser (Aune, 2003 i Jensen, 2018), og kan potensielt føre til misforståingar og mytar knytt til korleis kroppen fungerer som akustisk instrument (O'Bryan & Harrys, 2014, s. 19-20).

I takt med meir forskning på stemma og vokalmekanismar har kunnskap og anatomi og fysiologi hatt ein stor vekst innan songpedagogikk (O'Bryan & Harrys, 2014, s. 6). Ei vitskapeleg tilnærming kan skape vegring hos nokre, i frykt for få større avstand til det mystiske i kunsten og og musikken (Aune, 2013 i Jensen, 2018). Å gå i dialog med ei vitskapeleg tilnærming treng derimot ikkje bety at ein må snakke med songaren i eit frekvens- og desibelspråk, men handlar om at pedagogen går i dialog med eit slikt språk for å meir presist kunne forstå underliggjande årsaker til eventuelle vokale problem, samt å finne betre løysingar (O'Bryan & Harrys, 2014, s. 19-20). Songaren kan også ha nytte av å bli involvert i dialogen, for å sjølv aktivt kunne bidra til å løyse opp i eventuelle utfordringar med stemma (Jensen, 2018). Ein kan altså framleis lene seg på metaforiske bilete og fornemmelsar i undervisninga, men på same tid vere bevisst skiljet mellom førestilling og røyndom (Aune, 2103 i Jensen, 2018).

Ved å anerkjenne fagtradisjonen si historie kan ein utvikle og tilføre nye pedagogiske kunnskapar som kan kome songaren til nytte O'Bryan & Harrys (2014, s. 19). Ettersom ein i det 21 århundret anerkjenner og søker forståing av ulike musikkstilar, er det ikkje berre éin riktig måte å lære å synge

² Deler av dette kapitlet byggjer på innlevert eksamen hausten 2022 i emnet PED313 «kunnskap og kunnskapsprosessar» hausten 2022

på. Dette føreset *tilpasningsdyktige* songlærarar, og sjølv om ein kan støtte seg på eit tverrfagleg felt (O'Bryan & Harrys, 2014, s. 86), handlar dette i følge O'Bryan og Harrys (2014, s. 19) om å ha ein kunnskapsbase om mellom anna vokal fysiologi, ein variasjon av faktorar som er involvert i vokal helse, samt om kognitive aspekt ved motorlæring.

2.3.2 Med kroppen som instrument

Motorlæring kan definerast som ein prosess som med erfaring og øving kan føre til endringar i evna til å utøve ein såkalla motoraktivitet (Crocco & Meyer, 2021, s. 693). Sjølv om det å gå inn i denne teorien er utanom denne studien sitt fokus, vel eg å trekke ut eit par aspekt frå artikkelen til Crocco og Meyer (2021) om motorlæring og songundervisning, ettersom den peikar på nokre særtrekk ved songundervisning som fagfelt.

Dei omtaler song som ei av dei mest komplekse nevro-muskulære koordinasjonsoppgåvene, der *korleis* ein underviser via tilbakemelding og demonstrasjon er like viktig som *kva* ein underviser, som til dømes pust og støtte. Eit interessant perspektiv er at sjølv om songaren får til å gjennomføre ein ny teknikkoppgåve på songtimen, kan dette i følge Crocco og Meyer (2021, s. 694) vere «midlertidig», og dermed ikkje synonymt med at læring har skjedd. I samband med kompleksiteten trekk dei også fram songlærar si bevisstheit knytt til at ein songar sine kjensler, samt motivasjon, spelar inn på fysiske og fysiologiske mekanismar. Her kan ein trekke linjer mot Schei (2011, s. 89) sin påstand om at songstemma er annleis enn andre instrument ettersom en er integrert i ein levande kropp. Schei (2011, s. 89-90) skildrar eit subtilt samspel mellom musklar, luftstrøm og lufttrykk, samt tankar om korleis ein ønsker å uttrykke seg, i tillegg til sjølvvurdering og vurdering knytt til songaren sin identitet og sjølvrespekt. Det skjøre ved dette samspelet gjer i følge Schei (2011, s. 89-90) at éin negativ tanke på sekundet totalt kan endre stemmeuttrykket, noko som til dømes kan skje dersom ein er ubekvem i situasjonane grunna muskelspenningar. I tillegg kan ei kjensle av skam låse instrumentet på måtar som er vanskeleg å kontrollere med viljen, noko som blokkerer kompetansar ein har utvikla gjennom uthaldige timar med øving. Nervepress og korleis ein vurderer seg sjølv er med andre ord av betydning.

2.4 Oppsummering av teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket har kasta lys over ideen om læringsstilar, og lagar slik eit grunnlag for forståing i overgangen til neste kapittel om tidlegare forskning på feltet. Eg har gjort greie for dei mest kjende læringsstilsmodellane, og peika på at stil-omgrepet har ulike forklaringar, tolkingar og bruksområde. I tillegg har eg løfta fram særtrekk med songundervisning som fagtradisjon, som peikar fram mot analyse- og diskusjonsdelen i form av å kome nærare informantane si livsverd. Med metaforkapittelet i bakhovudet vil ein vidare kunne bevege seg inn i neste kapittel som presenterer

tidlegare forskning på læringsstilsfeltet med eit overordna blikk på kva antakelsar og stemmer som gjer seg gjeldande i diskursen.

3.0 Tidlegare forskning

I dette kapitlet vil eg gjere ein gjennomgang av forskning på læringsstilar med hensikt om å vise korleis dette er forska på, i tillegg til å introdusere lesaren for nyansane i kritikken mot læringsstilar. Til slutt vil eg identifisere eventuelle gap i forskinga og slik plassere og aktualisere denne studien sin plass i forskingslandskapet.³

3.1 Søkeprosessen og forskingsreviewet si inndeling

For å gjere med kjend med tidlegare forskning på feltet har eg gjort søk i databasane ERIC, BORA, ORIA og Google Scholar. Her brukte eg søkeord som learning styles, learning types, learning angles, auditive learner, visual learner, kinesthetic learner, logic learner, imaginative learner, modality, neromyth, VAK og VARK. I tillegg har eg gjort handsøk på bibliotek. Funna i søkeprosessen viste at nyare, fagfellevurderte forskingsartiklar er kritisk retta mot læringsstilar som konsept. Eit tydeleg funn på bakgrunn av søkeprosessen er at mykje forskning er kritisk retta mot ideen om læringsstilar. Dette kapitlet som presenterer tidlegare forskning på feltet, vil difor i stor grad dreie seg *om å presentere og nyansere kritikken til læringsstilar*.

Kapitlet er organisert tematisk og byrjar med ei utgreiing av læringsstilar si manglande empiriske støtte i forskning i tillegg til stemplinga av konseptet som ei av dei mest gjennomgripande hjernemytane. Deretter identifiserer eg det som kan omtalast som eit gap i forskingslandskapet; eit misforhold mellom forskning og praksis, som også vil aktualisere denne studien sin relevans. Vidare peikar eg på moglege årsaker til læringsstilar sin persistens trass i dette misforholdet, før eg går inn i forskning som tilseier at der eksisterer ei omgrepsforvirring knytt til læringsstilar og kva det vil seie å tru på og nytte konseptet. Til slutt kastar eg lys over ein studie som har nytta eit essensialisme-rammeverk for å forske på kva det vil seie å tru på læringsstilar, og peikar med dette fram mot vidare analyse- og diskusjon av datamateriale knytt opp i mot teori og forskning.

3.2 Læringsstilar har ikkje empirisk støtte i forskning

Blant forskarar ser det ut til å vere brei konsensus om at ideen om læringsstilar ikkje har støtte i forskning. Dette blir gjort tydeleg i konklusjonane frå ulike «review» tilbake til 2004, som handlar om at der ikkje er empirisk bevis for at det å tilpasse undervisning til ein person sine individuelle læringsstilar, som til dømes visuell eller auditiv, vil betre læring (Newton & Salvi, s. 1; Pashler et al., 2008; Rohrer and Pashler, 2012 i Newton & Miah, 2007, s. 2). Fleire av dei utvalde forskingsartiklane refererer til læringsstilar, i form av matching-metoden, som ei *kognisjonsmyte/hjernemyte* (Krammer, Vogel & Grabner, 2020; Nancekivell, Shah & Gelman, 2019; Newton & Miah, 2017; Newton & Salvi,

³ Deler av dette kapitlet byggjer på innlevert eksamen våren 2022 i emnet 314 «fordypning og prosjektplan».

2020; Sarrasin, Riopel & Masson, 2019). Å vite noko om hjernemytestempelet blir slik eg ser det eit viktig grunnlag for å vidare kunne trekkje fram det som også er felles for fleire av dei utvalde studiane; ein grunnleggjande tanke om at læringsstilar som hjernemyte må avkreftast (debunk).

3.2.1 Læringsstilar og hjernemytestempelet

Hjernemytar botnar i forskning på «læring» og «hjernen» som vidare blir misforstått og forvrengt (OECD, 2002 i Sarrasin, Riopel & Masson, s. 100). Interesse for koplinga mellom hjernen, læring og utdanning har vekse i eitt raskare tempo enn utviklinga i det seriøse fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap, noko som kjem til uttrykk via forenkla og sensasjonelle nyheitsartiklar, samt kommersielt læringsmateriale som tilsynelatande er basert på hjerneforskning (Flobakk-Sitter, 2018, s. 27-29).

Posisjonane over-entusiasme, varsam optimisme og skepsis skildrar tre posisjonar i debatten knytt til i kva grad ein skal inkludere nevrovitenskap i pedagogikken. I ein over-entusiastisk posisjon, som kan sjåast i lys av hjernemytestempelet, blir det trekt forhasta slutningar frå nevrovitenskapelege funn til klasserommet sine komplekse situasjonar. VAK-programmet, som går ut på å merke elevar som visuelle, auditive eller kinestetiske er i følge Flobakk-Sitter (2018, s. 30) døme på ein slik posisjon. Over-entusiastane blir møtt med sterk kritikk både frå hjerneforskarar og det pedagogiske nevrovitenskapelege fagmiljøet (Flobakk-Sitter, 2018, s. 31). Ein slik kritikk kjem også til uttrykk i dei utvalde studiane til dette kapittelet om tidlegare forskning.

3.3 Misforhold mellom forskning og praksis

Fleire av studiane eg viser til i dette kapittelet peikar på eit misforhold mellom forskning og praksis knytt til læringsstilar. At mange lærarar trass i manglande evidens «trur på» læringsstilar kjem ikkje berre til uttrykk ute i undervisningsfelten, men også i ein del forskingslitteratur. Ved å distribuere eit digitalt spørjeskjema til høgare utdanningsinstitusjonar i Storbritannia, undersøkte Newton og Miah (2017) tru på og bruken av læringsstilar blant akademikarar. Blant ein relativt høg del av informantar som trudde på konseptet (58%), var det 33% som rapporterte at dei faktisk anvendte konseptet i undervisning. Som ein del av studien vart informantane vidare presentert for forskinga som omtaler læringsstilskonseptet som ei hjernemyte, og sjølv etter dette var det heile 32% som rapporterte om at dei ville halde fram med å nytte konseptet. Newton og Miah (2017) konkluderte mellom anna med at der vidare er behov for djuptgåande kvalitative tilnærmingar som kan kaste lys over kva som gjer at læringsstilar som konsept held fram med å appellere, trass i manglande støtte i forskingsresultat. Dette gapet og behovet legg grunnlag for denne masteroppgåva sin relevans og aktuelle plassering i forskingslandskapet.

3.3.1 Læringsstilar sin persistens

Misforholdet mellom forskning og praksis kan omtalast som eit gap innan læringsstilsfeltet, og med det uttrykte behovet for djuptgåande, kvalitative studiar kan ein konkludere med at ein veit for lite om gapet. Likevel kjem fleire av forskarane som presenterast i dette kapittelet med ulike påstandar om kva som kan ligge til grunn for læringsstilar sin persistens. Ei mogleg forklaring er at læringsstilar kan ha nokre attraktive aspekt, som går på at folk openbart er ulike og at konseptet tilbyr ei tilpassing til individuelle ulikskapar hos folk når det kjem til læring (Newton, 2015, s. 2). Stobart (2008, s. 73) hevdar at matching-hypotesen har noko intuitivt over seg, medan Pasquinelli (2012 i Sarrasin, Riopel & Masson, s. 100) peikar på at misforståingar kan oppstå ettersom konseptet verkar «logisk» trass i at det ikkje har robust støtte i forskning. Å møte forskingslitteraturen om læringsstilar med ei slik forforståing kan i følgje Newton (2014, s. 2) føre til at ein går i den såkalla «confirmation bias»-fella.

Ei anna årsaksforklaring botnar i den store mengda studiar som støttar læringsstilar, som kan leie til ein tanke om at dei som forsøker å avkrefte (debunk) læringsstilsmyten «har feil» (Newton, 2015, s. 4-5). Her kan ein identifisere to tydelege stemmer i diskursen om læringsstilar. Med formål om å halde liv i og ta livet av læringsstilskonseptet og læringsstilsmyten, representerer «debunkers» og «proponents» to motsetnader. I media har ein sett svært mange publikasjonar som har hatt som formål å avkrefte og å ta livet av læringsstilsmyten, som vidare følgjast opp av ulike tilsvar frå dei som nyttar læringsstilar i praksis, som trur konseptet kan bidra med noko nyttig eller peikar på at kritikken ikkje er valid. Ved å trekke linjer tilbake til det teoretiske rammeverket og metaforkapittelet, ser vi her konturane av ein liv-død-dikotomi og ein krigsmetafor som gjer seg gjeldande i diskursen (Cochran-Smith, 2002, s. 283-285).

I tillegg til årsaksforklaringane som peikar på hjernemytekaraktistikkane, forsvaret nokre i følgje Newton (2015, s. 5) mellom anna bruken av læringsstilar ved å flytte fokus bort i frå matching-metoden, til å nytte læringsstilar til å identifisere læringspreferansar eller ser det som noko som kan hjelpe studentar til å reflektere over korleis dei lærer. Dette er argument ein kjenner frå dei to originale læringsstilsforkjemparane Felder (2010) og Fleming (2012) sine sjølvpubliserte forsvar av læringsstilar, som eg har vist til tidlegare i teorikapittelet i denne oppgåva. Som døme på læringsstilsforkjemparar si spørsmålsstilling ved validiteten til kritikken, kan ein trekke fram Fleming (2012, s. 1) sitt tilsvar som senterer seg rundt evidensdebatten og spørsmålet til at størsteparten av kritikken kjem frå forskarar innan akademia kontra dei som nyttar læringsstilar i praksis. Andre argument går på vanskar med å måle om læring har skjedd, samt avstanden mellom teori og praksis i akademia som årsak til det han oppfatar som ei unngåing av diskusjonen om læringsstilar sin påverknad på læring og undervisning eller studentar og lærarar (Fleming, 2012, s. 1-3).

3.4 Kva vil det egentleg seie å tru på læringsstilar?

Nokre av forskarane som har sett på læringsstilar som hjernemyte og misforhaldet mellom forskning og praksis, fann at der eksisterer ei potensiell omgrepsforvirring knytt til læringsstilar. Det å tru på læringsstilar er i følgje fleire eit meir komplekst område enn først antatt. Newton og Miah (2017, s. 3-4) fann at informantane i deira studie knytte andre konsept enn det som gjekk på matching av læringsstil og undervisningsmetode til læringsstilskonseptet. Dermed oppfordra dei til klarleik i den vidare avkreftinga (debunking) av læringsstilsmyten. Slik eg tolkar Newton og Miah (2017, s. 3-4) oppfordrar dei til å skilje andre konsept som ikkje har med matching-metoden å gjere i frå læringsstilsomgrepet, og på den måten bidra til å løyse opp i omgrepsforvirringa.

Ei slik omgrepsforvirring kan underbyggjast med Stobart (2008, s. 74) sin påstand om at der ikkje er konsensus om kva læringsstilar er. Dette har i følgje Stobart (2008, s. 74) utspring frå at den store andelen forskning er gjort «in-house», utan referansar til andre tilnærmingar, noko som gjer det vanskeleg å seie kva dei ulike læringsstiltlnærmingane har til felles. Ordet «stil» kan i følgje Stobart (2008, s. 74) dekke både kva ein er disponert for, trekk, preferansar og tilnærmingar, som igjen kan reflektere svært ulik forståinga v fleksibilitet og kontekst. Her kan ein trekke linjer tilbake til Gardner (2006) som referert til i teorikapittelet, som stiller seg kritisk til ei blanding av omgrepa stil og intelligens. Stobart (2008, s. 76) føreslår at ein i eit perspektiv der ein tenker at læringsstilar har hatt ein effektiv, må sjå på om det har «fungert» for dei antatte grunnane, eller om der er noko anna som går føre seg. Denne omgrepsforvirringa er i følgje Curry (2007, s. 154), i kombinasjon med dårlege forskingsdesign som senkar studiane sin validitet, ein årsak til at konseptet læringsstilar ikkje har klart å innfri.

I ein Newton og Salvi (2020) blei misforholdet nyansert yttarlegare i eit pragmatisk, systematisk review knytt til trua på bruken av læringsstilar. Dei fann at den sjølvrapporterte trua på og bruken av læringsstilar var høg, men at intervensjonar som skulle hjelpe lærarar å forstå mangelen på empirisk bevis hadde effekt for å senke denne prosentandelen. Det som i tillegg kom fram var at det var uklart i kva grad informantane forsto at dei blei spurt om matching-metoden, eller om dei tolka spørsmåla til referanse til ein breiare teori. På bakgrunn av dette oppfordra Newton og Salvi (2020) til vidare studiar som ser på den objektive *bruken* av det å matche instruksjon til spesifikke læringsstilar.

3.4.1 Å tru på læringsstilar i eit essensialismeperspektiv

Sjølv om læringsstilar kan vere ei av dei mest dominerande hjernemytane er det i følgje Nancekivell, Shah og Gelman (2019, s. 1) lite kunnskap om kva det å tru på læringsstilar egentleg inneber. Dei har i sin studie (2019) nytta rammeverket psykologisk essensialisme, som handlar om å tru på at ulike kategoriar er biologisk basert og noko ein kan førutsjå, for å forske på dette. Dei reiser mellom anna

spørsmål som går på om læringsstilar er noko ein er fødde med, eller om det blir påverka av erfaring. Funna i studien viser til systematiske ulikskapar rundt korleis folk resonnerer om læringsstilar. Via resonnementa identifiserte dei to grupper blant dei som trur på læringsstilar; ei gruppe som hadde ei «essentialist» tolking, og ei gruppe som hadde ei «non-essentialist» tolking.

Den første inneberer at ein er meir tilbøyelege til å tru at ein læringsstil er noko ein arvar frå sine foreldre og som påverkar hjernen. I eit slikt tilfelle, kan ein setje ein merkelapp på den som skal lære, og ein ser det slik at vedkomande ikkje kan endre seg. Det ein person kan lære vil ut i frå eit slikt syn vere avgrensa til det potensielt ein har ut i frå den læringsstilen ein har. Ei «non-essentialist» tolking, vil derimot ikkje stamme frå slike tankar om korleis hjernen fungerer, eller korleis ein person lærer, og vil slik representere ei «lausare» oppfatning. Eit slikt syn vil innebere å tenke at folk sine preferansar når det kjem til læringsstil er basert på erfaring og kan endre seg med tid og kontekst (Nancekivell, Shah & Gelman, 2019, s. 2). Nokre kan også ha eit syn på dette som er ei blanding av eit «essentialist» og «non-essentialist» perspektiv; eit såkalla «hybrid» perspektiv. Oppsummert fann dei at det å tru på læringsstilar er eit meir komplekst område, med mange fleire variabler enn først antatt (Nancekivell, Shah og Gelman, 2019, s. 13). I forlenging av essensialismeperspektivet finn eg det relevant å trekke inn Stobart (2008, s. 78) sitt perspektiv på at ulike læringsstilsmodellar har ulik tilnærming; der nokre går den biologiske stien og andre ikkje. Likevel, er ein konsekvens i følge Stobart (2008, s. 77) at læringsstilar sitt opphav er tolka i «biologisk» retning, og at dei dermed blir sett på som relativt permanente eller statiske.

3.5 Oppsummering av tidlegare forskning og denne studien sin relevans

I dette kapittelet har eg presentert tidlegare forskning på feltet læringsstilar, og det som kjem tydeleg fram er einigheita blant mange forskarar om at læringsstilar som konsept ikkje har støtte i forskning og kan definerast som ei av dei mest gjennomgripande hjerne/kognisjonsmytane. Med dette som utgangspunkt og ein underliggjande tanke om at ein må hindre vidare spreiding av denne hjernemyten, er der identifisert eit gap som søker meir kunnskap om *kvifor* læringsstilar held fram med å appellere. I tillegg har forskarar funne ut at der eksisterer ei omgrepsforvirring som gjer at der er behov for å vite meir om kva det vil seie å tru på læringsstilar. Omgrepsforvirringa uttrykker også eit behov for å lære meir om korleis læringsstilar faktisk blir brukt i praksis, noko som kanskje også kan utfordre den faktiske bekymringa knytt til gapet. Det er i lys av dette at det er behov for kvalitative studiar som går i djupna på erfaringar, samt studiar som ser på den faktiske bruken av læringsstilar.

4.0 Metode og forskingsdesign

Eg vil i dette kapittelet synleggjere og diskutere grunnleggjande val eg har tatt i forbindelse med studien si ontologiske, epistemologiske og metodologiske tilknytning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25). Vidare vil eg løfte fram samanhengen mellom desse elementa, og slik gjere ei vitskapsteoretisk forankring av studien sitt formål og problemstilling for å synleggjere det Braun og Clarke (2021c i Braun & Clarke, 2022, s. 188) omtaler som «teoretisk bevisstheit», altså viktigheita av at eg som forskar har ei forståing av at vitskapsteoretiske antakelsar ligg til grunn for forskinga, samt viktigheita av at denne samanhengen blir løfta fram.⁴

4.1 Vitskapsteoretisk forankring

Denne studien posisjonerer seg innan eit konstruktivistisk paradigme. Omgrepet *paradigme* fangar eit sett av antakelsar og skil mellom fundamentalt ulike trussystem når det gjeld korleis verda er organisert, kva vi kan vite om den og korleis vi kan vite det (Hatch, 2002, s. 11). Det kan vidare forklarast som eit overordna verdisystem som omfattar store teoriar som ontologiske og epistemologiske posisjonar (Braun & Clarke, 2022, s. 166). Ein konstruktivistisk ontologi kan kjenneteiknast av at røyndomen er i stadig utvikling, og ein konstruktivistisk epistemologi av at kunnskap er ein menneskeskapt konstruksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 54). I eit slikt konstruktivistisk paradigme vil forskar og forskingsdeltakarar konstruere kunnskap saman i eit tovegs engasjement (Mishler, 1986 i Hatch, 2002, s. 15). I kjernen av denne studien ligg eit formål om å undersøke menneskelege *erfaringar*. Problemstillinga «kva er CVT-lærarar sine erfaringar med læringstypar i songundervisning?» er dermed utvikla i rammene av eit konstruktivistisk paradigme. Vidare kjem dette til uttrykk ved at mi forforståing og posisjonering som forskar vil påverke både kva spørsmål eg stiller, korleis eg stiller dei, samt korleis eg analyserer og tolkar informantane sine uttrykte erfaringar og refleksjonar. På denne måten er eg som forskar, i samhandling med informantane, medprodusent av kunnskap.

4.2 Kvalitativ metodetradisjon

Med mål om å i eit konstruktivistisk paradigme få eit innblikk i songlærarar sine *erfaringar* med læringstypar som konsept, har eg følgeleg valt ei kvalitativ tilnærming. Det kvalitative kan kjenneteiknast av eit mål om å utvikle forståing av sosiale fenomen (Thagaard, 2018, s. 11), og å forstå verda frå perspektivet til dei som lever i det (Hatch, 2002, s. 7).

Kvalitative studiar forhold seg i følge Tjora (2021, s. 27) gjerne til eit fortolkande paradigme, og har ofte eit fokus på informantar si oppleving, samt danning av meining. Vidare påpeikar Tjora (2021, s.

⁴ Deler av dette kapittelet byggjer på innlevert eksamen våren 2022 i emnet PED312 «forskingmetode».

27) at ein kan finne grunnlaget for eit slikt syn hos Marx Weber si forståande samfunnsforskning. Marx Weber vidareførte hermeneutiske tolkingsstrategiar, og sentralt i hans prosjekt står tolking og analyser av aktørane sine eigne tolkingar (Gilje, 2019, s. 148). I følge Weber (Gilje, 2019, s. 132) lar ei handling seg forstå og forklare ut i frå motivet til den som handlar, og handlinga blir slik hermeneutisk forståeleg. I denne studien kjem dette til uttrykk via intervju der eg som forskar ikkje berre får ei forståing av korleis CVT-lærarar nyttar læringstypar i praksis, men også eit innblikk i kvifor dei gjer som dei gjer. Altså forsøker eg å forstå den handlande (CVT-lærarar) sitt motiv ved handlinga (å anvende læringstypar i undervisning). Eit døme henta frå analysen formulert med mine ord og dermed mi tolking kan til dømes vere: «eg nyttar læringstypar for å nærme meg songaren sitt språk i tilfelle der songaren er i ein panikksituasjon og har behov for å finne ei form for komfortsone for å konstruktivt kunne arbeide vidare». Weber (Gilje, 2019, s. 138) viser til det å forsøke å nærme seg aktøren sine perspektiv og slik leve seg inn i aktøren sin livssituasjon. Det er i dette hermeneutiske landskapet med fokus på prosessane *forstå* og *forklare* denne studien posisjonerer seg. I kvalitative studiar er hermeneutiske prinsipp ofte brukt for å guide forskaren sin tolkingsbaserte medkonstruksjon av forskingsdeltakarane sine perspektiv (Guba & Lincoln, 1994 i Hatch, 2002, s. 16). Fugleseth (2018, s. 260) peikar på at hermeneutikken sin overføringsverdi til forskingsprosessen framfor alt viser at det ikkje finst nøytrale data. All forskning må difor vere sjølvrefleksiv. Oppsummert forsøker eg som forskar å *forstå* korleis CVT-lærarar anvender læringstypar og å *forklare* motiva som ligg til grunn for dette ved hjelp av å intervju informantane om erfaringar knytt til dette tema.

Braun og Clarke (2022, s. 159) skil mellom erfaringsorientert og kritisk orientert form for kvalitativ forskning. Med erfaring som kjerneelement i problemstillinga peikar denne studien mot ei erfaringsorientert retning, som i følge Braun og Clarke (2022, s. 160) senterer seg rundt det å søke meining i artikulerte erfaringar, tankar, meiningar, handlingar, kjensler og syn på verda. Språk blir i ei slik orientering oppfatta som eit verktøy for å kommunisere meining (Braun & Clarke, 2022, s. 164). I diskusjonen som mellom anna senterer seg rundt eit essensialisme-perspektiv på læringstypar, kjem eg også innom ei form for kritisk orientering for å få innsikt i funksjonane og effektane av mønster knytt til korleis informantane bruker språk i samtale og refleksjon om læringstypar. I ei slik kritisk orientering blir språk i følge Braun og Clarke (2022, s. 160-164) forstått som ein integrert del av måten realiteten er sett saman på.

4.3 Forskingsdesign

Eg har valt semi-strukturert intervju som metode. Intervjusamtaler bidreg ifølge Thagaard (2018, s. 11) med ei moglegheit til å kunne fordjupe seg i korleis personar reflekterer over og opplever ein situasjon, samt korleis dei forstår sine erfaringar (Thagaard, 2018, s. 12). At intervjuet er semi-strukturert betyr mellom anna at eg som forskar har førebudd tema og spørsmålsforslag på førehand,

men at spørsmåla kan stillast der det fell seg naturleg i kommunikasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 21). Då kunnskapen blir konstruert i løpet av intervjuet er det også rom for at både informant og forskar introduserer nye tema eller spørsmål som ikkje var planlagde på førehand (Postholm & Jacobsen, s. 21). I denne studien var dette ein føresetnad for å kunne forstå og forklare informantane sine perspektiv.

Eg søkte etter autoriserte CVT-pedagogar med ulik erfaringsbakgrunn med mål om eit utvida perspektiv. Inkludert to pilotstudiar bestod endeleg utval av ni informantar. I tillegg til at nokre nyleg hadde fått sin autorisasjon og andre hadde hatt den i fleire år, hadde nokre erfaring med å utdanne framtidige CVT-pedagogar medan andre dreiv praksis ute i felten. Det var også ei geografisk spreing på tvers av ulike land. For å rekruttere til pilotintervju spurde eg CVT-kollegaer direkte. Til dei ordinære intervju blei informasjonsskrivet posta på interne CVT-grupper på sosiale media. Min kontaktperson på CVI distribuerte informasjonsskriv og rekrutterte informantar blant CVI-lærarar. Strategien kan fannast av omgrepet «tilgjengelighetsutvalg» som sikrar eit utval av personar som er villige til å stille (Thagaard, 2018, s. 56). I tillegg gjekk ryktet via nokre som allereie var rekruttert, noko som kan skildrast ved hjelp av snøballmetoden; ein utvalsmetodikk der ein startar med eit lite utval som gradvis veks ved at forskaren får tips til nye informantar frå førstekontaktene (Tjora, 2020, s. 151).

4.3.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Tidsaspekt

I ein periode på tre månader gjennomførte eg ni digitale semi-strukturerte intervju, inkludert to pilotintervju, via videokonferanseprogrammet Zoom. Pilotintervju viste seg å ha så god kvalitet at dei vart inkludert i materialet. Alle intervju hadde ei varigheit på om lag 60 minutt. Den jamne fordelinga av intervju utover desse månadene gav meg tid og rom til å gjere nytte av det semi-strukturerte intervjuet sin levande karakter. Det vil seie at eg kunne utvikle neste intervju på bakgrunn av refleksjon og ny innsikt som kom med allereie gjennomførte intervju.

Ulike typar spørsmål i intervjuguide og praksis

Eg utarbeidde intervjuguiden (vedlegg C) med utgangspunkt i Hatch (2002, s. 102) sine inndelingar i bakgrunnsspørsmål, deskriptive spørsmål, essensielle spørsmål og avslutningsspørsmål.

Bakgrunnsspørsmåla har som mål å trygge informanten, samt å få samtalen i gong, og omfatta til dømes spørsmål om den enkelte sin veg fram mot møtet med CVT. Deskriptive spørsmål søker forståing av konteksten ein forskar på og å kome på innsida av korleis informantane snakkar om det dei gjer (Hatch, 2002, s. 103). Dette var praksisnære spørsmål retta mot CVT-undervisning generelt, noko som mogleggjorde at informantane kunne trekke inn «læringstypar» der dei sjølv fann det naturleg og slik plassere det i ein større kontekst. Essensielle spørsmål går til kjernen av

forskningsprosjektet og utgjer sentrale data for studien (Hatch, 2002, s. 103). Eg stilte spørsmål om informantane si tilnærming til læringstypar i eigen praksis, og planla rom for oppfølgingsspørsmål og utdjuping av praksiserfaringane. Thagaard (2018, s. 97) oppfordrar om å følgje opp generelle spørsmål med konkrete hendingar, då kombinasjonen mogleggjer forståing av intervjupersonane sine meiningar og vurderingar i lys av vedkomande sine konkrete erfaringar. Andre essensielle spørsmål var av meir reflekterande og filosofisk karakter. Etter kvart turte eg å bli lengre i eit tema i tråd med Bodgan og Biklen (1992 i Hatch, 2002, s. 102) som hevdar det er viktigare å forstå informantane sine synspunkt enn å kome seg gjennom intervjuguiden. Hatch (2002, s. 111) hevdar at forskaren heile tida skal leite etter moglegheiter for å ta samtalen til eit djupare meiningsnivå. Fleksibiliteten i det semi-strukturerte intervjuet tillot ulike intervju å ta ulike retningar. Kvale og Brinkmann (2019, s. 170) omtaler det å stille oppfølgingsspørsmål som ein kunst, der ein må ta avgjersler om kva for nokre av dei mange dimensjonane som skal forfølgast. Hatch (2002, s. 105) trekk også fram kontrastspørsmål; spørsmål med ein alternativ tilnæringsvinkel til informanten sine perspektiv. I ettertid ser eg at eg kanskje kunne ha nytta fleire slike, då det eine kontrastspørsmålet eg stilte om korleis det ville vere å undervise utan bevisstheit om læringstypekonseptet genererte refleksjon hos informanten og interessante perspektiv som ikkje hadde kome fram tidlegare i intervjuet. Intervjua har kontinuerleg utvikla seg etter kvart som eg har tileigna meg meir kunnskap og nysgjerrigheit om tema på bakgrunn av allereie gjennomførte intervju og transkripsjonar. Ein midlertidig versjon av intervjuguiden som kjem som vedlegg⁵ speglar med andre ord ikkje dei faktiske intervjua, men representerer ein struktur og ei støtte for meg som intervjuar. Hatch (2002, s. 111) omtaler kjensla av intervjuet som «ukomplett» dersom ein ikkje får noko form for avslutning (closure). Her oppsummerte eg tema vi hadde vore innom, og spurte om informanten ynskje å legge til noko. Nokre informantar spurde her om å få tilsendt transkripsjonen fordi dei i løpet av samtalen hadde fått nye tankar og idear knytt til tema. Hatch (2002, s. 12) peikar på at også desse framtidsplanane burde spesifiserast i form av ei tidslinje, til dømes ei tidslinje for når transkripsjonane skal vere klar til utsending, samt ein plan for når og korleis informantane får moglegheit til å bli presentert for forskingsresultata. Her ser eg i ettertid at eg kunne ha vore tydlegare. Målet er i følgje Hatch (2002, s. 112) at informantane går i frå intervjuet med ei kjensle av «closure», ei forståing av kva dei kan forvente i framtida, samt ei kjensle av å ha blitt behandla med respekt.

Hatch (2002, s. 102) peikar på at intervju spørsmåla skal vere opne slik at dei legg til rette for samtale. Hatch (2002, s. 106) hevdar vidare at det er uklokt og uetisk å anvende leiande spørsmål, då desse kan leie intervjuet i retninga av forskaren sitt perspektiv, samt å verdsetje nokre svar over andre. Kvale (1997, s. 158) påpeikar at leiande spørsmål kan nyttast med omhu, til dømes for å provosere fram ein

⁵ Vedlegg C: midlertidig versjon av intervjuguide

refleksjon hos informanten. Dette prøvde eg ut ved å mellom anna stille spørsmålet «kva læringstype er du?». Måten informantane spontant svarte på dette spørsmålet som indikerer at læringstypar «er noko» var informativ. Enkelte ramsa opp ulike læringstypar dei «identifiserte seg med», og utdjupa til dømes at desse læringstypane spegla interesseområde innan songfaget. Andre fann det vanskeleg å svare på, og uttrykte skepsis ved å skulle omtale seg sjølv som spesifikke læringstypar. Slike spørsmål hadde nytteverdi sett opp i mot resten av intervjuet, men eg var merksam på å ikkje legge «for mykje» i svaret på det spesifikke spørsmålet grunna spørsmålet sin leiande karakter. I

transkripsjonane ser eg også at eit par av dei spontane oppfølgingsspørsmåla blei noko leiande eller lukka, kanskje grunna mitt noko avgrensa «spontane» engelske vokabular. I retrospekt ser eg at eg kunne ha skrive ned fleire opne oppfølgingsspørsmål av generell karakter, og nærast «øvd» for så å etter kvart kunne hente dei fram spontant. Hatch (2002 s. 102) peikar også på viktigheita av at spørsmåla skal nytte språk som er familiært for informantane. I denne samanheng kan det tenkjast at det er ein fordel at eg som intervjuar også er utdanna CVT-pedagog og at vi slik sett deler dei same språklege referansane. På den andre sida kan dette tenkjast å kunne fungere framandgjerande for «utanforståande» som skal lese studien, ettersom det kan tenkjast at eg som «insider» tek forståinga av denne typen omgrep forgitt. Intervjuar må i følgje Hatch (2002, s. 102) tydeleggjere at ingen av spørsmåla har eit «riktig» eller «feil» svar, og må formulerast slik at dei respekterer informantane, samt med utgangspunkt at ein antar at dei har verdifull kunnskap (Hatch, 2002, s. 107). Dette påpeika eg i informasjonsskrivet, i tillegg til å minne informantane på det ved intervjuet sin oppstart.

Aktiv lytting i eit digitalt semi-strukturert intervju

Kvale og Brinkmann (2019, s. 170) hevdar at *aktiv lytting* er like viktig som det å beherske spesifikke spørjeteknikkar, og understrekar at intervjuaren må lære å lytte til det som seiast. Eide og Eide (1996, s. 138) peikar på at aktiv lytting, verbalt og nonverbalt, kan føre til at den andre parten opnar seg og ønsker å dele. I det vidare reflekterer eg over ulike sider ved det *digitale* intervjuet i lys av aktiv lytting. Nonverbale signal kan til dømes omfatte kroppsspråk, ansiktsuttrykk, berøring, augekontakt, stemma sin klang og stillheit (Eide & Eide, 1996, s. 144). Verbale lytteferdigheiter på si side omfattar å stille spørsmål, samanfatte, parafasere, å gje oppmuntring og rom, samt å plukke opp nøkkelord (Eide & Eide, 1996, s. 140-156). Eide og Eide (1996, s. 177) skildrar elementa i aktiv lytting som «en systematisering av alminnelige måter å forholde seg til andre mennesker på».

Ettersom ein berre ser kvarandre frå skulderpartiet og opp kan det tenkjast at ein går glipp av deler av kroppsspråket som Eide og Eide (1996, s. 149) omtaler som viktig for å skape tryggleik, kontakt og tillit. Eg forsøkte å tydeleggjere eige ansiktsuttrykk og stemme for å vise informanten at eg lytta aktivt i tillegg til å flytte skjermbiletet av informanten nærare webkameraet, for å kunne etablere noko som likna på augekontakt. Kvaliteten på teknologien, altså skjerm, kamera og høgtalar gjorde det mogleg å

oppfatte ein del nyansar i stemma, pust, sukk osv. Thagaard (2018, s. 106) trekk fram ei insisterande og aktiv åtferd frå intervjupersonen si side som uttrykk for ei oppleving av å ha ein trygg posisjon i forholdet. Hatch (2002, s. 115) trekk fram det å intervju på ein «komfortabel» plass som eit av tipsa for suksessfulle intervju. Berg (1998, s. 115 i Hatch 2002, s. 115) trekk fram at intervju der informantane kjenner seg ukomfortable grunna det fysiske oppsettet eller frykt for å bli overhøyrtd av andre kan bli påverka negativt. Kanskje kan det å sitje bak kvar sin skjerm, gjerne i kjende og trygge omgjevnader, også verke positivt inn på det å finne den roen som trengst for å tenke og dele.

Stillheit kan ifølge Eide og Eide (1996, s. 153) stimulere den som snakkar til å gå vidare. Eg opplevde at det kjendest «tryggare» å spele på stillheita ettersom begge partar sat bak kvar sin skjerm. Ved lytting til lydopptak/transkribering oppdaga eg at eg nokre gonger avbraut informanten ved å bryte inn i ei tenkepause, ettersom eg i intervjuet må registrert resonnementet som avslutta. Kanskje kan dette ha samband med dei digitale føresetnadene for å lytte til pust, variasjonar i stemma og kroppsspråk.

Den verbale forma for aktiv lytting kjem til syne mellom anna gjennom korleis ein viser interesse med til dømes eit «ja», «mm» eller «skjønar» (Eide & Eide, 1996, s. 154). Thagaard (2018, s. 96) omtaler desse spørsmåla eller kommentarane som «prober». Eg merka meg at eg hadde eit meir avgrensa repertoar på slike ord i intervjuet eg gjorde på engelsk, og kanskje forstyrra dette flyten i nokre tilfelle. I tillegg oppdaga eg via transkripsjon av pilotintervju at frekvent brukt av «mm» dekkar over informanten sine ord i lydopptaket. Vidare prøvde eg å kompensere ved å auke bruken av non-verbale «prober» som bekräftande nikk og ansiktsuttrykk for å signalisere interesse (Thagaard, 2018, s. 96).

Eg forsøkte å stimulere til utdjuping av tema via formuleringar som «can you elaborate on that». Å plukke opp nøkkelord og å gjenta utsegn kan vere med på å vise at ein interessert følgjer med, samt at det kan hjelpe den som snakkar til å reflektere vidare (Eide & Eide, 1996, s. 156). Eg nytta også parafrasering, som er å samanfatte det som blei sagt utan at meininga blir forandra (Lang og van der Molen, 1990; Ivey, 1988 i Eide & Eide, 1996, s. 166), og opplevde då både at informantar bekräfta og korrigerde for så nyansere enno meir.

Eg brukte digital metodetagebok aktivt, og noterte ned inntrykk frå intervjusituasjonen, for å bevare nokre av nyansane som går tapt i overgangen frå intervju til lydopptak og transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Dette kunne noterast umiddelbart ettersom eg sat uforstyrra på eige kontor i det sekundet vi hadde avslutta videokonferansen.

4.3.2 Transkribering

I tråd med Hatch sine anbefalingar (2002, s. 113) transkriberte eg helst same eller påfølgande dag. Til saman blei det 128 sider med transkribert tekst. Transkripsjon kan i følge Kvale og Brinkmann (2019, s. 89) fungere som ei form for «oppdagelseslæring», der ein som nybegynnande intervjuar oppdagar teknikkar, dilemma og subtilitetar ved å intervju. Det blei difor viktig for meg å planlegge tid mellom kvart intervju, slik at eg via transkriberingsprosessen kunne utvikle tankar og spørsmål til neste intervju. Sjølv om spørsmåla var nedskrivne forsøkte eg å finne naturlege overgangar og å stille dei der det var naturleg i kommunikasjonen på ein meir munnleg måte. Å transkribere nokså ordrett har vore nyttig med tanke på å sjå korleis både eg som intervjuar og informantane ordlegg seg, og korleis spørsmåla vart kommunisert. Tjora (2021, s. 185) meiner det er smart å vere litt meir detaljert enn det ein trur er nødvendig, og viser til eit døme der informanten leiter etter ord, noko som kan synleggjere usikkerheit eller at dei slit med å ordlegge seg; noko som kanskje kan få betydning i analysen.

4.3.3 Analyse av datamateriale

Analyseprosessen var i stor grad ein induktiv, fortolkande prosess der funna i følge Hatch (2002, s. 10) kan seiast å vere «jorda» frå grunnen og opp. Ei slik tilnærming peikar mot forskingsspørsmålet som søker å gjere mening av informantane si livsverd via det som kan fangast av datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 160). Lincoln og Guba (1985 i Hatch, 2002, s. 10) peikar på at kvalitativt arbeid har eit analysemønster som er dominert av det induktive, der ein beveger seg frå det spesifikke til det generelle. Likevel har kvalitativt arbeid også ein deduktiv dimensjon då ein former hypotetiske kategoriar ut i frå mønster ein generer på bakgrunn av datamaterialet, og at data då blir lest deduktivt for å vurdere om kategoriane er støtta av det overordna datasettet (Erickson, 1986 i Hatch, 2002, s. 10). I følge Thagaard (2018, s. 187) er både studiar som tek utgangspunkt i etablert teori og dei som er meir eksplorerande prega av ei dialektisk veksling mellom analyser av data og teoretisk perspektiv, men med ulikt tyngdepunkt. Denne studien har eit induktivt preg, med sterk forankring i empirien. Den er i tråd med Thagaard (2018, s. 187) også omfatta av ei dialektisk veksling, ettersom teoretiske omgrep eksisterte i bakhovudet med utgangspunkt i bevisstheit om formålet med studien samt konkrete omgrep frå arbeidet med forskingsreview. Analysen kan også seiast i større grad bevege seg mot det deduktive seinare i analyseprosessen, når det blei klart at fokuset på eit essensialisme-perspektiv kunne vere aktuelt. Fortolking startar i følge Kvale og Brinkmann (2019, s. 221) allereie på intervjustadiet og vidare over i transkripsjonane. Eg forheldt meg difor til transkripsjonane som eit allereie fortolka materiale då eg skulle ta fatt på det Kvale og Brinkmann (2019, s. 222) omtaler som den *eigentlege* analysen.

Refleksiv tematisk analyse

Eg tok utgangspunkt i refleksiv tematisk analyse skildra av Braun og Clarke (2022). Den analytiske prosessen blir her skildra ved hjelp av seks faser; «familiarization», «data coding», «initial theme generation», «theme development and review», «theme refining, defining and naming» and «writing up» (Braun & Clarke, 2022, s. 6). Den refleksive forskar er i følgje Braun og Clarke (2022, s. 5) ein fundamental karakteristikk av den refleksive tematiske analysen som inneberer ein disiplinert praksis der ein kritisk spør seg sjølv kva ein gjer, korleis og kvifor, samt å kunne seie noko om korleis dette kan påverke forskinga. Ein slik prosess kan kjenneteiknast av fleksibilitet, tilgjengelighet og moglegheit for både induktiv- og deduktiv tilnærming.

Sirkulær prosess med Nvivo som verktøy

Eg arbeidde med fasane i den refleksive, tematiske analysen i ein sirkulær prosess der eg i praksis gjekk fram og tilbake mellom ulike fasar. Dette kan forankrast i Braun og Clarke (2006, s. 86) sin påstand om at ein kontinuerleg må bevege seg fram og tilbake mellom heile datasettet, dei koda dataelementa og analysen. Eg nytta dataanalyseprogrammet Nvivo sin kodefunksjon, tankekart, klyngekart, annotasjonsfunksjon og memofunksjon som verktøy for analysen⁶. I tillegg har eg i ulike deler av prosessen notert og laga illustrasjonar for hand. Vekslinga mellom det digitale og det manuelle var med på å sikre ny flyt i fasar der eg sto fast. Gjennom heile prosessen noterte eg tankar om samanhengar i Nvivo sin memofunksjon, noko som etterkvart skulle legge grunnlaget for ein del av analysen. Eg har også veksla mellom ulike fysiske lokasjonar i eit forsøk på å setje i gong nye kreative prosessar.

Dei seks fasane

Familiarization (fase éin)

Denne fasen handlar om å gjere seg djupt kjend med datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Denne gjekk føre seg i to omgangar; éin rett etter gjennomføring av intervju og ein ny runde nokre månader seinare der eg las igjennom datamaterialet og laga manuelle tankekart og notatar med idear. På eit induktiv-deduktiv kontinuum kan ein argumentere for at andre runde bevegde seg eit hakk nærare det deduktive ytterpunktet, ettersom eg hadde byrja på navigere i litteratursøk og det var dermed å anta at enkelte teoriar hadde starta å prosessere i bakhovudet.

Coding (fase to)

Kodinga i fase to handlar om å arbeide systematisk gjennom datasettet der ein med eit detaljert fokus forsøker å identifisere datasegment som kan vere relevant for forskingsspørsmålet (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Ein kode kan definerast som «the most basic element» av rådata (Braun & Clarke, 2022, s. 88). Eit rikt og omfattande datamateriale gjorde at det blei ei stor mengde med kodar. Eg var

⁶ Vedlegg D, E og F illustrerer korleis eg har nytta visuelle hjelpemiddel i analyseprosessen

oppteken av å ikkje låse meg for tidleg basert på tankar om mønster, så eg skreiv difor eit nytt namn på kvar kode for å ta vare på ulike nyansar, men etter kvart blei namna til stikkord og dette var med på å gjere at eg opplevde å til dels miste oversikt. Tanken bak detaljnivået var i så stor grad som mogleg å vere open ovanfor datamaterialet. Dette kan forankrast i Tjora (2021, s. 218) som seier at sjølv om reindyrka induksjon med «tomt hovud» ikkje er praktisk mulig, vil et kodingsarbeid basert på empirisk finlesning bidra til en så induktiv førstefase i analysen som mulig.

Generating the initial themes (fase tre)

Å generere dei første kandidattema handlar om å identifisere mønster av mening på tvers av datasettet ved å forsøke å samle kodar som deler ein felles kjerneidé eller konsept (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Eitt tema er i følge Braun og Clarke (2006, s.88) "breiare" enn ein kode, og nøkkelen til kva som skal telje som eit tema ligg ikkje nødvendigvis og fell på frekvensen, men kanskje heller på om det fangar noko som er viktig med tanke på det overordna forskingsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Eg kombinerte ulike kodar og prøvde meg fram med overskrifter. Vidare nytta eg tankekartfunksjonen i Nvivo for å utvikle ulike forslag til tema. Eg prøvde å ha ei open innstilling til lista med kodar i staden for å ta høgde for kor mange kodar som hadde flest referansar på dette tidspunktet. For å finne kodar og stikkord som skulle inn i tankekartet bytte eg mellom å sjå gjennom heile lista med kodar i Nvivo og å nytte søkefunksjonen der ein søker etter spesifikke ord i datamaterialet. Nokre gonger var utdraget som var knytt til ulike kodar for kort, og eg måtte difor klikke på linken som tok meg tilbake til der sitatet var henta i frå for å setje det i kontekst. Dette såg eg som ein av fordelane ved å nytte dataanalyseprogram då ein har rask tilgang til konteksten utdraget er henta i frå. Samstundes måtte eg vere bevisst rundt dette då eg opplevde at det å gå tilbake til kontekst også kunne ta meg for nært inn på intervju spørsmålet. Eg opplevde det som enklare å tenke fritt når eg ikkje alltid såg kva spørsmål i intervjuguiden utdraget var henta i frå.

Første runde med å plassere kodar i klynger og det som skulle bli til om lag 25 tankekart, resulterte mellom anna i overskrifter som «merksemd», «blokkasje av instrumentet», «det personlege med å vere songar», «effektivitet», «fordelar/ulempar», «essensialist/non-essensialist», «førsteintrykk etter møtet med læringstypar», «historisk perspektiv», «Læringstypar som inngangsport», «intuisjon», «på songaren eller læraren sine premiss», «å setje namn på det», «trua på at ein kan utvikle seg som songar», «å setje merkelapp», «å lære gjennom ulike vinklar», «kjemi» og «kommunikasjon». Etter å ha identifisert ei rekkje kodar som eksplisitt refererte til *kommunikasjon* eller som kunne knytast til kommunikasjon som konsept på ulike måtar, vart det klart at dette sto som eit sterkt kandidattema på ein eller annan måte (vedlegg E).

Mellom anna overskriftene «å setje namn på», «å setje merkelapp», «essensialist/non-essensialist» framsto på dette stadiet som interessant for forskingsspørsmålet, men som så adskilt frå kvarandre at

eg reint overordna på dette stadiet ikkje såg eit felles organiseringskonsept som kunne smelte desse til eit tema og dermed redusere antal foreløpige kandidattema. Kandidattema «historisk perspektiv» fann eg også relevant for problemstillinga, men på dette stadiet i for stor grad deskriptiv slik at ein risikerte å ikkje faktisk analysere, men gjengi kva informantane sa om det historiske perspektivet på læringstypar og CVT.

Developing and reviewing themes (fase fire)

Når ein har funne fram til eit sett med aktuelle tema, startar fase fire som omfattar ei forbetring (refinement) av desse (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Her sjekkar ein om kandidattema fungerer i forhold til koda tekstutdrag, samt opp i mot heile datasettet. Ofte blir nokre tema smelte saman, nokre blir oppdelt, nokre bevart og nokre forkasta (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Eg starta med å gå tilbake til kodane eg hadde samla under ulike kandidattema, og sjekka om desse faktisk hadde støtte i datamaterialet (tekstutdraga som var knytt til kodane). Vidare laga eg oppsummeringar i nye tankekart der eg brukte stikkord som var nærare knytt opp i mot datamaterialet enn i førre fase. Ut i frå dette konstruerte eg ulike undertema som eg meinte kunne fungere saman.

Ein sirkulær prosess i praksis

I forsøk på å gå vidare til dei neste fasane og forsøke å få tema over i tekstform, gjorde eit stort mangfald av kodar til at eg hadde behov for å ta eit steg tilbake. I retrospekt ser eg at eg i tillegg til å setje lite hensiktsmessige namn på ein del av kodane, også har koda på eit svært detaljert nivå. Braun og Clarke (2022, s. 69) viser til at kodar gjerne vil utvikle seg i takt med analytisk innsikt og at den både kan vere for finkorna og fragmentert eller for brei og generell. Eg starta difor ein tidkrevjande ryddeprosess for å redusere talet kodar. Vidare forsøkte eg å finne ein gunstig balanse mellom smal og brei koding ved å slette, smelte i hop, kode på nytt og endre namn etter å ha gått igjennom utdraga som var koda. Eg sat igjen med ei ny oversikt og djupare kjennskap til materialet, og testa ut nye mønster som eg ikkje hadde tenkt på i tidlegare ved hjelp av klyngekart i Nvivo. Parallelt med ryddeprosessen las eg meir teori om utvikling av tema i Braun og Clarke si bok om tematisk analyse og eg gjorde ein ny runde med å generere nye kandidattema (ref fase 3). Nokre blei ståande, nokre blei fjerna, mange blei slått saman og nokre få kom til. «Kommunikasjon» som eit overordna tema blei til dømes bevart. Andre kandidattema eller klynger med kodar, som til dømes «læringstypar inn mot nervesystemet», «det personlege ved å vere songar» og «kjemi» blei slått saman med «kommunikasjon». I tillegg genererte eg nye kodar og klynger med kodar, mellom anna «læringstypar som språk», «forståing/misforståing» og «å føle seg forstått/misforstått», som også fekk plass under «kommunikasjon» som overordna tema. Først på dette stadiet, etter å ha prøvd ulike klyngekombinasjonar, genererte eg mellom anna dei nye kandidattema «balanse av læringstyper i sangtiden», «fleksibel tolking av rammeverket», «streng tolking av

rammeverket», «songlærer si merksemd» og «visuell struktur bidreg til bevisstgjeriing». Etter kvart, med inspirasjon frå det eg hadde lese om essensialisme/non-essensialisme, kom eg fram til at «grad av fleksibilitet» kunne vere eit sentralt organiseringskonsept der alle desse kunne fungere som undertema. Dette viser med andre ord til ein meir deduktiv del av analyseprosessen. På dette stadiet såg eg også koplinga mellom «historisk perspektiv» og «læringstypeverktøy som inkorporert i CVT-teknikken», og desse skulle bli forløparen til eit av dei tre endelege tema: «læringstypar som inkorporert i CVT».

Refining, defining and naming themes (fase fem)

Fase fem handlar om å finjustere analysen; å sikre at kvart tema har ein indre samanheng og er bygd opp rundt eit kjernekonsept. I tillegg handlar det om å finne eit konsist, informativt og «punchy» namn for kvart tema. Eg starta med å skrive ein tema-definisjon som kan omtalast som eit samandrag av kvart tema som skisserer fokuset, grensene og kjernen for temaet (Braun & Clarke, 2022, s. 108). I nokre tilfelle klarte temadefinisjonen å fange kjernen i det aktuelle tema og passerte «testen» på om tema sto støtt nok. I andre tilfelle der det var vanskeleg å fange kjernen i teksten vart det nødvendig å gjere vidare vurderingar og finjustering av sjølve tema (Braun & Clarke, 2022, s. 108). Utfordringa gjekk spesielt på å anerkjenne grensene til eit tema. I tillegg kverna eg på tematikken «contradiction», som i følgje Braun og Clarke (2022, s. 107) handlar om at eit tema ikkje skal innehalde meiningar og tolkingar som er motsetnader til det sentrale organiseringskonseptet av temaet. Eg gjorde til dømes vurderingar rundt korleis eg skulle klare å fange ytterpunkta «fleksibel bruk av læringstypar» og «kategorisk bruk av læringstypar» i eit og same tema. Eg landa på at «grad av fleksibilitet» famna om begge, utan at dette vart kjelde til motsetnad i seg sjølv. Når det gjaldt samspelet mellom kandidattema, såg eg også utfordringar med å setje klare grenser mellom ulike tema etter som alt til ei viss grad såg ut til å henge saman med alt. Dette kom til dømes fram mellom grad av fleksibilitet og kommunikasjon, der nokre kodar gjekk på at ein kategorisk, lite fleksibel måte å anvende læringstypar på kunne føre til dårleg kommunikasjon. I dette eksakte tilfellet landa eg på at begge tema likevel sto støtt på eigne bein når det gjaldt temaa sine sentrale organiseringskonsept, men at samanhengen likevel viste ein forbindelse mellom desse.

Writing up (fase seks)

Braun og Clarke (2022, s. 118) viser til at *skrivning* er ein integrert del av analyseprosessen, og ikkje noko som først kjem inn i fase seks. Ved utprøving av kandidattema har eg skrive utkast for å kome vidare der eg sto fast. Fase seks handlar om å raffinere det analytiske arbeidet og skiftar fokus frå å skrive for seg sjølv til å skrive for eit publikum i tråd med gitte formalitetar (Braun & Clarke, 2022, s. 118-119). Etter å ha valt ut tekstutdrag sto eg også ovanfor val angående korleis desse skulle noterast. Nokre plasser kutta eg for at innhaldet skulle bli meir klarleseleg, men eg var merksam på å ikkje

kutte for å få det til å passe med narrativen. Eg brukte [...] for å markere at eg har kutta, eller sett saman setningar som var henta frå ulike deler av transkripsjonen. Dette brukte eg også for å fjerne oppfølgingsspørsmål.

Å velje tekstutdrag var krevjande, og eg måtte gjere vurderingar knytt til korleis eg ramma inne eit utsegn som blei fjerna frå sin originale kontekst. Nokre utsegn var knytt til «ferske refleksjonar», til dømes rundt filosofiske spørsmål som «kvar kjem læringstypar frå?» og «kva er fordeler og ulemper med bruk av læringstypar»? Tjora (2021, s. 165) omtaler djupneintervjuet som ei (sjeldan) moglegheit for å få tenke høgt der meiningar og tankar gjerne ikkje er formulert av informanten før augneblinken der dei får anledning til dette i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2019, s. 243) stiller spørsmålet «hvordan vet du at du får vite hva intervjupersonen egentlig mener?». Kvale og Brinkmann (2019, s. 244-245) viser også til ei fare ved intervjuforskninga der eksperten tek meiningar frå livsverda til intervjupersonen, og set dei inn i eigne kategoriar. På same tid viser spørsmålet om «den eigentlege» meining til ei tru på at der eksisterer ei grunnleggjande «meningsklumpar» som ventar på å bli oppdaga og avdekka, noko som vil leie til ei endelaus søken av ei fiktiv eining.

Omgrepsavklaring

I følgje Thagaard (2018, s. 172) er omgrep med på å bidra til at ein utviklar forståinga av datamaterialet. Informantane vekslar mellom ulike omgrep som har skapt forvirring for meg i analysen. Omgrepsavklaring kan ifølgje Kvale og Brinkman (2019, s. 180) vere eit utgangspunkt for kvalitative intervju. Ein intervjuar kan vere interessert i å kartlegge omgrepsstrukturen i ein person eller gruppe si oppfatninga av fenomen. Møtet med ord som skapte forvirring i datamaterialet, samt møtet med teori som viser til ei faktisk omgrepsforvirring, tok meg meir og meir i denne retninga. Det var også noko eg var bevisst på under intervjuet, men noko som kom meir fram i analyseprosessen. Orda “forklaring”, “verktøy” og “skanning” kan potensielt skape forvirring då dei i datamaterialet ser ut til å bli brukt på ulike måtar. Når informant 2 seier “explaining it” viser de antakeleg til forklaringar via “logisk læringstype” då denne instruksjonsmåten er forklarande av natur. I andre tilfelle blir ordet “forklaring” brukt om instruksjonar ut i frå dei fem læringstypane. Nokre inforantar brukar ordet “verktøy” som det som skal arbeidast med, til dømes “meir volum”. I dei fleste tilfelle ser eg likevel “verktøy” eller “læringstypeverktøy” som ein referanse til dei faktiske forklaringane som høyrer heime i dei ulike læringstypekategoriane, som også blir referert til som ulike “verktøykasser”. Kanskje kan “læringstypeinstruksjonar” vere eit mindre forvirrande omgrep for å vise til ulike dei ulike typane forklaringane som kan plasserast i dei fem læringstypekategoriane, uavhengig av “det som skal arbeidast med” som til dømes meir volum.

4.3.4 Refleksivitet og forskingsetikk

Sjølv om denne studien ikkje kvalifiserer til å kunne kalle seg etnografisk, kan ein likevel kanskje hente inspirasjon frå enkelte deler av etnografien. Eg som CVT-pedagog er ein del av innsida av det kulturelle landskapet som forskingsdeltakarane høyrer til (Jacob, 1987; Malinowski, 1922; Spradley, 1979; Wolcott, 1982 i Hatch, 2002 s. 21). I følge Mills og Morton (2013, s. 12) kan etnografisk arbeid kjennest eksponert og ukomfortabelt. Med utgangspunkt i ei slik dobbeltrolle blei det viktig for meg som forskar å vere førebudd på å måtte stå i eit slikt ubehag, samt å fortløpande måtte ta stilling til korleis eg kunne arbeide for ivareta det kritiske perspektivet som i følge Eriksson (2020) må vere til stades i all forskning gjennom heile forskingsprosessen. Når Mills og Morton (2013, s. 18) påpeikar at studentar som gjer etnografisk arbeid kan oppleve «etnografisk angst» og skrivesperre, kan eg som forskar relatere til dette i form av ein erkjenningssprosess som såg slik ut: Min inngangsport til prosjektet var ei nysgjerrigheit rundt CVT og læringstypar, etterfulgt av eit engasjement der eg var «gira» på å kome i gang. Etter å ha dykka ned i teori om læringsstilar og blitt merksam på at dette konseptet var kritisert, opplevde eg ei frykt for å gå vidare inn i dette, og tvil på om dette i det heile tatt var noko som kunne forskast på. Frykta botna til dels i ein redsel for kva eg kom til å finne, samt det å i det heile tatt setje CVT opp i mot litteratur som har vore offer for kritikk. I tillegg kjende eg på usikkerheit for å i det heile tatt gå inn i eit tema som i pedagogiske miljø kanskje blir sett på som avleggs. I vidare arbeid kjende eg på aksept for og forståing av kritikken, men samstundes vanskar med å formidle forskingsprosjektet sitt tema til andre, i frykt for å bli oppfatta som eit forsøk på å «nok ein gong» forsvare konseptet. Vidare opplevde eg aksept for at det eg kom til å finne foreløpig var ukjend, samt ei ny nysgjerrigheit og kanskje også eit engasjement for å finne noko som hadde «spenningar» i seg. I ettertid ser eg denne erkjenningssprosessen i lys av ein slik «etnografisk angst», og det blir tydeleg at der har vore fleire fasar involvert mot det å lære seg å tenke på nye måtar.

Roller og ansvar

Artikkel 19 i dei forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitskap og humaniora (NESH, 2021, s. 20) handlar om klarheit om roller og ansvar. Artikkelen viser til at forskar har ansvar for å gjere grensene for forskingsrelasjonen tydeleg i situasjonar der forskar opptrer i fleire roller. I tillegg til å vere forskar er eg i likskap med informantane også autorisert CVT-pedagog og slik ein del av eit CVT-felleskap verda over. Deltakarane i forskingsprosjektet kan karakteriserast som kollegaer, og som gruppe utgjer dei ei blanding av tidlegare lærarar, tidlegare medstudentar og no CVT-kollegaer i tillegg til CVT-pedagogar som eg aldri har møtt. Thagaard (2018, s. 190) peikar på at forskaren si tilknytning til miljøet kan legge grunnlag for gjenkjenning og dermed fungere som eit utgangspunkt for forståinga ein etter kvart kjem fram til. Vidare trekk ho fram at tilknytninga også kan gjere forskaren mindre opne for nyansar med utgangspunkt i ein risiko for å oversjå det som er ulikt frå forskaren sine erfaringar. Min forskarposisjon kan kjenneteiknast av eit nært forhold til miljøet. Thagaard (2018, s. 209) peikar på

risikoen for at den nøytrale posisjonen blir utfordra av den nære kontakta mellom forskar og deltakar, og omtaler dette som «advokatposisjonen» eller «deltakernes advokat». Forskaren sin integritet er i følge Kvale og Brinkmann (2019, s. 108) ein avgjerande faktor som består av kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet.

Refleksivitet

Refleksivitet handlar om å snu fokuset tilbake på seg sjølv for å bli merksam på og å ta ansvar for eigen ståstad i forkinga og å anerkjenne kva effekt dette kan ha på dei som blir studert, spørsmåla som blir stilt, datainnsamlinga og tolkinga (Roni Berger, 2015, s. 220 i Braun & Clarke, 2022, s. 13). Refleksivitet er ein pågåande prosess som aldri tek slutt (Braun & Clarke, 2022, s. 15) og handlar om å innarbeide rutiner for å reflektere over antakelsar, forventningar, val og handlingar gjennom heile forskingsprosessen (Finlay & Gough, 2003 i Braun & Clarke, 2022, s. 14). Kvale og Brinkmann (2019, s. 49) nyttar omgrepet «kvalifisert naivitet» for å setje ord på spenninga mellom sensitivitet og førehandskunnskap på den eine sida, og ei føresetnadslaus haldning på den andre.

4.3.5 Utval og rekruttering

Godkjenning i RETTE

Ettersom studien ikkje var avhengig av å samle inn sensitive personopplysningar vurderte eg i samråd med rettleiar at det var tilstrekkeleg å registrere prosjektet i RETTE (UiB, 2022)⁷. Eg sende ut informasjonsskriv og inviterte til deltaking i studien, i tillegg til å samle inn skriftleg samtykke frå dei som valde å delta.

Samtykke

Ettersom studien ville innebere forking på personar måtte eg innhente samtykke. Etter å ha lese igjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringa sendte forskingsdeltakarane signert versjon i retur på e-post.

Potensielle forskningsetiske dilemma knytt til samtykke kan oppstå på bakgrunn av at det kan vere vanskeleg å gje eksakt informasjon om utfallet av eit semi-strukturert intervju der begge partar har rom for å dreie samtalen i nye retningar i løpet av intervjuet (Alvesson & Skoldeberg, 2009 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Omsynet til ein slik fleksibilitet, der ein kan endre utforminga av prosjektet og slik innarbeide utfordringar og erfaringar undervegs, vil innebere avgrensingar til kor mykje informasjon ein kan gje om prosjektet (Thagaard, 2018, s. 23).

Eit forskningsetisk dilemma som vart diskutert i forbindelse med å utarbeide informasjonsskrivet handla om i kva grad informantane skulle gjere seg kjende med forkinga som inneberer kritikk mot læringsstilar og som skulle brukast som teorigrunnlag for studien. Eit slikt dilemma kan forankrast i

⁷ Vedlegg A: attest på godkjenning a prosjektregistrering

Thagaard (2018, s. 23) sin påstand om at deltakarane si åtferd kan bli påverka av detaljert informasjon. Thagaard (2018, s. 26) hevdar at forskingsdeltakarar kan kjenne det provoserande å sjå egne utsegn i ein analytisk samanheng ettersom den ferdige teksten vil innehalde perspektiv og faglege omgrep som personane truleg kan oppleve som framandgjerande. Ei av vurderingane eg måtte gjere var knytt til grad av detaljar i informasjon om det teoretiske grunnlaget som mellom anna baserte seg på kritiske vinklingar på læringsstilar. Å legge for mykje vekt på kritikken kunne slik eg såg det medføre at informantane gjekk inn i intervjuet med ei kjensle av å måtte *forsvare* heller enn å reflektere og å utforske. Å legge for lite vekt på kritikken kunne på den andre sida medføre at informantane ikkje ville ha kjend seg igjen i det dei trudde var formålet med studien og dermed kjenne på at det dei skreiv under på ikkje medførte riktighet.

Slik valde eg å legge fram informasjon med tanke på dette:

“I aim for the project to work as a contribution to the discussion around learning styles, a disputed topic in pedagogical research, seen from a perspective of trying to understand and explore rather than to prove or disapprove.”

I tillegg til å hente skriftleg samtykke hadde eg rett før opptaket starta i kvart intervju ein munnleg gjennomgang for å sjekke at informantane var oppdatert på retningslinjene og framleis kjende seg komfortable med det dei hadde signert på. Dette innebar mellom anna informasjon om frivillig deltaking, informantens sine rettar angående personlege data, samt korleis data skulle prosesserast og lagrast.

Thagaard (2018, s. 23) viser til at forskningsetiske dilemma knytt til samtykke gjer seg gjeldande gjennom heile forskingsprosessen, og peikar til dømes på at ein på førehand ikkje kan seie noko om korleis ein som forskar vil tolke data. Ho understrekar at ein ikkje kan slå seg til ro med at deltakarane har gitt samtykke i startfasen av prosjektet, men at det må vere noko ein som forskar må vere bevisst sitt ansvar gjennom heile prosessen der ein kontinuerleg må reflektere over kva informert samtykke vil innebere for personane vi studerer. Ho peikar til dømes på at avstanden mellom forskaren sine tolkingar og deltakarane si forståing av sin situasjon problematiserer hensynet til informert samtykke (Thagaard, 2018, s. 198). Ruyter (2015, s. 40) peikar på at det kan vere vanskeleg for forskar å få folk til å forstå kva forskning inneberer. Mykje går tapt om ein trur skjønnet blir overflødig ved dokumentert samtykke. Vidare må ein i følge Ruyter (2015, s. 43) passe seg for at eit samtykkeskriv får eit formål å dekke ryggen til forskaren, framfor det som eigentleg bør stå i førarsetet; nemleg hensynet til den enkelte. Empirisk forskning viser i følge Ruyter (2015, s. 43) ein stor divergens mellom kva ein trur samtykket garanterer og kva folk oppfattar å ha takka ja til. Dette blir i følge Ruyter (2015, s. 44) omtalt som «det skjøre samtykket». Skjørheita må i følge Thagaard, (2018, s. 45) takast på alvor, og i denne samanheng blir forskaren sitt skjønn avgjerande. Skjønn kan i følge Fossheim (2015, s. 13)

definerast som «det som må ta over når reglar kjem til kort». Skjønn botnar i følgje Fjørtoft (2015, s. 99) i moralske oppfatningar som er akseptert av forskarfellesskapen og samfunnet, og må ikkje misforståast for å vere tilfeldigheiter og intuisjon.

Anonymitet

I følgje NESH (2021, s. 22 artikkel 20) må forskaren sikre forskingsdeltakar sin anonymitet dersom dette er avtalt, og omtaler dette som ein strategi som skal beskytte identiteten og integriteten til forskingsdeltakarane. Strategien går ut på å fjerne forbindelsen mellom informasjon og person slik at desse opplysningane ikkje kan sporast tilbake til individet. Thagaard (2018, s. 205-207) hevdar at anonymitet er eit større problem i studier der deltakarane representerer same nettverk, og stille spørsmålet om korleis ein kan hindre at deltakarane kjenner att seg sjølv eller andre i teksten. I slike prosjekt er det følgeleg viktig at deltakarane les og godkjenner manuskriptet før eventuell publisering (Thagaard, 2018, s. 207). Eit slikt forskningsetisk dilemma er gjeldande for denne studien, ettersom deltakarane høyrer til same nettverk.

Snøballmetoden for rekruttering: Han peikar også på ei utfordring med å oppretthalde forskningsetiske krav når informantane «angir» kvarandre (Vassenden og Andrews, 2007 i Tjora, 2020, s. 151). Kanskje kan dette medføre risiko for at enkelte informantar kan kjenne att informantane dei har anbefalt vidare til.

Konfidensialitet

Informantane i studien vart lova konfidensialitet og inngår slik i følgje NESH (2021, 23) i «[...] et løfte om at informasjonen frå forskningen skal behandles fortrolig og ikkje formidles vidare på måter som går utover avtalen».

Personleg data blei lagra i tråd med GDPR (personvernforordninga) på eit passordbeskytta område, samt at det vart inngått avtale om at materialet skulle slettast ved prosjektet sin slutt. Opptaka vart sletta etter at materialet var transkribert og anonymisert.

Konsekvensar

«Forskere har ansvar for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen» NESH (2021, s. 27). I utdjupinga av retningslinjene ser ein at risiko for skade ikkje berre handlar om urimelege fysiske og psykiske belastningar som til dømes re-traumatisering, men kan også knytast til omdøme og integritet. Dette prinsippet om at deltakarane ikkje skal ta skade av å vere med i studien inneberer i følgje Thagaard (2018, s. 27) at forskaren er forplikta til å beskytte integriteten til deltakarane, og peikar vidare på at det ikkje alltid er openbart kva konsekvensar forskinga kan ha (2018, s. 208).

Pålitelighet og gyldighet (validitet og reliabilitet)

Omgrepa validitet og reliabilitet kan historisk sett knytast til kvantitativ metodetradisjon, og difor vel enkelte kvalitative forskarar andre omgrep (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) erstattar reliabilitet med pålitelighet og validitet med gyldighet. Gyldighet kan i følge Tjora (2020, s. 260) koplust til om vi faktisk svarar på det spørsmålet vi forsøker å stille, noko som kan vere komplisert å ta stilling til. Tjora (2020, s. 262) påpeikar vidare at ein kan styrke gyldigheita ved å gjere greie for metodologiske val, og slik invitere lesaren til å kritisk kunne gjere seg opp ei meining om forskinga sin presisjon og relevans. Forskinga må slik gå føre seg innan rammene av «faglighet (Tjora, 2020, s. 262). For å sikre gyldigheit i denne studien har eg forsøkt å arbeide i tråd med Braun og Clarke (2022, s. 188) sitt omgrep «teoretisk bevisstheit» ved å reflektere og synleggjere vitskapsteoretiske antakelsar som ligg til grunn for forskinga og samanhengen mellom desse. I tillegg har eg forsøkt å heile tida gå tilbake til å spørje meg sjølv korleis eg trur mi forforståing kan påverke ulike val gjort i prosessen. I tillegg har eg gjort ein systematisk transkripsjonsprosess, samt eit detaljert og tidkrevjande analysearbeid. Pålitelegheit handlar om samanheng internt i forskingsprosjektet og korleis dette synleggjerast i rapporteringa. Dette går på å tydeleg gjere greie for relevansen i forholdet mellom empiri, analyse og teori. Særleg sårbart er utvelging og presentasjon av empiriske utdrag, ettersom det å velje noko også inneberer å velje bort noko anna (Tjora, 2020, s. 263). Utval av informantar samt relasjonar mellom informant og forskar kan også påverke pålitelighet. Til grunn for pålitelighet ligg transparens (innsyn). Tjora (2020, s. 263-265) påpeikar at medan pålitelighet og gyldighet handlar om sjølve vala som må gjerast, handlar transparens om korleis forskaren formidlar desse vala, og dermed gir lesaren innsyn i desse prosessane. Dette føreset å ein systematikk i registrering av val og endringar knytt til prosjektet og at desse blir lagt fram i presentasjon for lesaren (Tjora, 2020, s. 264-265). Eg har i alle deler av prosessen vore konsekvent med å skrive metodelogg og på denne måten registrert val og endringar som har vore gjort i forskingsprosessen. For å gje innsyn i prosessen har eg i metodekapittelet forsøkt å synleggjere og diskutere desse vala. Mellom anna har det for studien si pålitelighet vore viktig å tydleggjere min bakgrunn song CVT-lærar, samt å reflektere over kva implikasjonar dette vil ha når det kjem til forforståing og resten av prosessen. Med utgangspunkt i dette gjorde eg til dømes eit val tidleg i prosessen, der eg landa på at det i ein slik situasjon kanskje ville vere enklare å halde det kritiske perspektivet i eit ein-til-ein intervju der eg kunne planlegge for å ivareta det kritiske perspektivet i større grad en eg kanskje ville klart i eit fokusgruppeintervju som eg også vurderte.

5.0 Analyse og tolking av datamateriale

Utgangspunktet for analyse og tolking av datamaterialet er den overordna problemstillinga «Kva er CVT-lærarar sine erfaringar med læringstypar i songundervisning?» Kapittelet er bygd opp rundt tre hovudtema «læringstypar som inkorporert i CVT», «læringstypar i kommunikasjonsprosess» og «grad av fleksibilitet». Figur 2 viser desse tre hovudtema med kvar sine tre undertema:

Figur 2

Tre hovudtema



Rekkefølga på dei tre hovudtema representerer ein analyse- og tolkingsprosess som går føre seg på ulike nivå frå det noko deskriptive og historiske via det praksisnære mot det filosofiske. I

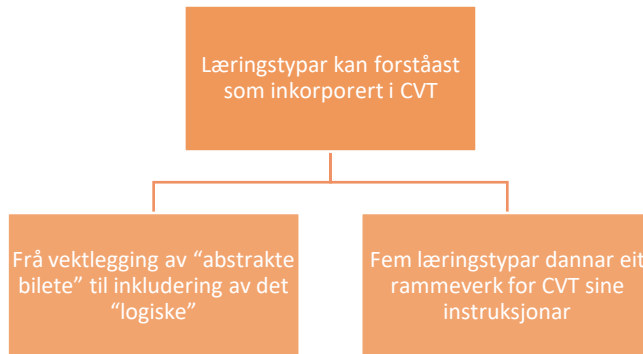
introduksjonen til kvart av hovudtema vil eg presentere ein figur som oppsummerer hovudtemaet med sine to eller tre undertema, før eg mot slutten av analysekapittelet samlar alle desse i ein figur, og vidare presenterer nokre fellestrekk mellom dei.

5.1 Læringstypar kan forståast som inkorporert i CVT

Første hovudtema handlar om korleis «læringstypar» kan tolkast som inkorporert i sjølve oppbygginga og utviklinga av CVT-metodikken, og slik ikkje berre som eit eksternt pedagogisk verkemiddel. Aukande grad av innsikt i anatomi og fysiologi har mogleggjort det informantane kallar for «logiske forklaringar». Vidare legg informantane fram korleis instruksjonar er sett i system i eit rammeverk basert på fem læringstypar; logisk, visuell, auditiv, kinestetisk og imaginativ. Figur 3 gir ei oversikt over dette tema med sine to undertema:

Figur 3

Hovudtema 1 med to undertema



5.1.1 Frå vektlegging av «abstrakte bilete» til inkludering av det «logiske»

Nokre informantar trekk fram songfaget si historiske utvikling og viser til ei endring i

«forklaringsmåtar» i undervisning ved hjelp av læringstypeomgrepa «logisk» og «imaginative».

Informant 5 fortel at i tillegg til kopiering av lydseksempel vart «bilete» og «sensations» trekt fram som «hovudlæringstypane» som dominerte i tradisjonell songundervisning i ein historisk kontekst.

Dette viser ifølgje informanten til songlærer sine subjektive opplevingar av korleis produksjon av ulike lydar kjennest i kroppen, samt å førestille seg abstrakte bilete for å produsere ønska lyd:

[...] several years ago we couldn't see things the we can today. They did not have the equipment [...] now we can see the vocal cords and so on. [...] So that's why images and sensations have been a traditional way of teaching singing for many years. [...] So that was the main...or can you say the main learning types that was used and actually to be honest are still being used at a lot of even conservatories and universities today. And of course, in a lot of singing studios. [...] (Informant 5)

Dette kan tolkast til at songundervisning har endra seg i takt med utvikling av meir presis kunnskap om kva som skjer i kroppen når ein syng. At informanten refererer til desse tradisjonelle måtane å undervise på med ordet «hovudlæringstypar» er i seg sjølv interessant, og noko som kan vere med på å legge grunnlag for å nærme seg informantane si forståing av omgrepet.

Informant 5 peikar vidare på at behovet for «logiske forklaringar» i ein stemmeproblemkontekst vart utgangspunktet for at ein sette i gang med forskning som vidare skulle utvikle seg til å bli CVT: «There was a need for some logic help and this was provided through research on anatomy and physiology (CVT) (Informant 5). Fleire informantar hadde også eit før og no-perspektiv på «logiske forklaringar», men i staden for å knyte det til eit historisk perspektiv slik informant 5 gjer, viser dei til eit «før og

etter eg blei kjend med CVT»-perspektiv. Informant 3 uttrykkjer at CVT-metodikken var mindre abstrakt enn songundervisning informanten hadde opplevd tidlegare:

Yea, as a singer it has been basically all my teachers until I met CVT. That didn't have really any explanation of what was going on in my body. And everything was very vague and very ...eh..yea, abstract? (informant 3)

Det uttrykte «behovet» for «logiske forklaringar» (informant 5) legg slik eg ser det grunnlag for vidare diskusjon rundt i kva grad dette botnar i songarar sitt behov for forklaringane i seg sjølve, eller reflekterer eit djupare behov for ein basiskunnskap som kan bidra til å kunne identifisere eit eventuelt problem, og på same tid vurdere kva som kan bidra til å løyse det. Dette kan kanskje forankrast i informant 5 sitt utsegn om at ein fint kan undervise utan kunnskap om anatomi og fysiologi, men at songlærar vil starte på eit høgare nivå når ein veit kva som går føre seg:

[...] It doesn't necessarily make you a better teacher, but, I will say that when the teacher knows what is going on; in reality they will always start on a higher level (informant 5).

Vidare presiserer informanten at «imaginative forklaringar» kan vere nyttige, men peikar samstundes på at dei har ført til spreiding av mytar i tilfelle då det ikkje har blitt tydeleggjort at desse forklaringane ikkje seier noko om det som faktisk skjer i kroppen:

«It's a brilliant tool, but they very often forgot to tell the singer that this is not actually what's happening" [...] And it might be good, we have to remember it might be a good tool, but they are definitely leading to myths" (informant 5)

Kanskje kan ein tolke det dit at imaginative forklaringar kjem til sin rett når dei vert brukt i kombinasjon med logiske forklaringar, ettersom slike forklaringar då kan takast for det dei er heller enn å feilaktig skulle takast for å vere det som faktisk skjer i kroppen.

Oppsummert viser informantane til ei dreining frå det abstrakte til inkludering av det konkrete, forskingsbaserte, i songundervisning. Fagtradisjonen er med andre ord i endring. Med eit slikt fokus kan ein sjå føre seg at «læringstypar» i CVT som konsept kjem frå «innsida», via ei historisk utvikling som inkluderer utviklinga av forskingsbaserte songteknikkar som CVT. På den andre sida kan ein diskutere om konseptet i det heile hadde trengt å ha samanheng med denne utviklinga, ettersom omgrepet læringstypar her ser ut til å i ettertid nyttast for å mellom anna gje eit historisk tilbakeblikk. Ein kan slik argumentere for at læringstypar i seg sjølv ikkje er årsak til utviklinga, men at det i etterkant blir brukt som omgrepsramme for å setje ord på prosessen.

5.1.2 Fem læringstypar dannar eit rammeverk for CVT sine instruksjonar

Eit par (to) informantar fortel at etter å ha starta med forskning som seinare skulle bli til CVT, skulle den nye songteknikken også brukast i undervisning. Når ein etter kvart forsøkte å få eit metaperspektiv på

eiga undervisning kom eit mønster i forklaringsmåtar til syne. Basert på dette mønsteret vart det etablert eit rammeverk som tok utgangspunkt i «fem læringstypar». Informant 2 illustrerer:

these five learning types are actually based on experience from teaching [...] the more they taught the more they started to see the pattern

Informantane er vidare tydelege på at læringstypar som konsept i CVT ikkje er henta frå nokon eksisterande læringstypeteori, men frå eiga erfaring ved å registrere korleis ein forklarar teknikken på ulike måtar. At konseptet i følge informantane oppsto heilt utan referanse til eller inspirasjon frå andre læringsstilsteoriar er i seg sjølv interessant, ettersom det kanskje kan seie noko om læringstypekonseptet som praksisnært og nærast intuitivt. Det intuitive kjem til syne i informant 5 sitt utsegn som går på at ein alltid uttrykker seg via ulike læringstypar, bevisst eller ubevisst:

It is very hard to express yourself without using some kind of learning type. Because whatever you do, there will be one" [...] But I don't think it's harmful not to be conscious about it.

Først og fremst ser vi at det her er uttrykksmåte som er i fokus, heller enn fokus på ein person sin unike måte å lære på. Fleire informantar viste til korleis mønsteret som vart oppdaga og etablert no er å finne i CVT sitt læreverk; til dømes i CVT sin app (Complete Vocal Technique, 2023), der kvart emne har instruksjonar basert på fem læringstypar. Dermed blir læringstypar i følge informant 3 inkorporert i CVT, noko som gjer det vanskeleg å sjå føre seg CVT utan læringstypar:

[...] there is always how to reach the sound through images, how to reach the sound through sounds, or through feelings, sensations...it's so embedded in ...the theory...to use different tools that reflect the learning types, that it's really hard to think...what if it wasn't there.
(informant 3)

Det verkar med dette som at læringstypar som konsept er vanskeleg å skilje i frå CVT si strukturelle oppbygging, og at det dermed har ei djupare forankring i metodikken utover det å fungere som eit pedagogisk verkemiddel. Ein tenkt situasjon der ein skulle ha fjerna eller erstatta læringstypar med noko anna kan difor tenkjast å vere vanskeleg, ettersom informantane gir eit inntrykk av at læringstypar har samanheng med CVT også frå "innsida" gjennom ei historisk og strukturell forankring. Tankeeksperimentet nokre informantar vart utfordra på i løpet av intervjuet som gjekk på korleis det ville vere å fjerne læringstypar frå CVT, var for fleire vanskeleg å sjå føre seg. Dette kan tenkjast å handle om at ein då ville ha fjerna dei strukturelle inndelingane og fått ei samanblanding av ulike «verktøy».

Nokre (tre) informantar trekk fram struktur og kategorisering som eit generelt kjenneteikn ved CVT og viser mellom anna til dei visuelle inndelingane av komponentar i teknikken¹. Informant 2 ser samanhengen mellom korleis læringstypar kom inn i CVT, med oppdaginga av mønster knytt til lydproduksjon som har blitt synleggjort i form av inndelingar og kategoriar:

so it's kind of similar to the, for example when the founder started listening to sounds: "oh, it's funny that everybody singing loud they use Eh" (informanten syng lyden). (...) so she started boxing and categorizing all these vowels, sounds and modes and so on. So it's actually the same with the learning types. That's how they appeared in CVT. So it's not based with any..eh..you know, on other teachings (informant 2).

Det at informanten her viser til likskap mellom kategoriane og læringstypar er interessant å ta med vidare i diskusjon, då dette kanskje kan bidra til utvida forståing av informantane sine perspektiv knytt til læringstypekonseptet sin funksjon i CVT ved å setje dette i kontekst.

I dette kapittelet har vi sett enno ein dimensjon ved omgrepet "læringstypar», nemleg som rammeverk for instruksjonar og forklaringar. Dette forankrar tanken om læringstypar som inkorporert i CVT ytterlegare.

I tillegg til å hovudsakleg sjå læringstypekonseptet som eit hjelpande verktøy for songlærar, uttrykker nokre informantar at bevisstheit knytt til konseptet har vore nyttig på eit personleg plan som songar. Dette er interessant å sjå nærare på ettersom songlærarane her står i ei særstilling på bakgrunn av det vi har sett tidlegare i analysen om at fleire bevisst ikkje eksplisitt snakkar om læringstypekonseptet med songarane. Fleire av informantane erfarer at læringstypekonseptet har bidrege til bevisstheit rundt øvingsstrategiar; både i form av at ein blir bevisst på kva ein gjer, samt at ein får anerkjenning for at desse arbeidsmåtene kan takast fullt ut. Informant 9 illustrerer:

You maybe get aware of yourself a bit more as well, like "I actually am very imaginative" and then I think like "what happens if I now fully go for it", you know? [...] Because before you're maybe like...you feel that this hand movement helps, but if also the teacher doesn't do it, you know...if it is not somebody who picks it up or not a CVT-teacher, you maybe only did it in a small way [...]. I guess it made me feel...ok to do things? To go for it? To feel like this is a way of learning...for me...and it doesn't have to be the same for somebody else.

Informanten kjem her med eit interessant perspektiv der den ved hjelp av kategoriane får eit metaperspektiv på eiga læring og får «lov» til å ta den visuelle/kinestetiske måten «heilt ut». Dette handlar slik informanten skildrar det kanskje også om å møte ein lærar som fangar opp at songaren har nytte av desse tilnærmingane. Slik er både songlærar si registrering av at dette kan hjelpe songaren, i tillegg til songaren si bevisstheit om læringstypekonseptet med på å gjere songaren merksam på og få løyve til å ta denne måten heilt ut. Det er interessant å spørje seg om det er kombinasjonen av desse som er avgjerande for informanten si oppleving, eller om det hadde vore tilstrekkeleg å møte på ein lærar som er bevisst læringstypekonseptet utan at songaren sjølv er det.

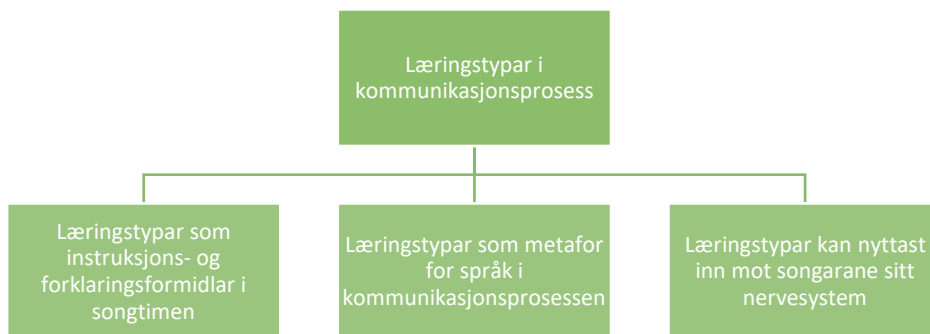
5.2 Læringstypar og kommunikasjon

Andre hovudtema handlar om korleis informantane også vurderer "læringstypar" til å utgjere ein del av ein kommunikasjonsprosess i songundervisninga. Figur 4 illustrerer dette hovudtema med sine tre undertema; «læringstypar som instruksjons- og forklaringsformidlar i songtimen», «læringstypar som

metafor for språk i kommunikasjonsprosess» og «læringstypar kan nyttast inn mot songarane sitt nervesystem».

Figur 4

Hovudtema 3 med sine tre undertema



5.2.1 Læringstypar som instruksjons- og forklaringsformidlar i songtimen

Læringstypar blir i følge nokre informantar aktivt tatt høgde for i den delen av songtimen der songlærar skal formidle det som skal arbeidast med til songaren. Vidare har læringstypar i følge informantane som funksjon å mogleggjere *ulike* typar forklaringar. Informant 2 illustrerer:

«[...] decoding the musical wish [...] and figuring out what is the main issue. [...] Then, what technical tools should I use. Ok, so the next step is: ok, I have to communicate it. Yeah, cool, so that's where this one comes in; the learning types" (informant 2).

Med dette blir læringstypar aktualisert i eit spesifikt tidsrom i songtimen som eg har valt å kalle «forklaringsfasen». Prosessen «skanning», som i følge informant 2 utgjer ein del av CVT sin kommunikasjonsmodell, blir av fleire trekt fram som grunnlaget for kva forklaringsmåtar som skal vektleggast framfor andre. Informant 2 illustrerer:

[...] all the learning types are of course also integrated in that, because then you are also decoding and scanning how much effort you will put into explaining it, you know...do they need some kinaesthetic tools [...] are they just into imaginative [...].

«Skanning» blir av nokre skildra som ein søken etter "teikn" som viser tilbake til dei fem læringstypane, og som mellom anna kan oppfattast på bakgrunn av korleis songaren uttrykker seg. Informant 7 illustrerer:

Am I seeing a lot of visual stuff? Am I hearing logic, analytic, precise, structured explanation [...] am I hearing these sound words or am I seeing hands flying around in the air because they are explaining visually [...]

I tillegg til å analysere korleis songaren uttrykker seg peikar fleire informantar på at søken etter det eg vidare vel å kalle «læringstypeteikn» også handlar om å gå inn for å registrere kva songaren «responderer» og «ikkje responderer» på. Informant 3 illustrerer:

[...] ok, it really helps them if I sing. They must be quite auditive, so I do it. [...] With other people I can sing as much as I want and they will not follow me. With them I do more visual and more little drawings and those kind of things, and it kind of works. They just get there with their own sound, without listening to me, but they need visual aid. Yea, I really try random at first [...] (informant 3).

Kva ein så skal gjere med teikna er slik eg tolkar informantane ei vurderingssak, og det ser ikkje ut til å vere automatikk i at læringstypeteikn og læringstypforklaring må samsvare. Informant 5 illustrerer slike vurderingar ved hjelp av ein case der songlærer fangar opp teikn på logisk læringstype hos songaren:

[...] that is where I would start to go a little bit back from the singing and try to explain overall the content, the logical, the anatomy, the physiology of how to place a certain exercise [...] explain the meaning with the exercises a little larger scale. Here you on the other hand have to be careful that sometimes people stop singing and they start talking and it's hard to get them back to singing. This can be because they are generally interested in the logic explanation, but it could also be that they are a little afraid of singing so this is one of the ways to withdraw from singing and get to a safe space where we could talk. So this is a pitfall we have to watch when people are there a lot.

Ut i frå dette dømet ser det ut til at songlærer forsøker å finne ein balanse i å følgje opp logiske teikn med logiske forklaringar og det å få songaren tilbake til sjølv synginga ved hjelp av instruksjonar frå andre «læringstypetekategoriar». Oppsummert handlar skanning som grunnlag for vektlegging av forklaringsmåtar i følgje nokre informantar om å vere merksam på kva individet treng. Informant 9 illustrerer dette:

[...] which tool do I specifically want for that person and not just which tool comes to my mind first.

Informant 8 samanliknar eit slikt fokus med ei form for «aktiv lesing» :

Yea, cause then you feel like the person next to you is really trying to make an effort to make the session special for you. Finding the tools that suit you. So that also makes it more positive. Through that kind of thoughtfulness.

Fokuset på å finne forklaringsmåtar som passer songaren, kan opplevast som ei form for omtanke. Her er det interessant å spørje seg om songaren også vil registrere ei slik form for omtanke dersom den sjølv ikkje er bevisst på læringstypetekonseptet og skanneprosessen.

5.2.2 Læringstypar som metafor for språk i kommunikasjonsprosessen

Fleire informantar samanlikna funksjonen til læringstypeteknisk konseptet med den funksjonen "språk" har i ein kommunikasjonsprosess. Informantane var opptekne av korleis språk legg til rette for *forståing* av det som skal lærast, samt korleis det kan gje songaren kjensla av å *kjenne seg forstått*.

Fleire informantar koplar læringstypar til det å kunne snakke same språk, å snakke songar sitt språk og å kome nærare kvarandre sitt språk. Eg har valt å nytte formuleringa «eit felles språkgrunnlag» som samleomgrep. Nokre informantar trekk fram korleis dei opplever at læringstypar som felles språkgrunnlag kan bidra til forståing av det som skal lærast, til at songaren kjenner seg forstått, samt ei kjensle av å ha kjemi i relasjonen. Dette kan mellom anna illustrerast via informant 7 sin case frå eit musikkstudio der musikkprodusent går inn i kommunikasjonen med eit teknisk språk som kan knytast til logisk læringstype, medan songar snakkar eit meir abstrakt språk prega av det imaginative og auditive:

They're like «well, the equalizer...take it down to 20 dezibel». The singer is like "I feel like my voice needs more presence and like more like joy and I feel like it's wooooo (lydeksempel)». And the sound engeneer is like «whaaat»? (Laughing). And we are not communicating, we are not understandandng each other, and then people get upset and are like «that stupid singer...why don't they know about...you know...equalizing». [...]. So, it would be nice if the learning types were introduced in more areas of art and music".

Denne casen gir inntrykk av at ulike former for «språk» kan skape ulik status i relasjonen, der det i dette konkrete tilfellet ser ut til at songaren sitt «språk» (imaginativ og auditiv uttryksmåte) ikkje blir anerkjend. Informant 8 illustrerer dette poenget ved å peike på at ulike songarar har ulike framgangsmåtar, og at det kjennest bra dersom songlærar anerkjenner dette:

So if you are used to one particular way of studying something, you probably would want the teacher to acknowledge that. And for them to help you in the best way that fits you and your character.

Dette ønsket om anerkjening for eiga tilnærming kan diskuterast i lys av "læringstypar" som konsept. Sett opp i mot dømet frå musikkstudio er det interessant å spørje seg om produsent måtte ha snakka songaren sitt språk via imaginativ og auditiv uttryksmåte for at songaren skulle ha følt seg anerkjend, eller om det hadde vore nok å vere kjend med *at* der er ulike måtar å tilnærme seg song på og slik kanskje møtt songaren med større grad av respekt? Det kan tenkjast at bevisstheit rundt læringstypeteknisk konseptet i eit slikt tilfelle kunne ha bidrege større tålmodigheit i oversetjingsarbeidet ved å til dømes grave djupare i kva "presence" og "joy" vil bety for songaren oversett til eit meir teknisk eller "logisk språk".

5.2.3 Læringstypar kan nyttast inn mot songarane sitt «nervesystem»

Fleire informantar er opptekne av det personlege og sårbare aspektet knytt til det å ha stemma og kroppen som instrument, og peikar dermed på viktigheita av det å kjenne seg trygg i relasjonen.

Informant 1 illustrerer:

Singing is very personal, much more personal than other instruments because everything happens inside you. It's part of your personality. Therefore, it is extra important to feel safe and being allowed to make mistakes.

Når tryggleiken informant 1 viser til blir borte kan songaren i følge informant 4 oppleve at instrumentet ikkje fungerer som ønskeleg:

You know how it goes when you're insecure? Your instrument doesn't work as well (...) You loose contact with yourself or your musicality, and you need to be somewhat relaxed to make music (...) Yea, it completely shuts you off.

Nokre informantar trekk fram det å *miste stemma* og det å *improvisere* for første gong, som døme på situasjonar som kan setje songar i ein slags panikktilstand, der det å hjelpe songaren inn i ei slags komfortsone blir viktig for å kunne arbeide vidare. Læringstypar, som del av ein større kommunikasjonsprosess, kan i eit par informantar bidra til dette ved å legge til rette for at songaren forstår og kjenner seg forstått. Informant 7 bruker det å miste stemma i forkant av konsertar eller andre oppdrage som døme:

They are already out of comfort zone which is frustrating. A terrifying place to be when you are vulnerable, asking for help having voice problems. (...). They need to be as much in their comfort zone as possible for feeling safe and ready to learn, and there the learning types are just a great pedagogical tool for somebody to really feel understood and for two people to kind of meet. [...]. Getting fast success experience when you come and think "my voice is gone" or "I am never going to sing again".

Ein kan her spørje seg om læring og utvikling skjer i songaren si komfortsone men dersom komfortsone her blir sett på som det motsette av "panikkzone" kan det tenkjast at songar må hjelpast inn i komfortsona før den er mottakeleg for å gå i gang med arbeidet med å utvikle ein god teknikk som til dømes skal hjelpe songaren med å få stemma tilbake og å førebyggje å kome i ein slik situasjon seinare.

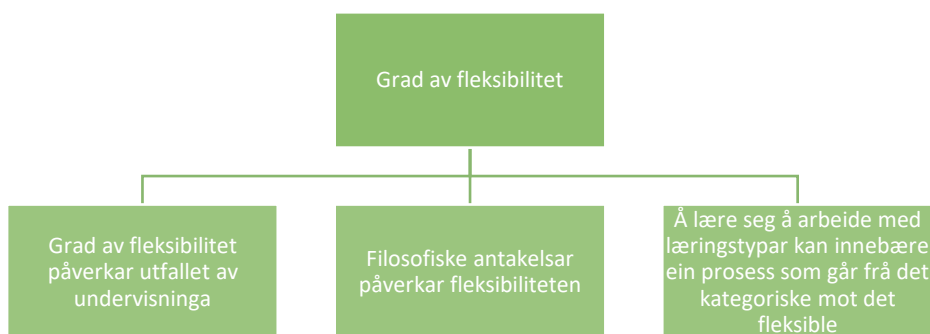
5.3 Grad av fleksibilitet

Tredje hovudtema ser på grad av fleksibilitet i tilnærminga til læringstypar og korleis dette verkar inn på om konseptet er til hjelp eller til hinder i undervisning. Vidare løftar kapittelet fram kjenneteikn ved ytterpunkta «kategorisk» og «fleksibel» tolking av konseptet, og ser spesielt på korleis fleksibiliteten ser ut til å vere knytt til ei form for ansvar i tilærminga. Til slutt presenterer eg éin informant sin refleksjon, som går på at det å lære seg å arbeide med læringstypar ofte inneber ein prosess som går frå det kategoriske til det fleksible. Figur 5 gir ei oversikt over hovudtema tredje

hovudtema med sine tre undertema; «grad av fleksibilitet påverkar utfallet av undervisninga», «filosofiske antakelsar påverkar fleksibiliteten» og «å lære seg å arbeide med læringstypar kan innebere ein prosess som går frå det kategoriske mot det fleksible».

Figur 5

Hovudtema 3 med sine tre undertema



5.3.1 Grad av fleksibilitet er avgjerande for om konseptet er til hjelp eller hinder

Fleire informantar gir uttrykk for at måten ein brukar læringstypekonseptet på kan ha betydning for i kva grad konseptet er til hjelp eller hinder i undervisning. Informantane skil mellom to ytterpunkt som eg har valt å samanfatte med dikotomien «kategorisk/fleksibel». Dei eksplisitte refleksjonane rundt dette dreg i retning av at det fleksible er å føretrekke, men som vi skal sjå er det vanskeleg å setje eit klart skilje mellom ytterpunkta grunna læringstypekonseptet sin noko kategoriske «natur». Eg vil starte dette kapittelet med å vise til informantane sine refleksjonar rundt fallgruvane ved å nytte læringstypekonseptet på ein kategorisk måte, og set dette i samanheng med refleksjonar rundt korleis ein kan omgå desse fallgruvane.

Nokre informantar trekk fram det å *setje merkelapp* på songaren som ei av fallgruvane ved ei kategorisk tilnærming til læringstypekonseptet. Dette kan føre til uønskte konsekvensar, mellom anna usikkerheit hos songaren. Ein slik risiko fører til at fleire ikkje eksplisitt snakkar med songaren om læringstypar som konsept. Informant 3 illustrerer:

So I never say «I did this because you are such an auditive person”. I don’t even attempt to give them their psychological overview, because what do I know about it. [...] If a teacher

would just break it to me like that I would feel like “what does it mean? is it bad? Is it better to be another learning type? [...] I never really go into that matter.

Utdraget viser det nokre andre informantar også peikar på; at læringstypar først og fremst er eit hjelpande verktøy for songlærar. Forsiktigheita resonnerer hos fleire, og kan illustrerast med informant 5 si oppfordring om å ikkje ta læringstypar som konsept for bokstaveleg, men derimot å bruke det med klokskap og sjå det som ein del av ei større, heilskapleg forståing:

I think you shouldn't go too literally on the learning types [...]. You have to use them wisely. Don't just go for the book, that won't work. It's not a quick fix. It's a help, but it's part of a full understanding.

Dette indikerer at aktive vurderingar frå songlærar spelar ei rolle for å unngå kategoriske fallgruver som å setje merkelapp på songaren. I tillegg til å skilje mellom fleksibel og kategorisk *bruk* av læringstypekonseptet, stiller eit par informantar seg også skeptisk til *konseptet i seg sjølv*. Informant 8 illustrerer:

I don't have a very strict thought about the learning types. I think it's true in some way, but I'm still not a hundred percent with this approach. [...] So there's a few things: I don't think we are just one type. I think it is hard to decide even about the other person, cause we don't know if we are right. The whole thing is intuition basically. I mean, there are signs and all that, but it's not like...I don't know. Is there research that group some people with that learning type and that learning type? [...]

Informanten stiller spørsmål ved læringstypekonseptet sin natur, og skepsisen indikerer at konseptet ikkje berre blir akseptert «som det er», men er gjenstand for kritiske vurderingar. I staden for å legge eit stort fokus på læringstypekonseptet, vel desse informantane bevisst ei lausare tilnærming.

Informant 8 illustrerer:

[...] I am more trying to be intuitive on what feels good to me to give to the singer.

Ei intuitiv tilnærming kan minne om ei fleksibel tilnærming på den måten at begge står i kontrast til det kategoriske. Det som skil utsegna frå kvarandre er slik eg tolkar det i kva grad ein bevisst legg vekt på konseptet i undervisning, sett opp i mot det å i større grad nytte eigen intuisjon ved til dømes val av instruksjonsformer basert på det mellommenneskelege samspelet i timen.

Dersom fleksibiliteten i tilnærminga til læringsstilskonseptet blir tatt høgde for, kan det i følgje fleire informantar vere til hjelp i undervisninga, eller som informant 3 uttrykker; «[...] it's like having small super powers». Eit tydeleg funn er at fleire informantar erfarer *bevisstheit* rundt læringstypekategoriane som relevant. Det å ha namn på kategoriane kan i følgje informant 6 gjere det enklare å finne fram ved ulike stadium i songtimen der ein ser behov for noko nytt:

I think if I didn't know the name or term for each learning type, then I wouldn't find out what is missing in my explanation. [...]. That is something I like with CVT that we now have names

for it. And that's maybe something logical. [...] that it can be put a little bit in boxes. Just a little bit, so that here we have imaginative etc. So that I know what is what and that there is a structure.

Dette handlar slik eg tolkar det om å gjere seg nytte av læringstypekonseptet som strukturelt rammeverk for å kunne analysere eiga undervisning. Nokre peikar på at bevisstheita spesielt kjem til nytte i ein såkalla «nedadgåande» songtime. Informant 5 illustrerer:

[...] when you know about it you can be a little bit faster. If something doesn't work you know what to do. You can fix a session that is going down; you can fix it with learning types. If you are using only your intuition and have no idea about it, you see that the session is going down, but you don't know what to do.

Informant 2 eksemplifiserer korleis det å ha tilgang til det mentale rammeverket raskt kan få songtimen tilbake på eit godt spor:

[...] it is not 100% of the session, but sometimes only like 20% and then we're passed the point and then it works again. For example there can be a logical one who is trying to explain the bite and all this and the singer [...] can't really make it work. And then [...] "hey, try to give a sound" and then boom; the session is back on track and then we run.

Bevisstheita rundt det læringstypar som strukturelt rammeverk handlar slik eg tolkar informantane om å i augneblinken kunne vite kvar ein skal leite i dei mentale kategoriane for å leie songtimen tilbake på eit godt spor om nødvendig; altså å ha eit rammeverk å analysere situasjonen frå. Flexibiliteten kjem til uttrykk i form av at ei slik tilnærming er eit hjelpande verktøy for læraren som ikkje treng å involvere stemplinga av songaren.

Nokre informantar ser også ein samanheng mellom bevisstheit rundt læringstypekategoriane og sikring av ei *multimodal undervisning*. I tillegg spesifiserer nokre at ein burde inkludere forklaringar og instruksjonar frå alle læringstypekategoriar i løpet av ein songtime. Informant 5 illustrerer:

So, I think the important part is to keep working with them all five and keep them in the air both for the singer's sake, but also for your own sake [...]. Because you can learn so much more by looking at all the five learning types.

Nokre informantar hadde i likskap med informant 5 tydeleg reflektert over dette på førehand, medan andre reflekterte seg fram til same konklusjon i løpet av intervjuet. Eit slikt resonnement kjem til uttrykk hos informant 4:

Well, for sure three of them. Auditive, kinesthetic imaginary...ehm...logic...hmm....visual. Well, sometimes I combine visual and imaginary stuff.

Dette indikerer at grad av tidlegare refleksjon knytt til læringstypekonseptet kan variere blant informantane, men at der likevel i praksis er fellestrekk når det kjem til multimodalitet.

5.3.2 Filosofiske antakelsar påverkar fleksibiliteten

Ved å mellom anna spørje om kvar læringstypar “kjem i frå”, hadde eg som intensjon å provosere fram underliggende filosofiske antakelsar som kan tenkast å spele inn på fleksibiliteten i tilnærminga til læringstypekonseptet.

Nokre informantar uttrykker at dei ikkje har eit klart svar på dette spørsmålet, men resonnerer i retning av ein arv-miljø-dikotomi. Informant 8 illustrerer:

So that's where I think it gets a bit philosophical. Some people can say that we are born with better qualities, so if this part of your brain is a bit stronger and then your mental imagery is a bit stronger than other peoples; so you'll probably go into more visual. But I mean, also people can say that it evolves from your experiences. Which parts you have practiced a bit more. So (laughter), I really don't have an answer for that.

Informant 9 samanliknar eit slikt arv-miljø-resonnement med ein talent-diskurs som kan knytast til songfaget:

[...] I don't know where it starts. [...]. So, it's hard to say...were you born with a good ear? Like is it your talent? Like...where did it start?

I kontrast til ein inngong der ein ser begge retningar som moglege forklaringar, er nokre informantar tydelege på at læringstypar kjem i frå ein person sine *erfaringar*, altså miljø-delen av dikotomien.

Dette har i følgje nokre informantar også ei sjølvforsterkande effekt, der ein trener mest på det ein allereie kjenner seg god eller trygg på. Informant 5 illustrerer eit erfaringsorientert syn på læringstypar og ser dette i samanheng med det å øve for å bli betre på noko:

So, I think it's part of your relations and how they communicate. I think it's what you are doing the most, and what you are comfortable with. It's like practicing. When you practice something, you get better at it. So, if you practice your visual side a lot, you'll get better at it.

Dette utdraget viser også korleis ein ved å stille spørsmål om kvar læringstypar *kjem i frå*, også får eit innblikk i kva informantane *refererer til* når dei snakkar om læringstypar. Nokre, deriblant informant 5 i sitatet over, refererer til kva ein person er *komfortabel med* og knyter dette vidare opp i mot kva ein har *trena* mest på eller korleis ein har for *vane å kommunisere*. Andre viser til ein person sine *sterke sider* eller til *sansar* som i større eller mindre grad har fått sjanse til å utvikle seg. I tillegg finn ein i datamaterialet nokre få utsegn som resonnerer i retning av hjernen, der læringstypar fungerer som ein referanse til *korleis ein lærer best*. Informant 1 illustrerer:

Different personalities I think. And I think the brain works differently, kind of. Some is better of with listening to music or get it through the sound, while others learn better through sheet music or the body?

Samanlikna med erfaringsfokuset reflekterer dette utsegnet i mindre grad fleksibilitet i tilnærminga, ettersom ordlyden knytt til korleis hjernen fungerer og korleis ein lærer best i første augekast kan tolkast mot det statiske heller enn det dynamiske. Utsegnet representerer ei interessant spenning i

datamaterialet, der ulik grad av fleksibilitet ikkje berre kjem til syne mellom intervju, men også innad i den enkelte informant sine resonnement. Dersom ein zoomar ut frå slike utsegn og ser intervju i sin heilskap, er tendensen i det samla datamaterialet eit utviklingsorientert perspektiv på læringstypar. Ulike nyansar av det dynamiske, utviklingsorienterte kjem til uttrykk i ulike resonnement. I det vidare vil eg presentere desse, og byrjar med nokre informantar si oppfodring om at det er songlærer sitt ansvar å legge til rette for at songaren får utvikle seg innan dei fem læringstypane:

(...) if I have a singer that don't feel any movement (...) I then try to explain in another way and find out that the singer is very logical. Then I try to challenge the singer after that because...a little bit kinaesthetic is needed, maybe? (...) Because you have to feel the breathing and the support.

Påstanden som handlar om at alle songarar har nytte av ei viss kontakt med eigen kropp, resonnerer med det som vart presentert i eit tidlegare kapittel om å sikre at alle læringstypeinstruksjonar er i spel i undervisninga. I tillegg til å legge til rette for songar si utvikling innan dei fem læringstypekategoriane, peikar nokre informantar på at songlærer også har eit ansvar for å utvikle seg sjølv innan desse. I følge informant 7 handlar dette om å kunne legge opp songundervisninga på songaren og ikkje songlærer sjølv sine premisser:

(...) It is so funny in the beginning when you start practising it, that you always practice hat works for you (...) because it is comfortable for you. And it's dead scary to start introducing a tool or an exercise to someone that YOU would never feel is helpful or that you would not understand yourself. But then it would become about the teacher, and not about what the singer needs.

I praksis handler dette silk eg tolkar det om at songlærer ved hjelp av læringstypar som rammeverk får eit metaperspektiv på eiga undervisning, og blir bevisst kva instruksjonsformer ein har ein tendens til å søke i mot. Informant 3 illustrerer:

Of cours I feel that I need to develop certain parts of myself, like imagination in teaching, cause I'm always very close to the anatomics (...).

I forlenging av fokuset på at også songlærer har ansvar for å utvikle seg sjølv innan desse kategoriane, illustrerer informant 7 i eit før/etter-perspektiv korleis den før møtet med CVT og læringstypane opplevde å hovudsakleg ha suksess med såkalla auditive songarar, ettersom det å raskt kunne kopiere lydseksempel var korleis informanten sjølv opplevde at den lærte å synge:

Before I would always tell the singer: "sing this", now "sing this". I would sing it for them and they would copy me, and that's how I taught everybody. So, when I met singers who weren't auditive I thought...we don't have chemistry and this person I just not going to be a good singer. I didn't know what else to do than sing examples and make them copy. (...) Obviously that was how I learned to sing. I was a parrot. I copied. I was so auditive. (...) I had great

success with the singers who were auditive, so...when I learned at the three year course about the learning types I had a real big aha-moment.

Utdraget viser korleis informanten si bevisstgjerjing av ulike instruksjonsformer, samt å analyse av at auditive instruksjonsformer er ein "go-to", gjer at informanten ser nye moglegheiter for utvikling hos songarar. Dette kjem fram av tanken informanten tidlegare hadde om at songarar som ikkje var auditive og raskt kunne kopiere lydseksempel, ikkje kunne bli gode songararar. Aha-augneblinken refererer slik eg tolkar det mellom anna til eit skifte knytt til denne tanken, og eit utvida perspektiv på moglegheiter for utvikling. For å utvikle eiga undervisning med mål om å kunne legge opp undervisninga på songaren sine premisser, illustrerer informant 6 korleis dette i praksis kan gjerast ved å lage ulike utfordringar til seg sjølv i undervisning der ein utelukkar undervisning via nokre læringstypar:

It is so fun! (Latter). When a CVT supervisor did a session with obstacles. And I loved it, because I love obstacles (latter). Because I love to improve. (...) I was teaching a singer who was very visual, and I didn't have the idea. And then the teacher said "now you can't speak anymore". And then I..."Oh, I can draw it". And then I drew it, and the singer made progress immediately.

Her illustrerer informanten eit utviklingsorientert syn på læringstypar, og tek det eit steg vidare der ein på songlærerutdanninga nyttar "hindringar" (obstacles) som ein måte å legge til rette for bevisst utvikling av songlærer innan læringstypekategoriane.

5.3.3 Ein prosess som går mot aukande grad av fleksibilitet?

Å lære seg å arbeide med læringstypar kan i følge informant 2 involvere ein prosess som går mot aukande grad av fleksibilitet. I dette kapittelet vil eg sjå ulike refleksjonar i lys av denne hypotesen.

Til grunn for prosesshypotesen ligg mellom anna ei registrering av at songlærestudentar som nyleg har blitt presentert for emnet "læringstypar", ofte reagerer med å finne dette interessant. Inntrykket samsvarer med nokre av informantane sine skildringar av første møte med læringstypar i CVT, som kan oppsummerast med stikkorda "mind blowing", "eye opener", "very interesting", "aha-moment" og "it makes sense". Ulike aspekt såg ut til å ligge til grunn for reaksjonane, deriblant inntrykket av at undervisninga blei meir effektiv og at ein kunne få raskare resultat. Informant 6 illustrerer eit slikt første møte:

I think I saw it in a singing with pianist session. How this singer could find solutions so much faster [...]. Also, it was so special when you didn't match the learning type. [...]. There was nearly no progress when the teacher was teaching in a logical way and this person was like "aaaa (frustert lyd), I don't get what you are talking about (latter). [...] It was very interesting to see and hear the differences. [...] Finding out what is one of his or her favourite learning types when I teach, then it's like "who, now we can work", because now I can work better or faster".

Utdraget viser korleis matching-hypotesen er tilstades i resonnementet, og at forklaringa bak raske resultat blir tillagt denne. Reaksjonane som er skildra i dette kapittelet reflekterer noko kategorisk i form av at det i nokon grad blir nytta store ord, som igjen kan spegle at læringstypekonseptet på dette stadiet i prosessen kan bli tillagt ein vesentleg del av “æra” for at noko ser ut til å fungere. I samband med effektivitets- og resultatdiskursen, er det også interessant å trekke fram nokre informantar sine rine refleksjonar rundt ulike nyansar av effektivitetsomgrepet. Nokre peikar som tidlegare presentert på at ein kan arbeide raskare med eit rammeverk som utgangspunkt for å analysere kva som manglar i ei forklaring eller kva som kan få til å snu ein nedadgåande time. Informant 3 nærmar seg effektivitetsaspektet frå eit anna perspektiv, som går på at det raske eigentleg ikkje er så raskt, men at det handlar om å oppleve ei form for meistring i songtimen som gir ei kjensle av at kroppen med øving i framtida kan kome til å kunne lære eller nytte seg av ulike nye lydar:

[...] it's not that it needs to be super fast, and sometimes it's not actually. As effective as it is it's not like everything happens in two days, definitely it's not about that. It's more about if you practice enough and you understand how it works you get there and you get there. We get there. So yea, the...the thrill of understanding that you, your body can do things that you didn't...you were not aware

Fleksibiliteten som her kjem til syne handlar kanskje om at effektivitetsaspektet ikkje berre er tillagt læringstypar som konsept i tråd med matching-hypotesen, men at der eksisterer ulike nyansar knytt til “det effektive”.

I motsetnad til reaksjonane som har vore formidla hittil i tilknytning til første møte med læringstypar, formidlar nokre informantar at dei derimot reagerte med ein forsiktig skepsis ved første møte med læringstypekonseptet, på bakgrunn av ei oppleving av motstand i seg knytt til det å skulle setje seg eller bli sett i bås i form av dei fem kategoriane. I tråd med prosesshypotesen har informant 2 observert at nokre derimot responderer med eit behov for å plassere seg sjølv og andre i dei fem læringstypeboksane for å forstå.

[...] I think the tendency in the beginning is that if it's new, that's at least how I analyze the singers that just had the subject and then start teaching and so on, then they “ok, but what learning type is this”. They kind of want to put it into a box to kind of understand it. That's usually the first step in the learning process [...]. I think that for a lot of other personalities they actually need that as a start, and then from there on when they get to know the box then the perspective gets more...you know, spacious. And then there is more flexibility, but it's kind of safe start to get to know a piece and then gradually expand.

Påstanden om at i kva grad ein søker mot eller yter motstand til kategoriseringsaspektet i byrjinga av den omtalte prosessen er individuelt er i seg sjølv interessant. Dette kan kanskje indikere at

læringstypar som konsept på bakgrunn av sin noko kategoriske natur kan treffe nokre meir enn andre i form av at ein legg vekt på det i større eller mindre grad.

Fleksibiliteten i prosessen handlar også i følge informant 2 om å sjå moglegheiter for kombinasjonar av læringstypekategoriar:

[...] when people get more and more used to it they kind of get the combinations [...] here it seems like the singer is very auditive but then when they are teaching the tendency might be that they are very logical, so it's not like one person is kind of only one learning type [...] And then the process is that they kind of get to know it and get more acquainted with it then they discover ooh I'm actually also visual so I'm kind of auditive-visual. Oh! And now I can actually see that this kinesthetic tool really works. That's fun!

At ein del av prosessen handlar om å registrere denne kombinasjonen kan støttast opp via informant 1 sitt utsegn om at den *etter kvart* har blitt betre på å anvende kombinasjonar av ulike læringstypeverktøy:

Maybe because I have gotten better at it, because I have more tools and I am trying to combine them more than earlier. Now I don't only use auditive or visual, but I can combine them more (informant 1)

Dette kan tolkast til at verktøykassa ligg meir tilgjengeleg etterkvart som ein har fått trening i å nytte ulike typar instruksjonar.

Informant 2 samanliknar denne prosessen med CVT sin øvingsmanual som handlar om å jobbe ulike lydar inn i muskelminnet før ein aukar vanskegrada. Samanlikninga går på at ein ved å vere ei stund i ein «kategori» blir trena i dette før ein etter kvart får overskot til å utvikle andre læringstypedelar av seg sjølv eller hos songaren:

(...) To practice new stuff, then you do it three times the right way (...) "I'm auditive, I'm auditive, I'm auditive. [...] Then it becomes box, and that's settled down in that identity of being auditive gives space to "Oh, I have actually some surplus to explore that oh I'm also a little bit kinesthetic. Ok! That's funny!" And then you learn that, and settle into that, muscle memory then you be able to expand and expand and expand (...). So I just see the same pattern all through the different tools. (Informant 2)

Utviklinga som informant 2 skildrar kan tolkast til å handle om at den såkalla verktøykassa etter kvart blir meir innarbeida og ligg meir tilgjengeleg henta fram etter at ein har fått trening i å nytte ulike typar informasjon. At informanten ser det same mønsteret i ulike deler av metodikken utover læringstypar er interessant og seier kanskje noko om læringstypar som strukturert rammeverk sin funksjon. Informanten trekk vidare linjer til korleis ein på samfunnsnivå også tek høgde for kategoriar på same måte, men at livet som informanten seier ikkje er ein boks og at der alltid er noko imellom kvar boks:

the tendency also in our, you know in the general, cultural teaching it is like. Ok, we run boxes, because it is so easy to relate to. But real life is usually not a box you know. So, it's always like crossovers and grey zones. (...) every time we have a box there is also always something in between them or a mix or you know (laughing)

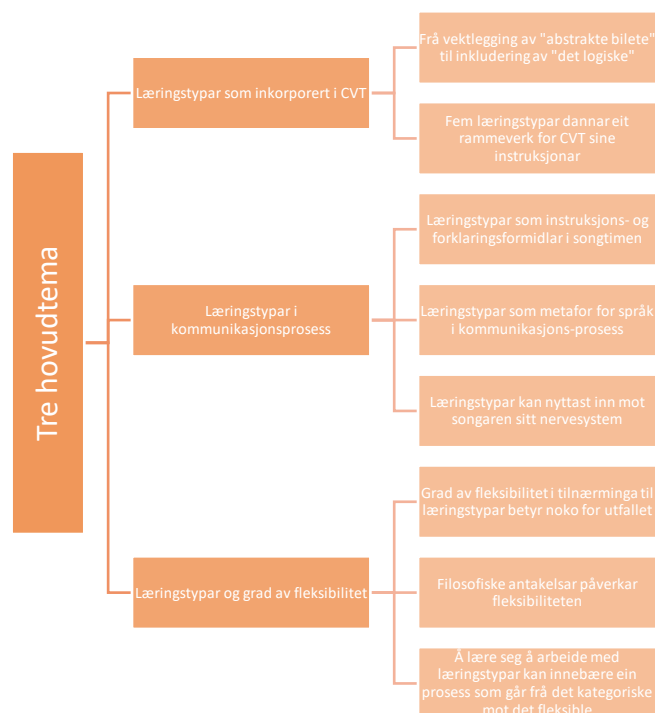
Fleksibiliteten kjem til syne i et ein ser funksjonen til ein kategori som noko midlertidig, og dermed dynamisk, som ein kan relatere til, men også bevege seg vidare ifrå. Døme frå informantar som har utvikla identitet, men også å gå frå å identifisere seg til å nytte det meir som eit verktøy.

5.4 På tvers av datamaterialet: Å dynamisk justere seg etter songaren ved hjelp av læringstypar

Avslutningsvis vil eg oppsummere analysen, i tillegg til å ta eit skråblikk på analysekapittelet med formål om å trekke ut nokre fellestrekk basert det som kan tolkast som ulike motiv bak korleis informantane anvender og erfarer læringstypekonseptet. Figur 6 presenterer og oppsummerer dei tre hovudtema med sine respektive undertema:

Figur 6

Analysen oppsummert



Med utgangspunkt i den erfaringsbaserte problemstillinga som spør etter CVT-lærarar sine erfaringar med konseptet læringstypar i songundervisning, kom eg i analysen fram til tre hovudtema som kan vere med på å kaste lys over denne; «læringstypar som inkorporert i CVT», «læringstypar i

kommunikasjonsprosess» og «grad av fleksibilitet». Å dynamisk kunne justere seg etter songaren kan, slik eg tolkar det, vere eit felles motiv som ligg til grunn for informantane sine erfaringar med læringstypekonseptet. Dette handlar om å møte songaren «der den er», slik at undervisninga på ulike nivå tek utgangspunkt i songaren og ikkje songlæraren sine premisser. Læringstypar som rammeverk vil slik eg tolkar informantane bidra til å kunne sjå utviklingsmoglegheiter i eit ofte talentforklart fagfelt som song tradisjonelt har vore. Å dynamisk kunne justere seg etter songaren kan sjå ut til å gå hand i hand med å få songaren til å kjenne seg trygg, skape eit godt arbeidsmiljø i relasjonen, å følgje songaren sin kommunikasjon ved spegling og språk, samt å byggje vidare på meistringskjensle som utgangspunkt for utvikling. Dette poenget tek eg med meg vidare inn i diskusjonen og ser på korleis det relaterer til tidlegare forskning på songfeltet og læringsstilsfeltet.

6.0 Diskusjon

Analyse og tolking av datamateriale vart sentrert rundt dei tre hovudtema “læringstypar som inkorporert i CVT”, “læringstypar i kommunikasjonsprosess” og “grad av fleksibilitet”. Praksisnære og filosofiske refleksjonar var utgangspunktet for å kunne analysere og tolke det eg i problemstillinga omtaler som CVT-lærarar sine *erfaringar* med læringstypar i songundervisning. I denne delen av oppgåva byrjar eg med ein overordna diskusjon knytt til kompleksiteten i læringsstils- og læringstypeomgrepet, der eg mellom anna går vidare inn i den songspesifikke delen av oppgåva og læringstypekonseptet si rolle i samband med eit av funna, som går på det å dynamisk kunne justere seg etter songaren. Vidare diskuterer eg eit skilje mellom konseptet i seg sjølv og bruken av konseptet; eit skilje som kan identifiserast både i læringstypekonseptet og læringsstilsdiskursen. Til slutt forsøker eg å løft dette skiljet til mot ein meir ontologisk diskusjon, der eg diskuterer ulike perspektiv som gjer seg gjeldande i funn på ulike nivå frå funn til forskning og diskurs om tema.

6.1 Kompleksiteten i læringsstilsomgrepet

Som skildra i kapittelet om tidlegare forskning argumenterer nokre forskarar for at det å tru på læringsstilar er eit meir komplekst område enn først antatt, samt at ein veit for lite om korleis omgrepet faktisk blir forstått (Nancekivell, Shah & Gelman, 2019, s. 1; Newton & Miah, 2017, s. 3-4; Newton & Salvi, 2020). Ein slik omgrepskompleksitet samsvarer med funn frå denne studien, der det kjem fram at informantane si forståing av læringstypeomgrepet er breiare enn den kjende definisjonen på læringsstilar som senterer seg rundt matching-metoden; hypotesen som går på at det å tilpasse undervisning til ein person sine læringsstilar, som til dømes visuell eller auditiv, vil betre læring (Newton & Salvi, s. 1; Pashler et al., 2008; Rohrer and Pashler, 2012 i Newton & Miah, 2007, s. 2).

Eit utgangspunkt for dette forskingsprosjektet var å ta eit forstå- og forklareperspektiv i inngangen til informantane sine erfaringar, og på den måten lære meir om kva dei legg i læringstypeomgrepet. Det har gjennom arbeidet vist seg at kompleksiteten i læringstypeomgrepet er stor, og den kjem til uttrykk på ulike nivå av oppgåva; heilt i frå teorien og forskinga som blir presentert, via analysen og utforminga av dei tre hovudtema og også gjennom diskusjonsdelen av oppgåva der eg i det vidare ser på korleis dette er kopla opp i mot det songfaglege. Eg vil gjennom dei følgjande kapitla halde fram med å trekke i den raude tråden knytt til omgrepskompleksiteten.

6.1.1 Endringsprosess i song som fagtradisjon og kopling mot læringstypekonseptet

I analysen såg vi at nokre informantar gjorde ei kopling mellom læringstypeomgrepet og skildringa av korleis song som fagtradisjon er i utvikling, uttrykt i eit før- og etterperspektiv på faget generelt og

etter første møte med CVT. Fokuset ligg på fagtradisjonen si utvikling frå det abstrakte til å inkludere det logiske, forskingsbaserte. Dette samsvarer med litteratur i songundervisningsfeltet som nyttar ord som «blomsterspråk» og andre termar for å setje ord på den same utviklinga (Jensen, 2018; O'Bryan & Harrys, 2014, s. 6).

Læringstypekonseptet slik eg tolkar det er ikkje årsak til utviklinga, men nyttast i ettertid som eit omgrepsapparat for å setje ord på den. Ein kan spørje seg kvifor dette omgrepsapparatet blir brukt for å setje ord på utviklinga, og ikkje skildringar som «blomsterspråk» (Jenssen, 2018) eller «frekvens- og desibelspråk» (O'Bryan & Harrys, 2014, s. 19-20). Eit funn frå denne studien som kan vere med på å forklare denne koplinga er at læringstypeomgrepet gjennomgåande blir brukt for å setje ord på ulike aspekt på tvers av CVT-metodikken, noko som også kan knytast til eit av hovudtema i analysen; at læringstypar er inkorporert i CVT. Funnet er også med på å støtte opp under kompleksitetsargumentet (Nancekivell, Shah & Gelman, 2019, s. 1; Newton & Miah, 2017, s. 3-4; Newton & Salvi, 2020), ettersom læringstypar som omgrepsapparat har armar som strekk seg utover ulike deler av metodikken; her eksemplifisert ved korleis termene fungerer for å setje ord på ei historisk utvikling i songfaget, samt møtet med ein forskingsbasert songteknikk som CVT. Å strukturere forklaringsmåtar kan i seg sjølv også tenkjast å vere ein motreaksjon på det abstrakte og lite systematiske som tidlegare prega songundervisning, noko som også blir trekt fram i datamaterialet knytt til korleis kategoriane skaper ei form for system og logikk.

I kontrast til tanken om at læringstypekonseptet her blir brukt for å setje ord på ei utvikling, heller enn å ligge til grunn for utviklinga, er det vidare interessant å spørje seg korleis læringstypar som omgrepsapparat vil kunne verke på den *vidare* utviklinga av fagtradisjonen. Eit spørsmål ein kan stille er om nye instruksjonar vil genererast innan rammene av dei fem kategoriane på ein akkumulerande måte? Denne tanken vil kunne finne støtte i kategoriseringsaspektet ved læringsstilar, og påstanden om at kategoriar er gjennomgåande i handlingar og individuelle resonnement (Sjalö & Hjörne, 2009, s. 153). Om den vidare utviklinga vil vere annleis basert på om ein kallar kategoriane imaginative læringstypeverktøy, eller blomsterspråk vil i tilfelle vere noko ein må undersøke vidare. Det er likevel slik eg ser det kanskje ikkje namnet på kategorien i seg sjølv, men det faktum at kategoriane er gjennomgåande på så mange ulike nivå i metodikken, at dei følgeleg kanskje vil ligge langt framme i bevisstheita til dei som arbeider med det. Dermed kan det tenkjast at songlæraren i undervisningssituasjonen vil kome opp med nye verktøy som kan «plasserast» i dei fem kategoriane.

Eit interessant poeng i forlenging av dette argumentet, er at funn i studien viser ei kopling mellom skildringa av fagtradisjonen som er i utvikling og myttematikken innan songundervisning. Poenget finn støtte i songlitteratur, der det blir trekt fram korleis eit manglande skilje mellom kva som faktisk

skjer i kroppen når ein syng og kva som er verktøy som byggjer på imaginative bilete og metaforar har ført til mytar og misforståingar knytt til kroppen som akustisk instrument (Aune, 2003 i Jensen, 2018; O'Bryan & Harrys, 2014, s. 19-20). Inntoget av forskning på anatomi og fysiologi knytt til songundervisning i seg sjølv ser ut til å vere med på å rydde opp i dette. Vidare blir det interessant å stille spørsmålet om læringstypekonseptet som omgrepsapparat har nokon annan funksjon enn andre termar som til dømes blomsterspråk. Også i denne samanheng finn eg det relevant å på nytt trekke inn argumentet med korleis det å ha eit omgrepsapparat som er gjennomgåande i metodikken kan føre til ei bevisstheit knytt til det å ikkje spreie mytar, ettersom kategoriane er langt framme i songlærarane si bevisstheit.

I forlenging av før/etter-perspektivet som vert diskutert i dette kapitlet, vil eg til slutt trekke fram det uttrykte behovet for såkalla «logiske forklaringar» på eit fagnivå- og personnivå, der det kan sjå ut til at inntoget av desse markerer ei tilfredsstilling av eit nettopp sakna behov. Dersom det er slik at læringstypekonseptet hos informantane er knytt opp i mot tilfredsstilling av dette behovet, kan ein argumentere for at der er kjenslemessige aspekt involvert. Informantane i denne studien deler av sine erfaringar om læringstypekonseptet, og er ikkje i utgangspunktet presentert for forskning som kritiserer læringsstilar. Difor vil det kanskje vere å dra det for langt å bruke dette som argument for kvifor læringsstilskonseptet held fram med å appellere. Likevel kan ein på bakgrunn av dette funnet generere nye, interessante spørsmål som kan vere relevant å diskutere inn mot gapet. Det kan tenkjast at det kan vere interessant å vite meir om kjensler knytt til ulike aspekt ved læringsstilskonseptet når ein til dømes tek høgde for «confirmation bias» (Newton, 2014, s. 2) som mogleg årsaksforklaring.

Når ein er inne på det uttrykte behovet for logiske forklaringar, er det også relevant å trekke inn spørsmålet eg stilte i analysen som gjekk på om det er forklaringane i seg sjølve eller møtet med ein lærar som både kan identifisere og løyse eventuelle stemmeproblem som ligg til grunn for dette behovet. Spørsmålet kan fangast opp av O'Bryan og Harrys (2014, s. 19-20) som hevdar at ein ikkje er nøydde til å snakke med songaren i eit frekvens- og desibelspråk, men at poenget er å gå i dialog med eit slikt språk for å kunne forstå underliggjande årsaker til eventuelle vokale problem, i tillegg til å finne betre løysingar. Behovet for forklaringane i seg sjølve kan likevel resonnerer med Jensen (2018), peikar på at også songaren kan ha nytte av å bli involvert i dialogen for å sjølv aktivt kunne bidra til å løyse opp i eventuelle utfordringar.

6.1.2 Å sjå moglegheiter på bakgrunn av det vi har språk for

Funn frå studien viser at det å vere bevisst dei ulike strukturane som er representert via læringstypekonseptet som rammeverk, er eit nøkkelement for at konseptet skal kunne kome inn som eit *hjelpande verktøy* for songlærar. Sjølv om der er nokre likskapstrekk, står dette funnet

samstundes i kontrast til argumentet om korleis læringsstilar kan bidra til at elevar kan meistre metakognitive strategiar og opne opp for samtale rundt eiga læring (Boström & Gidlund, 2007, s. 45; Fleming, 2012, s. 3; Stobart, 2008, s. 78). Ein slik bevisstheitsstrategi er i denne studien ikkje er knytt til songaren sitt metaperspektiv på læring, men derimot til *læraren* sitt metaperspektiv på *undervisning*. På den andre sida synleggjer informantane også korleis dei kan få songaren til å nettopp få eit metaperspektiv på kva verktøy som fungerte i timen og som ein kan arbeide vidare med heime, utan å kople dette til noko læringstypekonsept.

Som hjelpande verktøy handlar songlærer si bevisstheit rundt læringstypestrukturane mellom anna om å vite kvar ein skal «leite» når ein har behov for noko nytt i songtimen, og å ha nokre rammer å analysere ein situasjon ut i frå. Med linjer mot Lakoff og Johnson (1980, s. 3), og tanken om at det vi har språk for påverkar kva vi evnar å sjå, kan ein argumentere for at dei fem inkorporerte læringstypekategoriane også fungerer som eit konseptuelt system som ein tenker og handlar ut i frå. I tillegg peikar desse funna mot Wertsch (1991, 1998 i Sjalö & Hjörne, 2009, s. 153) og påstanden om at kategoriar og klassifiseringar i eit sosiokulturelt perspektiv fungerer som eit *medierande middel*, som legg mening til det vi møter, også mellom individ og det kollektive i institusjonelle settingar. I overført betydning til læringstypekategoriane kan ein trekke inn skanneprosessen, og argumentere for at kategoriane fungerer nettopp som eit medierande middel for å kunne tolke korleis songaren uttrykker seg, kva den responderer og ikkje responderer på, kva den verkar komfortabel eller ukomfortabel med, samt vurderingar knytt til om det er formålstenleg at teikna skal samsvare med valt instruksjonsform eller om andre omsyn skal vektleggjast. Dette kan vidare sjåast i samanheng med Sfard (2014, s. 5) sin påstand om at alle våre konsept og det vi trur på har rot i fundamentale idear som blir med frå eit domene til eit anna via språket vi nyttar.

Samanlikna med «blomsterspråkepoken» (Jensen, 2018), kan ein tenkje seg at dei moglegheitene ein evnar å sjå i undervisning blir utvida med inntoget av «det logiske». Som diskutert i førre kapittel er det ikkje nødvendigvis læringstypekonseptet som er årsak, men det kan tenkjast at uavhengig av om ein kallar det «desibel- og frekvensspråk» eller «logisk læringstypeinstruksjon» så vil det å ha eit namn på desse retningane bringe det fram i bevisstheita. Desse argumenta kjenner ein også att frå den sida av læringsstilsdebatten som argumenterer for at konseptet kan nyttast på utsida av matching-metoden, deriblant fokuset på korleis læringsstilar bidreg til multimodalitet ved å setje metodar som samsvarer med ulike preferansar, som til dømes visuelle, auditive, taktile og kinestetiske i system (Boström & Gidlund, 2007, s. 53). I denne studien sine funn kjem dette til uttrykk i form av å bevisst inkludere forklaringar og instruksjonar frå alle læringstypekategoriar, ettersom alle kategoriane har sider ved seg som kan vere nyttig i utviklinga som songar.

Eit interessant perspektiv å trekke ut i frå funnkapittelet er tanken om at ein alltid vil uttrykke seg på bakgrunn av dei ulike læringstypekategoriane, enten ein er bevisst konseptet eller ikkje. Dette gir først og fremst eit inntrykk av at der er noko intuitivt med læringstypekonseptet; ein tanke som liknar eit argument ein kjenner frå forskning som søker å forklare kvifor læringsstilar appellerer. Dette argumentet er i litteraturen likevel hovudsakleg retta mot korleis matching-hypotesen kan framstå som intuitiv eller logisk (Stobart, 2008, s. 73), og funnet eg trekkjer ut frå datamaterialet i denne studien samsvarer kanskje heller i større grad med Gardner (2006, s. 223-224) si oppfordring om å registrere korleis ein person uttrykker seg basert på kroppsspråk og uttrykk som visuelt «I saw», auditivt «I heard» og kinestetisk «I felt» eller «I figured». På den andre sida står denne tanken i kontrast til Hayakawa (1965, 215-220 i Sjalö & Hjörne, 2009, s. 154) sin påstand om at det er bortkasta å spørje seg kva som er ein kategori sitt rette namn, ettersom kategorien ikkje eksisterer før ein set namn på det. Her er vi igjen tilbake til argumentet om at det vi har språk for påverkar kva vi evnar å sjå (og ikkje sjå) (Lakoff & Johnson, (1980, s. 3). Ved å ta fatt på denne diskusjonen kan ein vidare støtte seg på Sjalö og Hjörne (2009, s. 154) sitt argument om at det å forske på kategoriar og måten dei konstruerer fenomen i institusjonelle settingar på, er eit viktig forskingsmandat ettersom dei representerer verda på måtar som er relevant for ulike aktivitetar.

Korleis læringstypekategoriane gjer seg relevant for song som spesifikk aktivitet kan både diskuterast i lys av funn frå denne studien og forskning og litteratur på songfaget. Sjølv om læring og utvikling er det overordna målet og ikkje læringsstilar i seg sjølv, viser funn frå denne studien at det å utvikle seg innan dei ulike læringstypekategoriane delvis kan tolkast som eit slags mål i seg sjølv. Dette fordi dei i følge informantane representerer ulike aspekt som kan knytast til det å utvikle seg som songar. Dette resonnerer først og fremst hos forskning som peikar på nokre særtrekk ved songundervisning som fagfelt, deriblant det motoriske aspektet (Crocco & Meyer, 2021) som ein kan kjenne att frå den kinestetiske komponenten i læringstypekonseptet. I søkeprosessen knytt til tidlegare forskning var der få treff på studiar som knyt saman læringsstilar og songundervisning. Eit treff på musikkundervisning og læringsstilar førte derimot til ein studie som argumenterer i retning av dette poenget; ein sensorisk-orientert læringsstilsmodell som koplast opp i mot tre sensoriske ferdigheiter som ein musikk lærar må pleie hos ein utøvar som spelar eit musikkinstrument. Det eg vel å trekkje ut av dette er ein tanke om at song som spesifikk aktivitet kanskje søker metodar som tek høgde for desse ulike sidene ved eit slikt fag, enten ein kallar det læringsstilsmodellar, læringstypar, motorlæring eller andre omgrep som gir eit språk som hjelper lærar til å tenke og handle i tråd med desse aspekta i songfaget.

6.1.3 Å dynamisk justere seg etter songaren ved hjelp av læringstypekonseptet

Å dynamisk kunne justere seg etter songaren på bakgrunn av ei rekke faktorar og vurderingar er eitt av hovudfunna på tvers av datamaterialet, som blir mogleggjort mellom anna ved hjelp av bevisstheit rundt og ein fleksibilitet knytt til læringstypekonseptet. Dette funnet resonnerer med litteraturen som peikar på behovet for den tilpassingsdyktige songlærar, og står i nokon grad i kontrast til meisterlæremodellen og tanken om kunnskapsoverføring (O'Bryan & Harrys, 2014, s. 86).

Å spegle og å anerkjenne songaren med mål om å skape ein trygg relasjon og ei kjensle av kjemi, kan slik funna viser i tillegg til andre faktorar også involvere læringstypekonseptet som relasjonsbyggjande kommunikasjonsverktøy. Dette argumentet kan i nokon grad assosierast med Boström og Gidlund (2007, s. 51-52) sin påstand om korleis læringsstilar utover matching-metoden til dømes kan bidra til å utvikle toleranse for andre menneske sine ulikskapar og *sensitivitet* ovanfor den som skal lære. Denne sensitiviteten som følger med læringstypekonseptet og den kontinuerlege skanninga blir i funnkapittelet trekt fram som noko som kan gi ei kjensle av omtanke for songaren. Denne sensitiviteten gjer seg relevant sett opp i mot litteratur på songfeltet, som tek føre seg den sensitive og sårbare aspektet ved å ha kroppen som instrument.

Skildra som ei av dei mest komplekse nevrologiske koordinasjonsoppgåvene (Crocco & Meyer, 2021, s. 694), utgjer song som aktivitet ein spesiell kontekst for trygging- og kjemiaspektet som kjem fram i funnkapittelet. Når ein i funnkapittelet kjem fram til at læringstypar mellom anna blir brukt som verktøy for å hjelpe songaren inn i komfortsone som utgangspunkt for vidare læring, er det interessant å sjå at komfortsoneargumentet også resonnerer hos Felder (2010, s. 3); ein av læringsstilsforkjemparane, som hevdar at læringsstilspreferansar som er adressert til eit fornuftig nivå kan hjelpe til med å unngå at undervisninga resulterer i ubehag for den som skal lære. I forlenging av dette argumentet kan ein trekkje inn Stobart (2008) og risikoen ved å vere i komfortsona i for lang tid. Det som skil desse generelle argumenta frå denne spesifikke songkonteksten er derimot kva som ligg i «andre enden» av komfortsona. Funn frå studien viser at nokre informantar er opptekne av songarar som hamnar i ei slags «panikksona», og at å hjelpe songaren ut av denne sona til dømes kan handle om å løyse opp i eit låst instrument i ein situasjon der nokon har mista stemma før ein konsert. Argumentet resonnerer med Schei (2011, s. 89) sin påstand om at songstemma er annleis enn andre instrument ved at den er integrert i ein levande kropp, og at det skjøre samspelet gjer at éin negativ tanke totalt kan endre stemmeuttrykket dersom songaren er ubekvem i situasjonen, eller at ei kjensle av skam kan låse instrumentet på måtar som er vanskeleg å kontrollere med viljen (Schei, 2011, s. 89-90). Når effektivitetsaspektet med CVT og læringstypekonseptet blir trekt fram, er det i følgje ein informant ikkje slik at dette betyr at læring skjer i eit raskt tempo, men at ein får ei rask suksesserfaring, noko som dermed kan bidra til å løyse opp i ein spent situasjon slik at ein kjenner at

dette er noko kroppen kan klare med øving. Sjølv om ubehag er adressert av læringsstilsforkjemparen Felder (2010) er det det umiddelbare aspektet knytt til komfortsone og panikkzone i song som spesifikk aktivitet som kanskje her tar ei ny vinkling inn mot læringsstilsdiskursen.

Det eg finn interessant å diskutere vidare er systematikken i det dynamiske samspelet, ein tanke som oppstår på bakgrunn av det som kjem fram av funnkapittelet om at læringstypar kan spele ei rolle i det eg har valt å kalle ei form for «planlagt kjemi». Kjemi er ikkje eit fokus eg har funne i læringsstilsdebatten, og eg vurderer det som eit interessant funn basert på at informantane ser ut til å vere opptekne av dette. Dersom ein likevel skal finne likskapstrekk hos den sida av læringsstilsdebatten som argumenterer for at læringsstilar kan nyttast på utsida av matching-metoden som noko biologisk basert, kan ein trekke linjer mot korleis nokre erfarer at fokuset på læringsstilar kan kjennast som eit skifte i fokus frå elevar sine svakheiter til deira styrker (Boström & Gidlund, 2007, s. 45). Dersom dette blir oppfatta av songaren sjølv, kan det tenkjast at det kan opplevast som kjemi. Systematikken kjem til syne på den måten at informantane uttrykker at undervisninga ikkje blir så personavhengig, av den grunn at alle CVT-lærarar skal vere trena i desse ulike framgangsmåtane. På den måten kan ein argumentere for at ein ikkje er avhengige av kjemi for å få kjensla av kjemi i songtimen. Sjølv om kjemi-fokuset kanskje ikkje er spesifikt tilstades i læringsstilsdebatten, kan ein gå til songundervisningsteori for å kome på baksida av kvifor denne *kjemien* er eit fokus. På den måten kan litteraturen og forskinga hjelpe oss til å kome på innsida av informantane sine motiv og resonnement som ligg bak denne koplinga. Dette handlar mellom anna om det som Crocco og Meyer (2021, s. 694) uttrykker om at ein songar sine kjensler, samt motivasjon, spelar inn på fysiske mekanismar. Dette kan vidare knytast til funnet som går på at nokre informantar ser læringstypar som eit språk ein kan kommunisere gjennom, mellom anna for å unngå å kome i ein situasjon der ein skaper ein statusforskjell, og heller bruke språket som ei form for anerkjening.

6.2 Skiljet mellom læringstypekonseptet i seg sjølv og bruken av det

Sentralt i hovudtema tre, «grad av fleksibilitet», ligg påstanden om at *bruken* av læringstypekonseptet vil vere avgjerande for om konseptet er til hjelp eller hinder i undervisninga. På bakgrunn av dette funnet kan ein sjå føre seg eit “skilje” mellom læringstypekonseptet i seg sjølv og *bruken* av det; eit skilje ein også kan identifisere i den overordna læringsstilsdiskursen. I dette kapittelet vil eg utforske dette skilje i lys av ulike perspektiv frå teori og forskning.

6.2.1 Skilja mellom konseptet i seg sjølv og bruken av dei

I analyse- og tolkingskapittelet såg vi korleis tanken om at ein lite hensiktsmessig *bruk* av læringstypekonseptet botnar i ei for bokstaveleg og kategorisk tolking, utan vidare omsyn til den større pedagogiske tilnærminga som konseptet er ein del av. Fleksibiliteten i tilnærminga verkar

vidare til å vere avgjerande for å unngå å hamne i omtalte fallgruver som det å setje merkelapp, noko som mellom anna krevjer aktive vurderingar knytt til song som spesifikk aktivitet. Fleksibiliteten kjem også til uttrykk i form av at der ikkje ser ut til å vere automatikk i at læringstypeteikn og instruksjonsform må samsvare (matching). Fallgruvane knytast til å ta konseptet for bokstaveleg og graden av fleksibilitet i tilnærminga til læringstypekonseptet indikerer etter mi tolking at ein kan sjå dette i lys av eit "skilje" mellom konseptet i seg sjølv og bruken av det.

Eit liknande skilje er også å finne i den overordna læringsstilsdiskursen. Som vist i kapittelet om tidlegare forskning er det blant forskarar stor konsensus om at læringsstilskonseptet, som senterer seg rundt matching-hypotesen, er ein hjernemyte som må avkreftast (debunk) (Krammer, Vogel & Grabner, 2020; Nancekivell, Shah & Gelman, 2019; Newton & Miah, 2017; Newton & Salvi, 2020; Sarrasin, Riopel & Masson, 2019). Her ser vi at konseptet i seg sjølv blir vurdert som feilaktig. På den andre sida av læringsstilsdiskursen ser ein også dei som kjempar for læringsstilskonseptet si "overleving", og at desse legg vekt på at konseptet kan nyttast på måtar som breier seg utover matching-metoden. Å distansere seg frå matching-hypotesen er i følge Newton (2015, s. 5) ein kjend måte å omgå kritikken som rettast mot læringsstilskonseptet, og kan slik omtalast som ein "forsvarsstrategi". Slik eg tolkar læringsstilsdebatten blir det å snakke om eit skilje mellom konseptet i seg sjølv og bruken av det berre relevant sett i frå ei av sidene i læringsstilsdebatten. Der konseptet blir forsøkt haldt liv i på bakgrunn av å omgå matching-metoden og fokusere på korleis konseptet kan nyttast på ulike måtar, ser til dømes Newton og Miah (2017, s. 3-4) det som feilaktig å blande saman ulike aspekt som ikkje har med matching-metoden med læringsstilskonseptet.

6.2.2 Eit essensialismeperspektiv på skiljet

Spennet mellom det kategoriske og fleksible som utgjorde kjernen i hovudtema tre, "grad av fleksibilitet", kan fannast av rammeverket "psykologisk essensialisme" som eg viste til i kapittelet om tidlegare forskning, og som også ga eit innblikk i kompleksiteten knytt til korleis læringsstilsomgrepet blir tolka (Nancekivell, Shah & Gelman, 2019, s. 13). Rammeverket tek høgde for i kva grad ein er tilbøyelege til å tru at ulike kategoriar er biologisk basert, altså noko ein er fødde med og kan førutsjå (essensialisme), eller om ein har ei "lausare" tolking av konseptet der ein til dømes ser læringsstilar som noko erfaringsbasert som kan endre seg med tid og kontekst (ikkje-essensialisme) (Nancekivell, Shah & Gelman, 2019, s. 2).

Som påpeika i analyse- og tolkingkapittelet er den tydelege tendensen i datamaterialet at ei *fleksibel tilnærming* til læringstypekonseptet er å føretrekkje blant informantane. Likevel tolkar eg ikkje fleksibiliteten som eit mål i seg sjølv, men derimot som ein avgjerande komponent for at læringstypekonseptet skal vere til hjelp i undervisning inn mot det som er eit underliggjande motiv; å dynamisk kunne justere seg etter songaren. Å dynamisk kunne justere seg etter songaren på

bakgrunn av ei fleksibiliteten, involverer som vi har sett i analysen fleire faktorar enn å ta eit perspektiv der ein ser læringstypene som noko erfaringsorientert og dynamisk, kontra medfødd og statisk. Likevel kan ein argumentere for at eit ikkje-essensialistisk perspektiv er ein essensiell komponent i den fleksible tilnærminga, der informantane på bakgrunn av det tydeleg utviklingsorienterte synet på læringstypar i hovudsak ser kategoriane som dynamiske med røter i erfaring. Dette blir ytterlegare tydeleg i funnet om at utvikling innan dei fem læringstypetekategoriene reflekterer nokre viktige sider ved det å utvikle seg som songar, i tillegg til tanken om at alle songlærarar også bør arbeide for å utvikle seg sjølv innan dei fem for å kunne nytte dei i undervisning inn mot det som eg tolkar som eit bakanforliggende motiv; å dynamisk kunne justere seg etter songaren. Eit essensialistisk perspektiv står altså i tydeleg kontrast til det overordna utviklingsorienterte funnet. Vidare breier det ikkje-essensialistiske seg utover sjølve læringstypetekonseptet, og gjennomsyrer slik eg tolkar det heile songmetodikken med røter tilbake til CVT sin overordna filosofi som handlar om at alle kan lære å synge (Complete Vocal Institute, 2023).

6.2.3 Distanse frå essensialismen

Essensialisme- og ikkje-essensialismeperspektivet sine fundamentale ulikskapar kan vere med på å forklare kvifor ein kan identifisere eit skilje mellom konseptet i seg sjølv og bruken av det i analyse og tolking av informantane sine erfaringar. Informantane som eksplisitt advarer mot det eg har valt å omtale som ei kategorisk tilnærming til konseptet, er slik eg tolkar det sjølv bevisst eit slikt skilje. Sjølv om ikkje alle informantane eksplisitt reflekterer over fallgruvene, ser ein også her tendensen til eit skilje knytt til korleis dei rapporterer om å nytte konseptet; i tråd med den fleksible *bruken*. Kanskje byggjer skiljet på ei distansering frå essensialismen i læringstypetekonseptet, noko som på nytt peikar tilbake mot det eg i førre kapittel omtalte som distansen til matching-metoden som forsvarsargument i læringsstilsdiskursen (Newton, 2015, s. 5).

Sjølve ideen om læringsstilar med matching-hypotesen i sentrum slik omgrepet vert definert av forskning, og som stemplar konseptet som ein hjernemyte, kan slik eg tolkar det hevdast å vere nettopp essensialistisk i si kjerne. Dette argumentet reflekterer Stobart (2008, s. 77-78) sitt perspektiv som handlar om at nokre læringsstilsmodellar går ein såkalla «biologisk sti», og at sjølv om andre læringsstilsmodellar ikkje går i denne retninga er det problematisk at læringsstilar i sitt opphav er tolka i såkalla «biologisk retning», og dermed blir sett på som noko permanente eller statiske. Det er dette opphavet eg finn interessant inn mot det omtalte skiljet. Dette kan kanskje tolkast som ei erkjenning av og skepsis til konseptet sin noko essentialistiske natur, jamfør den opprinnelege matching-metoden (Newton & Salvi, s. 1; Pashler et al., 2008; Rohrer and Pashler, 2012 i Newton & Miah, 2007, s. 2) og potensialet for å setje merkelapp på den som skal lære ved hjelp av konseptet.

Overført til essensialismeperspektivet ser ein både i læringsstilsdiskursen og i funn knytt til læringstypekonseptet ein distanse frå det essensialistiske, og dermed kanskje til konseptet i “si reine” form, gitt at ein ser det som ei kontekstuavhengig eining. Sjølv om der er identifisert eit fokus på at læringstype- og læringsstilskonseptet kan nyttast på utsida av matching-metoden, skil fellestrekket seg på den måten at dette i forskinga blir omtalt som eit forsvarsargument. Basert på denne studien sitt forstå- og forklareperspektiv, samt eit bevisst manglande eksplisitt fokus på kritikken til læringsstilar i intervjuet for å så langt det lar seg gjere unngå at samtalen vart prega av ein forsvarsposisjon, kan ikkje desse aspekta som breier seg utover matching-metoden i denne samanheng omtalast som forsvarsargument, men som *erfaringar* slik problemstillinga spør om. Det er likevel interessant å samanlikne fellestrekk mellom funn i denne studien og dei såkalla læringsstilsforkjemparane, der ei mogleg forklaring utanom forsvarsargumentet kan vere det praksisenære perspektivet som står sentralt hos begge.

Funn i denne studien indikerer også at nokre informantar ikkje berre er skeptiske til ein kategorisk, essensialistisk *bruk* av konseptet, men rettar skepsisen sin mot læringstypekonseptet og læringstypekategoriane i seg sjølv ved å mellom anna stille spørsmål ved om der er forskning som viser at ein kan dele inn i ulike læringstypar. Responsen på skepsisen blir slik eg tolkar det å vere enno tydlegare i fleksibiliteten og det intuitive i tilnærminga til konseptet. Denne skepsisen viser at konseptet altså ikkje berre blir «akseptert som det er», og i tillegg til å ta høgde for bruken av konseptet, reflekterer dei kritiske spørsmåla konseptet som ein hjernemyte, og som dermed samsvarer med artiklane frå kapittelet om tidlegare forskning som også trekk fram hjernemytestempelet som kan knytast til læringsstilar (Krammer, Vogel & Grabner, 2020; Nancekivell, Shah & Gelman, 2019; Newton & Miah, 2017; Newton & Salvi, 2020; Sarrasin, Riopel & Masson, 2019). I tillegg kan ein trekke linjer mellom denne skepsisen og Flobakk-Sitter (2018, s. 30) sine tre posisjonar; deriblant det skeptiske perspektivet knytt til i kva grad ein skal skape bru mellom det nevrovitenskaplege og det pedagogiske.

6.2.4 Eit ikkje vasstett skilje mellom essensialismeskalaen sine ytterpunkt

I analyse- og tolkingsskapittelet løfta eg fram nokre spenningar i datamaterialet, som kan knytast til skiljet mellom det kategoriske og fleksible. Spenningane reflekterer også i nokon grad læringsstilsdiskursen, og ein kan vidare trekke linjer mot Nancekivell, Shah og Gelman (2019, s. 2) sitt “hybride perspektiv” som viser til ei blanding mellom det essensialistiske og det ikkje-essensialistiske. Der læringstypekonseptet breier seg utover matching-metoden, er matching likevel nokre gonger éin av fleire ingrediensar i skanneprosessenn, sjølv om funn også viser at der ikkje nødvendigvis er automatikk i denne, og at den kjem som følge av eit sett med vurderingar og ansvar. Skiljet som eg har argumentert for er med andre ord ikkje nødvendigvis «vasstett», og det er i kjernen vanskeleg å

setje eit klart skilje mellom matching og ikkje-matching, essensialisme og ikkje-essensialisme, samt konseptet i seg sjølv og bruken av det. I lys av prosesshypotesen til informant 2 ser ein også at fleksibiliteten aukar etterkvart som ein ser det større biletet, og slik eg tolkar informanten kan ein tillate seg å vere i ein kategori ei stund før ein utviklar seg vidare og ser det større biletet. Desse spenningane kan ein sjå i lys av Nancekivell, Shah og Gelman (2019, s. 1) sin påstand om at der er systematiske ulikskapar i korleis folk resonnerer om læringsstilar, og at det hybride perspektivet kan involvere ulike nyansar og grader av essensialismeskalaen sine ytterpunkt.

Det er slik eg tolkar det ikkje berre korleis resonnementa skiller ulike informantar, men i denne studien sin samanheng korleis resonnementa på ein essensialismeskala varierer innad hos den enkelte informant. Inntrykket handlar om ein språkleg inkonsekvens, som går på at ein informant kan seie noko med ein essensialistisk ordlyd, men at det overordna intervjuet og informanten sine intensjonar likevel framstår som ikkje-essensialistisk og utviklingsorientert på fleire nivå. Ordlyden som slik eg tolkar det kan reflektere ei form for essensialisme, kan vere å nytte verbet «å vere» i kombinasjon med læringstype eller læringsstil. På denne måten nyttar ein rammeverket «psykologisk essensialisme» til å analysere kva språk ein nyttar i omgang med ideen om læringsstilar, og dermed ta stilling til spørsmål som går på i kva grad ein snakkar om å *ha* ein læringsstil eller å *vere* ein læringstype, å ha *preferansar* knytt til desse, eller å *nytte eit språk* som reflekterer relevante aspekt for ein spesifikk kontekst utan at det nødvendigvis er kopla til ein tilstand eller ein eigenskap.

Å adressere desse spenningane og dermed gjere eit poeng ut av at skiljet eg argumenterte for i starten ikkje er like “vasstett” som det kunne verke som ved første augekast, finn relevans i argumentet om at metaforar, kategoriar og språket vi nyttar er med på å påverke korleis ein tenker, handlar og kva ein ser moglegheiter for (Lakoff & Johnson, 1980, s. 3). Spenningane, eller erkjenningane av at ulike poeng kjem med ulike perspektiv, kjem også til syne i arv-miljø-spørsmålet knytt til kvar læringstypar kjem i frå. I vidare analyse av kva læringstypar blir sett som referanse til viser det seg å omfatte mellom anna meir eller mindre utvikla sansar, kva ein er komfortabel med, korleis ein basert på erfaring er vande til å uttrykke seg, vanar med ulike framgangsmåtar innan song, samt styrker og svakheiter. Dersom ein tek føre seg det å sjå læringstypar som meir eller mindre utvikla sansar, ser ein korleis essensialisme- og ikkje essensialisme kan sameksistere, dersom ein hevdar at alle er fødde med dei same sansane, men med moglegheit for utvikling.

Spenningane som går tilbake til kva ein ser læringstypane som referanse til, peikar tilbake mot omgrepskompleksiteten og omgrepsforvirringa som vart trekt fram tidleg i diskusjonen. I teorikapittelet peika eg på tendensen til at læringsstilsomgrepet blir blanda saman med andre konsept, grunna ei omgrepsforvirring, deriblant Gardner (2006) sine multiple intelligensar. Gardner

(2006, s. 31) si bekymring knytt til det å ikkje blande omgrepa stil, intelligens og domene, botnar i risikoen for å kome til ein konklusjon der ein mellom anna trur at ein grunna ein intelligens ikkje kan utvikle seg innan eit domene. På bakgrunn av spenningane som ligg i spørsmålet om kvar læringstypar “kjem i frå” dersom ein hevdar at det “er noko”, og kva konseptet blir sett som referanse til, ser eg likskapstrekk med samanblandinga som Gardner peikar på. Sjølv om dette forsterkar tanken om omgrepskompleksitet og omgrepsforvirring, gir det også ei anna mogleg forklaring på det at essensialismen “sniker seg inn” i ein uttalt ikkje-essensialist bruk av konseptet. Bekymringa til Gardner (2006) resonnerer slik eg ser det likevel i liten grad med læringstypekonseptet, ettersom den står i kontrast til studien sine funn og det utviklingsorienterte på fleire nivå, men til konseptet i seg sjølv og matching-metoden.

6.2.5 Læringskonteksten sin plass i læringstype- og læringsstilsomgrepet

Knytt til fokuset på sjølve bruken av læringstypekonseptet viser funn og diskusjonen si utvikling at læringstypekonseptet er inkorporert i CVT på ein slik måte at eit forstå- og forklareperspektiv på læringstypeomgrepet er avhengig av å ta eit kontekst-perspektiv der ein mellom anna ser på det særleg med songundervisning og til dømes sensitiviteten som kjem med det å ha kroppen som instrument. At konteksten og læringstypekonseptet er integrert i kvarandre er med på å auke kompleksiteten i omgrepet ytterlegare.

Funnet om at bruken av læringstypekonseptet må sjåast i samanheng med den overordna pedagogiske og filosofiske tilnærminga til CVT, er ein påstand som ikkje direkte kan knytast til forskinga eg har funne og presentert i kapitlet om tidlegare forskning. Utsegna som uttrykker at læringstypekonseptet ikkje var referanse til nokon læringsstilsteori, men utvikla seg på bakgrunn av identifikasjon av forklaringsmønster peikar i retning av at ikkje berre må konseptet tolkast i tråd med kontekst, men at kontekst og læringstypekonseptet på eit vis er gjensidig avhengige. Dette dersom ein hevdar at konseptet i seg sjølv til dels er utvikla på metodikken og fagtradisjonen sine eigne *premissar*, som vidare har røter tilbake til CVT sin overordna filosofi som går på at alle kan lære å synge, samt at ein senterer undervisninga rundt songaren sitt musikalske ønske og ein sunn lydproduksjon (Complete Vocal Institute, 2022).

Dersom ein ser læringstypekonseptet som eit eigenutvikla, inkorporert konsept så kan der trekkjast interessante koplingar mot Stobart (2008, s. 74) sin påstand om at det kan vere vanskeleg å sjå kva ulike læringsstilsmodellar har til felles med kvarandre. Dette grunna at mykje av forskinga som er gjort på feltet nettopp er gjort «in-house» og utan referanse til andre tilnærmingar. Her kan ein vidare spørje seg om ein snakkar om eit skilje mellom læringsstilskonseptet i seg sjølv og bruken av det, eller om også konseptet i seg sjølv er såpass ulikt det såkalla «læringsstilar sitt opphav» (Stobart, 2008, s. 77) og dermed i tråd med Newton og Miah (2017, s. 3-4) og tanken om at der ikkje bør eksistere eit

skilje i utgangspunktet på bakgrunn av manglende relevans mellom læringsstilar med matching som kjerne og andre aspekt.

Den nemnde sensorisk-orienterte læringsstilsmodellen til Behesthi, (2009, s. 112) kan om mogleg vere eit døme på korleis slike modellar kan utviklast på bakgrunn av eigne premissar og behov som opplevast som relevant for den spesifikke verksemda. Her er vi slik eg ser det på nytt tilbake til diskusjonen sin kjerne; at der eksisterer ein omgrepskompleksitet og om mogleg ei omgrepforvirring på læringsstilsfeltet (Curry, 2007, s. 154; Nancekivell, Shah & Gelman, 2019, s. 1; Newton & Miah, 2017, s. 3-4; Newton & Salvi, 2020; Stobart, 2008, s. 74)

Med mål om å kome tilbake til gapet mellom forskning og praksis som kan seie å utgjere studien sin relevans i forskingslandskapet, er det interessant å spørje seg korleis det at ein læringsstilsmodell som i stor grad er utvikla «innanfrå» i eit praksisnært perspektiv vil påverke kor relevant både samanlikning mot læringsstilar generelt vil opplevast for dei som nyttar dette, i tillegg til kor treffande en såkalla «debunking» av læringsstilsmyten vil opplevast. Ein tanke er at dersom ein uansett opplever «sin eigen» modell som så forankra i eigen praksis og inkorporert i eigen metodikk, så vil ein kanskje oppleve at hjernemytestempelet og avkreftinga ikkje i like stor grad vil verke treffande på dei enkelte modellane. Kanskje kan dette vere eit bidrag inn mot å forklare kvifor læringsstilar som konsept held fram med å appellere, og er igjen ei linje tilbake til Stobart (2008, s. 74) om vanskane med å sjå kva ulike læringsstilsmodellar har til felles med kvarandre.

6.2.6 Identifikasjon av ulike perspektiv i læringstype- og læringsstilsdiskursen

I dette kapitlet vil eg forsøke å identifisere ulike perspektiv som gjer seg gjeldande i funn og forskning, for å klargjere korleis denne studien er med på å kaste lys over det som Sfard (2014, s. 12) omtaler som eit lappeteppje av metaforar. Nokre av perspektiva står i kontrast til kvarandre, og refererer til og med kanskje tilbake til ulike ontologiar. Slik vil denne delen av diskusjonen løftast til eit meir ontologisk nivå, i kontrast til tidlegare kapittel som i større grad har vore forankra i empirien.

I førre kapittel argumenterte eg for at læringstypekonseptet i CVT er vevd tett saman med kontekst, og at ein dermed snakkar om eit konsept som er utvikla på eigne premissar. Å identifisere dette praksisnære aspektet ved læringstypekonseptet vil kunne vere i tråd med Cochran-Smith (2002, s. 283-285) sin påstand om at det er nyttig å identifisere kva metaforar som opererer i ulike diskursar. Som døme trekk ho fram diskusjonen som dreier seg om kva forskingsbase som skal legitimere praksis. Vidare identifiserer ho ulike metaforar som gjer seg gjeldande i denne diskursen. Eg finn det relevant å ta med seg både forskingsbasespørsmålet i seg sjølv, samt nokre av dei identifiserte metaforane, i vidare diskusjon der eg studerer eit praksisnært læringstypekonsept i lys av teori og forskning på det overordna læringsstilsfeltet. Grunnen til dette er at nokre av metaforane, som til

dømes “forskning som våpen”-metaforen (Cochran-Smith, 2002, s. 284), kan reflektere nokre trendar i læringsstilsdiskursen. Argument som kjem frå læringsstilsdebatten si forsvarsside byggjer mellom anna på kritikk av den såkalla evidensdebatten (Fleming, 2012, s. 1), og handlar om det å vere kritisk til at læringsstilar kjem frå forskarar innan academia kontra dei som nyttar læringsstilar i praksis. På den andre sida ser ein korleis læringsstilar i form av matching-hypotesen som hjernemyte blir vurdert til å kunne resultere i negative konsekvensar (Newton & Miah, 2017, s. 5). Praksisargumenta, som er knytt til *bruken* av konseptet, bør i følge Newton og Miah (2017, s. 3-4) ikkje blandast saman med læringsstilsomgrepet. Krigs-metaforen slik eg ser det nyttast til å illustrere læringsstilsdebatten sine harde frontar, der ein kan kjenne att “liv-død-dikotomien” i krigsmetaforen (Cochran-Smith, 2002, s. 284). Denne kjem vidare til syne i Newton og Miah (2017, s. 8) sitt perspektiv på læringsstilsgapet, som går på at avkreftingsfokuset på læringsstilsmysten (debunk) kan vere mot si hensikt, der dei harde frontane fører til at folk går i forsvarsposisjon og forsøker å forsvare konseptet enno “hardare” (backfire effect). Berre i dette avsnittet ser vi ein ordlyd som reflekterer krigsmetaforen og liv-død-dikotomien med ord som “hard”, “frontar”, “forsvarsposisjon”, “skadeleg”, “liv” og “død”.

Å identifisere det praksisnære perspektivet i CVT sitt læringstypekonsept, og vidare sjå det i lys av evidensdebatten og metaforar som kan identifiserast i læringsstilsdiskursen, blir i denne samanheng ikkje trekt fram i eit forsøk på å forsvare eller fronte verken læringstypekonseptet eller ideen om læringsstilar. Derimot er formålet med å kaste lys over dette å i tråd med Cochran-Smith (2002, s. 283-285) å identifisere ulike metaforar eller perspektiv som gjer seg gjeldande i diskursen, og dermed kunne seie noko om kven som er dei store føredragshaldarane og kva dei respektive sin overordna agenda er. I tillegg til å sjå korleis ulike perspektiv er relevant å merke seg i læringsstilsdiskursen, har eg i arbeidet med denne masteroppgåva også blitt merksam på korleis ulike, og nokre gonger heilt motstridande perspektiv med røter tilbake til ulike ontologiar, gjer seg gjeldande på ulike nivå og temaområder i oppgåva.

Ulike perspektiv finn vi til dømes i den overordna songdiskursen og funn knytt til song- og CVT-konteksten i denne oppgåva. Dette handlar mellom anna om korleis ein i før- etterperspektivet ser korleis det mystiske og abstrakte i songundervisning står i kontrast til, men skal få lov til å eksistere saman med, eit konkret og forskingsbasert perspektiv som med røter tilbake til anatomien, fysiologien. Funn og forskning samsvarer på dette området som viser at begge perspektiv spelar viktige roller i undervisninga, der ein ser at det eine ikkje treng å ekskludere det andre (O’Byran & Harrys, 2014, s. 19-20). Det handlar slik eg tolkar det om å ikkje ubevisst blande saman desse aspekta med risikoen om å leie til nye mytar. Dette poenget om at bevisstgjerjing av ulike perspektiv kan spele ei rolle inn mot mytetematikken, er interessant sett i lys av at det overordna fokuset for denne oppgåva er læringsstilskonseptet som også er stempla som ei myte (hjernemyte). Bevisstgjerjing rundt ulike

perspektiv finn støtte i Flobakk-Sitter (2018) sin påstand om hjernemytar oppstår på bakgrunn av kommunikasjonsproblem, der nevrovitenskap og pedagogikk er to fagtradisjonar som byggjer på to fundamentalt ulike forskingstradisjonar.

I forlenging av songdiskursen sine ulike perspektiv og korleis bevisstgjeringa av desse kan minske risikoen for vidare spreiding av ulike mytar, kan ein stoppe opp ved det nokre informantar i denne studien trekk fram om song som ofte talentforklart eigenskap. Perspektiva som ligg til grunn for talentfokuset står i stor kontrast til CVT sin pedagogikk og filosofi som botnar i at alle kan lære å synge, noko som også kjem fram av det utviklingsorienterte fokuset. Når ein inkluderer det anatomiske og fysiologiske perspektivet i magien og mystikken, ser ein korleis ei bevisstgjering av ulike perspektiv også gjer at ein kan ta steget bort frå talentforklaringa og sentrere seg rundt tanken om at alle kan lære å synge basert på ein felles anatomi og fysiologi. I undervisningssamanheng kan ein også identifisere ulike perspektiv som kan knytast til meisterlæretradisjonen (O'Bryan & Harrys, 2014, s. 86) som i stor grad knyt seg til overføring av kunnskap, og setje dette i kontrast til den tilpassningsdyktige songlæraren (O'Bryan & Harrys, 2014, s. 86) som knytt til denne studien sine funn mellom anna tek høgde for det å dynamisk kunne justere seg etter songaren i eit samspel mellom to partar.

I dette kapittelet har eg forsøkt å kaste lys over ulike perspektiv, mange av dei motstridande, som gjer seg gjeldande på ulike nivå i oppgåva. Der er tenkeleg mange fleire perspektiv, og tolkingar av perspektiv, som kan identifiserast og trekkast fram. Dei eg har merka meg og valt å kaste lys over bidreg slik inn mot det Sfard (2014, s. 12) omtaler som eit lappeteppje av metaforar. Dette kan vere nyttig å ha med seg inn mot heile grunnlaget for denne oppgåva som går på å skulle sjå funn frå CVT sitt læringstypekonsept i lys av tidlegare funn frå ideen om læringsstilar. Både knytt til det praksisnære læringstypekonseptet og den overordna læringsstilsdiskursen har eg argumentert for at ein kan sjå eit skilje mellom konseptet i seg sjølv og bruken av det. Her kan ein sjå interessante linjer mellom essensialistisk opphav og/eller fallgruver og ein ikkje-essensialistisk bruk. Kanskje kan ein vidare tenkje seg at ein har med eit konsept å gjere som har røter i positivismen, ref. konseptet i seg sjølv, men som blir brukt i tråd med eit konstruktivistisk syn på læring, ref. korleis konseptet ser ut til å vere kontekstavhengig. Desse perspektiva blir eksemplifisert i informant 7 si erfaring som går på korleis læringstypekonseptet var ei aha-oppleving knytt til at det førte til eit meir utviklingsorientert syn, der informanten såg moglegheiter hos songarane i motsetnad til å tenke at dei som ikkje var auditive, som informanten hadde suksess med ikkje kunne bli gode songarar; altså ei form for mystikk- eller talentforklaring. Her ser vi korleis eit konsept som kanskje har essensialistiske røter, blir brukt for å motverke nettopp essensialismen som ligg i talentforklaringa. Her er det vidare uklart om denne opplevinga byggjer på at folk lærer på ulike måtar, eller om det handlar om heile pakken der

ein blir bevisst at der finnast ulike måtar å undervise på. I tillegg kan ein spørje seg om i kor stor grad læringstypar ligg bak denne opplevinga, eller om det er songmetodikken i sin heilskap som er årsak; ref. funnet som tilseier at læringstypekonseptet må sjåast på som del av ei større tilnærming. Dette kan vidare knytast til Stobart (2008, s. 76) sin påstand om at ein må undersøke om konsept har fungert for dei gitte grunnane, eller om der er andre faktorar involvert.

Oppsummert viser dette kapittelet korleis det kan vere hensiktsmessig at ulike perspektiv på kryss og tvers av tema som inngår i læringsstilsdiskursen og læringstypekonseptet får kome til overflata, slik at desse vidare kan vere med på å skape dialog med mål om kunnskapsutvikling.

7.0 Avslutning

I dette kapittelet vil eg runde av masteroppgåva ved å sjå studien sine hovudfunn i lys av problemstillinga «kva er CVT-lærarar sine erfaringar med læringstypar i songundervisning?», og forsøke å knyte dette opp i mot forskings- og praksisgapet som utgjør relevansen for forskingsprosjektet og plasseringa i forskingslandskapet. På bakgrunn av ei slik oppsummering vil eg vidare kunne trekke ut nokre konkrete bidrag frå studien i kapittelet om implikasjonar for teori og praksis. Deretter reflekterer eg over svakheiter ved studien før eg til slutt presenterer moglegheiter for framtidig forskning.

7.1 Hovudfunn i lys av problemstilling, forskningsspørsmål og formål

Den tydelege fellesnemnaren i arbeidet med denne problemstillinga er at der er ein stor *kompleksitet* knytt til korleis informantane forstår og tolkar omgrepet. Argumentet byggjer først og fremst på at informantane har ei forståing av omgrepet som er *breiare* enn matching-metoden; hypotesen som seier at læring vil betrast dersom læringsstil og undervisningsmåte samsvarer (match). I tillegg til å konstatere at ein har med eit konsept å gjere som ikkje isolerast til matching-hypotesen, blir omgrepet yttarlegare kompleks basert på erfaringar som tilseier at læringstypekonseptet må sjåast på som ein del av noko større; ei større pedagogisk og filosofisk tilnærming. Med dette som utgangspunkt knytast kompleksiteten til det fagspesifikke ved songundervisning, som deriblant handlar om korleis læringstypekonseptet kan nyttast som omgrepsapparat for å setje ord på ei historisk utvikling i song som fagtradisjon frå ei hovudvekt på det abstrakte til inkludering av det forskingsbaserte, konkrete. Vidare har eg i lys av teori sett på korleis kategoriane kan seiast å fungere som eit konseptuelt system, som ein tenker og handlar ut i frå og som legg meining til det ein møter som eit medierande middel. Eit av argumenta her går på korleis læringstypekonseptet reflekterer ulike sider som kan vere relevant for songfaget. Eit nøkkelement er korleis kategoriane som omgrepsapparat kan nyttast til å setje ord på ulike deler av metodikken, og som dermed tenkeleg ligg langt framme i songlærer si bevisstheit. Flexibiliteten i tilnærminga til læringstypekonseptet er knytt til fellesnemnaren som gjer seg gjeldande på tvers av hovudtema; å dynamisk kunne justere seg etter songaren mellom anna ved hjelp av læringstyperammeverket. Systematikken i det dynamiske samspelet er interessant, og handlar om at ein ikkje er avhengige av kjemi for å oppleve kjemi ettersom alle CVT-lærarar skal vere trena i alle kommunikasjonsmåtane. Eit argument som kjem fram i diskusjonen er at eg har identifisert eit skilje mellom konseptet i seg sjølv og bruken av det både i funn og forskning, som byggjer på ulike perspektiv og ontologiske retningar, der det utviklingsorienterte er knytt til det kontekstavhengige, filosofien om at alle kan lære å synge og prosesshypotesen som tilseier at det å lære seg å arbeide med læringstypar inneber ein aukande grad av fleksibilitet og mindre grad av essensialisme. Dette skiljet er kjernen i forsvarsargumenta, men med

forstå- og forklareperspektivet, samt eit bevisst fråverande fokus på kritikken i intervjuet, kan ein ikkje omtale funna som forsvarsargument, men som erfaringar. Fellestrekk er likevel interessant. Dette reiser også nokre etiske spørsmål i form av å diskutere eit så kontekstavhengig konsept i lys av læringsstisdiskursen. I tillegg til bevisstheit rundt fleksibilitet, og nokon skepsis som viser at konseptet ikkje berre blir akseptert som det er, er der også ein interessant inkonsekvens i form av kva språket knytt til læringsstilar reflekterer.

7.2 Overordna bidrag og implikasjonar for teori og praksis

I dette kapitlet vil eg på bakgrunn av arbeidet med denne masteroppgåva trekke ut tre punkt som eg vurderer som denne studien sine overordna bidrag, før eg tek føre meg nokre meir spesifikke implikasjonar for teori og praksis.

7.2.1 Overordna bidrag

Det kvalitative djupneperspektivet på CVT-lærarar sine erfaringar med læringstypar er i si empiriske form eit bidrag i seg sjølv. Med det meiner eg at ein ved å løfte fram enkeltpersonar sine erfaringar har blitt kjend med nokre interessante perspektiv som kan byggjast vidare ved å kome opp med nye spørsmål inn mot CVT-metodikken, songpedagogikk som fagtradisjon, læringsstilsfeltet og spesifikt forskings- og praksisgapet som søker utvida kunnskap om kva som gjer at læringsstilar held fram med å appellere, trass i eit misforhold mellom forskning og praksis. Læringstypekonseptet har vist seg å ha ein nærleik til songkonteksten og reflektere kompleksiteten som ligg i det å utvikle seg som songar. Å dynamisk kunne justere seg etter songaren på bakgrunn av å nytte læringstypekonseptet til å «snakke fem språk» på ein reflektert måte, i kombinasjon med andre faktorar, er eit funn som kan tenkjast å vere eit bidrag inn mot songfeltet. Vidare bidreg oppgåva med å løfte fram nokre teoretiske nyansar på bakgrunn av kompleksiteten av ulike perspektiv som ligg til grunn for dialogen mellom læringstypekonseptet og læringsstilsfeltet. Oppsummert kan ein spørje seg om ein ser på eit konsept som i seg sjølv kan ha essensialistiske tendensar med røter tilbake til positivismen, men som i praksis nyttast eller tolkast på ein mindre essensialist måte, meir i tråd med eit konstruktivistisk perspektiv?

7.2.2 Implikasjonar for praksis og teori

I dette kapitlet forsøker eg å stille spørsmål og sjå ulike sider som kan vere relevant for forskings- og praksisfeltet å plukke opp, med spesielt fokus på omgrepsforvirringa som ligg til grunn i teorien. I grunnen handlar mykje av dette om i kva grad dei som nyttar læringstypekonseptet skal ha eit metaperspektiv på det, og tankar om i kor stor grad og korleis ein vel å vidareføre dialogen med forskingsfeltet. Formålet er at eg kan bidra med å trekke fram nokre sider ved desse punkta, slik at andre kan byggje vidare på det.

Heile denne masteroppgåva gir eit innblikk i og eit inntrykk av CVT sitt læringstypekonsept. Sjølv om der eksisterer nokre spenningar i erfaringane som eg har adressert i analyse- og diskusjonskapittelet, har eg identifisert fleire tydelege tendensar mellom informantane, i tillegg til å trekke fram at konseptet er inkorporert og forankra i ein metodikk som har ein tydeleg overordna filosofi og pedagogikk. Ein mogleg implikasjon for praksis kan vere knytt til eit tenkt tilfelle der ei slik masteroppgåve bidreg til å setje i gong samtaler som går på korleis konseptet kan utviklast vidare, og spesifikt refleksjon knytt til om der er behov for ei definert tolking av konseptet "utad". Det kan tenkjast at samtale knytt til det å definere ei felles tolking eller profil kan vere ein naturleg følge av at konseptet har blitt diskutert i lys av læringsstilsdiskursen og spesifikt læringsstilskritikken. På den andre sida kan det å definere ein slik felles profil kanskje også gjere at læringstypekonseptet får eit større fokus enn tiltenkt, og at det på bakgrunn av å vere så inkorporert i metodikken og den overordna filosofien, ikkje ville utgjere nokon stor forskjell i praksis. Samtale knytt til dette handlar om i kva grad ein skal legge opp til at songlærarar har eit metaperspektiv på bruken av læringstypekonseptet, til dømes med tanke på fallgruvane nokre informantar trekk fram med konseptet. I kva grad songlærarane allereie har eit metaperspektiv på tilnærminga til konseptet kunne ein ha forska på ved hjelp av ein metode som kan sjå trendar blant eit større tal informantar. Tanken dukkar likevel opp på bakgrunn av ulikskapar mellom dei ni informantane i denne studien, der nokre ser ut til å ha reflektert nøye over tematikken på førehand, medan andre verka for å eksplisitt setje i gong ein del meta-refleksjonar knytt til eiga tilnærming i løpet av intervjuet. Prosesshypotesen, som handla om at aukande grad av fleksibilitet og ikkje-essensialisme kjem med erfaring og evne til å sjå det større bilete, talar på eit vis både for og i mot det å definere ei felles tilnærming. Tanken om at det er greit å vere i ein kategori ei stund før ein utviklar seg vidare, talar kanskje for at denne prosessen må få skje i eige tempo. Fallgruvane og det å sikre at den enkelte si tilnærming er i tråd med det større bilete talar kanskje for. Spørsmålet går altså på om prosessen er forventa å skje av seg sjølv eller om ein mogleg implikasjon for praksis blir å sikre ein systematikk i form av felles jamleg refleksjon knytt til læringstypekonseptet spesifikt.

Oppsummert handlar dette avsnittet om at eg med denne masteroppgåva har sett i gong ein dialog mellom det praksisnære læringstypekonseptet til CVT og den større læringsstilsdiskursen, og at det å setje i gong ein dialog vil kunne få implikasjonar for praksis. Vidare vil eg zoome ut frå CVT som spesifikk forskingskontekst, til generelle metodikkar og modellar som kan sjåast i lys av ideen om læringsstilar og diskursen knytt til denne.

Der er også nokre etiske utfordringar knytt til det å trekkje linjer mot eit kritisert konsept sett i forhold til funnet om at konseptet ikkje oppsto med referanse til nokon spesifikk læringsstilsteori, men derimot på bakgrunn av erfaring og oppdaging av forklaringsmønster. Utfordringa kjem vidare med

risikoen for å ikkje kjenne seg att i samanlikninga. Eg peikar ikkje på dette for å anta hypotetiske responsar på slike studiar, men for å klargjere ulike perspektiv som kan vere til hjelp knytt til vidare refleksjon på bakgrunn av masteroppgåva og inspirasjon til vidare utvikling knytt til arbeidet. Å klargjere metaforar som kan ligge til grunn for utdanningsforskning vil i denne samanheng vere nyttig, og med liv-død-dikotomien (Cochran-Smith, 2002, s. 284) ferskt i minne, og med forskings- og praksisgapet i bakhovudet, kan det tenkjast at det er relevant å reflektere over implikasjonar av ein slik dialog.

Inn mot gapet og spørsmålet om kvifor læringsstilar held fram med å appellere, kan ein først og fremst spørje seg i kva grad læringsstilskritikken vil opplevast treffande for dei gitte forskingskontekstane. Vi har sett korleis det å kjenne seg truffen av kritikken kan føre til ein forsvarsposisjon (Newton, 2015, s. 5), men ei anna hypotese kan vere at kritikken ikkje vil opplevast som treffande, ettersom eit inkorporert konsept vanskeleg kan studerast uavhengig av kontekst. Med eit metaperspektiv på krigsmetaforen og ulike perspektiv, kan det tenkjast at dialogen frå praksisperspektivet også kan ha med seg metaforen “forskning som ståstad”, der fokuset ligg på å gå i dialog med forskingsfeltet for å utvikle eigen praksis. Dette ved å observere og utfordre underliggende antakelsar, stille spørsmål og kontinuerleg arbeide for å finne opp nye praksis og forbetre læring (Cochran-Smith, 2002, s. 284).

Ved å stadfeste omgrepskompleksitet på bakgrunn av praksisnære konsept, kjem ein også bort i spørsmålet om kva som skal vere vegen vidare med tanke på denne kompleksiteten. Skal ein halde fram med å nytte omgrepa, men legge vekt på bruken av dei i eigne kontekstar? Har konseptane fellestrekk med andre konsept som kan nyttast som omgrepsramme? Vil ein miste noko på vegen dersom ein distanserer seg frå omgrepa eller nyanserer dei yttarlegare? Eit slikt spørsmål kjem med utgangspunkt i denne studien sin kontekst, der læringstypekonseptet ser ut til å fungere som eit omgrepsapparat og konseptuelt system som ein tenker og handlar ut i frå, samt utfordringane med å setje eit klart, vasstett skilje mellom konseptet i seg sjølv og bruken av det. Relevansen for å diskutere desse spørsmåla gjer seg gjeldande på praksisnivå, men også på teorinivå, men ein må vite meir om korleis ulike læringsstilskonseptet faktisk blir brukt i praksis knytt til spesifikke kontekstar, før ein i det heile tatt skal ta stilling til slike spørsmål. Ni informantar sine erfaringar er ikkje eit grunnlag for å gjere konklusjonar, men eit grunnlag for å generere nye spørsmål for refleksjon der ein tek høgde for å la ulike perspektiv kome til overflata for å skape rom for kommunikasjon.

7.3 Svakheiter ved studien

I eit kvalitativt arbeid er eg som forskar også medprodusent av kunnskap, og det har vore essensielt å gjennom heile prosessen forsøke å innta ein reflektiv posisjon. Dette har vore særskild viktig knytt til at eg i likskap med informantane også er CVT-pedagog, og dermed har ein nærleik til kontekst.

Utfordrande sider ved denne nærleiken har eg løfta fram i metodekapittelet.

På bakgrunn av at denne studien har bidrege til å lære meir om CVT sitt læringstypekonsept på med utgangspunkt i informantane sine erfaringar, er det viktig å hugse på det; at dette er 9 informantar sine *erfaringar*. Ein kan med andre ord ikkje seie noko om korleis konseptet faktisk blir brukt i praksis, korleis det fungerer, eller kor stor plass konseptet har i den overordna pedagogikken og kva andre faktorar som eventuelt spelar inn. Djupneaspktet og talet informantar gjer vidare at ein ikkje kan generalisere desse funna til å gjelde alle CVT-lærarar, men funna kan bidra til å generere nye spørsmål.

7.4 Anbefalingar for framtidig forskning

Framtidig forskning peikar mot å nytte perspektiva eg har forsøkt å løfte fram til å stille nye spørsmål som kan bidra til vidare kunnskapsutvikling innan feltet. Eg vil i hovudsak peike på forskning knytt til CVT sitt læringstypekonsept, som i likskap med denne studien kan vere med på å løfte fram interessante perspektiv inn mot læringsstilsdiskursen sitt forskings- og praksisgap yttarlegare.

I kapittelet om studien sine svakheiter trakk eg fram grensene til erfaringsperspektivet, og ser på bakgrunn av dette relevans for å gjennomføre observasjonsstudiar som moglegvis kan seie noko meir om den faktiske bruken av konseptet, deriblant med fokuset på læringstypar som kommunikasjonsverktøy. Prosesshypotesen, som skildra i analysekapittelet, er også ei anbefaling for framtidig forskning. Den er både interessant i vidareutvikling av CVT sitt læringstypekonsept, men også fordi den representerer noko anna enn eg har klart å identifisere i tidlegare forskning knytt til læringsstilar. Å forske på ein prosess peikar fram mot ei form for langtidsstudiar.

Ein andre intervjurunde med denne studien sine informantar kunne ha vore interessant. Då kunne ein ha sett på om intervjuar som refleksjonsarena kunne vise til nokon endring i fleksibiliteten. Songfagleg peikar funn i denne studien også på at der er rom for å forske vidare på korleis det særeigne med songfaget og korleis kroppen som instrument kan reflekterast i ulike konsept, som til dømes læringstypekonseptet. Desse anbefalingane er nært knytt opp i mot CVT sitt læringstypekonsept med sin integrerte kontekst. Ei anbefaling som vil ligge på eit meir generelt nivå opp i mot læringsstilar kan vere å gå vidare inn i omgrepskompleksiteten, og kanskje sjå på i kor stor grad spesifikke kontekstar er integrert i informantar si tolking av ulike læringsstilsmodellar og ideen om læringsstilar generelt.

Litteraturliste

Beheshti, S. (2009). Improving studio music teaching through understanding learning styles.

International Journal of Music Education, 27(2), 107-115.

Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative

analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy,*

Culture & Society, 19(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>

Boström, L., & Gidlund, U. (2007). Læringsstile som pædagogisk platform.

I L. Boström, L. M. Lassen, & H. H. Knoop (Eds.), *Læring og læringsstile: Om unikke og felles veje i pædagogiken* (s. 45-65). Dansk Psykologisk Forlag

Boström, L., Gidlund, U. & Nordin, B. (2007). Metodik for læringsstile.

I L. Boström, L. M. Lassen, & H. H. Knoop (Eds.), *Læring og læringsstile: Om unikke og felles veje i pædagogiken* (s. 67-82). Dansk Psykologisk Forlag

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in*

psychology, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., Clarke, V. & Braun, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.

Cochran-Smith, M. (2002). The Research Base for Teacher Education: Metaphors We Live

(and Die?) By. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 283-285.

<https://doi.org/10.1177/0022487102053004001>

Complete Vocal Institute (2023). *CVT Introduction*. Retrieved 01.07 from

<https://completevocal.institute/complete-vocal-technique/>

Complete Vocal Institute (2023). *CVT Pedagogics*. Retrieved 01.07 from

<https://completevocal.institute/cvt-pedagogics/>

Complete Vocal Institute (2023). *CVT Philosophy*. Retrieved 01.07 from

<https://completevocal.institute/philosophy/>

Crocco, L., McCabe, P. & Madill, C. (2020). Principles of Motor Learning in Classical Singing Teaching. *J Voice*, 34(4), 567-581. <https://doi.org/10.1016/j.ivoice.2018.12.019>

Curry, L. (2007). Metodik for læringsstile.

I L. Boström, L. M. Lassen, & H. H. Knoop (Eds.), *Læring og læringsstile: Om unikke og felles veje i pædagogiken* (s. 67-82). Dansk Psykologisk Forlag

Daniels, H., Hartshorn, S., Lauder, H. & Porter, J. (2009). *Knowledge, values and educational policy: a critical perspective*. Routledge.

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (2021).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Eide, H. & Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*.

Ad notam Gyldendal.

Eriksson, L. T. & Blomgren, E. (2020). *Kritisk tenkning* (1. utgave. ed.). Gyldendal.

Fjørtoft, K. (2015). Skjønn og rimelighet. I *Etisk skjønn i forskning* (s. 100-113).

Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215025162-2015-09>

Fleming, N. D. (2012). The case against learning styles: "There is no evidence...". *Obtenido de*

DESIGNER OF THE VARK QUESTIONNAIRE FOR LEARNERS' PREFERENCES: <http://vark-learn.com/introduction-to-vark/articles>

Flobakk-Sitter, F. (2018). *Pedagogikk og hjernen* (1. utgave ed.). Fagbokforlaget

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. Basic Books.

Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget

Dunn, R & Griggs, S. A. (2004) (Eds.). *Læringsstiler: Grunnbok i Dunn og Dunns*

læringsstilsmodell. Universitetsforlaget.

Hatch, J. A. (2004). Doing Qualitative Research in Education Settings (Brief Article). I *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (Vol. 47, pp. 527). Hoboken: International Literacy Association.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (I. C. Goveia, Trans.). Cappelen Damm Akademisk

Jensen, L. G. (2018). Den langsomme veien er den raskeste. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), 85-86. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.923>

Krammer, G., Vogel, S. E. & Grabner, R. H. (2021). Believing in Neuromyths Makes Neither a Bad Nor Good Student-Teacher: The Relationship between Neuromyths and Academic Achievement in Teacher Education. *Mind, brain and education*, 15(1), 54-60. <https://doi.org/10.1111/mbe.12266>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave ed.). Gyldendal.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

McGlashan, J., Aaen, M., White, A. & Sadolin, C. (2022). A Proof-of-Concept Study of The Complete Vocal Technique (CVT), a pedagogic technique used for Performers, in *Improving the Voice and Vocal Function in Patients with Muscle Tension Dysphonia* (CVT4MDT) delivered by Telehealth: Study Protocol.

Mills, D. & Morton, M. (2013). *Ethnography in education*. SAGE.

Nancekivell, S. E., Shah, P. & Gelman, S. A. (2019). Maybe they're Born With It, or Maybe It's Experience: Toward a Deeper Understanding of the Learning Style Myth. *Journal of Educational Psychology*.

Newton, P. M. & Miah, M. (2017). Evidence-Based Higher Education – Is the Learning Styles

- 'Myth' Important? [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00444>
- Newton, P. M. & Salvi, A. (2020). How Common Is Belief in the Learning Styles Neuromyth, and Does It Matter? A Pragmatic Systematic Review. *Frontiers in Education*
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ruyter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. I *Etisk skjønn i forskning* (s. 40-49). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/doi:10.18261/9788215025162-2015-04>
- Schei, T. B. (2011). Kan stemme skam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Eds.), *Musikk, helse, identitet* (Vol. 3, pp. 85-105). Norges musikkhøgskole.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational researcher*, 27(2), 4-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Stobart, G. (2008). *Testing Times* (Tylor & Francis e-library 2008 ed.). Routledge Tylor & Francis Group
- Strauss, V. (2013). Howard Gardner: 'Multiple intelligences' are not 'learning styles'. *The Washington Post*, 16.
- Sundberg, J., Bitelli, M., Holmberg, A. & Laaksonen, V. (2017). The "Overdrive" Mode in the "Complete Vocal Technique": A Preliminary Study. *Journal of Voice*, 31(5), 528-535.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2017.02.009>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utgave ed.). Fagbokforlaget
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. ed.). Gyldendal.
- Universitetet i Bergen (2023). *RETTE*. <https://rette.app.uib.no/>

Vedlegg

Bergen 3. mai 2023

Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner.

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE. Meldeplikten og konsesjonsplikten etter tidligere regelverk er nå opphevet med GDPR og prosjektansvarlig (veileder) ved UiB har dermed selvstendig ansvar for å vurdere og registrere masterprosjekter som ikke behandler sensitive/særlige kategorier personopplysninger.

Jeg bekrefter med dette at Sigrid Myklebust sitt masterprosjekt er registrert i RETTE.



Astrid Tolo, veileder

Are you interested in taking part in the research project

“Learning types and singing tuition

- in the context of Complete Vocal Technique”?

Purpose of the project

You are invited to participate in a research project where the main purpose is to explore the concept of “learning types¹” in the context of singing tuition and Complete Vocal Technique (CVT). Through semi-structured interviews I aim to explore CVT-teachers’ thoughts of and experiences with “learning types” in their work as singing teachers.

Temporary research question:

“What are CVT-teachers’ experiences with the concept of “learning types” in their work as singing teachers?”

Master’s project:

The collected data will be part of my master’s thesis in pedagogy. The questions in the interview will mainly be about “learning types” as a part of the pedagogics of CVT. I aim for the project to work as a contribution to the discussion around learning styles, a disputed topic in pedagogical research, seen from a perspective of trying to understand and explore rather than to prove or disapprove.

Which institution is responsible for the research project?

The university of Bergen is responsible for the project (data controller).

Why are you being asked to participate?

I would like to talk to authorized CVT-teachers who through their work with CVT are familiar with the concept of “learning types”. I am eager to learn more about how these teachers have explored and developed their practise with regards to learning types. With “the five learning types” being a part of the pedagogics of CVT and the curriculum at the 3-year singer/singing teacher course, I find that CVT-teachers will have valuable knowledge to share

¹ In reserach litterature they often refer to the term “learning styles”.

about “learning types” in a CVT-context. The conversation will also aim to function as an opportunity for you to reflect upon your own practise with regards to the topic.

What does participation involve for you?

If you choose to take part in the project, this will involve an online semi-structured interview which will take maximum 60 minutes. The interview will include questions about CVT and “learning types”. It will take place online, via the video conference program “Zoom”. The audio will be recorded on an external audio recorder. I will not use the record-button in “Zoom”. We will talk about your experience with “learning types” in a CVT-context.

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will then be deleted. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

Your personal privacy – how we will store and use your personal data

We will only use your personal data for the purpose(s) specified here and we will process your personal data in accordance with data protection legislation (the GDPR). All personal data will be stored at a password protected area.

It is only my supervisor at the University of Bergen and I that will have access to the data. The data will be deleted as soon as I have transcribed the interview. I will replace your name and contact details with a code. Any list of names, contact details and respective codes will be stored separately from the rest of the collected data.

In a possible publication no personal information will be published.

What will happen to your personal data at the end of the research project?

The planned end date of the project is the 15th of May 2023. Personal data, including any digital recordings, will be deleted at the end of the project.

Your rights

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

What gives us the right to process your personal data?

We will process your personal data based on your consent. Based on an agreement with the University of Bergen, Data Protection Services has assessed that the processing of personal data in this project meets requirements in data protection legislation.

Where can I find out more?

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

The department of Education at The University of Bergen via Astrid Tolo. For student projects you must include contact details for the supervisor/the person responsible for the project, not just the student.

Supervisor for the research project:

- Astrid Tolo:
 - o Astrid.tolo@uib.no
 - o +47 99 42 90 49

Our Data Protection Officer:

- Jannecke Helene Veim
 - o Janecke.Veim@uib.no
 - o +47 55 58 20 29
 - o +47 93 03 07 21

If you have questions about how data protection has been assessed in this project, contact:

- Data Protection Services, by email: Janecke.Veim@uib.no or by telephone: +47 55 58 20 29 or +47 93 03 07 21

Yours sincerely,

Project Leader
(Researcher/supervisor)

Student (if applicable)

Astrid Tolo

Sigrid Myklebust

Consent form

I have received and understood information about the project “*Learning types and singing tuition – in the context of Complete Vocal Technique*” and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

to participate in *an online interview*

I give consent for my personal data to be processed until the end of the project.

(Digitally signed by participant, date)

Vedlegg C: Midlertidig intervjuguide semistrukturert intervju

Kontrastspørsmål:

- For å oppdage korleis informantane gjer meining i deira sosiale verd.
- Kva er forskjellen mellom dei fem læringstypene?
- Er det forskjell på korleis de som lærarar anvender dei fem læringstypene i undervisning?
- Kan du samanlikne ein undervisningstime der det er fokus på dei fem læringstypene og ein time der dette ikkje er fokus? Kva er forskjellen?
- Er det forskjell på deg som songlærer før og etter du vart kjend med dei 5 læringstypene?

Type of questions and topics	Interview-questions
<p>Background questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - To make the informant feel safe and get the conversation going. <p>What will these questions contribute with:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Who are the informants? - What can I learn about them as a group? - How can I understand the context I am researching ? 	<p>I would like you to tell me about your path to Complete Vocal Technique and Complete Vocal Institute?</p> <p>When hearing about CVT for the first time, what specifically was it that caught your interest?</p> <p>Can you remember how you experienced this first meeting and what you felt in that situation?</p> <p>Follow up: why after the how</p>
<p>Descriptive questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Understand the context - Understand the language the group of informants use to talk about what they do <p>Topic: The pedagogics of CVT:</p> <ul style="list-style-type: none"> - How are the pedagogics of CVT used in practice? - The informants reflections around the pedagogics of CVT 	<p>Now over to your teaching practice. Can you describe what a typical CVT-session would look like?</p> <p>Follow up: Can you give a concrete example?</p> <p>What role, if any, has the pedagogics of CVT played in your development as a singer and a voice teacher?</p> <p>Follow up: why after the how</p>
<p>Essential questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - The core of the research project (central data) <p>Topic: The five learning types</p>	<p>The five learning types are one of many components in the pedagogics of CVT.</p> <p>Can you recall your first meeting with the five learning types in a CVT-context?</p>

	<p>Follow up: How was this experience for you? What did it feel like in the situation and after?</p> <p>What were your experiences with the five learning types when you yourself were a singing student?</p> <p>Follow up: Why?</p> <p>“Learning types”, “learning styles” and “learning angles” are all words that are sometimes used to describe this topic. Which of these words do you mostly use?</p> <p>What is the perspective on the phrase “everyone learns differently”?</p> <p>Will you say that you are a particular learning type yourself?</p> <p>In your opinion, how do you think a person becomes the learning type they are?</p> <p>How do you use learning styles in your teaching?</p> <p>Follow up: Can you give an example?</p> <p>How can you scan the learning type of the singer you are teaching?</p> <p>Follow-up:</p>
--	--

	<p>If you are working with the same singer over time. Do you continue to search for their learning type, or is it something that is determined early on?</p> <p>In a teaching session, how do you know from which learning angle or learning type tool you should begin the session with?</p> <p>How will it affect the session that you begin the session by choosing the right tool for the singers learning type?</p> <p>Follow up: Can you think of a situation where this happened?</p> <p>How will it affect the teaching session if you start out with the wrong learning angle for the singers learning type?</p> <p>Follow up: Can you remember a situation where this happened?</p> <p>In a teaching session, how many learning angles do you normally teach from?</p> <p>Do you find some of the learning angles or learning type tools more effective than others, and if so which one?</p> <p>What learning angle or learning type tool is your favourite to teach from?</p> <p>As a singer, what learning angle do you prefer to be taught from?</p>
--	--

	<p>For you as a singer, what has the learning types in a cvt-context meant for your development as a singer?</p> <p>For you as a teacher, what has the learning ytypes meant for your development as a voice teacher?</p> <p>In terms of communication between the singer and the teacher, do you experience that the five learning types plays any role there?</p> <p>Do you experience that teaching from the five learning types somehow contributes to the learning environment?</p> <p>Has your perspectives on the learning types changed with experience, when you have been using them in your work over time?</p> <p>What role, if any, does the five learning types play “in between sessions”, when the singer is practicing at home?</p> <p>What do you believe that the five learning types provide for the singing teacher students at the 3-year course?</p> <p>Follow up: why after the how</p>
<p>Round up-quesitons</p>	<p>Is it something else that we didn't already cover that you would like to say about the topic?</p>

Vedlegg D: Koding i Nvivo (første og andre runde)

Nodes		Files	References
Name			
I should see another teacher		2	2
Ikkje 100% med denne tilnærminga		1	2
Immedieie undestanding		1	2
Ingen variasjon		2	2
Interaction		1	2
Intersections of more learning types		2	2
Jo fleire verktøy jo betre		2	2
Kan også undervise utan læringstypar		1	2
Kven legg feringar på kva læringstype du er		2	2
Learning type spectrum		2	2
Learning type test		1	2
Learning types introduced in more areas of art		1	2
Like speaking five languages		2	2
LT as a concrete tool		2	2
LT as a pattern that developed		1	2
LT as part of expressing yourself		1	2
LT can be practised		2	2
Læringsmiljø		1	2
Læringsstypar som ikkje automatisk alltid er med i ein time		2	2
Læringsstypa kjem frå vane dei tidlegare åra		2	2
Manglar verktøy		2	2
Mimick energy		1	2
Misforståingar om song		1	2
misunderstood		2	2
Most singers are auditive		2	2
Myths before research		1	2
Myths in singing		1	2
No pressure		1	2
No taste		2	2
Not the singers job to translate to understand		1	2
Not what is really happening		1	2
Now we can work		2	2
Overhelmed		2	2

Nodes		Files	References
Name			
Feeling wrong as a singer		0	0
Five learning types to develop		0	0
How consciously thinking about LT makes you a bit faster		0	0
LT as a release		0	0
LT as a way to tap into how to find the right technique		0	0
New Node		0	0
80 % is good enough		1	1
A certain type		1	1
A fresh approach		1	1
A two way process		1	1
A whole tool box for each learning type		1	1
Absorb singers energy and giving back in the singers own terms		1	1
Absorbere informasjon		1	1
Accepting		1	1
Adapt to the singers psychology or attitude		1	1
Adapt vs being		1	1
Aktiv lytting		1	1
All singers need to be a bit of this learning type		1	1
An easy nice fix		1	1
analyze what the person is doing		1	1
Anatomisk forsking		1	1
Andre læringstypetaoariar		1	1
Andre ting betyr meir enn LT		1	1
Anxious about not understanding the language		1	1
Attentive to the singers' mood		1	1
Auditive singers get a jump start		1	1
Auditive singers might copy unhealthy sounds also		1	1
Auditive teachers might rely too much on sound examples and are short of tools when the singer can't manage to copy the sound		1	1
Avgrensande		1	1
Avoid misunderstandings		1	1
Awareness of the other person		1	1
evikward beginning		1	1
Basiskunnskap tilgjengeleggjort gjennom free app		1	1
Being colorful in communication		1	1

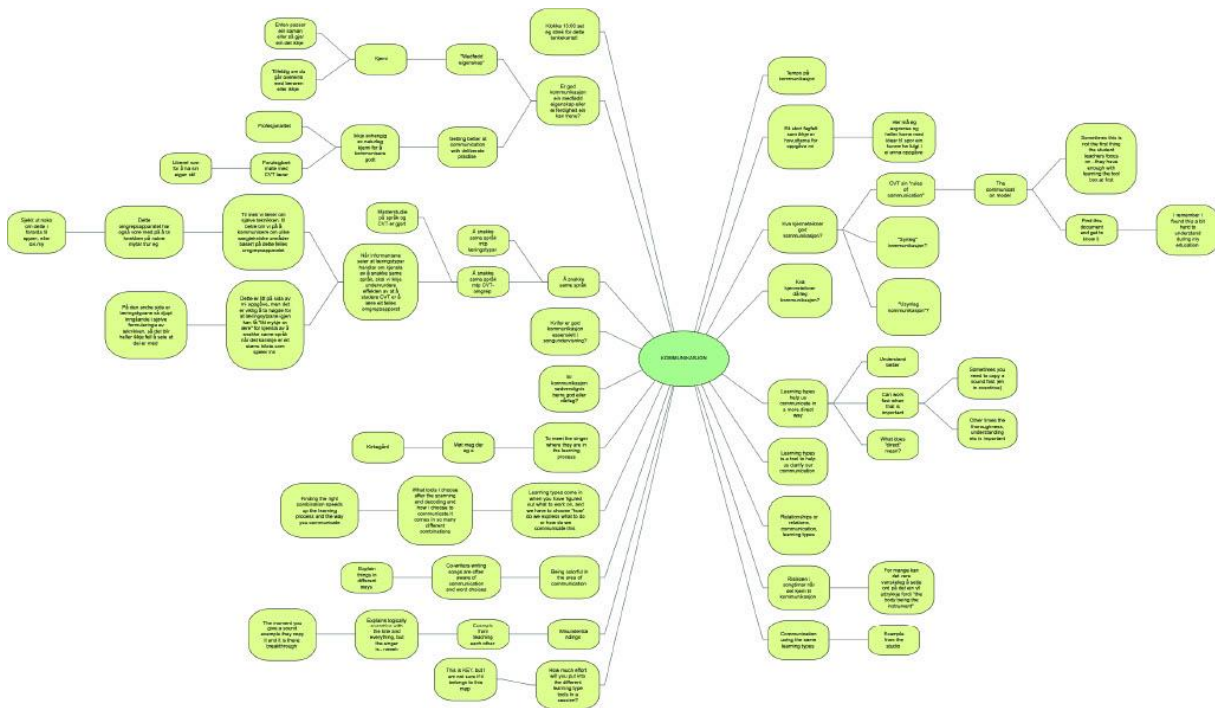
Koding etter andre runde med rydding

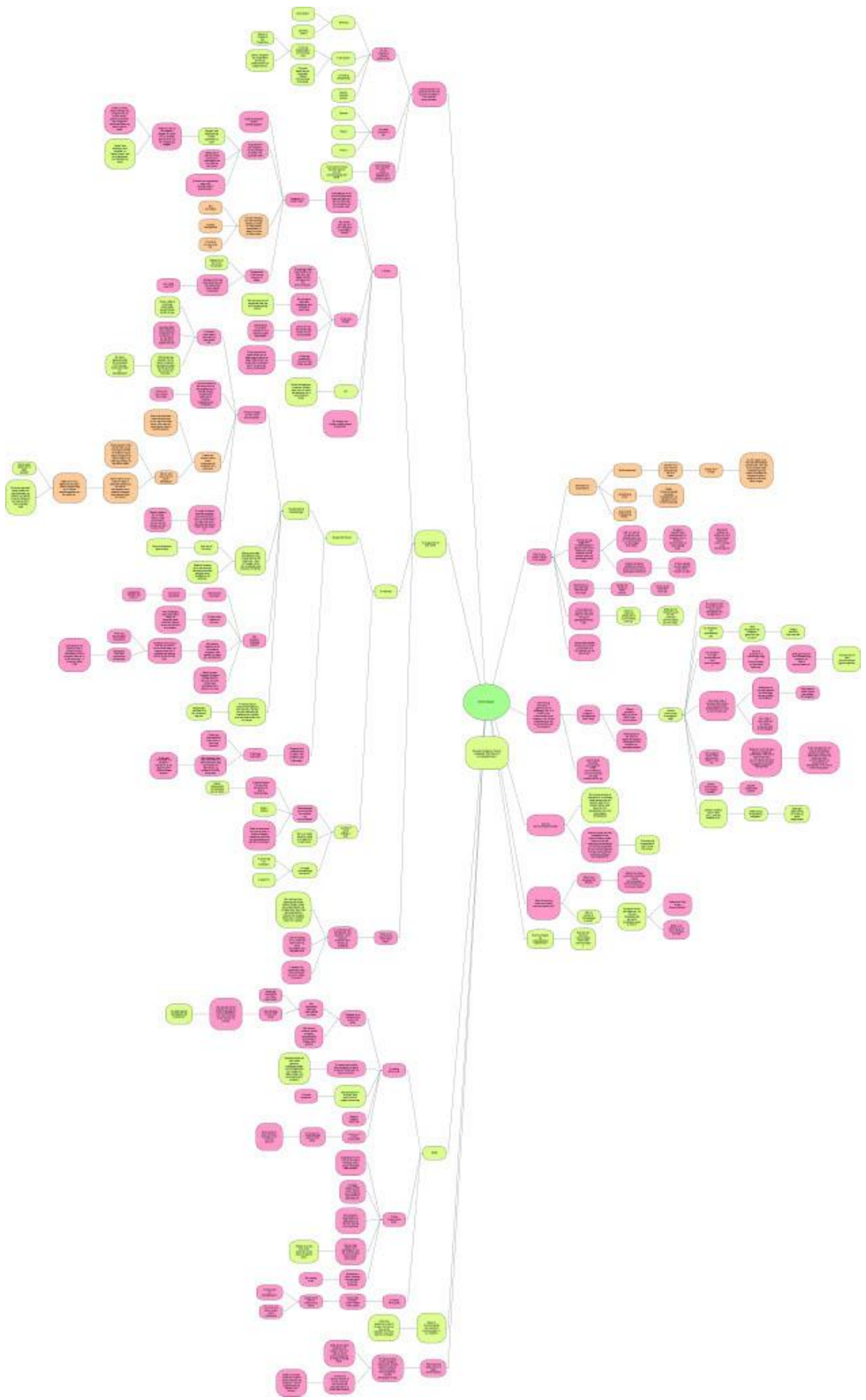
Search Project

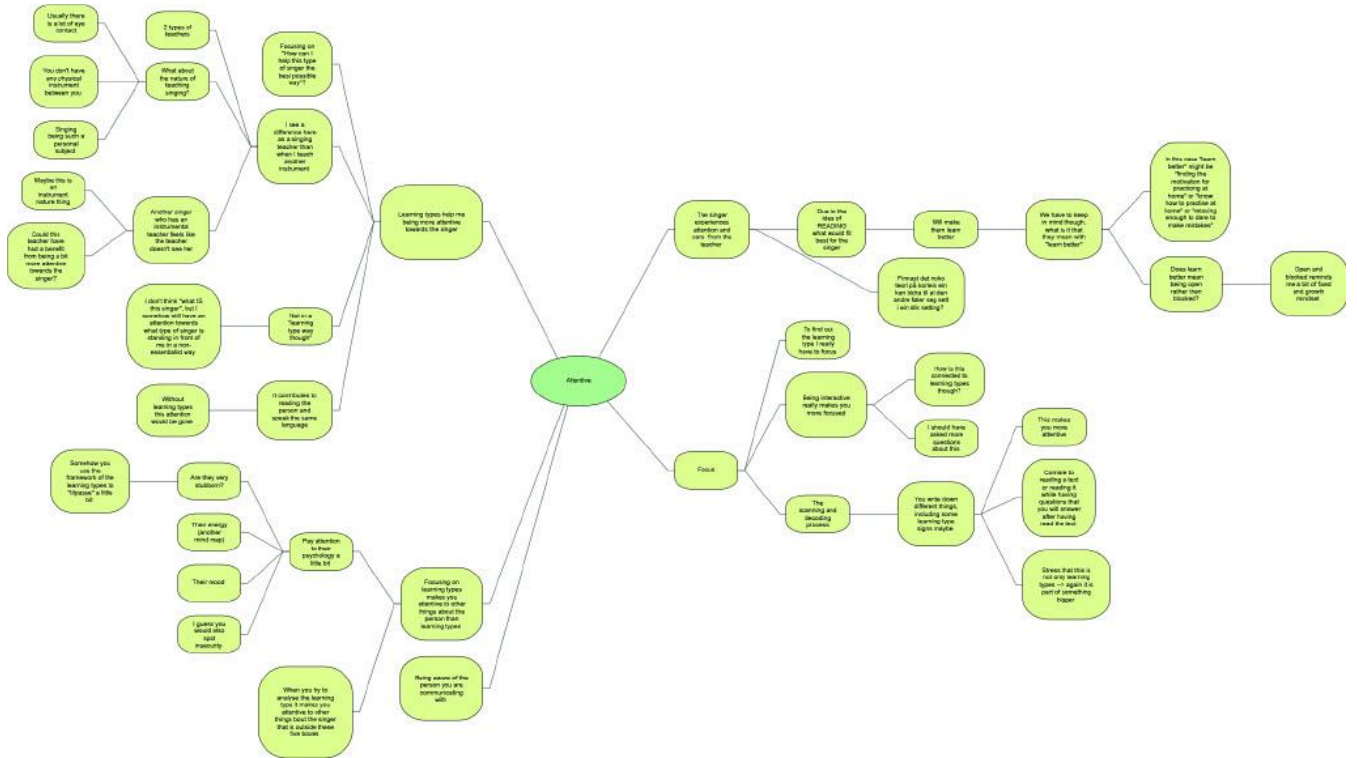
Name	Files	References
Generelle retningslinjer for val av læringstypetverktøy i songtimar generelt	0	1
Læringstypetfokus bidreg til at songlærar heile tida er fokusert på å lese songaren og å vere merksam på den sine behov	0	0
Ein visuell struktur representert av inndelingar av fem læringstypar kan bidra til bevisstjøring rundt eigen læringsprosess	0	0
Læringstypar sitt bidrag inn mot nervesystemet	0	0
Streng tolking av læringstyperammenverket	0	0
Flexibel tolking av læringstyperammenverket	0	0
Kommunisere	0	0
Læringstypar er inkorporert i CVT og samsvarar med historisk utvikling	0	0
Ein må ha ein basiskunnskap representert via logisk læringstype	8	22

Drag selection here to code to a new node

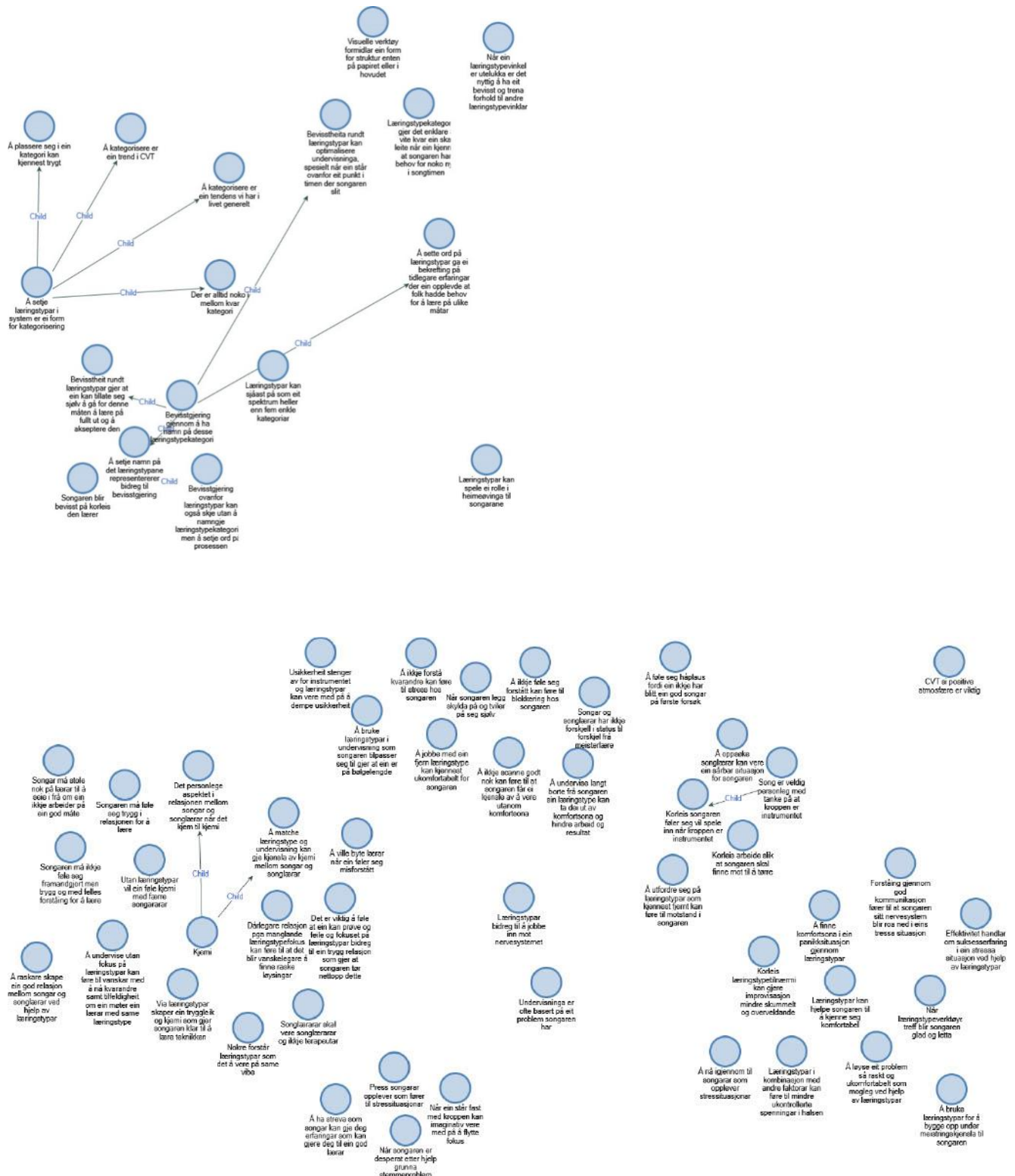
Vedlegg E: Arbeid med tankekart (fase tre og fire i tematisk analyse)







Vedlegg F: Klyngekart i Nvivo



Vedlegg G: Arbeid med diskusjonskapittel (identifikasjon av ulike perspektiv)

