



UiT Norges arktiske universitet

Musikkonservatoriet

## **Sangundervisning som dialogisk praksis**

Marthe Kirsten Sundbø

Masteroppgave i instrumentaldidaktikk. MUS-3903. Mai 2022





## Forord

Etter to intense og lærerike år er masteroppgaven min endelig ferdigstilt, og det er med stor takknemlighet jeg ser tilbake på den prosessen jeg har vært igjennom. Jeg håper oppgaven vil kunne gi leseren nye perspektiver på sangundervisningen, og inspirasjon til å utforske temaet videre.

Det er mange mennesker som skal ha mye av æren for at jeg har klart å få i havn denne oppgaven, og som jeg ønsker å takke:

Mine veiledere Hilde Blix og Michael Strobelt for god veiledning, støtte og hjelp i skriveprosessen. Takk for faglig kompetanse og mellommenneskelig klokskap.

Alle informantene som stilte opp på intervju, og delte raust av sine erfaringer.

Søgni for verdifull korrekturlesing og oppmuntrende ord underveis i skriveprosessen.

Alle mine medstudenter ved UiT for inspirasjon, verdifulle diskusjoner og akkurat passe mengde støtte og motstand i skriveprosessen.

Anneliisa og Inger-Mari ved musikkbiblioteket ved UiT for god hjelp til å finne og bestille relevant litteratur.

Berit Nordbakken for støtte, uvurderlig sangfaglig veiledning og inspirasjon til å skrive en oppgave som denne.

Kristin Hammer, for sangfaglig medvandrerskap og inspirasjon.

Wenche Maria Jentoft, Lillian Jensen og Anne-Lise Sollied for god sangfaglig og pedagogisk veiledning underveis i masterløpet mitt.

Amalie, Tora, Jens, Britt-Aina, Eivind, Anders, Søgni, Augusta og Loke for at livet som

masterstudent også balanseres av fjellturer, hjemmelaget pizza og andre livsnødvendigheter.

Frid og Heidi Cathrine for verdifulle diskusjoner, raushet, kreative innspill og akkurat passe mengde vin og latter i skriveprosessen.

Alle kollegaer og elever ved Sortland VGS for alt jeg har fått lære de siste to årene.

## Sammendrag

Bakgrunnen for denne oppgaven kommer fra en interesse for dialogfilosofi, og en interesse for sangfaget som en dialogisk praksis. Hensikten med oppgaven er å gå i dybden på det dialogiske ved sangundervisning. Gjennom åpne intervjuer med tre ulike sangpedagoger, gis det et innblikk i ulike erfaringer med og perspektiver på sangundervisning som dialogisk praksis. Det teoretiske rammeverket for oppgaven ligger i sentrale begreper og teorier hentet fra Martin Buber, Michail Bakhtin, Paulo Freire, Gert Biesta og Otto Friedrich Bollnow. Flere av teoretikerne har som et felles premiss at den menneskelige eksistensen er dialogisk i sin natur. Begrepet *det dialogiske* innebærer derfor både dialogen mellom eleven og pedagogen, eksistensielle møter med musikken og dialogen med samfunnet og verden gjennom musikken. De funnene som er gjort i denne oppgaven peker på den sangfaglige undervisningspraksisen som noe som berører både elevens menneskelige og faglige utvikling, og musikken som et håndverk og en kunstform. Hovedfunnene handler om dialogen som et mellommenneskelig anliggende, hvordan man kan skape rom for (en åpen) dialog, dialogen med sangfaget som tradisjon og kunstform, og hvordan man i et dialogisk lys kan se subjektivering som sangfagets formål. Funnene peker også på det dialogiske som noe som er tett knyttet opp til en pedagogs menneskesyn, pedagogiske grunnsyn og etikk. Oppgaven kan ha relevans for musikkpedagoger, kunstpedagoger og andre som underviser i fag hvor dialog står sentralt.

Nøkkelord: Sangpedagogikk, sangdidaktikk, musikkpedagogikk, dialogfilosofi, mesterlære, kunst, dialogisme, kritisk pedagogikk, subjektivering, polyfoni.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.1.1	Valg av tema for oppgaven.....	1
1.1.2	Oppgavens relevans.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Begrepsavklaringer.....	3
1.3.1	Det dialogiske.....	4
1.3.2	Dialogfilosofi.....	4
1.3.3	Sangundervisningen.....	5
1.3.4	Eleven.....	5
1.4	Tidligere forskning.....	5
1.4.1	Tidligere forskning knyttet til oppgavens teoretiske rammeverk.....	6
2	Teori.....	9
2.1	Bubers dialogfilosofi.....	9
2.1.1	Jeg-Det.....	10
2.1.2	Jeg-Du.....	11
2.1.3	Nærhet og distanse.....	12
2.1.4	Epistemologiske implikasjoner av Bubers Jeg-Du-forhold.....	13
2.1.5	Bubers filosofi i et pedagogisk lys.....	15
2.2	<i>Møte</i> som eksistensiell erfaring.....	17
2.3	Bakhtins dialogisme.....	19
2.3.1	Pedagogen som Bakhtins <i>den andre</i> .....	19
2.3.2	Polyfoni.....	21
2.3.3	Stemmen og sangstemmen.....	23
2.3.4	Dostojevskijs Alosja som etisk fordring.....	24
2.4	Kritisk-pedagogisk dialog.....	26



2.4.1	Mesterlære – en form for <i>banking?</i> .....	27
2.4.2	Praxis .....	28
2.4.3	Kritisk bevisstgjøring.....	29
2.4.4	Kritisk pedagogikk i et kunstfaglig perspektiv.....	30
2.4.5	Kritisk pedagogikk som humanisering.....	31
2.5	Subjektivisering som utdanningens formål.....	33
2.5.1	Subjektivisering hos Freire.....	33
2.5.2	<i>Lærifisering</i> .....	34
2.6	Avrunding.....	35
3	Metode.....	36
3.1	Forskningsstrategi.....	36
3.2	Intervju som kunnskapskonstruksjon.....	38
3.2.1	Forskerens forforståelse .....	38
3.3	Åpent og ustrukturert intervju som forskningsmetode.....	39
3.4	Gjennomføring av intervju .....	41
3.4.1	Valg av informanter .....	41
3.4.2	Utarbeidelse av intervjuguide .....	42
3.4.3	Gjennomføring av intervjuundersøkelse.....	43
3.5	Koding og analyse.....	44
3.5.1	Koding.....	45
3.5.2	Forholdet mellom teori og empiri .....	46
3.6	Hermeneutikk og fortolkningens validitet .....	47
3.6.1	Hermeneutikk.....	47
3.6.2	Fortolkningens validitet .....	48
3.7	Avrunding.....	49
4	Analyse – dialogisk flerstemmighet og flerdimensjonalitet i det sangpedagogiske rommet.....	51



4.1	Dialogen og det mellommenneskelige.....	51
4.1.1	Å se og bli sett.....	51
4.1.2	Det åpne blikket, det åpne hjertet .....	54
4.1.3	Å være en guide .....	58
4.2	Å skape rom for (en åpen) dialog.....	60
4.2.1	Tro.....	60
4.2.2	Tillit .....	61
4.2.3	Kjærlighet.....	63
4.2.4	Åpenhet.....	65
4.3	Dialogen og sangfaget .....	67
4.3.1	Å finne den personlige stemmen.....	67
4.3.2	Å nå en større dybde i seg selv .....	71
4.3.3	Å spille med Beethoven på skuldrene.....	74
4.3.4	Å bli en meningsbærer .....	77
4.4	Subjektivering som sangfagets formål.....	80
4.5	Oppsummering .....	81
5	Pedagogiske implikasjoner.....	83
5.1.1	Å skape en dialogisk kultur .....	83
5.1.2	Dialogen og det ubestemte.....	84
5.1.3	<i>Møtets</i> uforutsigbarhet.....	85
5.1.4	Å skape en felles forståelse .....	86
5.1.5	Stemmen og sangstemmen i pedagogisk praksis.....	87
5.1.6	Didaktiske valg og utdanningens formål.....	88
5.1.7	Det dialogiske som en grunnholdning.....	89
5.1.8	Pedagogen mellom system og frihet.....	91
5.2	Konklusjon .....	92
6	Veier videre og avrunding.....	94

6.1	Veier videre.....	94
6.2	Avrunding.....	95
	Epilog.....	96
	Litteraturliste .....	98
	Vedlegg 1 - Samtykkeerklæring .....	105

# 1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av oppgavens tema, problemstilling, begrepsavklaringer og tidligere forskning.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I dette delkapitlet vil jeg gjøre kort rede for hvorfor jeg valgte å skrive om det dialogiske ved sangundervisningen. Deretter vil jeg si noe om oppgavens relevans for sangfaget og for sangpedagogikken.

### 1.1.1 Valg av tema for oppgaven

Min personlige drivkraft for å undersøke det dialogiske ved sangundervisningen ligger både i min erfaring som sangelev og som pedagog. Som elev har jeg opplevd å møte pedagoger som legger opp til en åpen og ekte dialog, hvor jeg har hatt rike muligheter til å virke inn på undervisningen, rike muligheter til å utforske mitt eget stemmeuttrykk og en åpenhet for å finne min egen vei som sanger. Jeg har også hatt motsatt erfaring – et lukket dialogisk rom hvor jeg ikke har funnet rom for mitt personlige stemmeuttrykk eller mine kunstnerisk-kreative ideer, men snarere har følt meg fremmedgjort både i møtet med pedagogen, min egen stemme og med fagstoffet. Basert på mine erfaringer som sangpedagog har jeg et ønske om å et innblikk i hvilke muligheter som ligger i det dialogiske ved undervisningen. Jeg har derfor valgt å snakke med ulike sangpedagoger som kan vise meg nye perspektiver på og tilnærminger til sangundervisningen som en *dialogisk praksis*.

### 1.1.2 Oppgavens relevans

Denne oppgavens relevans for sangfeltet kan ligge i sangfagets natur - sangen er noe som ligger i en brytning mellom kunst og håndverk, og mellom tradisjon og nyskaping. Den klassiske sangtradisjonen er rik, men har også en tyngde som påvirker hvor stor frihet man har i arbeidet med et konkret musikkverk (Nerland, 2004, ss. 249-250). Som klassisk utdannede sangpedagoger står vi på denne måten i et spenn mellom frihet og ufrihet, mellom å kopiere tradisjonen og å bringe frem noe nytt eller eget. En undersøkelse av ulike sangpedagogers erfaringer med egen undervisning og dialog kan

derfor bidra til å belyse hvordan man kan forholde seg til et slikt spenn i en undervisningssammenheng.

Som sangpedagoger vi jobber både med eleven som sanger og som menneske. Vi utdanner ikke bare musikere, men også mennesker. En undersøkelse av det dialogiske ved sangundervisningen kan derfor gi oss innsikt i og perspektiver på hvordan man kan ivareta elevens sangfaglige og menneskelige utvikling i faget. Det kan også gi oss innsikt i hva det vil si å jobbe tett på både stemmen og kroppen til et annet menneske, og hva som bør være utgangspunkt for en slik pedagogisk nærhet.

Gjennom å intervjuer erfarne sangpedagoger kan det komme frem nye sider ved det dialogiske, som igjen kan legge grunnlaget for ny kunnskapskonstruksjon. Det å se på de empiriske funnene med et dialogfilosofisk blikk, gir en mulighet til å komme frem til eller konstruere kunnskap i skjæringsfeltet mellom sangpedagogikk, filosofi og didaktikk. Arbeidet med denne oppgaven har gjort det mulig å se nærmere på hvilke pedagogiske grunnsyn og menneskesyn som finnes hos de ulike informantene. Den didaktiske relevansen ligger i undersøkelsen av dialogen som en pragmatisk og livsnær del av undervisningen. Det dialogiske berører flere sider ved sangpedagogikken; hva som er viktig å lære, hvordan man kan lære det, bakgrunnen for valgene man gjør som pedagog og hvordan man legger til rette for at sangundervisningen skal kunne favne bredden og dybden av en sangfaglig og menneskelig utviklingsprosess. Gjennom å sette det dialogfilosofiske i fokus, har det kommet frem perspektiver på undervisningssituasjonen som kanskje ikke ville ha kommet frem om man satte for eksempel valg av fagstoff eller sangteknikk i forsetet.

## **1.2 Problemstilling**

I denne oppgaven har jeg gjort en dialogfilosofisk undersøkelse av sangundervisningen. Gjennom kvalitative intervjuer med tre informanter, har jeg søkt å finne ut hvilke pedagogiske innfallsvinkler, erfaringer og holdninger som finnes blant kjente og erfarne sangpedagoger. Jeg har gjort en undersøkelse av dialogfilosofisk teori knyttet til *det dialogiske* ved sangundervisningen og av intervjudata, og har på denne måten søkt å finne svar på problemstillingen gjennom et arbeid med både empiri og teori.

Min problemstilling er:

*En dialogfilosofisk undersøkelse av det dialogiske ved sangundervisningen, belyst gjennom intervjuer med tre erfarne sangpedagoger.*

Gjennom arbeidet med intervjuene, dialogfilosofisk teori, koding av det empiriske materialet og analyse av empiriske funn har jeg søkt å besvare følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hva slags erfaringer med eller perspektiver på det dialogiske ved sangundervisningen har de ulike informantene?*
- 2. Hvilke dialogfilosofiske elementer ligger eksplisitt eller implisitt i informantenes ytringer?*
- 3. Hvilke områder innenfor sangundervisningen er berørt av empiriske funn og det teoretiske utvalget i denne oppgaven?*
- 4. På hvilke måter kan en dialogisk tilnærming til sangundervisningen bidra til en faglig og menneskelig utviklingsprosess for elevene, i lys av empiri og teori?*

Jeg har også ønsket å se på hvilke konkrete pedagogiske og didaktiske innfallsvinkler og perspektiver disse funnene kan gi oss som musikkpedagoger i vår egen yrkesutøvelse, og hvilke muligheter jeg ser for videre utforskning av temaet.

Jeg har valgt å ikke avgrense temaet *det dialogiske* til en enkelt dialogfilosofisk retning eller en pedagogisk-didaktisk utfordring. Årsaken til dette er at jeg har hatt et ønske om å undersøke temaet med et så åpent blikk som mulig. Dette har gitt meg mulighet til å fange opp noe av den bredden og kompleksiteten som ligger i et sangpedagogisk virke, og til å oppdage sider ved det dialogiske som jeg ikke hadde sett fra før. Samtidig har det vært utfordrende, både forskningsmessig og fra et skriveteknisk perspektiv, å favne et så bredt tema som dette er.

### **1.3 Begrepsavklaringer**

Her vil jeg gjøre rede for noen sentrale begreper knyttet til oppgavens problemstilling. Begreper knyttet til oppgavens teoretiske rammeverk forklares i teorikapitlet, og vil

derfor ikke bli berørt her.

### **1.3.1 Det dialogiske**

I denne oppgaven er *det dialogiske* forstått som et svært bredt begrep, og innebærer alle former for dialog som kan forekomme i en sangundervisning. Dette gjelder alt fra samtaler mellom eleven og pedagogen, eksistensielle *møter* med musikken, forholdet til et annet menneske som et *Du* og andre elementer som eksplisitt eller implisitt berører sangundervisningen som *dialogisk praksis*. Flere av teoretikerne jeg bruker i oppgaven har det som et felles premiss at vår menneskelige eksistens er dialogisk i sin natur, og dette ligger også som et bakteppe for denne oppgaven. Begrepet *det dialogiske* innebærer derfor både dialogen mellom eleven og pedagogen, dialogen med fagstoffet og dialogen med samfunnet og verden gjennom musikken. I tillegg handler begrepet om hva som konstituerer et åpent dialogisk rom.

### **1.3.2 Dialogfilosofi**

I denne oppgaven har jeg avgrenset det teoretiske rammeverket til å gjelde noen dialogfilosofiske begreper, teorier og perspektiver. Jeg har i stor grad basert den teoretiske delen av oppgaven på litteratur knyttet opp til deler av Martin Bubers, Michail Bakhtins og Paulo Freires dialogfilosofi. I tillegg har jeg trukket inn noen elementer fra Gert Biestas teorier om kommunikasjon og om undervisningens formål, og Otto Friedrich Bollnows teorier om eksistensielle *møter* i en pedagogisk sammenheng. Jeg har ikke gjort rede for dialogfilosofenes teorier i sin helhet, men heller trukket frem begreper og perspektiver som kan være med på å belyse empiriske funn. Jeg har valgt å bruke en del sekundærlitteratur hvor ulike forskere har utdypet eller videreutviklet det dialogfilosofiske teorigrunnlaget jeg konsentrerer meg om i denne oppgaven. Dette er fordi disse kildene har viktige og rike bidrag til forståelsen av det dialogiske i en pedagogisk sammenheng. Noen av sekundærkildene jeg tar i bruk er ikke forfattet av forskere innenfor pedagogikk eller musikkteori, men tilhører tilgrensende fagfelt som filosofi og musikkterapi.

### **1.3.3 Sangundervisningen**

Når jeg i denne oppgaven skriver at jeg undersøker det dialogiske i *sangundervisningen*, mener jeg primært den undervisningen som foregår en-til-en, og som innen den klassiske musikktradisjonen ofte blir omtalt som *mesterlære* (Nerland, 2004). Alle informantene jeg har intervjuet jobber primært med en-til-en-undervisning.

Informantene er alle klassisk utdannede sangere, noe som gjør at det er den klassiske sangtradisjonens undervisningsform jeg først og fremst ser på. Flere av funnene kan ha relevans for rytmiske sangpedagoger, da det er åpenbare likheter mellom klassisk og rytmisk sangundervisning. På grunn av oppgavens begrensede omfang, har jeg ikke hatt muligheten til å undersøke relevansen for andre undervisningsformer enn en-til-en, som gruppeundervisning, kammermusikk, samspill, kor eller lignende. Det kan likevel tenkes at funnene har relevans for andre undervisningsformer enn den jeg har undersøkt.

### **1.3.4 Eleven**

I denne oppgaven bruker jeg begrepet *eleven* om alle som måtte gå i lære hos en sangpedagog. Informantene jeg har intervjuet, snakker på bakgrunn av sin erfaring både som sangpedagoger, som tidligere sangstudenter og som utøvere. Noen av dem har undervist på ulike nivåer; alt fra kulturskole og privatelever til konservatorieutdanning. Deres hovedvirke er likevel som pedagoger på konservatorienivå og på musikklinja på videregående skole, noe som preger de funnene jeg gjør. Man kan likevel tenke at funnene har en verdi for hele bredden av et sangpedagogisk virke, både når det gjelder nivå og alder.

## **1.4 Tidligere forskning**

Det er skrevet relativt mye om dialog i pedagogisk forskning. Den store mengden litteratur som er skrevet, gjør det nødvendig at jeg konsentrerer meg om et begrenset utvalg. Jeg har derfor primært, men med noen unntak, undersøkt tidligere forskningslitteratur skrevet av norske forfattere. I dette avsnittet vil jeg trekke frem et utvalg av tidligere forskning som har relevans for denne oppgaven.



### 1.4.1 Tidligere forskning knyttet til oppgavens teoretiske rammeverk

I denne oppgaven ligger den teoretiske hovedvekten på det dialogfilosofiske. Sentralt for denne oppgaven er teoriene til Michail Bakhtin, Martin Buber, Paulo Freire, Gert Biesta og Otto Friedrich Bollnow.

Olga Dysthe (Dysthe, 2006) har undersøkt Bakhtins teorier i en pedagogisk kontekst, og hun har blant annet skrevet om Bakhtin som pedagog. Dysthes funn peker på hvordan Bakhtin var opptatt av å utvikle elevenes individuelle stemme og språklige identitet (Dysthe, 2006). Hun trekker blant annet frem hvordan sterke og klare stemmer blir til gjennom å bryne seg mot andre stemmer i diskursfellesskap. May Britt Postholm (Postholm, 2008) har skrevet om Bakhtin, og har undersøkt hans syn på språkets betydning for meningsdannelse. Hun vektlegger Bakhtins forståelse av at det meningsskapende rommet først og fremst oppstår i møtet mellom en ytring og en respons, og understreker at dette har stor relevans for hvordan undervisning kan og bør foregå. Hun trekker også frem hvordan Bakhtin ser på selve eksistensen som en hendelse som har en dialogisk natur, og at Selvet alltid er i relasjon til *den andre*, og på den måten også er grunnleggende dialogisk. Videre har Håvard Åsvoll (Åsvoll, 2006) skrevet om nødvendigheten av det han kaller en forpliktelse på et ontologisk perspektiv i fortolkningen av Bakhtin. Han trekker blant annet frem hvordan man i tolkningen av Bakhtin ikke kun kan se dialogen som et verktøy eller et middel i undervisningen, og viser til hvordan det han kaller en ontologisk forståelse av dialogen kan være et viktig perspektiv for pedagoger. En som har jobbet med Bakhtins teorier innenfor et tilgrensende fagfelt, og som er relevant for denne oppgaven er Karette Stensæth (Stensæth, 2006). Stensæth trekker i en musikkterapeutisk kontekst frem betydningen av *den andre* i Bakhtins dialogfilosofi, og viser hvordan ingen ytring, stemme eller handling er mulig uten forestillingen om *den andre*.

Bubers dialogfilosofi er også sentral i denne oppgaven. Her har blant annet Stein Wivestad (Wivestad, 1992) diskutert tolkningen av Bubers Jeg-Du-forhold med et kritisk blikk. Wivestad trekker blant annet frem hvordan Buber mener man ikke kan virkeliggjøre Jeg-Du-forholdet fullstendig, og påpeker hvordan Buber har et *Gudssentrert* verdensbilde, noe som ofte oversees i de Buber-tolkningene som lar mennesket stå i sentrum. Thor-Andre Skrefsrud (Skrefsrud, 2014) har undersøkt distansens betydning

for Bubers Jeg-Du-forhold, og viser hvordan Bubers filosofi åpner for en større dynamikk mellom nærhet og distanse enn det ofte vises til i tradisjonelle fortolkninger. Skrefsrud trekker frem det åndelige ved et Jeg-Du-forhold som noe «*aktivt, handlende og vitalt*», og at dette derfor handler om at det skjer noe *levende* mellom partene. Han poengterer også hvordan Bubers Jeg-Du og Jeg-Det ikke må sees som motsatser, men heller to måter man som mennesker er avhengige av å forholde seg til verden på. Aslaug Kristiansen (Kristiansen, 2004) har undersøkt egenarten ved Bubers dialog og dens rolle i undervisningssammenheng. Hun poengterer blant annet nødvendigheten av å se en elev som et unikt Du, og viser hvordan et Jeg-Du-forhold handler om en fastholdelse av det unike ved den andre. Kristiansen trekker også frem hvordan nærværet i relasjonen er med på å la det særegne ved den andre bli aktualisert i undervisningssituasjonen. Hun viser også hvordan Bubers dialogfilosofi kan bidra til å skape fellesskap som har en åpenhet mot det unike og uforutsette. Jonas Aspelin (Aspelin, 2005) har skrevet om Bubers dialogfilosofi som pedagogisk veiledning, og har undersøkt pedagogikken som et mellommenneskelig anliggende. Han trekker blant annet frem hvordan kunnskapskonstruksjon, i et Bubersk perspektiv, ikke kan adskilles fra relasjonen mellom pedagogen og eleven, og hvordan dette virker inn på både synet på læring og undervisningsmetoder.

Antonia Darder, som studerte med Freire, har videreutviklet hans pedagogiske teorier gjennom flere artikler og bøker (Darder, 2017). Darder rekontekstualiserer Freire, og undersøker blant annet hvordan Freires teorier kan praktiseres i undervisning i USA i dag. Innen amerikansk musikkpedagogikk har blant andre Frank Abrahams (Abrahams, 2005) skrevet praksisnært om Freires teorier, og har skapt konkrete modeller for gruppe- og prosjektarbeid med musikkpedagogikk som en transformerende og frigjørende praksis. Ved UiT har forskningsgruppen InOvation jobbet med temaet kritisk kunstpedagogikk. Her har blant annet Lillian Jensen (Jensen, 2018) skrevet om Freires teorier i et sangpedagogisk lys. I sin undersøkelse av sangundervisningen, peker Jensen på hvordan det å skape en god dialog mellom elev og pedagog er sentralt. Hun viser hvordan en frigjørende og dialogbasert pedagogikk kan hjelpe eleven til aktiv deltagelse i undervisningen, og fungere som en motvekt mot en potensiell fremmedgjøring av eleven i sangfaget. Michael Strobelt (Strobelt, 2018) har skrevet om den kritiske pedagogikkens relevans for kunstnerisk utdanning i dag. Han trekker blant annet frem

hvordan elever som får tilgang til kunstnerisk-kreative og kritisk tenkende arbeidsmåter, lettere kan ta stilling til og ansvar for ulike utfordringer i sin samtid.

Otto Bollnows eksistensfilosofiske og pedagogiske teorier er relevante for denne oppgaven. Øyvind Varkøy (Varkøy, 1994, 2014, 2017) har skrevet en del om dette temaet i et musikkpedagogisk og musikkfilosofisk lys. Varkøy vektlegger hvordan mennesket trenger å bli *eksistensielt utfordret* gjennom møtet med musikken og kunsten. Han understreker også hvordan et eksistensfilosofisk perspektiv kan være en viktig motvekt mot innflytelsene fra pedagogisk, sosial, politisk eller kulturell formålstenkning i de kulturpolitiske og musikkpedagogiske diskusjonene.

## 2 Teori

Begrepet dialog kommer fra gammel gresk, og er satt sammen av ordene *dia*, som betyr gjennom, og *legein*, som betyr snakke eller si<sup>1</sup>. Dialogen er den utvekslingen, samtalen eller diskursen som finner sted mellom to eller flere.

I dette kapitlet vil jeg trekke frem noen ulike perspektiver på fenomenet dialog. Tre av hovedteoretikerne jeg henviser til når jeg skriver om dialog, Bakhtin, Buber og Freire, har et felles premiss der selve den menneskelige eksistensen sees som dialogisk. Om man aksepterer dette premisset, innebærer det at Selvet blir til i og gjennom dialog, og at kunnskap er noe som utvikles gjennom en slik relasjon. En annen side ved dialogen, slik jeg fremstiller den her, er at den ikke er forbeholdt samtalen mellom to mennesker, men også kan finne sted mellom et menneske og en tekst, et musikkstykke, et kunstverk eller naturen.

### 2.1 Bubers dialogfilosofi

Martin Bubers (1878-1965) teorier vokste frem i tiden mellom første og andre verdenskrig, en tid som har vært omtalt som «fornuftens krise», hvor det ble stilt spørsmål ved opplysningstidens og modernismens verdier (Simonsen, 2003). Erkjennelsene verden våknet til ved vestfrontens skyttergraver etter 1. verdenskrig rystet den kulturelle troen på teknologien, individualismen og fornuften. Mellomkrigstidens idékrise fant hos Buber sin forløsning i en «[...] grenseløs hengivelse til alt, inkludert irrasjonaliteten og det meningsløse, med tidvise solstreif fra en høyere mening [...]» (Simonsen, 2003). Samtidens hendelser brakte frem behovet for en revurdering av alle verdier, og for Buber ble dialogen et svar på dette.

*Verden er for mennesket tvefoldig, svarende til dets tvefoldige holdning. Menneskets holdning er tvefoldig, svarende til tvefoldigheten av de grunnord det kan si. Grunnord er ikke enkle ord, men ordpar. Det ene grunnord er ordparet Jeg-Du. Det annet grunnord er ordparet Jeg-Det, og her kan også et av ordene Han og Hun tre i*

---

<sup>1</sup> Definisjon er hentet fra Store norske leksikon: snl.no.

*stedet for Det, uten at grunnordet endres. Følgelig er også menneskets jeg tvefoldig.*  
(Buber, 2003, s. 3).

Utdraget ovenfor er hentet fra et av hovedverkene til Buber, og viser noe av grunntanken i hans filosofi. Han viser oss to ordpar som danner hver sine grunnord som hver for seg «*stifter en beståen*» (Buber, 2003, s. 3). Disse to grunnordene utgjør to ulike måter å være i verden på, og hvor det ene ordparet, i det øyeblikket det sies, utelukker det andre. Grunnordet Jeg-Det peker mot en verden av ting, egenskaper, former og tankesett. Her omfattes verden som et sett av objekter. Jeg-Du ligger bakenfor som noe mer grunnleggende enn Jeg-Det'ets verden, og peker mot det ordløse og egenskapsløse som erkjennes gjennom nærvær.

Buber's Jeg-Du og Jeg-Det er ikke ment som motsatser. Som menneske forholder man seg til begge disse grunnordene, og er avhengig av å kunne forholde seg til dem (Skrefsrud, 2014). Det er heller ikke slik at Jeg-Du utgjør den gode eller positive verden, mens Jeg-Det er den ensomme eller (v)onde verden. Disse to grunnordene utgjør derimot to ytterpunkter i et samvirkende og sammenhengende hele (Skrefsrud, 2014).

### **2.1.1 Jeg-Det**

Jeg-Det er det instrumentelle grunnordet, som omfatter menneskets kultur. Kulturen kan sees som en stadig utvidelse av dette grunnordet, en verden preget av maktvilje og tingliggjøring, hvor vi blir instrumentelle og nyttige for hverandre (Wivestad, 1992). *“Menneskets samfunnsliv kan like lite som mennesket selv unnvære Det-verdenen – for det er den Du'ets nærvær svever over [...]”* (Buber, 2003, s. 43). Det'ets verden er ikke et onde, men en nødvendighet. Bubers innvending er at om vi utelukkende lever ut ifra et slikt perspektiv, står vi i fare for å miste Du'ets verden og det Jeg'et som implisitt dannes i dette, og dermed også den mellommenneskelige dimensjonen (Aspelin, 2005). Hans kritikk av moderniteten er at mennesket har mistet sin evne til å møte verden som noe umiddelbart og ikke-instrumentelt (Simonsen, 2003). Buber mener at man må *“opplyse opplysningen”* slik at det mellommenneskelige og eksistensielle Jeg-Du-forholdet kan gjenfinnes og gjenerobres som utgangspunkt for dialog og samhandling.

Det er innenfor rammen av Jeg-Det grunnordet at det meste av sangpedagogisk samhandling foregår. Det er her vi jobber med teknikk, innstuderer nye sanger og lærer oss musikkteori. Her legger vi fag- og rammeplaner, diskuterer ulike metoder og pedagogiske grunnsyn og gjør innkjøp av undervisningsmateriell. Det-verdenen er slik sett en nødvendighet, og Bubers vektlegging av Du'et er på ingen måte en avvisning av den instrumentelle nytten som kjennetegner Det'et.

### 2.1.2 Jeg-Du

Jeg-Du er det grunnleggende ordparet hos Buber. Dette peker ikke på en individuell opplevelse av en essens eller kjerne, men på forholdet mellom to subjekter som det vesentlige. Menneskets instrumentelle nytte tilhører Det-verdenen, mens det i Du-verdenen er selve *møtet* mellom to som er det essensielle. I et Jeg-Du-forhold trer mennesket frem som et *hele* for den andre. Både Jeg'et og Du'et endres i et slikt forhold.

Å virke i verden ut ifra sin *helhet* er et poeng for Bubers dialogfilosofiske tankegang:

*Således handler det mennesket som er blitt helt. Det er en handling som man har kalt uvirksomhet, hvor intet enkelt, intet delpreg lenger rører seg hos mennesket, og altså heller ikke noe av mennesket griper inn i verden. Hvor det hele, i sin helhet sluttete, i sin helhet hvilende menneske virker. Hvor mennesket er blitt en virkende helhet (Buber, 2003, s. 69).*

Hos Buber defineres det *hele* menneskets virke som en ikke-inngripen i verden. Det er en tilstand hvor menneskets *delpreg*, forstått som meninger, egenskaper, målsettinger eller intensjoner ikke primært står i forgrunnen, og dermed blir det mulig for menneskets helhet å tre frem. I en slik grunnholdning er menneskets virke nettopp å *hvile i sin helhet*, å være nærværende. Buber skriver videre om å kaste av seg «adskilthetens trolldom». Med dette mener han ikke en avvisning av den sansbare og delelige verden, eller en flukt inn i en symbiose eller grenseløshet, men en oppgivelse av:

*[...] den falske selvhevdelsestrang som får mennesket til å flykte fra forholdets usikre, uoverskuelige, farlige verden som er uten tetthet og varighet – inn i besittelsen av tingene (Buber, 2003, s. 70).*

Man kan tenke at det er lett å klamre seg til Det'ets verden, nettopp fordi Du'ets verden kan gi oss et inntrykk av å være uten sikkerhetsnett. Du'ets verden kan være for åpen og for nær til at vi våger å tre inn i den. Det'ets verden kan vi besitte og beherske, og vi kan til en viss grad forutse våre handlinger og ords virkning på denne verdenen. Du'et kan vi ikke på samme måte kontrollere, etterprøve eller ta eierskap i.

Forholdet mellom Jeg og Du viser til en nærhet som ikke kan reduseres til egenskaper, men som først og fremst er et åndelig møte. For Buber oppstår ånd mellom Jeg og Du, og kjennetegnes ved at noe betydningsfullt skjer mellom partene (Skrefsrud, 2014). Det betydningsfulle for Buber er her et eksistensielt møte, hvor den åndelige dimensjonen kan erkjennes som nærvær. I sitt hovedverk Jeg og Du, viser Buber oss dette møtet som noe som opptrer ikke bare mellom mennesker, men også mellom mennesket og kunsten, og mellom mennesket og naturen. Den åndelige dimensjonen ved Bubers dialogfilosofi kan være en utfordring i en pedagogisk sammenheng. Åndelighet og religiøsitet er kulturelt betingede og belastede begreper som jeg velger å ikke behandle her. Jeg velger derfor å lese Bubers Jeg-Du-grunnord som et transsubjektivt og mellommenneskelig møte mellom et Jeg og et Du, og som noe som ikke lar seg redusere til en egenskap eller et objekt (Aspelin, 2005). Dette grunnordet kan noe upresist kalles en kvalitativ erfaring, men for Buber vil begrepet erfaring igjen vise til et objekt, noe som ikke er intensjonen (Simonsen, 2003).

### **2.1.3 Nærhet og distanse**

Man kan lese Bubers grunnord som noe som mennesket søker eller velger å tre inn i, eller som noe som oppstår eller ikke oppstår i møte med en annen. I dette ligger det en uforutsigbarhet og en risiko, nettopp fordi det ikke er gitt at et møte faktisk inntreffer i en gitt situasjon. Bubers selv omtaler møtet som noe som kan skje «*av vilje og av nåde på én gang*» (Buber, 2003, s. 7), hvor man i rykkes ut av distansen til den andre og må forholde seg til den som et Du. For å kunne tre inn i et forhold til en annen, må der i



utgangspunktet finnes en *annethet* eller distanse, der denne distansen er en forutsetning for å kunne komme til en nærhet (Skrefsrud, 2014).

Filosofen Levinas har stilt seg kritisk til fortroligheten og nærheten i Bubers dialogfilosofi - han mener den andres annenhet blir borte i Jeg-Du'ets fortrolighet, noe som gjør den andre til et speil Selvet bruker til å forstå seg selv, heller enn et subjekt med en egenverdi. Buber selv tilbakeviste denne kritikken ved å vise til at det er det som skjer *mellom* partene som er det sentrale i hans dialogfilosofi (Skrefsrud, 2014). Jeg-Du-møtet preges av en grunnleggende respekt for den andres særegenheter og individualitet, og derfor også annethet. Man kan tolke det slik at det som fastholdes hos Buber er selve *forholdet mellom et Jeg og et Du*, og ikke at man grenseløst trer inn i den andres erfaringsverden eller søker en slags mystisk sammensmelting. Buber peker heller ikke på de tanker og refleksjoner som skjer inne i Jeg'et i møte med et ytre Du. I møtet blir Jeg til ved et Du, forstått som ikke-Jeg. Våre eksistenser er separate, samtidig som du er virkelig for meg.

#### **2.1.4 Epistemologiske implikasjoner av Bubers Jeg-Du-forhold**

Bubers dialogfilosofi kan ved første øyekast virke noe utilgjengelig i en pedagogisk sammenheng, så jeg vil her søke å vise relevante aspekter for pedagogisk og didaktisk tenkning. Den svenske filosofen og sosiologen Jonas Aspelin trekker frem en epistemologi fra Bubers ontologi. Han viser til en grunnleggende diskusjon om hvorvidt kunnskap er noe som finnes inne i eller utenfor et menneske. Aspelin trekker frem to grunnleggende svar på kunnskap som han kaller *det realistiske* og *det idealistiske*. Begge disse springer ut av et todelt forhold, hvor mennesket som subjekt skaffer seg kunnskap om et objekt. *Det realistiske svaret* er at det finnes en objektiv virkelighet utenfor mennesker, som de kan få ta del i og skaffe seg kunnskap om. Et slikt kunnskaps- og virkelighetssyn vil befinne seg i det Buber kaller Jeg-Det-verdenen. I en sangfaglig sammenheng kan man tenke at det finnes en objektiv kunnskap om pusteteknikk. En lied som er notert i 4/4-takt går, i alle fall inntil noen velger å omskrive denne, i 4/4, og kan sees som en objektiv kunnskap som kommer frem av et gitt notebilde.

Barokkmusikken har visse tonale kjennetegn som skiller den fra for eksempel tolvtonemusikken, og både en elev og en pedagog kan innhente objektiv kunnskap om hva dette innebærer. *Det idealistiske svaret* ser ingen objektiv virkelighet som er

uavhengig av mennesket, og kunnskap sees derfor som subjektivt konstruert. Her vil et notebilde ikke nødvendigvis gi samme mening for én person som for en annen, og det samme gjelder opplevelsen av ulikhet i tonalitet hos Telemann og Schönberg.

Buber viser, gjennom en kunnskapsteori som befinner seg i et *intersubjektivt* rom og som står på Du'ets grunn, et alternativt syn til den overnevnte dikotomien mellom det realistiske og det idealistiske svaret på hva kunnskap er (Aspelin, 2005, s. 60). Hos Buber er kunnskap noe som forutsetter mellommenneskelige relasjoner, heller enn et kunnskapssubjekt og objekt. Dette innebærer en forflytning fra subjekt-objekt-relasjonen, til subjekt-subjekt-relasjonen som grunnlag for kunnskapsteori. Det radikale med Jeg-Du-relasjonen som utgangspunkt for læring er at den «[...] *ger inte kunskap om något, men är i sig en kunskapsprocess. Den resulterar inte i någon produkt, men är i sig själv produktiv*» (Aspelin, 2005, s. 60). Det er med andre ord en kunnskapsteori som motsetter seg både en ren objektivitet og en ren subjektivitet, og som motsetter seg en utelukkende planmessig tilnærming, men som alltid befinner seg på terskelen til den andre. Kunnskapen medieres gjennom språket, og så lenge språket sees som noe som ikke kan adskilles fra relasjonen, blir kunnskapen heller ikke mulig å adskille fra denne (Aspelin, 2005, s. 60).

Hos Buber er det ingen distanse mellom kunnskap som fenomen og *møtet* mellom to subjekter. I en sangfaglig sammenheng vil dette bety at selve møtet mellom elev og lærer vil være noe helt grunnleggende for arbeidet med teknikk, for deling av musikalske opplevelser og for innstudering av et nytt verk. Relasjonen vil da være det rommet kunnskap blir til gjennom. Den instrumentelle ideen om kunnskap som noe som fører til produktivitet og progresjon, vil kunne avløses av et syn på kunnskap som en konsekvens av et intersubjektivt og nærværende forhold, både til musikken og til undervisningssituasjonen. På mange måter er dette en forskyvning fra en produkt- eller prestasjonsorientert undervisning, til en undervisning som lar det mellommenneskelige stå i forgrunnen. Samtidig vil jeg igjen understreke at det mer instrumentelle Jeg-Du-forholdet for Buber ikke er en forringelse av verden, og derfor ikke heller av sangundervisningen. Vi trenger også å kunne forholde oss teknisk, konkret og instrumentelt både til musikken, notebildet og de teoretiske og sangtekniske sidene ved undervisningen.

*Kunskapsutveking är optimalt sett en dialektisk process där ett Jag pendlar mellan å ena sidan personlig närvaro i relation till fenomenet och å andra sidan hanterande av symboliska representationer av fenomenet. Men det är endast i det första skedet, det vill säga i Jag-Du-relationen, som genuin kunskap existerar. Et faktisk möte mellom Jag och Du är exklusivt, det sker aldrig på samma sätt igjen. Det kan inte fångas till fullo i ord, inte ges fullkomlig rättvisa i efterhand (Aspelin, 2005, s. 62).*

Det jeg leser av Buber og Aspelin er som nevnt ikke en avvisning av Det'ets verden, men heller en understreking av viktigheten i aktivt å søke et ikke-teknisk eller instrumentelt forhold til hverandre. Å ta et bevisst valg om ikke å miste den mellommenneskelige dimensjonen av syne, nettopp fordi det i en slik grunnholdning finnes åpninger både for erkjennelse, kunnskap og sannhet som gis kun i øyeblikket, og som derfor ikke kan planlegges.

### **2.1.5 Bubers filosofi i et pedagogisk lys**

Buber omtaler den pedagogiske relasjonen som et rent dialogisk forhold (Buber, 1993, s. 59). For at den pedagogiske relasjonen skal være preget av en *ekte dialog*, er det viktig å være nærværende i det mellommenneskelige møtet. Buber viser til tre ulike hovedformer for dialogisk relasjon (Buber, 2008, s. 59): Den første han viser til er en *ekte dialog*, som kan være både talt ogstum. I et slik forhold vender deltagerne i dialogen seg til hverandre, slik som de er, og skaper en levende gjensidighet seg imellom (Buber, 2008, ss. 59-60). Deretter trekker han frem *den tekniske dialogen*, som springer ut av behovet for å oppnå forståelse i en sak. Den tredje formen for dialogisk relasjon er *monologen*. I denne formen for kommunikasjon er der ikke et virkelig ønske om å komme i kontakt med den andre, men heller et ønske om å få sin egen selvfølelse bekreftet (Buber, 2008, ss. 60-61). Monologen tillater ingen virkelig meddelelse mellom mennesker, men er en samtaleform hvor individene forblir lukkede for hverandre.

I en pedagogisk sammenheng kan Jeg-Du-verdenen forstås som genuine og mellommenneskelige opplevelser og situasjoner som både pedagogen og eleven deltar i (Aspelin, 2005, s. 66). I sangfaget kan det dreie seg om å gi rom til samtaler hvor man slipper tak på rollene som pedagog og elev, lar det umiddelbare i relasjonen tre frem og hvor man møtes som hverandres Du. Man kan velge å gi rom til de øyeblikk hvor

musikken selv trer frem med en klarhet og en kraft som berører mennesket på et dypere plan. Man kan gi rom til de øyeblikkene hvor det virker som om eleven kommer i kontakt med noe ekte, enten i møtet med pedagogen, med musikken, med kunsten eller med noe annet som viser seg som et Du for henne. Jeg-Du-pedagogikken kan derfor ikke kokes ned til en konkret handlingsplan eller mal, men kan ivaretas gjennom en lydhørhet for det som kan oppstå i en undervisningssituasjon.

Aspelin peker likevel på noen muligheter for å legge til rette for at et Jeg-Du møte kan inntreffe eller ivaretas: *Utgangspunktet for undervisningen ligger i elevens egne erfaringer og livsverden.* Dette kan være å ta utgangspunkt i elevens musikalske preferanser, hennes egne fortellinger om møter med musikken, hennes drivkraft for å jobbe med musikk, hennes håp eller ønsker med musikkaktiviteten og hennes engasjement i temaer av politisk eller filosofisk art. *Deretter kan man bearbeide fagstoffet gjennom signifikante symboler og konkrete metoder.* Her kan man, med utgangspunkt i elevens egne erfaringer og livsverden, jobbe med et aktuelt område eller innhold, for eksempel en konkret sangteknisk utfordring, en musikalsk stilart eller et musikkteoretisk område. *Til slutt lar man fagstoffet konkretiseres gjennom erfaring og bli en integrert del av elevenes handlinger.* Her kan man tenke at sangeleven får benytte disse nyervervede erfaringene og kunnskapen på en måte som er direkte knyttet til deres egen livsverden, for eksempel gjennom å skape eller utøve på en måte som er i overensstemmelse med deres opprinnelige ønske og drivkraft for læringen (Aspelin, 2005, ss. 66-67).

Man kan tenke at de mulighetene det pekes på hos Aspelin forutsetter en undervisningskultur hvor eleven forventes, og gis muligheten til, å være aktivt deltagende i undervisningen, og hvor undervisningen ikke bare har som formål å gi eleven grundig innføring i et konkret fag, men også forplikter seg til å ivareta de mellommenneskelige sidene ved elevens utdanning. Aspelins tankegang viser også til en pedagogikk hvor eleven sees som et helt menneske med viktige erfaringer og forkunnskaper, og som en som vil noe med sin egen læringsprosess.

## 2.2 Møte som eksistensiell erfaring

Selve dialogen, eller *møtet*, med musikken, slik Buber definerer det i sin filosofi, ligger nært Øyvind Varkøys undersøkelse av musikkens erkjennelsesfunksjon. Varkøy tar blant annet utgangspunkt i den tyske pedagogen og eksistensfilosofen Otto Friedrich Bollnows (1903-1991) teorier, som med sitt *møtebegrep* knytter sammen eksistensfilosofien med pedagogikken. Bollnows teorier springer ut fra tiden etter andre verdenskrig, og hans menneskesyn står som en kontrast til en positiv og optimistisk holdning til mennesket. I erkjennelsen av krigens grusomheter blir konfrontert mennesket med sitt eget mørke og sin egen irrasjonalitet (Skipperstøen, 2016; Varkøy, 2017). Mot denne bakgrunnen finnes ideen om en essens eller kjerne i mennesket. Denne kjernen kan ikke dannes eller endres, men erkjennes kun spontant i *eksistensielle møter*. Møtet er øyeblikkets gave eller øyeblikkets åpning mot et rom hvor mennesket kan gjenkjenne hvem det er. Møtet ryster oss, fordrer oss og endrer oss. Det er et poeng hos Bollnow at erkjennelsen av hva eller hvem man ikke er, er en forutsetning for å komme til hvem man er, og at denne kjernen er noe annet enn det individuelle jeg'et som utfolder seg i hverdagslivet (Skipperstøen, 2016, s. 29). Det er altså ikke snakk om en identitetskonstruksjon eller et rent individualistisk selvrealiseringsprosjekt, men en gjenkjenning av ens egen *egentlighet* og av ens menneskelighet som peker innover mot subjektet selv, og som også har en tilsvarende åpning mot møtets andre part.

Mens mye av den pedagogiske virksomheten befinner seg i det Bollnow kaller en *kontinuitet*, hvor undervisningen følger et planmessig eller målstyrt forløp, opptrer møter i en *diskontinuitet*, som et brudd med det planmessige (Bollnow, 1969). I en musikkpedagogisk sammenheng får det diskontinuerlige, hvor eleven som subjekt kan møte og endres av musikken, stor betydning for læringsprosessen som et eksistensielt fenomen. Der kontinuitet er den undervisningsformen som læreren over tid legger opp til med mål, metoder, innhold, tidsbruk og andre faktorer, er *det diskontinuerlige* bruddene med det planmessige, hvor det kan inntreffe åpninger mot musikkens erkjennelseslag. *Møte* ligger i bakgrunnen som et potensial, og får komme i forgrunnen og ta plass når det naturlig oppstår mellom eleven og musikken. Som fenomen opptrer møtet punktvis og kan aldri være gjenstand for kontinuitet, selv om dens innvirkning på et menneske kan være varig (Sundbø, 2019). Hverken livet eller pedagogikken kan ifølge

Bollnow sees som diskontinuerlig i sin helhet, men heller som en kontinuitet som i perioder brytes opp av det diskontinuerlige (Bollnow, 1969).

Varkøy argumenterer for at forholdet mellom lærer og elev ikke må bli preget av pretensiøse forsøk på å skape eksistensielle møter. Det er eleven som selv skal få muligheten til å tre inn i et møte med musikken, og læreren må derfor tre til side og ikke stå i veien for elevens kunstopplevelse eller ty til dramatisering av quasi-eksistensielle situasjoner. Eksistensielle møter er personlige opplevelser og kan ikke pålegges av et annet menneske (Varkøy, 2017, s. 241). Det pedagogen derimot kan bidra med, i møtet med elevens erfaringer, er dialog. Skipperstøen belyser i sin masteravhandling om eksistensielle erfaringer i klasserommet hvordan eksistensielle opplevelser ser ut til å være det hun kaller *tabubelagt* i vårt samfunn (Skipperstøen, 2016, ss. 3, 72), dette til tross for at mye av meningen med kunsten og musikken ligger i nettopp evnen til å berøre disse nivåene av oss. Dette kan henge sammen med at det eksistensielle i liten grad kan etterprøves eller vurderes, og at det kan virke både tidkrevende og risikabelt å la denne dimensjonen ved sangundervisningen få rom (Skipperstøen, 2016, s. 94).

Skipperstøen løfter frem det *unyttiges* relevans i en pedagogisk sammenheng. Hun skriver:

*«Å ta seg tid til kunsten å være unyttig, er betydningsfull [...] kanskje enda viktigere enn kunsten å være nyttig som preger samfunnet i dag. Det handler om aksept, anerkjennende og likeverdige relasjoner og kjærlighet uten betingelser, hvor det å være menneske er en verdi i seg selv»* (Skipperstøen, 2016, s. 94).

Det «unyttige» rommet som fra tid til annen åpner seg i en undervisningssituasjon kan slik sett tenkes å være noe av det viktigste vi erfarer. Dette er fordi *unytten*, forstått som en åpning og et møte, kan berøre den eksistensielle grunnvollen og ikke bare den instrumentelle funksjonen til mennesket. Vi har en nytte, men vi *er* mennesker.

Også Varkøy vektlegger *unyttens* relevans i en musikkpedagogisk sammenheng. Han skriver innledningsvis i sin artikkel «Professor Andersen og vi» om sitt engasjement i møte-begrepet og møte-tenkningen, og trekker frem tre grunner til dette: For det første

setter han møtets aktualitet inn i en kontekst der han viser til en mengde kompetansemål som noe som dominerer utdanningstenkningen. Det andre poenget hans er at møte-begrepet, for noen kritikere av det han kaller «*tellekant-pedagogikken*» (Varkøy, 2017, s. 237), kan bli en litt for lettvinnet løsning, og derfor krever en nøyere gjennomgang. Hans tredje poeng er at ideen om at livet kun utfolder seg i møtet med et Du, kan stå som en viktig motstemme til det han kaller «*vår tids noe naive og ikke helt uproblematisk individualisme*» (Varkøy, 2017, s. 237). Møte-tenkningen er altså ikke bare relevant i det øyeblikket et møte oppstår, men har en verdi som griper inn i våre pedagogiske grunnsyn og vår måte å forstå oss selv og verden på.

## 2.3 Bakhtins dialogisme

Den russiske litteraturviteren Michail Bakhtin (1895-1975) var opptatt av språkets dialogiske natur, og hans teorier ble i stor grad utviklet og artikulert i arbeidet med Dostojevskijs romaner. Bakhtin utviklet en filosofi hvor dialogen står som det mest grunnleggende i livet og i mellommenneskelige relasjoner. Hans *dialogisme* trer frem fra tekstrommet. I sitt arbeid med Dostojevskij var Bakhtin ikke bare opptatt av dialogen i et overordnet perspektiv, men vel så opptatt av sammenhengene mellom dialog, bevissthet og selvbevissthet (Børtnes, 2006, s. 101). Hos Dostojevskij tvinges karakterene til å ta stilling til de dypeste utfordringene ved sin egen eksistens. De befinner seg derfor på jeg'ets ytterste grense, på grensen til kulturen og derigjennom også på grensen til en ny selvforståelse og en ny forståelse av verden (Børtnes, 2001, s. 101). Gjennom romankarakterenes utfordringer viser Bakhtin hvordan bevisstheten og Selvet grunnleggende sett har en dialogisk natur.

### 2.3.1 Pedagogen som Bakhtins *den andre*

*I am conscious of myself and become myself only while revealing myself for another, through another, and with the help of another. The most important acts constituting self-consciousness are determined by a relationship toward another consciousness (toward a thou). Separation, dissociation, and enclosure within the self as the main reason for the loss of one's self. Not that which takes place within,*



*but that which takes place on the boundary between one's own and someone else's consciousness, on the threshold (Bakhtin, 1984, s. 287).*

Bakhtin viser gjennom sitt forfatterskap til tre konkrete, og på noen måter uforsonlige, posisjoner som til sammen utgjør det spenningsfelt individet befinner seg i: *Jeg for meg selv, jeg for den andre og den andre for meg* (Fryszman, 2006, s. 245). Selvet er for Bakhtin ikke en konkret eller statisk størrelse, men noe som blir til gjennom ulike perspektiver og posisjoneringer i et dialogisk samspill. I de neste avsnittene vil jeg se nærmere på pedagogens rolle som *den andre for meg*.

Bakhtin lar *den andre* stå i forgrunnen i sin dialogfilosofi, og i dette ligger det at ingen ytring eller stemme kan finne sted uten en opplevelse av den andre (Stensæth, 2006, s. 52). Bakhtin går til og med så langt at han sier at et ord, idet det sies, halvveis tilhører den andre (Stensæth, 2006, ss. 52-53).

*To be means to be for another, and through the other, for oneself. A person has no internal sovereign territory, he is wholly and always on the boundary; looking inside of himself, he looks into the eyes of another or with the eyes of another (Bakhtin, 1984, s. 287).*

Det Bakhtin trekker frem fra Dostojevskij er ikke kun en filosofisk teori, men den kjensgjerningen at mennesket kun kan kjenne seg selv gjennom å kjenne *den andre i seg*, og *seg i den andre*. Det han viser til her er en dyp forbundethet mellom mennesker, en forbundethet som er en forutsetning for å kjenne seg selv og verden (Bakhtin, 1984, ss. 287-288).

Hos Bakhtin er det ikke gjennom vårt eget blikk at vi blir til, men gjennom *den andres* evne og vilje til å se, høre og møte oss. Den andre har det Bakhtin kaller et *synsoverskudd* ovenfor meg. I det ligger evnen til å se meg i det *tidsrommet* jeg befinner meg i. Når jeg møter et annet menneske, vil jeg alltid kunne se noe som mennesket ikke ser i seg selv. Jeg kan se dets ansikt, dets øyne, dets kroppsspråk, dets relasjoner og dets muligheter på en måte det selv ikke ser (Børtnes, 2006, s. 152). I synsoverskuddet ligger et overblikk og en mulighet til å bekrefte et individs selvbilde, slik at det kan oppleve seg

selv som noe mer enn indre forestillinger eller fantasier. Pedagogisk sett kan dette blant annet bety at vi har muligheten til å se og vise frem sider ved en elevs situasjon eller utvikling som hun ikke ser selv, å vise vei der eleven ikke finner svar eller løsninger selv, og å gi viktige korrektiver underveis i elevens utviklingsprosess. I Bakhtins forståelse av dialogen går dette begge veier. En elev vil også være den som møter pedagogen med sitt synsoverskudd, og som kommer med viktige perspektiver og erfaringer inn i en undervisningssituasjon. Bakhtin peker på hvordan vi har vi en reell innflytelse i møtet med et annet menneske. Vi kan bidra til deres selvforståelse, uavhengig av om vi er bevisste på det eller ikke. I dette ligger det en etisk fordring om å *aktivt og bevisst* ta del i dialogen (Stensæth, 2006, ss. 52-53).

### 2.3.2 Polyfoni

I en sangpedagogisk sammenheng kan man også se på dialogen som en polyfoni<sup>2</sup>. Selv om det i undervisningssituasjon ved første øyekast vil være eleven og pedagogen som trer frem som samtalepartnere, står de begge i et dialogisk forhold til langt flere *andre* enn man umiddelbart vil tenke. Både musikken, sangtradisjonen, utdanningsinstitusjonen og læreplanen vil kunne være dialogpartnere. Det samme gjelder utdanningspolitiske føringer, kulturpolitiske føringer og ulike filosofiske begrunnelser for musikkutdanning. Videre har både pedagogen og eleven med seg en myriade av ulike dialoger fra interaksjoner med kollegaer, medstudenter, tidligere lærere, venner og familie.

En ytring kjennetegnes ved at den rettes mot noe eller noen. Ytringer oppstår ikke som monologiske fenomener i det enkelte individ, men bærer med seg stemmer fra tidligere dialoger, dialogpartnere og preges av konteksten den står i (Stensæth, 2006).

Kompleksiteten i Bakhtins polyfoni-begrep gjør det vanskelig å definere både en ytring og dens polyfone karakter som noe avgrenset eller endelig. Den polyfone kompleksiteten må ikke forveksles med en *kakofoni*, forstått som et disharmonisk mylder av stemmer som ikke klinger sammen (Eik, Moxnes, & Vala, 2021, s. 4). Bakhtin bruker begrepet *heteroglossia*, som peker på en mangetydig, flerstemt og samstemt

---

<sup>2</sup> Polyfoni er sentralt begrep hos Bakhtin, og peker på språkets iboende flerstemmighet og flertydighet.

polyfoni hvor det finnes en samklang mellom de ulike stemmene og ytringene, og hvor de ulike stemmene opererer ved siden av hverandre uten å smelte sammen eller fortrenge hverandre (Eik, Moxnes, & Vala, 2021, s. 4). De ulike stemmene og ytringene står i et dialogisk samspill og motspill, og kan derfor aldri sees som rent individuelle uttrykk. Når vi ytrer oss, svarer vi alltid på tidligere ytringer, samtidig som vi foregriper fremtidige svar (Igland & Dysthe, 2001). Når vi lytter til hva andre sier, lytter vi inn i deres historie, deres livsverden, deres blikk på oss, deres forestillinger og deres forventninger, samtidig som vi er aktive medskapere av den meningen ytringene gir oss.

Vår vestlige kultur kan sies å ha et sterkt individfokus, hvor mening og ytringer sees som noe som skjer inne i individet. Den russiske kulturen som preget Bakhtin var i mye større grad kollektivistisk, hvor mening og ytringer ble sett som noe som skapes eller gjenskapes gjennom ulike sosiale samspill, og i ulike kontekster (Igland & Dysthe, 2001, s. 113). Bakhtins dialog befinner seg i et intertekstuellet eller intersubjektivt landskap, bestående av mange møtepunkter mellom ulike stemmer og ytringer. Når en part ytrer seg, er det ikke sikkert at det er individets egen stemme som ligger bak ytringen (Stensæth, 2006, s. 52). Alle ord eller ytringer bærer med seg stemmer fra de som tidligere har møtt eller brukt disse ytringene, og derfor blir også ytringen i seg selv et møtepunkt for ulike stemmer, verdier og posisjoner (Igland & Dysthe, 2001, ss. 111-113). Språket eller ytringen kan slik sett ikke forstås som et uttrykk for det individuelle, men bærer i seg et kreativt samspill og motspill som alltid finner sted gjennom og ved en dialog. Pedagogens stemme kan tenkes å høres i elevens ytring, og utdanningsinstitusjonens stemme kan høres i pedagogens ytring. Det samme gjelder den musikalske tolkningen og arbeidet med sangstemmen. Om vi jobber med et konkret musikkstykke vil det i pedagogens ytringer kunne ligge stemmer fra hennes egne lærere, fra ulike dirigenter eller pianister hun har jobbet med, fra de føringer som ligger i utdanningsinstitusjonen, fra de innspillingene som regnes som de beste på et gitt repertoar og lignende, i tillegg til elevens stemme og notebildets tegn.

Det er ikke nødvendigvis viktig å peke på hvem sin stemme som høres i en ytring. For Bakhtin opptrer mening kun som en polyfoni av stemmer. En stemme kan ikke mene noe uten andre stemmer å brytes mot. Stensæth forstår Bakhtins teorier som at dialogen aldri er plassert hos en part, men befinner seg alltid midt imellom de ulike deltagerne

(Stensæth, 2006, ss. 52-53). Dette innebærer også et syn på dialogen som et fenomen uten begynnelse eller slutt, som alltid er i endring og som alltid kan sees på nye måter. Den polyfone dialogen både elev og pedagog befinner seg i vil derfor være for kompleks til at den lar seg fange i en struktur eller klar modell (Stensæth, 2008, s. 186). Her nærmer vi oss et sentralt element i Bakhtins dialogfilosofi, som er at den kanskje ikke kan la seg fange i en endelig teoretisk ramme eller struktur, men alltid vil være prøvende, søkende og uferdig. Bakhtin selv landet aldri på en endelig eller enhetlig dialogfilosofi, men omskrev og videreutviklet denne gjennom hele sitt forfatterskap.

### 2.3.3 Stemmen og sangstemmen

*Livet vever på sin vev,  
Hva du gjorde, tenkte, skrev  
Alle ting i veven står  
Livets skyttel går og går*  
(fra Jens Gundersens «Vuggeviser»)

Jeg starter dette avsnittet med et utdrag fra en sang av Jens Gundersen. Teksten gir oss et bilde på livet som en vev som kontinuerlig skapes av de erfaringer et menneske gjør seg, og de uttrykk det skaper. Det er ikke et statisk bilde som veves, men noe som endres ved at det kommer inn nye erfaringer og uttrykk. Veven som bilde som passer godt når man skal nærme seg Bakhtins forståelse av menneskets *stemme* som eksistensielt fenomen.

I en sangfaglig sammenheng snakker man om stemmen som et instrument. Det som skiller stemmen fra andre instrumenter, er at menneskets kropp er selve instrumentet. I utviklingen av en stemme samarbeider ikke bare elev og lærer om å utvikle elevens tekniske ferdigheter og musikalitet, men også om å bygge opp selve stemmen som instrument. Dette arbeidet er mangefasettert, og omhandler alt fra å finne teknisk gode grunnfunksjoner som man bygger stemmen på, til å avklare hvor eleven vil med egen stemme, både med tanke på sjanger og ambisjonsnivå. Tiri Bergesen Schei knytter også stemmen opp til ulike følelsestilstander og hun skriver i sin hovedoppgave om

stemmeskam: «*Stemmen bærer på følelsene, fordi den, billedlig sett, består av følelser. Derfor påvirkes stemmen av sinnstilstand, humør og dagsform*» (Schei, 1998, s. 69).

Her viser Schei hvor mye av det sangfaglige arbeidet som ikke er eller kan behandles rent instrumentelt eller teknisk i en undervisningssammenheng. Til det er sangstemmen for dypt knyttet til individets følelser og livserfaringer.

I et dialogisk perspektiv snakker Bakhtin om *stemmen* som menneskets livsverden.

Bakhtin skriver om stemmen:

*The definition of voice. This includes height, range, timbre, aesthetic category (lyric, dramatic, etc.). It also includes a person's worldview and fate. A person enters into dialogue as an integral voice. He participates in it not only with his thoughts, but with his fate and with his entire individuality* (Bakhtin, 1984, s. 293)

Å ha en stemme er å tre inn i en relasjon med hele seg, og handler derfor dypest sett om hvem man er. Stemmen er slik sett ikke bare individets ord eller meninger, men dets verdensanskuelse, skjebne og hele identitet. Den oppstår ikke i individet som en isolert ytring eller mening, men kommer frem gjennom fellesskapene og sosialiseringen individet møter i kulturen gjennom livet (Silseth, 2014, ss. 153-154). Når man som sangpedagog møter en elev som ønsker å lære å utvikle og bruke sangstemmen som instrument, møter man også et menneske med en *stemme*, bestående av alle dets livserfaringer, tanker, drømmer og håp. Bakhtins stemme og sangstemmen kan slik sett sees som to fenomener som dypere sett ikke er mulig å skille så skarpt fra hverandre. I en sangfaglig sammenheng kan man tenke at stemmen utvikles gjennom en integrasjon av ulike erfaringer, som en finmasket vev av levd liv og kunstnerisk og sangfaglig arbeid. Det er derfor ikke snakk om to ulike stemmer, men stemmen som et hele. Skillet mellom sangstemmen og *stemmen* kan derimot være fornuftig når man skal diskutere og nyansere ulike sider ved et sangfaglig utviklingsarbeid.

#### **2.3.4 Dostojevskijs Alosja som etisk fordring**

I Bakhtins dialogfilosofi, og da særlig i hans arbeid med Dostojevskijs «Brødrene Karamasov», ligger det en radikal åpenhet og konturene av en etikk. I romanen fremstår de to ulike stemmene til brødrene Ivan og Alosja som «[...] *legemliggjorte ideer, i form av*

at de er ideologiske posisjoner som bryter mot hverandre og samhandler med hverandre» (Åsvoll, 2006). De to brødrene befinner seg på hver sine ideologiske ytterkanter, der Ivans stemme representerer negasjonen av kristendommen og Alosja representerer kristendommen og dens verdier. Ivan og Alosjas stemmer kan sees som:

*[...] to ulike ideologier/stemmer som ikke utligner hverandre og de smelter sammen, men de gripes samtidig i en prosess mot nye uferdige fremtidige forståelseshorisonter (Åsvoll, 2006).*

Her vises det til hvordan dialogen, som et eksistensielt fenomen, ikke er en prosess mot et ferdig utformet mål, men heller noe uforutsigbart, uferdig og prøvende. Dialogen er alltid i et utvidende og utviklende samspill, og kan ikke defineres som noe endelig. Dostojevskij lar i romanen Ivan og Alosjas stemmer komme sammen i en overskridelse av den åpenbare ulikheten som skiller dem. Det er til slutt Alosjas stemme som overskrider den grunnleggende spenningen mellom deres ulike livssyn, og som finner en dialogisk forløsning i et *transsubjektivt* rom (Åsvoll, 2006). En slik tilstand av overskridelse kan leses som en væren der tid- og rom-dimensjonen ved dialogen opphører. Dette kan forstås som et steg i retning av Bubers filosofi der Jeg-Du møtet overtar, og det tidløse og romløse ved dialogen får komme i forgrunnen. Ikke i den forstand at meningsutvekslingen eller den dialogiske motsetningen opphører, men ved at det oppstår et rom som overskrider det spenningsforholdet ytringene står i.

Alosjas overskridelse av det ideologiske spennet som befinner seg mellom ham og Ivan, viser oss en dialogisk utopi som ved første øyekast kan virke fjern fra en undervisningssituasjon. Imidlertid peker den på noen aspekter ved dialogen mellom elev og lærer som det er verdt å dra frem. Det ene er en *etisk fordring*, hvor både læreren og eleven har et ansvar for å ivareta dialogens radikale åpenhet og ubestemthet, og hvor læreren har et spesielt ansvar for å legge til rette for en dialog som gir mulighet til å overskride den autoriteten som ligger i hennes erfaringer, hennes kunnskap og den tradisjonen hun bærer. Den etiske fordringen gjelder også utover lærer-elev-relasjonen, og innebærer en dannelse til det ansvaret ethvert menneske har i møtet med en annen. Hos Bakhtin sees selve den menneskelige eksistensen som grunnleggende dialogisk. Mennesket har ikke et eget indre territorium, men befinner seg alltid på

grensen til kulturen, andre mennesker og deres stemmer (Dysthe, 2006; Bakhtin, 1984). Om man godtar premisset med eksistensen som grunnleggende dialogisk, der vi som mennesker blir til og synlige for oss selv gjennom dialogen med den andre, innebærer dette nettopp en slik etisk fordring hvor vi blir nødt til å forholde oss aktivt og anerkjennende til hverandre. Et annet poeng er at en slik radikal åpenhet og overskridelse peker mot nødvendigheten av *en empatisk grunnholdning* hos alle deltagere. Det er i en slik empati og etisk bevissthet, hvor man på terskelen til sin egen eksistens og livssyn velger å tre inn i et *ansvar* for den andres eksistens og livssyn.

## 2.4 Kritisk-pedagogisk dialog

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire (1921-1997) så på seg selv som en forløser og fortolker, en som gav en stemme til de undertrykte (Berkaak, 2003). Et av hovedpoengene hos Freire var at det i alle menneskemøter ligger en mulighet for maktmisbruk og undertrykkelse. I et undertrykkende forhold reduseres den svake part til et objekt for den som hersker. Det skapes et forhold som Freire omtaler som nekrofil<sup>3</sup>, hvor den ene parten er forminsket til en livløs ting (Freire, 2003, s. 30). Den som hersker får tilfredsstilt sine behov og sitt begjær, men med den pris at det i et slikt forhold ligger en avvisning av selve livet, en fremmedgjøring av alle parter og en stor ensomhet (Freire, 2003). Det nekrofile forholdet er ikke-dialogisk og ikke-relasjonelt, og sementerer verden i livløse og objektiverte tilstander. Løsningen, for Freire, ligger ikke i at den undertrykte skal ta til seg undertrykkerens væremåte, for derigjennom å bære videre en værenform basert på makt. Derimot må de mytene og forventningene et slikt menneskesyn bygger på avsløres og utfordres, slik at begge parter kan gjenvinne sin menneskelighet og sitt likeverd. Kun ved at den undertrykte gjennomskuer undertrykkeren, og går inn for å oppnå frigjøring, kan hun begynne å tro på seg selv (Freire, 2003, s. 36). Måter dette gjøres på er frigjørende og bevisstgjørende dialog, avsløring av det Freire kaller myter og *praxis*, der refleksjon og handlinger gjensidig utfyller og påvirker hverandre.

---

<sup>3</sup> Freire hentet dette begrepet fra den tysk-amerikanske psykoanalytiker, psykologen, sosiologen og sosialfilosofen Erich Fromm (1900-1980).



For Freire er dialogen synonymt med selve livsprosessen. Gjennom dialogen kan vi kan tre inn i verden som mennesker, bli en del av virkeligheten og derigjennom bli oss selv. Et dialogisk forhold må være fritt for makt og undertrykkelse for at det skal kunne bidra til ekte og meningsskapende samhandling mellom mennesker. På denne måten krever dialogen en grunnleggende frihet fra undertrykkelse, en forpliktelse overfor alle samtalepartnere og en ekte omsorg for den andre. Freires dialog er noe som foregår mellom likeverdige parter, og som tar sikte på å vinne erkjennelse og forståelse av de forhold vi er en del av (Berkaak, 2003). Innebakt i dette ligger det at vi må ha en grunnleggende toleranse og respekt for hverandres ulikhet, i den forstand at vi kan se og ta imot de unike bidragene hver enkelt part har med seg inn i en dialog, selv om dette kan være motsatt av vårt eget. Her finnes det også et håp om at alle parter kan berikes av det vågestykket det er å ta del i en dialog der noe av ens egen identitet og virkelighet står på spill (Berkaak, 2003).

#### **2.4.1 Mesterlære – en form for *banking*?**

Gjennom Freires teorier kan man se på den klassiske sangtradisjonen, som ofte omtales som *mesterlæretradisjonen*, med et kritisk blikk. Innen en klassisk mesterlæretradisjon er læreren autoritet og mester, og eleven er en som søker kunnskap og å utvikle egne sangferdigheter.

*Mesteren er eksperten i faget. Hun er i besittelse av fagets tradisjoner, indre logikk, autoritative kunnskap og verdier. Å få innsikt i mesterens forhold til faget som skal læres, er essensielt i læringsprosessen (Waagen, 2011, ss. 84-85).*

Det er klare fordeler med en slik klassisk mesterlære-undervisning. Den foregår en-til-en, slik at eleven kan få lærerens fulle fokus og læreren har mulighet til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Læringsprosessen foregår over tid, og er preget av aktiv deltagelse fra elevenes side, hvor eleven lærer gjennom å erfare. Gjennom læreprosessen, hvor mesterlæreren er et viktig forbilde, tilegner eleven seg en faglig identitet og en faglig-sosial forankring (Waagen, 2011, s. 86).

I et kritisk lys kan man argumentere for at den klassiske mesterlæretradisjonen kan bære preg av det Freire kaller *banking*, hvor eleven sees som en slags mottaker for

ferdig prosessert kunnskap eller informasjon (Berkaak, 2003). Pensum blir en verden utenfor eleven selv som skal tilføres henne på mest mulig effektiv måte. I en slik relasjon blir eleven et objekt, eller en beholder, som skal fylles med kunnskap, og som må tilpasse seg lærerens ekspertise og samfunnets mål med utdanningen (Berkaak, 2003). Den som kan definere hva kunnskap er, hva som er verdt å lære og hva som er virkelighet, har makt til å forme verden. Den undertrykte er den som må underordne seg denne virkeligheten, og som bevisst eller ubevisst internaliserer overmaktens definisjoner (Berkaak, 2003). En slik tilnærming til undervisning kan være det Freire kaller *umyndiggjørende*, i den forstand at eleven blir fratatt muligheten til kritisk tenkning og *konstruksjon* av kunnskap, og dermed også muligheten til å påvirke sin egen utdanning.

#### 2.4.2 Praxis

Freire bruker begrepet *praxis* om en prosess der handlinger og refleksjon står i et gjensidig utfyllende forhold til hverandre. Han ser *ordet* som dialogens essens, og omtaler dette som noe som ideelt sett består både av handling og refleksjon.

*Når et ord berøves sin handlingsdimensjon, vil refleksjonen også automatisk lide, og ordet forandres til tomt pjatt, til verbalisme, et fremmedgjort og fremmedgjørende «blabla» (Freire, 2003, s. 61).*

Et ord som ikke står i forhold til refleksjon vil kunne bli det Freire kaller aktivistisk, forstått som en handling for handlingens skyld. Praxis som en frigjørende handling kan ikke forbli kun et intellektuelt prosjekt, men må både omfatte refleksjon og handling for å bli virkelig (Freire, 2003, ss. 36-37). Det ordet som ikke følges av handling, men forblir kun med refleksjonen, vil være et ord som ikke kan endre virkeligheten, et ord som ikke kan skape. Kun ved at ordet står i forhold til både refleksjon og handlinger, vil *praxis* kunne oppstå. Begrepet *praxis* berører også Freires syn på pedagogikk som noe som bæres av kjærlighet og en ekte dialog mellom eleven og pedagogen:

*Dialogen kan imidlertid ikke eksistere dersom det ikke finnes en dyp kjærlighet til verden og menneskene. Det å gi verden navn er en skapende og gjenskapende*

*handling, og er ikke mulig om den ikke er gjennomsyret av kjærlighet. Kjærlighet er på samme tid grunnlaget for dialog og dialogen selv (Freire, 2003, s. 63).*

Hos Freire er ikke dette et uttrykk for sentimentalitet, derimot peker begrepet kjærlighet på handlinger preget av *mot* og engasjement i møtet med andre mennesker. Ordet, dialogen, praxis og kjærlighet står slik sett i et uløselig forhold til hverandre.

### **2.4.3 Kritisk bevisstgjøring**

De verdensbilder og forestillinger som ligger til grunn for at noen mennesker kan utøve makt overfor andre, eller berike seg selv på bekostning av andre, kalte Freire myter eller maktmyter. En myte kan være at «de fattige er fattige fordi de er late og mindre intelligente», eller at det eksisterer noe slik som «ondskapens akse»<sup>4</sup>. Kritisk bevisstgjøring handler om å se hvordan det som defineres som «rett måte» eller «rett kunnskap» er kulturelt betinget, og at de som kan definere dette er de som har makt, og som gjennom sine definisjoner *oppretholder* sin egen makt (Berkaak, 2003). Freire påpeker at å avdekke det han kaller *myter* er et viktig ledd i bevisstgjøringen. «*En myte er en fortelling som får maktforhold til å fremstå som naturlige og uten alternativ*» (Berkaak, 2003). I en pedagogisk sammenheng vil en lærer møte elever med en helt annen bakgrunn og helt andre referanser enn seg selv. Der vil komme elever som vil utfordre lærerens syn på hva klassisk sang er og kan være. Å bevisstgjøre eleven på hva kunnskap er og hvordan den konstrueres er å gi henne verktøy til å tre ut av undertrykkelse og inn i myndiggjøring. Dialog kan være en vei til dette om den tar utgangspunkt i hvor eleven er, og søker å skape en reell, bevisstgjørende og *transformerende* utveksling mellom henne og læreren.

Ifølge Freire er det pedagogikkens oppgave å avsløre myter (Freire, 2003). Det er pedagogikkens oppgave å frigjøre enkeltindivider og samfunn. Det er pedagogikkens oppgave å skape en bevissthet og et handlingsrom der refleksjoner og handlinger

---

<sup>4</sup> Begrepet ondskapens akse, eller The Axis of Evil, ble brukt av den tidligere amerikanske presidenten George W. Bush i en tale i 2002. Denne talen var en innledning til den politiske kampanjen forut for krigen mot Irak i 2003.

gjensidig får påvirke hverandre, og det er dens oppgave at mennesker opplever seg selv som myndiggjorte individer med en reell mulighet til å påvirke den verdenen de lever i (Freire, 2003). En utdanning som ikke relaterer seg til de ulike utfordringene et samfunn og enkeltindivider står overfor i nåtid og overskuelig fremtid, er en utdanning som fraskriver seg ansvaret overfor både individet og verden. Det er derfor også *et etisk* anliggende å legge opp til en pedagogikk som tar samtidens utfordringer på alvor. Den kritisk bevisstgjørende dialogen kan slik sett sies å være både en etisk fordring, en pedagogisk mulighet og en politisk nødvendighet.

#### **2.4.4 Kritisk pedagogikk i et kunstfaglig perspektiv**

Freire opplevde, mens han selv studerte, skoler som systemer som ødelegger menneskets kreativitet og som institusjoner som byråkratiserer menneskets sinn og tankesett. Hans løsning på dette var å skape rom for kreative handlinger, hvor mennesket kan bryte ut av gamle trossystemer eller strukturer, og indre og ytre konflikter (Shevock, 2015, s. 88).

Strobelt peker på noen sentrale utfordringer ved vår tids ny-liberale pedagogikk hvor testing, kvalitetssikring og målstyring kommer i fokus:

*Elever som ikke får utviklet og realisert sitt kunstnerisk-kreative og kritisk tenkende potensial, vil ha problemer med å ta stilling til og kjenne sitt ansvar overfor verdens politiske, sosio-økonomiske og økologiske utfordringer (Strobelt, 2018).*

Her vises det til den kritiske eller pedagogikkens muligheter og relevans i en musikkpedagogisk sammenheng, hvor det å utvikle seg kunstnerisk-kreativt og kritisk er viktig for evnen og muligheten til å delta på en aktiv og ansvarlig måte i samfunnet.

I en sangfaglig sammenheng kan man tenke at undervisningens oppgave ikke bare er å introdusere eleven for stilforståelse og teknikk, men og å la henne oppdage sine egne kunstneriske muligheter, og å legge opp til en mellommenneskelig og faglig dialog som lar elevens livsverden stå i sentrum. Å ta elevens stemme, grunnleggende kreativitet og behov for estetisk utfoldelse på alvor kan være en vei til frigjøring og myndiggjøring, og

kan gi eleven muligheten til å uttrykke seg i samfunnet. I tillegg har kunsten mulighet til å sette dagsorden, til å kritisere og utfordre det etablerte og kanskje til og med omskape noe av verden. Å realisere disse mulighetene krever en sangpedagogikk som er villig til å avkle og ofre noen av sine sannheter eller myter, både når det gjelder musikalske og tekniske idealer, valg av fagstoff, sangundervisningens formål og musikkens rolle i samfunnet.

#### **2.4.5 Kritisk pedagogikk som humanisering**

Freire så det som menneskets livsoppgave å bidra til humanisering (Berkaak, 2003). Det er et sentralt poeng at den frigjørende og kritiske pedagogikken nettopp er et humaniserende anliggende. Den frigjørende dialogen, forstått som en samtale mellom jevnbyrdige parter, er noe av kjernen i Freires pedagogikk (Berkaak, 2003). Det er kun gjennom dialogen vi kan bli oss selv som mennesker - som aktive og likeverdige deltagere i vår samtid. Den kritiske eller frigjørende pedagogikken har ikke kun som mål kun at vi tilegner oss en gitt kunnskap eller produserer et gitt produkt, men at vi er i en pågående utviklingsprosess der det å være menneske står i sentrum (Sundbø, 2019). En slik dialog har alltid også en risiko i seg, fordi det er våre egne standpunkter som vil kunne revideres, og fordi det fordres at vi går inn i en slik dialog med oss selv som innsats (Berkaak, 2003).

Jensen trekker frem ordene kjærlighet, håp og tillit som sentrale for en undervisning som har som mål å skape en god og ekte dialog (Jensen, 2018). Hun trekker frem Freires kjærlighetsbegrep som noe som er knyttet til hele den pedagogiske prosessen, og til dialogen. Kjærligheten gir rom for en meningsbærende egentlighet i læringsprosessen, en opplevelse av at det som foregår *virkelig angår meg* som menneske. Denne kjærligheten er en kjærlighet til åpenheten, ærligheten og den andres essens (Jensen, 2018). Om eleven er et oppdagende og aktivt subjekt og læreren dens følgesvenn i en dialog dem imellom, en dialog med musikken, men også med fortiden, nåtiden og fremtiden, så er kjærligheten dypt forbundet med en integrasjon av disse ulike aspektene og henger sammen med læringsprosessen som helhet (Sundbø, 2019). Det å være i en slik prosess kan sees som kjærlighet, med det mål å virkeliggjøre og bringe

frem i verden individets makt, vilje, evner og kreativitet, og derigjennom endre vår felles virkelighet.

*Håpet* er menneskets *drivkraft* (Jensen, 2018). Det å ha håp i forhold til seg selv, i relasjonen til læreren og til aktiviteten man holder på med, kan gi bærekraft og opplevelse av mening. Håpet i sangundervisningen kan være knyttet til det å bringe mer av seg selv frem og til uttrykk. Det handler om å kunne ta del i sin samtid med en reell stemme og en reell mulighet til å påvirke verden (Sundbø, 2019). Håpet er et ønske for fremtiden, et håp knyttet til de ulike sosioøkonomiske eller økologiske utfordringene vi står ovenfor overfor i vår tid, og til det å være menneske. Å ha håp kan henge sammen med en opplevelse av en mulighet til å skape de endringene som trengs. Freires håp er på mange måter utopisk, men like viktig og aktuelt i møtet med dagens utfordringer som i hans egen samtid, og springer ut av en forpliktelse til å kjempe mot alle former for fattigdom, å overvinne dehumaniserende og voldelige tendenser i samfunnet og konfrontere den destruksjonen kapitalkreftene utgjør for verden (Darder, 2017, s. 87).

*Tilliten* ligger både i forholdet mellom eleven og pedagogen, i elevens møte med fagstoffet og i forventningene om å mestre en gitt oppgave eller en gitt situasjon. Om en dialog skal kunne finne sted, eller bli noe annet enn overfladisk eller inautentisk, må den være fundert i en dyp tillit mellom alle parter. Tilliten springer ut av en åpen og ærlig relasjon som likestiller elevens og lærerens ord, og som gir det som blir sagt muligheten til å påvirke handlingene. Her kommer vi inn på Freires *praxis*-begrep, hvor det er et uttalt poeng at handlinger og refleksjon henger sammen og bør få påvirke hverandre. Det er viktig at det i dialogen er en åpning for å meddele det man i en gitt situasjon opplever som sin sannhet, sin egentlige vilje og sine egentlige meninger, uavhengig av status. En slik dialog både forutsetter og skaper tillit, og utgjør sammen med kjærligheten den kraften mennesker trenger for å kunne delta i, skape og transformere sin verden (Darder, 2017, s. 66).

Freire artikulere også en *tro* på mennesket som utfordrer myter, sosiale, kulturelle eller økonomiske klasser, maktforhold og former for undertrykkelse. For ham er ikke dialog mellom mennesker mulig om man ser ned på den andre, ser seg selv som (eller ønsker å være) den andre overlegen, projiserer sin egen uvitenhet over på den andre eller tenker

at det å definere verden og meddele sin sannhet er en rolle som er forbeholdt en liten elite eller en avgrenset gruppe mennesker (Freire, 2003, s. 64). Freires tro handler om at verden kan forandres og gjenfødtes gjennom våre ord og ytringer (Freire, 2003, s. 65), og gjennom vårt pedagogiske virke.

## 2.5 Subjektivisering som utdanningens formål

Det dialogiske ved sangundervisningen henger også sammen med hva man anser som den sangfaglige utdanningens formål. Gert Biesta skisserer i boken «utdanningens vidunderlige risiko» tre overordnede formål eller områder for utdanning (Biesta, 2014, s. 88). Det første er *kompetanse*, og innebærer at den som gjennomfører en utdanning til slutt sitter på den nødvendige kunnskapen og de nødvendige ferdighetene for å kunne utføre sitt yrke. I en sangfaglig sammenheng vil dette bety en grundig innsikt i og beherskelse av sangteknikk, gode gehør- og teorikunnskaper, god repertoarkunnskap, og kjennskap til musikkhistorie og stiltrekk. Det andre området Biesta setter opp for utdanning er *sosialisering*. Gjennom utdanning blir eleven en del av sosiale nettverk og politiske eller profesjonelle ordninger. En sangstudent blir en del av Creo, av en bransje og av et musiker-nettverk. En elev får kjennskap til musikkverdenen som en rekke mulige utdanningsinstitusjoner eller ulike band, orkester eller kor, talentutviklingsprogrammer eller lignende hun deltar i. Det tredje området er det Biesta kaller *subjektivisering*. Subjektivisering henger sammen med frigjøring og autonomi, selvstendighet i tenking og utfoldelse og evnen til å gå på tvers av eller utfordre de linjene eller normene som råder i samfunnet og i en gitt tradisjon (Biesta, 2014, s. 88).

### 2.5.1 Subjektivisering hos Freire

Freire berører også begrepet subjektivisering som utdanningens formål. Her handler dette om å «vinne innsikt i de objektive forholdene som ligger til grunn for vår tilværelse» (Berkaak, 2003). Dette handler om å se og gjennomskue de sosiale og økonomiske utfordringene og motsigelsene som påvirker ens liv. Freires subjektivisering handler om at man kan ta frie og bevisste valg om eget liv, på bakgrunn av en kunnskap om og bevisstgjøring rundt de sider ved samfunnet og kulturen som begrenser ens egen livsutfoldelse (Berkaak, 2003). For Freire er dialogen den eneste veien til sannhet og kunnskap, og denne dialogen kan kun foregå i et fellesskap. På denne måten er

felleskapet og den likeverdige dialogen også veien til subjektivering. Den sanne kunnskapen (logos) er den som overskrider den mytiske eller ureflekterte kunnskapen (doxa) som tilbys individet gjennom undertrykkende eller fremmedgjørende forhold. (Berkaak, 2003). Den frigjørende og subjektiverende dialogen må ta utgangspunkt i menneskets egen historie og livsverden, slik at det er et samsvar mellom den virkeligheten som omgir oss og våre forestillinger om denne virkeligheten.

### **2.5.2 Lærifisering**

Når det gjelder den målstyrte utdanningskulturen, kan man finne tendenser i samfunnet og politikken som begrenser eller stenger for noe av evnen og muligheten til å lære og forme en egen vei på egne premisser, og i tråd med ens egen opplevde virkelighet. Biesta konstruerer det grelle begrepet *lærifisering*, for å understreke sin kritikk av læring som noe som i større og større pålegges individet som et ansvar, heller enn at det gis som en mulighet (Biesta, 2014, ss. 83-101). Han mener selve begrepet *læring* er problematisk, fordi det peker på hvordan det enkelte individ eller den enkelte arbeidstaker er forpliktet til å gjøre seg attraktiv på et arbeidsmarked gjennom å stadig øke sin kompetanse, heller enn å se på utdanning som noe et individ i et fritt samfunn har en rett til. I dette ligger det en forskyvning av ansvar fra samfunnet til individet, og individet blir for samfunnet en som i større eller mindre grad lever opp til idealet om å være et attraktivt stykke *human kapital*. Utdanning eller læring vil, i et slikt perspektiv og som en konsekvens av dens ideologiske grunntanke, bli preget av et instrumentelt og potensielt ufritt forhold. Individet sees som et instrument i et samfunnsmaskineri, og har en verdi som human kapital som står proporsjonalt med dets lærifiseringsevne og kompetanse (Biesta, 2014, ss. 89-93).

Noe av Biestas kritikk ligger i det som ekskluderes i et slikt syn på læring eller utdanning, og i synet på mennesket. Begrepet læring beskriver en aktivitet eller et forløp. Det er et begrep som peker på det individualistiske, og er med på å fjerne vår oppmerksomhet fra relasjonens betydning for vår utdanning (Biesta, 2014, s. 87). For Biesta er kunnskap noe som utvikles og deles gjennom det han kaller *ekte kommunikasjon* (Biesta, 2014, ss. 47-65). Den ekte kommunikasjonen er preget av en radikal åpenhet, en delt opplevelse av noe som står på spill og kjennskap til et felles mål.



Et grunnleggende dialogisk eller relasjonelt syn på utdanning lar *subjektivering*, som noe Biesta refererer til som *en etisk hendelse*, tre i forgrunnen som utdanningens formål. Subjektiveringen finner sted i en relasjon som har et uforbeholdent ansvar for *den andre*, og dreier seg slik sett om det enkeltes individs rett til å *være* den hun *er*. Dette handler ikke om å definere hva et individ er, essensielt sett, men heller om hvordan subjektivering kan fremtre eller manifestere seg (Biesta, 2014, s. 43). Det handler med andre ord om det enkelte individs eneståenhet eller uerstattelighet, om et eksistensielt forhold til det unike og ulike individ og om en ivaretagelse av et rom og et forhold hvor subjektivering kan inntreffe som en *hendelse*.

## **2.6 Avrunding**

Det teoretiske utvalget i dette kapitlet er gjort på bakgrunn av empiriske funn, og peker mot dialogen som et flerstemmig og flerdimensjonalt tema. Det dialogiske omhandler alt fra *møtet* med musikken, perspektiver på ytringer og stemmer, til hvordan dialogen kan bidra til kritisk bevisstgjøring og subjektivering for eleven. Dette kapitlet er ment å gi et teoretisk utgangspunkt og rammeverk for analyse og drøfting av empiriske funn i kapittel 4, og for drøfting av pedagogiske implikasjoner i kapittel 5.

### 3 Metode

Målet med denne oppgaven har vært å gi et bidrag til en diskusjon om det dialogiske i en sangpedagogisk og pedagogisk-filosofisk sammenheng. Jeg har søkt å få et innblikk i hva andre sangpedagoger erfarer og tenker om dialogen i deres yrkesutøvelse. Videre har jeg undersøkt hvilke dialogfilosofiske elementer jeg finner i informantenes ytringer, og hvordan deres perspektiver på og erfaringer med dialog kan ha innvirkning på den faglige og menneskelige utviklingsprosessen som sangundervisningen er.

Jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervju med tre informanter for å få et innblikk i deres erfaringer med, og perspektiver på, det dialogiske i sangundervisningen. Det teoretiske utvalget for denne oppgaven er gjort på bakgrunn av min egen interesse for dialogfilosofi, og de empiriske funn jeg har gjort gjennom intervjustudien. Interessen for dialogfilosofi ligger derfor delvis til grunn for valg av tema og problemstilling, og har også innvirkning på utarbeidelsen av forskningsdesign.

Gjennom metodekapitlet vil jeg gi leseren et innblikk i hvilke metoder og innfallsvinkler jeg har brukt i arbeidet med denne oppgaven. Jeg ønsker å vise leseren hvordan jeg har gått frem både i forbindelse med forberedelser til og gjennomføring av intervju, og hvordan jeg har arbeidet med koding og analyse av empirisk og teoretisk materiale. Til slutt vil jeg drøfte validiteten i denne oppgaven, som i stor grad lener seg på fortolkning både i gjennomføringen av intervjuundersøkelsen og i behandlingen av empiri og teori.

#### 3.1 Forskningsstrategi

På grunn av oppgavens problemstilling som handler om en *dialogfilosofisk* undersøkelse av sangundervisningen, belyst gjennom intervju, har jeg valgt en abduktiv tilnærming i forskningsprosessen. Den abduktive metoden befinner seg mellom den induktive og deduktive. *Induktiv metode* handler om sannsynlighet: Jeg har spist 100 gulrøtter, og alle var oransje, derfor tror jeg at den neste gulroten jeg spiser også kommer til å være oransje. *Deduktiv metode* handler om logisk gyldighet: Alle gulrøtter vokser under jorden. Her finnes en grønnsak som vokser i et tre, altså er det ikke en gulrot (Thurén, 2020). I den *abduktive* tilnærmingen til teori og empiri ligger det en sidestilling og en vekselvirkning mellom disse, noe som gir en tilnærming til forskningsspørsmål, hvor

både teori og empiri brukes for å belyse og utvide kunnskapen rundt et tema (Solaune, 2015). Abduktiv forskningsstrategi benytter seg av et dialektisk forhold mellom teori og empiri, og inneholder både induktive og deduktive elementer (Solaune, 2015). Abduksjon kan sees som en form for «kvalifisert gjetning», der en sannsynlighet utledes av et premiss. Dette sikrer ikke en sann konklusjon, men kan være en viktig hypotesedannende del av forskningsprosessen (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 24-25). De muligheter den abduktive metoden gir, og som er relevant for denne oppgaven, er å kunne konstruere kunnskap i en vekselvirkning mellom teori og empiri (Solaune, 2015). Gjennom å se på det empiriske materialet, har jeg kunnet nærme meg teorien på en ny måte, og gjennom å fordype meg i teori har jeg fått et nytt blikk på empirien. Dette er en hermeneutisk tilnærming til både empiri og teori, hvor det har foregått en stadig fortolkende vekselvirkning mellom det empiriske og teoretiske materialet, slik at valg av teori har påvirket valg og tolkning av empiri og omvendt gjennom arbeidet med analysen.

Vekselvirkningen mellom teori og empiri har også vært med på å endre forskningsspørsmålene mine underveis i prosessen. Dette skjedde fordi jeg gjennom arbeidet med koding og bearbeiding av intervjudata kom frem til sentrale elementer jeg ikke hadde inkludert i de opprinnelige forskningsspørsmålene mine. Det er viktig at forskningsspørsmålene jeg bruker står i et dialektisk forhold til de andre elementene i oppgaven, slik at jeg unngår en for teorideterministisk, snever eller lite praksisnær tilnærming (Krumsvik, 2014, s. 98). For å skape en sammenheng i oppgavens design, og for å frigjøre oppgaven og empirien noe fra min egen teoretiske interesse og de antagelser som lå til grunn for de opprinnelige forskningsspørsmålene, ble det derfor nødvendig å gjøre noen endringer i disse underveis i forskningsprosessen. En annen grunn til at jeg har gjort endringer underveis, er at jeg også i løpet av prosessen med å skrive denne oppgaven har fått økt innsikt i både teori, databehandling og forskningsmetode, og at jeg har fått større innsikt i den analytiske og kritiske tilnærming som kreves for å kunne gjøre et forskningsmessig godt arbeid (Krumsvik, 2014, s. 99).

## 3.2 Intervju som kunnskapskonstruksjon

I kvalitative undersøkelser er den ontologiske forståelsen av virkeligheten basert på at det finnes mange virkeligheter. Disse er komplekse, i stadig endring og blir konstruert av de ulike aktørene som deltar i en gitt situasjon. I en intervjusituasjon kan man tenke seg at kunnskap er noe som konstrueres mellom situasjonens ulike aktører. På denne måten vil også relasjonen mellom dem ha stor betydning for den kunnskapen som konstrueres (Nilssen, 2012, s. 25). Denne oppgaven tar utgangspunkt i at virkelighet og kunnskap er noe som blir (re)konstruert i møtet mellom forsker og informanter, og ikke en sannhet man som forsker avdekker gjennom forskningsprosessen (Nilssen, 2012). Den kunnskapen som kommer frem gjennom en slik undersøkelse, er slik sett et produkt av samspillet mellom informant og forsker, og farges av begges forforståelse. Det kan tenkes om en annen forsker hadde intervjuet de samme informantene, så hadde de fått helt andre svar. Som man også kan lese av Bakhtins teorier, er *mening* noe som opptrer mellom de ulike dialogpartene (Igländ & Dysthe, 2001). I en intervjuundersøkelse som denne, er det derfor et viktig poeng at de spørsmål jeg som forsker stiller, og de ytringene informantene kommer med, forstås og gis mening nettopp gjennom det dialogiske samspillet (Stensæth, 2006).

### 3.2.1 Forskerens forforståelse

Erfaringer, kunnskap og holdninger er en del av en forskers forforståelse, så vel som ren teoretisk kunnskap. Fordi en slik forforståelse påvirker arbeidet med intervjuprosessen, er det viktig at det skapes en bevissthet om dette i tolknings- og analyseprosessen (Nilssen, 2012). Selv om jeg i arbeidet med denne oppgaven har søkt en tydeliggjøring av og frigjøring fra mine egne tanker og erfaringer, vet jeg at min egen forforståelse like fullt er til stede gjennom hele arbeidet med forberedelse, gjennomføring, analyse og tolkning av intervjuene. Derfor ønsker jeg å være så transparent som mulig om hvor jeg som forsker kommer fra når jeg velger å gå inn i dette temaet.

For meg personlig har denne oppgaven vært en søken etter svar, etter kunnskap og etter mot til å stå i et dypere dialogisk forhold til min omverden og mitt yrkesfelt. Intensjonen med å skrive om dialog er å forhåpentligvis kunne bidra til en diskusjon om og en bevisstgjøring rundt dette temaet i det sangpedagogiske feltet. Mitt utgangspunkt ligger

i det at dialog er krevende. Jeg har erfart at en ekte, fri eller gjensidig berikende dialog ikke alltid har de beste vilkår i en vestlig klassisk utdanningskultur som kan sees som preget av testing og målstyring, og i en sangerkultur som jeg opplever kan være preget av sterk konkurranse om både studieplasser og en plass i det utøvende feltet. Fra min egen utøvende utdanning har jeg opplevd sterke musikalske og vokaltekniske føringer og idealer som har gått på bekostning av kritisk bevisstgjøring og kunstnerisk-kreative prosesser. Jeg har opplevd å bli plassert i et stemmefag, og så bli tildelt et ferdig repertoar som jeg skal lære meg, uten å få mulighet til å diskutere hvorfor eller hvordan dette skal gjøres. Det har også vært en opplevelse av at presset rundt prestasjoner, konserter og eksamener tidvis har overskygget både gleden ved å drive med musikk og den naturlige nysgjerrigheten i møte med fagstoffet. Jeg også hatt pedagoger som har hatt et helt annet blikk på hva en sangfaglig utvikling er, og som har gitt meg muligheten til å finne min stemme og som har tatt min kreative drivkraft på alvor. I disse relasjonene har jeg opplevd å bli møtt som et helt menneske og en hel *stemme*. Min opplevelse av god dialog har vært så viktig for meg at dette er noe jeg som sangpedagog har hatt et ønske om å undersøke videre.

### **3.3 Åpent og ustrukturert intervju som forskningsmetode**

I denne oppgaven valgte jeg en åpen og ustrukturert tilnærming til intervjusituasjonen. I praksis betyr dette at jeg lagde en enkel intervjuguide bestående av spørsmål som kunne åpne for en meddelelse av erfaringer med og perspektiver på dialogen i sangundervisningen. Jeg valgte å bruke intervjuguiden kun som en åpning til intervjusituasjonen og ikke som en mal. Årsaken til dette er at jeg i så stor grad som mulig ønsket å åpne for at informantene kunne dele de synspunktene og erfaringene som de anså som viktigst, og fordi jeg ønsket en åpenhet for en dialog mellom meg og informanten, om det ble naturlig.

Et kvalitativt forskningsintervju er en fleksibel metode som er ofte brukt, og som gir en mulighet til å få et rikt og detaljert innblikk i den enkelte informants livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 77). Det kvalitative intervjuet kan ha ulik grad av strukturering, og det er flytende overganger fra ustrukturert til semistrukturert intervju. Et åpent og ustrukturert intervju er ikke en prosess med konkrete spørsmål og svar,

men ligger nærmere dialogen i sin form (Christoffersen & Johannessen, 2018). Et slikt intervju kan brukes til å konstruere en felles forståelse mellom forsker og informant når man undersøker temaer i en sosial, historisk og kulturell kontekst. Denne metoden kan også brukes i forskning der målet er å skape endring i et praksisfelt eller en kultur (Christoffersen & Johannessen, 2018). Bakgrunnen for valg av en slik innfallsvinkel, var et ønske om å undersøke temaet dialog i det sangpedagogiske feltet med et åpent blikk. Med dette mener jeg at jeg som forsker ikke låste meg for mye til gitte spørsmål eller et teoretisk rammeverk knyttet til det dialogiske ved sangundervisningen, men heller lot informanten snakke relativt fritt om temaet. På denne måten kunne det komme frem perspektiver og temaer knyttet til det dialogiske som jeg ikke har tenkt på, og som ellers kanskje ville blitt forbigått. Den ustrukturerte intervjuformen har hjulpet meg som forsker til å få innsikt i temaet som studeres, og gitt meg mulighet til å kunne innta eller se den andres perspektiv (Postholm, 2005, ss. 73-74). Denne intervjuformen har tillatt meg å undersøke et tema jeg personlig har en nærhet til, uten å være for låst til teorier eller egen forforståelse.

Den åpne og ustrukturerte intervjuformen legger opp til at informanten kan meddele seg mest mulig fritt om sine erfaringer. Den har derfor også en risiko ved seg, fordi man er avhengig av at informantene er villige til å meddele seg (Dalen, 2019, s. 26). En annen utfordring ved åpne eller ustrukturerte intervju er at relasjonen mellom forsker og informant kan bli avgjørende for hva slags informasjon informanten velger å dele. Det er også en fare for at jeg som forsker gjennom intervjuene kan påvirke informanten og få for stor makt i intervjusituasjonen. En av årsakene til dette er at jeg underveis i intervjuprosessen valgte hvilke spørsmål jeg stilte, og måten jeg stilte dem på, og dermed fikk stor påvirkningskraft på hvilken retning intervjuet tok (Christoffersen & Johannessen, 2018, ss. 78-79). I selve intervjuprosessen søkte jeg derfor å gi informanten positive tilbakemeldinger på det hun meddelte, og å stille spørsmål som lå så tett opp til informantenes ytringer som mulig, for på denne måten å komme nærmere deres egne meninger og erfaringer. De spørsmålene jeg tok utgangspunkt i er blant annet «hva er det viktigste for deg som sangpedagog?», «hva anser du som dialogens rolle eller funksjon i sangundervisningen?» og «har dialogen med læreren din vært viktig for deg mens du selv studerte?». Det jeg erfarte mens jeg intervjuet informantene var at de hadde mange og rike betraktninger rundt de spørsmålene jeg stilte, og at det

derfor ble naturlig å følge opp informantenes ytringer heller enn å bruke intervjuguiden som en mal. Jeg endte derfor heller opp med å la informantenes utsagn og betraktninger danne basisen for oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde at alle tre intervjuene i praksis ble forskjellige, både i form og med tanke på spørsmål. To av intervjuene ble preget av at informantene hadde mye på hjertet, mens ett av intervjuene i større grad tok form som en dialog mellom meg og informanten.

### **3.4 Gjennomføring av intervju**

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for intervjuprosessen, med alt fra valg av informanter og utarbeidelse av intervjuguiden, til selve gjennomføringen av intervjuene.

#### **3.4.1 Valg av informanter**

I denne oppgaven har jeg gjort intervjuer med informanter som i ulik grad kan kalles *elitepersoner*<sup>5</sup>. Med dette menes at de kan sees som ledere eller eksperter på sine felt, og at de har en del makt innen sitt felt. Dette kan gjøre at noe av den maktubalansen som ofte finner sted mellom forsker og informant oppheves eller svekkes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 158). Elitepersoner kan være vant til å bli intervjuet og til å dele av sin ekspertise, og kan derfor være gode dialogpartnere, forutsatt at jeg som forsker kommer inn i situasjonen med god kunnskap om temaet og god kjennskap til fagspråket (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 159). Som en forberedelse til intervjuene valgte jeg å sette meg inn i dialogfilosofisk litteratur, for å ha bedre forutsetninger for å møte informantene faglig og språklig.

Bakgrunnen for utvalget av informanter var at de har sentrale posisjoner i musikkutdanningsfeltet og utøverfeltet, og at de er kjent i det sangpedagogiske miljøet for å være reflekterte og bevisste utøvere og pedagoger. Et annet utvalgs-kriterium var ønsket om kjønnsbalanse, slik at både mannlige og kvinnelige informanter er i med i prosjektet. Jeg ønsket også en variasjon i alder, geografi og i hvilke institusjoner

---

<sup>5</sup> Begrepet elitepersoner er hentet fra Kvale og Brinkmann (2009).

informantene jobber ved. Jeg endte derfor opp med tre informanter, to kvinner og en mann, i et aldersspenn fra 40-årene til 60-årene:

- Informant 1, kvinne, som har lang erfaring som pedagog ved en musikklinje på videregående skole, i tillegg til utøvende virksomhet som sanger og dirigent.
- Informant 2, mann, som er en anerkjent utøver og pedagog på konservatorienivå.
- Informant 3, kvinne, som er en anerkjent utøver og har undervist blant annet på konservatorienivå.

Informantene er mennesker jeg kjenner til fra før, og har hatt ulik grad av kontakt med gjennom egen yrkespraksis og musikkutdanning. Mitt forhold til informantene varierer fra relativt kjent til relativt ukjent. Det at jeg kjenner noen av informantene fra før, kan ha gjort det lettere for meg å oppnå en tillitsfullhet og åpenhet i intervjusituasjonen. Det kan også ha bidratt til at jeg har hatt en påvirkning på intervjusituasjonen, for eksempel gjennom forventninger til og forestillinger om hva som ville være informantenes svar, og det faktum at relasjonene jeg har hatt til informantene ikke har vært helt nøytrale.

Rent praktisk foregikk intervjuene på de ulike informantenes arbeidssted, og foregikk som et fysisk møte mellom meg og informantene. Informantene fikk en skriftlig forespørsel om å delta på en intervjuundersøkelse om det dialogiske ved sangundervisningen, og var på denne måten kjent med hovedtema for intervjuene på forhånd. Informantene fikk samtykkeerklæring da vi møttes for intervju, og har signert disse. På forhånd hadde jeg søkt og fått om godkjenning fra NSD – norsk senter for dataforskning for å behandle intervjudata. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og ikke video. Et av intervjuene var opprinnelig tenkt som et prøveintervju, men jeg valgte å bruke det i oppgaven da det fungerte fint og var relevant for oppgavens tema.

### **3.4.2 Utarbeidelse av intervjuguide**

I utarbeidelsen av intervjuguiden søkte jeg å finne åpne og overordnede spørsmål som kunne danne et slags utgangspunkt for intervjuet. Med åpne mener jeg at jeg ikke låste spørsmålene til noe teoretisk rammeverk eller noen hovedområder knyttet til det dialogiske. Intervjuguiden bestod av spørsmål som er sentrale temaer i undersøkelsen, men som likevel ikke er for avgrensede (Thagaard, 2018, s. 95). For meg var det viktig å



skape en åpenhet hvor informantene kunne fortelle om det som er det viktigste sett fra deres perspektiv. Jeg valgte derfor å ikke planlegge for mange eller spesifikke spørsmål knyttet til de teorier jeg på forhånd hadde om temaet. Intervjuene bar slik sett mer preg av en samtale enn en utspørring, der spørsmål og rekkefølge ikke var satt på forhånd (Christoffersen & Johannessen, 2018). Informantens vinklinger og ytringer fikk danne utgangspunkt for hvordan jeg som forsker valgte å stille spørsmål, etter hvert som ulike temaer kom opp.

Utgangspunktet for arbeidet med intervjuguiden var ønsket om et innblikk i informantenes bakgrunn og erfaringer som tidligere studenter, utøvere og pedagoger, og et innblikk i hva informantene vektlegger i sin undervisning generelt og i forhold til dialogen spesielt. Det kan hende at jeg, om jeg hadde valgt å strukturere og konkretisere spørsmålene rundt et mer begrenset felt innen dialogtenkningen, hadde gjort mere spissede og tematisk avgrensede funn. Samtidig kunne jeg ha mistet den åpenheten som gir informantene en mulighet til å trekke frem det de selv mener er sentralt, og jeg kunne ha mistet muligheten til felles kunnskapskonstruksjon gjennom dialog.

### **3.4.3 Gjennomføring av intervjuundersøkelse**

Under gjennomføringen av intervjuene søkte jeg å skape et rom hvor informanten kunne snakke så fritt som mulig, og jeg søkte å legge mine spørsmål så tett opp til informantens ytringer som mulig. Den åpne intervjuformen tillot meg å tilpasse spørsmålene til informantens svar, for på denne måten å komme til en bedre forståelse av deres erfaringer, og for å kunne stille spørsmål direkte knyttet til de områdene som informanten trakk frem som relevant. Denne formen gjorde det også mulig for meg å søke en validering av min egen forståelse av informantens utsagt underveis i intervjuet.

Thagaard skiller mellom aktiv og responsiv intervjuing. Innen det man kaller *aktiv intervjuing* fremheves betydningen av at forskeren samarbeider med informanten om å utvikle eller komme frem til en forståelse av det informanten meddeler (Thagaard, 2018, s. 93). Gjennom å gi informanten støtte eller positive tilbakemeldinger, kan en forsker skape en atmosfære hvor det er lettere å dele sine synspunkter og meninger (Thagaard, 2018, s. 93). Innen *responsiv intervjuing* preges intervjusituasjonen av en fleksibel holdning til intervjusituasjonen, der det skapes en tillitsfull holdning mellom

forsker og informant. Ved å tilpasse spørsmålene underveis i intervjuprosessen, slik at de kan fungere som en tilbakemelding på det informantene har sagt, får informantene selv mer kontroll over utviklingen av intervjuet, og intervjusituasjonen blir mere preget av gjensidighet (Thagaard, 2018, s. 93). Under intervjuene brukte jeg både en aktiv og en responsiv tilnærming til intervjusituasjonen. I ett av intervjuene opplevde jeg at jeg i større grad måtte bidra til utviklingen og konkretiseringen av det informantene meddelte, mens jeg i de to andre intervjuene i stor grad lot informantene ha kontroll over intervjuets progresjon og hvilken retning intervjuene gikk i tematisk. Årsaken til dette var at det for meg var vanskeligere å få tak i den ene informantens meninger, og at jeg derfor i større grad måtte bidra med definisjoner av begreper og utformingen av retningen på intervjuet. I etterkant av kodingen og analysen av data fra dette intervjuet, har jeg hatt en samtale med denne informantene for å kunne verifisere de tolkningene jeg har gjort. Likevel har dette intervjuet også klare responsive elementer, hvor jeg i så stor grad som mulig søkte å følge de tematikker og ytringer informantene kom med.

Intervjuene fant sted på de ulike informantenes arbeidssted, og det ble gjort et lydopptak av hvert enkelt intervju som senere ble transkribert og anonymisert. I tillegg gjorde jeg meg notater underveis i og rett etter intervjuene for å få skrevet ned de inntrykk jeg satt med umiddelbart etter intervjuene. Disse notatene har jeg indirekte brukt i kodingen og analysen av intervjuene, men jeg har ikke referert til disse i oppgaven. I og med at jeg kjente til informantene fra før, var det allerede etablert en relasjon mellom oss. Dette har sannsynligvis gjort det lettere for informantene å åpne seg for meg om temaet. Samtidig må jeg være åpen for at relasjonen mellom meg og informantene kan ha påvirket hva slags svar jeg har fått, og hvordan jeg i etterkant har tolket disse.

### **3.5 Koding og analyse**

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for kodings- og analyseprosessen i denne oppgaven. Jeg vil også si noe om forholdet mellom teori og empiri.

### 3.5.1 Koding

Begrepene koding eller kategorisering brukes en del om hverandre i litteraturen, og innebærer en systematisk tilnærming til informantenes utsagn som gir forskeren muligheten til å kvantifisere funnene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). Det finnes flere ulike former for koding, og jeg vil her redegjøre for hvordan jeg har arbeidet med koding i denne oppgaven.

*Åpen koding* innebærer å møte datamaterialet med et så åpent blikk som mulig (Nilssen, 2012, s. 78). Dette er på mange måter en utopi, fordi det ikke er mulig for oss som mennesker å legge vår egen forforståelse helt til side. Likevel kan man i kodingsprosessen arbeide med dette som et ideal og et utgangspunkt. Denne formen for koding har sin bakgrunn i «grounded theory», og har som mål å kunne utvikle nye teoretiske ideer som har basis i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 79). I den åpne kodingen satte jeg navn på ulike fenomener eller ytringer, noe som gjorde at jeg ble sittende på en stor mengde koder som senere måtte grupperes i ulike kategorier for å kunne bli håndterlig. I mitt arbeid lot jeg denne kodingsprosessen skje gjennom en abduktiv prosess, hvor kodene ble definert ut ifra både teori og empiri. I praksis arbeidet jeg med denne kodingsprosessen i to tabeller. I den ene skrev jeg ned åpne koder i margin, som «kjærlighet i relasjonen», «pedagogen skaper en trygghet» og «et ekte stemmeuttrykk». I den andre tabellen skrev jeg ned hvilke dialogfilosofiske teorier eller begreper som er relevante for kodene. Deretter søkte jeg å finne kategorier som kunne favne bredden av de empiriske funnene. Det har ikke vært et mål for meg å utvikle nye teorier, men å finne gode kategorier som både ligger nær teori og empiri. Eksempler på slike kategorier er «å legge til rette for dialog», «musikken som kunst», «å ikke bli en kopi» og lignende.

Videre så jeg på hvordan kategoriene forholdt seg til hverandre i en *aksial kodingsprosess* (Dalen, 2019). Dette hjalp meg til å samle empirien i noen sentrale tema. For eksempel dukket det opp nye og overordnede kategorier som «dialogen mellom elev og pedagog», «mesterlæretradisjon» og «dialogen med fagstoffet». Under disse kategoriene ordnet jeg det empiriske materialet i subkategorier. For eksempel fikk kategorien «mesterlæretradisjon» subkategorier som «lærerens makt», «tradisjonens makt» og «muligheter for likestilling/likeverd». I tillegg la jeg til hvilke teoretiske

begreper som passet til de ulike kategoriene og subkategoriene. I dette arbeidet erfarte jeg at noen av subkategoriene passet inn under flere overordnede kategorier, og fikk ulike teoretiske merkelapper på seg avhengig av hvor jeg plasserte dem.

Etter det fortsatte arbeidet med en *selektiv kodingsprosess*, hvor jeg forsøkte å finne en kjernekategori som jeg kunne relatere de andre kategoriene til. Denne kjernekategorien er et resultat av forskningen, men den er også en abstraksjon, og representerer et hovedtema for de empiriske funnene (Postholm, 2005, s. 90). For meg landet denne kjernekategorien i det som ble analysekapitlets tittel «dialogisk flerstemmighet og flerdimensjonalitet i det sangpedagogiske rommet». Det temaet jeg har valgt å undersøke er et bredt, flerstemmig og flerdimensjonalt, og funnene pekte i retning av at det dialogiske ikke er ett tema, men heller en vev av ulike perspektiver og tilnærminger. Jeg fant også fire ulike hovedkategorier, implisitt og eksplisitt i datamaterialet, og disse utgjør de fire hoveddelene av analysekapitlet: «Dialogen og det mellommenneskelige», «å skape rom for (en åpen) dialog», «dialogen og sangfaget» og «subjektivering som sangfagets formål».

En utfordring med kodingen og analysen i denne oppgaven har vært nettopp at de empiriske funnene spriker, slik at arbeidet med å sammenfatte funnene i en teoretisk ramme eller et hovedtema har vært en krevende. Arbeidet med analyse og koding har krevd mange runder med utforskning av forholdet mellom del og helhet, og empiri og teori for å la seg samle i en sammenhengende oppgave.

### **3.5.2 Forholdet mellom teori og empiri**

I arbeidet med forskningsdata har jeg anvendt mitt eget teoretiske utgangspunkt i deler av analyseprosessen, men jeg har også i andre deler av analysen søkt å fjerne meg fra de teoretiske rammeverkene jeg hadde med meg før jeg begynte intervjuprosessen. Dette har jeg gjort for å få et mer nøytralt blikk på empirien, og for å kunne få øye på det datamaterialet kan fortelle meg om jeg søker å utfordre min egen teoretiske for forståelse. Teorien har jeg brukt som et redskap til å få forståelse og innsikt i møte med empiriske data, men jeg har også søkt å gå utenfor det teoretiske rammeverket når dataene tilsier det (Nilssen, 2012, s. 66). I en kvalitativ undersøkelse er det

informantens perspektiv en forsker søker å få innsikt i, og de svarene man får fra en informant kan derfor vike en del fra forskerens eget teoretiske rammeverk (Nilssen, 2012, s. 67). Det kunne vært fristende å prøve å presse forskningsmaterialet inn i et begrenset teoretisk rammeverk, for å gjøre behandlingen av teori og empiri mindre kompleks. Dette ville imidlertid gått på bekostning av klarheten og ulikheten i informantenes ytringer, og følgelig kvaliteten på forskningen. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å behandle flere ulike teorier og begreper, heller enn å tolke datamaterialet i lys av en enkelt dialogfilosofisk retning. Jeg har samtidig også måtte finne noen kompromisser mellom teori og empiri, der det teoretiske rammeverket ville blitt altfor innfløkt om jeg lot forskningsmaterialet alene være styrende for analyseprosessen.

Det har vært en utfordring for meg å sjonglere flere ulike, men likevel beslektede, teorier, og samtidig klare å løfte frem de ulike hovedpoengene fra teori og empiri på en god og tydelig måte. I praksis har både arbeidet med analysen ikke foregått som en lineær prosess med tydelig adskilte faser og deler, men heller som en *hermeneutisk spiral*-prosess hvor det er en vekselvirkning mellom teori og empiri, helhet og del, og forståelse og forforståelse gjennom hele analyseprosessen.

## **3.6 Hermeneutikk og fortolkningens validitet**

### **3.6.1 Hermeneutikk**

Når vi møter noe vi ikke har kjennskap til eller forstår, vil vi prøve å tolke det (Nilssen, 2012, s. 71). I denne oppgaven har jeg søkt å tilnærme meg et tema jeg har noen antagelser om, men mangler en dypere forståelse av. Det datamaterialet jeg har fått fra intervjuene er noe varierende i tematikk og innfallsvinkler, og består av ytringer, meninger og perspektiver som for meg som forsker ved første øyekast kan virke fremmede, kaotiske og til tider motsigende. For å kunne finne den underliggende meningen bak informantenes ytringer, og for å skape klarhet i utsagn som kan virke uklare eller ufullstendige, må dette datamaterialet fortolkes (Nilssen, 2012, s. 72).

Hermeneutikk er fortolkningslære, der tolkningen eller forståelsen kan sees som en kunnskapsgenererende prosess som i forskningssammenheng finner sted i en dialog

mellom forskeren og det som det forskes på (Nilssen, 2012, s. 72). Sannhet eller kunnskap utvikles i en prosess mellom forskeren og informanten, ved at et spørsmål leder til et svar som igjen leder til et nytt spørsmål (Nilssen, 2012, s. 72).

Hermeneutikken sentrerer seg om fortolkning av menneskelige handlinger og uttrykk, og består av ulike filosofiske retninger som har ulike syn på hva fortolkning innebærer. Disse retningene vektlegger ulike aspekter, og kan ha ulike syn på forholdet mellom subjekt og objekt (Johansson, 2016). I en hermeneutisk fortolkende tradisjon ligger det som et hovedpremiss at «*meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten*» (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 193). Hvordan en del blir fortolket påvirker hvordan man ser og fortolker helheten, og omvendt (Nilssen, 2012, s. 73).

Hermeneutisk fortolkning handler også om sammenhengen mellom forståelse og forforståelse. I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg derfor søkt å veksle mellom å se på teori og empiri som en helhet, og som ulike deler, noe som har påvirket både analyse- og skriveprosessen. Jeg har også søkt å ha en bevissthet rundt min egen forforståelse og forståelse, og hvordan dette har endret seg i løpet av arbeidet med oppgaven.

### **3.6.2 Fortolkningens validitet**

Den hermeneutiske tradisjonen utfordrer synet på fortolkning som noe som kan være en absolutt sannhet, og vektlegger et vitenskapssyn der det kan finnes flere ulike fortolkninger av samme fenomen, og at der ikke finnes en egentlig sannhet (Nilssen, 2012, s. 72). Kjersti Johanssen spør om hermeneutikken, som på mange måter fjerner seg fra et objektivt eller positivistisk kunnskapssyn, ender opp med å være subjektiv synsing. Hun spør om man innen hermeneutikken i det hele tatt kan snakke om resultater (Johansson, 2016). Hermeneutikken anerkjenner forskerens subjektivitet som en del av forskningen, men påpeker viktigheten av å vise frem forskerens forforståelse og forutsetninger i funn og beskrivelse av forskningsprosessen. En slik tilnærming kan fungere som en bevisstgjøringsprosess som gjør det lettere for meg som forsker å fange opp perspektiver og forforståelser jeg har med meg. Det kan også bli lettere å fange opp *annetheten*<sup>6</sup> (Biesta, 2014), eller det som usynliggjøres, når jeg velger et gitt perspektiv

---

<sup>6</sup> Med dette menes det som ekskluderes, ikke nevnes eller tar med i betraktning eller usynliggjøres idet et fenomen defineres på en bestemt måte.

eller en gitt definisjonsmåte. På denne måten kan forskningen også lettere vurderes av andre, noe som vil ha betydning for dens validitet og reliabilitet (Johansson, 2016). Oppgavens funn kan igjen vurderes og tolkes i nye hermeneutiske spiraler i et forskningsfelt og gjennom en dialog i selve fagfeltet.

Johanssen viser oss hvordan hermeneutikken ofte sammenlignes med en løk hvor det finnes mange lag, men ingen kjerne. Det finnes alltid nye muligheter for forståelser, og på den måten er de hermeneutiske spiralene prosesser som aldri tar slutt (Johansson, 2016). Gyldigheten innen hermeneutisk fortolkning kan derfor sies å ligge i *argumentasjonens* logikk heller enn i validitetens logikk (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 207). Om mening er noe som oppstår i det Bakhtin kaller den *dialogiske broen* mellom deltagerne og konteksten (Bjerkholt, 2012, ss. 98-99), vil tekstens validitet som argumentasjon være uløselig knyttet til de ulike dialogpartene, og dialogen som fenomen. Å erstatte validitetsbegrepet med argumentasjon, skaper en forskyvning i forståelsen av hva forskningsfunn kan være - fra *sannhet* eller *endelighet* til *dialog* og *konstruksjon*. Dette er en forskyvning hos meg som forsker fra å komme med et endelig svar på et spørsmål, til å belyse et tema, vel vitende om at det hele kan se annerledes ut fra en annens perspektiv.

### **3.7 Avrunding**

Denne oppgaven er ment som et bidrag til en dialog om dialogen, som et forsøk på å si noe om det dialogiske i sangundervisningen, på bakgrunn av den informasjonen jeg har fått gjennom empiri og teori. Jeg har forsøkt å gi leseren innblikk både i min egen forforståelse, mitt utvalg av informanter og min tilnærming til datamaterialet og teori. Jeg håper dette kan bidra til klarhet hos den som leser denne teksten, og kan gi et godt utgangspunkt for vurdering av og refleksjon rundt denne oppgaven.

I og med at jeg bevisst har valgt ut hvem jeg vil intervju, har møtet mellom meg som forsker og informantene vært langt fra forutsetningsløst. Som forsker er jeg den som på bakgrunn av intervjuene trekker frem ulike aspekter som jeg finner sentrale, og på bakgrunn av dette gjør et teoretisk utvalg. Dette innebærer at jeg har mye makt, både i møtet med informantene og i fortolknings- og skriveprosessen etterpå. Samtidig har jeg

opplevd at informantenes svar har endret min forståelse av både dialog, sangpedagogens rolle og utdanningens formål. Det å gjøre en slik intervjuundersøkelse har grepet inn i min virkelighet, og endret noe av min forståelse både av min egen rolle som pedagog og av musikkutdanningsfeltet.



## **4 Analyse – dialogisk flerstemmighet og flerdimensjonalitet i det sangpedagogiske rommet**

Dette kapitlet vil bestå av utdrag fra intervjuene og redegjørelser for hovedtendenser i det empiriske materialet, analysert og drøftet i lys av ulike dialogfilosofiske teorier og begreper.

Den teoretiske tilnærmingen til analysen er dialogfilosofisk. Jeg kommer til å trekke frem empiriske funn som berører ulike sider av det dialogiske ved sangundervisningen, og diskutere denne i lys av ulike dialogfilosofiske retninger. Som jeg viser til i kapitteloverskriften «*dialogisk flerstemmighet og flerdimensjonalitet i det sangpedagogiske rommet*», er det ikke et entydig tema jeg undersøker, og funnene vil derfor speile kompleksiteten i tematikken. Analysen vil bestå av flere stemmer, hvor informantenes ytringer, mine tolkninger av det empiriske materialet og de ulike teoretiske perspektivene på dialog vil gi tilgrensende eller beslektede, men ikke entydige svar på problemstillingen min. Målet har vært å samle poengene i en forståelig og relevant form for leseren, samtidig som jeg ivaretar bredden og ulikheten i empirien.

### **4.1 Dialogen og det mellommenneskelige**

I dette delkapitlet vil jeg trekke frem empiriske funn som omhandler pedagogisk dialog som noe grunnleggende mellommenneskelig. Jeg vil gjøre en analyse og drøfting av sentrale poenger og utsagn fra informantene, og drøfte disse i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

#### **4.1.1 Å se og bli sett**

På spørsmålet om hva en god dialog i en sangpedagogisk situasjon egentlig er, viser informant 3 til viktigheten av at både elev og lærer ser hverandre og lytter til hverandre:

*Jeg tror det faktisk handler om å høre etter hva folk sier. [...] Det handler om å se og bli sett (Informant 3).*

Informant 3 peker her på noen elementer hun mener er viktig både for å for å skape en god dialog og for at undervisningen skal bli fruktbar. Først og fremst trekker hun frem det å lytte, å ta seg tid til å finne ut hva den andre faktisk sier. Dette er et poeng jeg ønsker å undersøke med et Bakhtinsk blikk.

En dialogisk tilnærming til en undervisningssituasjon kan sees som det motsatte av en monologisk tilnærming. I en monologisk tilnærming til samhandlingen mellom elev og lærer, tas det ikke hensyn til hvor komplekst samspillet mellom individet, dialogpartnere eller konteksten kan være. Her blir den som ytrer seg eneansvarlig for meningsinnholdet og meningsskapingen. En dialogisk innfallsvinkel inkluderer lytteren som en aktiv del av det som ytres, og av meningsskapingen som skjer i og mellom partene (Bjerkholt, 2012, s. 98). Meningen skapes i relasjonen mellom taler og lytter, og alle deltagerne i en samtale er slik sett med på å skape mening i det som sies. Om man, som informanten sier, søker å høre etter hva folk sier, er det ikke nok at pedagogen ser elevens ytringer som noe isolert, men hun må se utsagnene både ut ifra hvem de er adressert til og hvilken kontekst de står i. Meningen ligger i det Bakhtin kaller den *dialogiske broen* mellom deltagerne og konteksten, og ikke utelukkende i ytringene eller ordene man bruker i seg selv (Bjerkholt, 2012, ss. 98-99). Det å høre etter hva folk sier, vil på den måten handle om en bevissthet rundt hvordan deltagerne i en dialog selv er med på å skape et meningsinnhold, og hvordan konteksten er en viktig del av dette.

Informant 3 peker også på den kompleksiteten som ligger i og rundt dialogen med en elev og med musikken som lærestoff:

*[...] jeg tror at det er dialoger over alt. [...] At det er en grunnleggende egenskap vi alle har, og den eksisterer enten vi vil eller ikke. [...] så er det alle de andre dialogene som foregår rundt, med omverdenen; Hvor du er privat, eller jobbmessig. Om du er stresset, om du har god tid eller dårlig tid. Så det er mange faktorer som spiller inn» (Informant 3).*

I en dialogisk sammenheng vil alle ytringer sees i sammenheng med andre ytringer, og med den konteksten de er en del av (Bjerkholt, 2012, s. 100). I tillegg til deltagere og den sangpedagogiske konteksten, trekker informant 3 inn andre elementer som har

betydning for dialogen mellom elev og lærer. Informanten peker på dagsform, hva som ellers foregår i en elev eller lærers liv, hvilke rammer man har tidsmessig og hvilke andre dialogiske forhold man er i som noe som kan spille inn på måten vi ytrer oss på og forstår hverandre på.

All lytting har for Bakhtin en aktiv og svarende karakter. Den som lytter blir svarende til og medskapende i det som ytres:

*Den lyttende, som oppfattar og forstår betydninga (den språklege) av talen, inntek i røynda samtidig en aktiv svarande posisjon i høve til talen: han er einig eller ueinig med den (fullstendig eller delvis), utfyller den, gjer bruk av den, gjer seg klar til å handla på grunnlag av den, osv. (Bakhtin, 1998, s. 10).*

Å høre etter hva folk sier, som informant 3 peker på, er i et slikt perspektiv ikke en passiv eller mottakende prosess, men en aktiv samhandling med den andre. I en slik aktiv samhandling hjelper man hverandre med å skape mening, og med å utvide og utvikle de temaene man samtaler om. For at en slik felles meningsskaping skal kunne finne sted, er det viktig at de ulike partene får bidra med *ulike* perspektiver (Bjerkholt, 2012, s. 101). Her berører vi Bakhtins polyfoni-begrep, hvor de ulike deltagerne bidrar med sine unike og ulike stemmer. Et rom som ikke tillater en dialogisk åpenhet, vil derfor lukke for noen av de mulighetene de ulike dialogpartene har til å ytre seg fritt, noe som igjen vil stå i veien for muligheten til felles meningsskaping.

Informanten uttrykker flere ganger at det for henne er veldig viktig at det skapes en felles forståelse mellom elev og lærer:

*Jeg vil være helt sikker på at vi har en felles forståelse av hva vi jobber med, hvorfor vi jobber med det, hva vi jobber mot, hvorfor vi jobber mot det (Informant 3).*

Ut ifra et dialogisk perspektiv vil dette ikke handle om å forstå elevens ytringer eller ønsker som isolerte hendelser, men heller som en prosess der elev og lærer sammen kommer frem til og *skaper* en mening sammen. Det virker som om informant 3 ser meningsskaping som nettopp en felles aktivitet hvor deltagerne sammen, gjennom

dialog, kommer frem til en felles forståelse. I en dialog ligger aldri mening eller forståelse kun i en part, for så å formidles til den andre. Meningen oppstår i den dialogiske broen, *mellom* de ulike partene. En slik felles forståelse tillater likevel de ulike deltagerne å komme inn med sine unike og ulike stemmer og perspektiver. At en forståelse er felles, innebærer at den er delt mellom de ulike partene, og partenes *ulikhet* er nettopp det som gjør at en slik forståelse også kan være i endring, kan utvide seg og utkrystallisere seg på nye måter etter hvert som man utvikler seg. En felles forståelse vil på denne måten kunne innebære en forandring over tid, for begge parter.

Det er i fellesskap og gjennom dialog at mening skapes, på grensen til *den andre*<sup>7</sup>. Informant 3's utsagn om *å se og bli sett* kan på den måten også tolkes dithen at det også handler om *å skape og bli skapt*, gjennom dialogen med den andre. Et menneske trenger en annen for å kunne se eller forstå seg selv. Selvet er for Bakhtin ikke en konkret størrelse, men noe som blir til gjennom sosiale samspill, og Bakhtin står på den måten som en sterk motstemme til en monologisk definisjon av Selvet (Børtnes, 2001, s. 102). Mennesket befinner seg alltid på grensen til den andre, og ser seg selv i eller gjennom den andres øyne (Bakhtin, 1984, s. 287). Gjennom å bruke pronomenet *vi*, når hun sier at hun vil være sikker på at *vi har en felles forståelse*, fremhever informant 3 hvordan dette er noe som skjer *mellom* mennesker. Kunnskap om og retning på en felles aktivitet er noe som oppstår mellom oss. Det samme gjelder vår forståelse av oss selv: Idet vi ser, hører og berører hverandre, er vi også med på å skape hverandre, i den forstand at vi kan åpne og lukke rom for den andres selvforståelse. Vi er ikke bare passive mottagere av de inntrykk vi får av et annet menneske, men aktivt med på å tolke henne, og dermed også medskapere av hennes opplevelse av seg selv. I dette ligger et ansvar og en etisk fordring.

#### **4.1.2 Det åpne blikket, det åpne hjertet**

Informant 1 peker på noe hun mener er viktig i møtet med en elev, og som hun mener gir bærekraft til den sangpedagogiske relasjonen:

---

<sup>7</sup> Jf. kap. 2.3.1

*Det kan høres banalt ut, men jeg tror det handler om det åpne blikket, det åpne hjertet, det å vise hvem du er. [...] Våge å være seg selv. [...] Jeg synes det er så utrolig viktig at du er der med hele deg, at du er til stede (Informant 1).*

Informant 1 trekker frem kvaliteten på møtet med eleven som det viktigste for at hennes undervisning skal kunne «*nå frem*», der det åpne hjertet og det åpne blikket er viktig. Hennes utsagn peker mot en grunnholdning som ligger nært Bubers dialogfilosofi. Informantens utsagn om å være *til stede* og *med hele seg* i relasjonen klinger likt med Bubers søkelys på *nærværet* i en relasjon. For Buber handler ekte dialog ikke om å være sosial, men om kvaliteten på den kontakten man har med de man møter eller omgås: «*Dialogisk liv är inte et liv i vilket man har mycket med människor at göra, utan ett i vilket man verkligen har att göra med de människor med vilka man har att göra*» (Buber, 2008, s. 62). Informant 1 peker mot en ekte dialog, preget av et *åpent blikk* og et *åpent hjerte*, som viktig i en pedagogisk relasjon. Det er verdt å merke seg at hun ikke viser til talen eller ordene som det sentrale i en slik dialog, men heller *nærværet* og kvaliteten på møtet mellom partene. På den måten er det relasjonens *grunnord* som står i fokus hos informanten. For Buber er *nærværet* det som kjennetegner grunnordet Jeg-Du. Dette er ikke en følelsestilstand, men en tilstand av åpenhet og lytting, væren og nærvær. *Det åpne blikket og det åpne hjertet* kan slik sett forstås som en grunnholdning som tillater mennesket å oppleve den andre part som noe mer enn dets egenskaper, nytteverdi eller prestasjoner. Informant 1 trekker også frem viktigheten av å være i dialogen *med hele deg*, av å være *til stede* og at dette er noe man må *våge* i et møte med den andre. Dette kan også tolkes inn i Bubers filosofi, hvor mennesket virker gjennom å hvile i sin helhet (Buber, 2003, s. 69), forstått som en holdning og en tilstand der menneskets delpreg og egenskaper viker plass for en fordypet kontakt med seg selv og den andre.

Så kan man spørre hva det pedagogiske poenget er med å *våge å vise hvem man er* og å *være til stede med hele seg*, som informanten uttrykker det. Hos Buber ligger Jeg-Det'ets verden implisitt i Jeg-Du'ets verden (Olsen, 2005, s. 34), så Du'ets verden er ikke en avvisning av den instrumentelle eller tekniske Det-verdenen, men noe som utfyller en slik holdning. Informant 1 uttrykker også at hennes pedagogiske og mellommenneskelige grunnholdning ikke går på bekostning av hennes engasjement i de tekniske og ferdighetsmessige sidene ved faget. Hun beskriver seg selv som en pedagog

som er «*kreven*de og *opptatt av kvalitet*» (Informant 1) i hele sitt sangpedagogiske virke. Man kan derfor tenke at informanten ikke overser de faglige målene eller kravene, selv om hun trekker de mellommenneskelige møtene med elevene frem som det viktigste. Hos informanten og hos Buber er det den personlige utviklingen som pedagogikkens *formål* som står i forgrunnen (Aspelin, 2005, ss. 158-159). Poenget med informantens utsagn kan derfor tenkes å ligge i sangundervisningen som et mellommenneskelig og eksistensielt forhold, hvor både eleven og pedagogen kan vinne en dypere innsikt i seg selv og sin verden (Aspelin, 2005, s. 163).

Informant 1 uttrykker videre en bekymring for noen tendenser hun ser blant sine elever og i samfunnet ellers i dag:

*Jeg tenker at det er faktisk den her data-verdenen. At det er det som er, som gjør noe med dette sarte, med leken, med troen. Altså det er mye større sosial angst. [...] læreryrket har jo forandret seg veldig fordi det er så innmari stort fokus på hvordan elevene har blitt. Alt er jo sykelliggjort på en måte. [...] Jeg blir trigget som mennesket pedagog, ikke sant, for jeg må ta i bruk hele meg selv og den erfaringsbakgrunnen jeg har mye mer (Informant 1).*

Informanten peker på endringer i sin egen yrkespraksis som en følge av det hun kaller data-verdenen og det hun opplever som økte utfordringer rundt elevenes psykiske helse. Dette er svært uoversiktlige og kompliserte temaer som ikke kan diskuteres eller analyseres i en oppgave som denne, men det kan likevel tenkes at disse erfaringene er noe av bakgrunnen for informantens pedagogiske tanker. I den ny-individualistiske<sup>8</sup> tiden står de tradisjonelle veiene og identitetsstrukturene svakere, og individet kastes i større grad *tilbake på seg selv* (Hjardemaal, 2013). Mens individets identitet tidligere handlet om en essens eller kjerne, er det i vår tid mer vanlig å tenke på individet som en som konstruerer eller rekonstruerer seg selv gjennom å delta i ulike sammenhenger og se seg selv ut ifra ulike kontekster (Hjardemaal, 2013). Tilværelsen kan derfor for mange fremtre som fragmentert, uforutsigbar eller ustabil (Hjardemaal, 2013). Denne

---

<sup>8</sup> Jeg henter dette begrepet fra Hjardemaal (2013).

teksten vil ikke ta på seg å redegjøre for Hjordemaals tanker i sin helhet, men jeg tar med disse perspektivene for å sette informantens ytringer inn i en samfunnsmessig kontekst. Her kommer også Buber dialogfilosofiske ideer frem i et annet lys: Den personlige utviklingen som foregår i og gjennom erfaringen av et Jeg-Du-forhold til verden, leder mennesket inn til sitt *Jeg* som et *relasjonelt forhold*, og ikke som en personlig egenskap (Aspelin, 2005, ss. 158-159). Det Jeg'et vi finner i møtet med et Du kan ikke byttes ut med et annet Jeg neste uke eller neste år, da det opptrer i møtet med den andre og erkjennes kun som *liv* og som *nærvær*. I en tid hvor mye er preget av usikkerhet og ustabilitet kan et Jeg-Du-forhold gi en opplevelse av relasjonell forankring og gi bærekraft både til den faglige og menneskelige utviklingen eleven går igjennom.

Det kan tenkes at det å erfare og erkjenne seg selv i et Jeg-Du-forhold, kan stå som en motvekt til den ny-individualistiske tids flyktige identitetskonstruksjon, og til den vestlige utdanningskulturens sterke fokusering på målstyring. Der Jeg-Du'ets verden, forstått som kultur og maktvilje (Wivestad, 1992), alltid er i utvikling og bevegelse mot noe, holder Jeg-Du'et et anker inn mot noe *evig* (Buber, 2003), som en grunntone og et nav i våre tidvis flyktige samspill. Aspelin peker på at den pedagogiske relevansen er at pedagogikkens formål ikke er adskilt fra den pedagogiske relasjonen (Aspelin, 2005, s. 160). Det er nettopp i de mellommenneskelige relasjonene, gjennom å ta del i ekte dialog med elevene, at pedagogen har en innvirkning i møtet med eleven. Dette er det Aspelin kaller pedagogikkens *implisitte* formål:

*[...] om personlig utveckling och om den implicita pedagogikens betydelse kan följande sägas: Jagets innersta växt sker i möten mellan Jag och du, då Den enskilde genom dialog träder in i den mellanmänskliga sfären (Aspelin, 2005, ss. 161-162).*

For informant 1 er den gode dialogen i en pedagogisk sammenheng noe som bæres av et åpent blikk, et åpent hjerte, å våge å være seg selv og en evne til nærvær i forholdet til en elev. Et menneske utvikles ikke av seg selv, men i møtet med andre mennesker. Kvaliteten på disse mellommenneskelige møtene er derfor av betydning for hele den pedagogiske prosessen og for den personlige og mellommenneskelige utviklingen hos et individ. Man kan derfor tenke at en slik holdning i møtet med et annet menneske kan være et relasjonelt og eksistensielt anker i vår tids brytninger.

### 4.1.3 Å være en guide

Informant 1 forteller videre om hvordan hun opplever sin rolle i møtet med en elev, og om hva hun vektlegger i den pedagogiske relasjonen:

*Det betyr mye for meg at andre har det godt og får tak i noe, i seg selv, og hvis jeg kan være noen guide litt inn der, så betyr det mye for meg. Det betyr, nå med årene, egentlig mere enn at jeg får en sånn brilliant teknisk elev (Informant 1).*

Informant 1 trekker frem pedagogens rolle som en *guide*, eller en medvandrer (Aspelin, 2005). Pedagogen er den som kan guide eleven i en prosess hvor hun *får tak i noe i seg selv*, og informanten ser det at eleven oppnår en slik kontakt som viktigere enn den rent sangfaglige utviklingen. Aspelin viser hvordan det er *gjennom relasjonen* at pedagogene «*utfør sitt sanna oppdrag og samtidig forverkligas som människa*» (Aspelin, 2005, s. 173). Ved å tre inn i et nærværende forhold til eleven som et unikt menneske, blir pedagogene også virkeliggjort som et menneske og et *Du*. Som guide og medvandrer er pedagogene den som kan dele av sine erfaringer og sin kunnskap, som kan svare til elevens utfordringer gjennom å dele personlige erfaringer, men som samtidig klarer å møte eleven som et unikt individ (Aspelin, 2005, s. 134). Pedagogen befinner seg slik sett i et spenn mellom nærhet og distanse i relasjonen til eleven. Hun står og i et spenn mellom å la eleven få vokse gjennom å tre inn i den pedagogiske relasjonen som et aktivt og unikt *Du*, og å bidra med å løfte henne gjennom veiledning og innspill (Aspelin, 2005, s. 137).

Om pedagogene skal kunne fungere som en guide i elevens egen faglige og personlige utviklingsprosess, er det viktig at hun har en bevissthet om og oppmerksomhet rettet mot det som er unikt ved eleven (Kristiansen, 2004). Det er eleven selv, med sin stemme og sin musikalitet som er i fokus i undervisningen, og ikke en ide om en ideell elev eller utviklingsprosess. Dialogen med eleven fordrer et nærvær og en lydhørhet for det som er unikt for det *Du*'et hun står overfor i en undervisningssituasjon (Kristiansen, 2004). Om man i for stor grad sammenligner eleven med andre elever, eller lar behovet for å beskrive dets egenskaper og ferdighetsnivå bli det som dominerer relasjonen til det mennesket man står overfor, har man trådt for langt inn i *Det*'ets verden. Om *Det*'ets



verden får bli for dominerende står mennesket i fare for å miste seg selv og en helt grunnleggende dimensjon ved livet (Kristiansen, 2004).

Informant 1 uttrykker seg på en måte som kan tolkes som at hun finner Jeg-Det-verdens dominans i vårt utdanningssystem som noe problematisk:

*Jeg har aldri følt meg som en del av et system, av alt det som driver og styrer oss nå, som blir bare verre og verre. [...] For vi har jo et trykk på at vi skal legge en plan, vi skal fortelle om hver enkelt elev, og når vi har tenkt at de skal opptre. That doesn't work for me! [...] Jeg har ikke lyst til å ha mine elever til å opptre før jeg kjenner at de er i kontakt med noe (Informant 1).*

Det kan virke som om informant 1 opplever enkelte tendenser i vårt utdanningssystem som noe som står i veien for hennes ønske om å ivareta elevens personlige utvikling i sangfaget. Hun poengterer at hun ønsker at eleven skal ha en opplevelse av å komme i *kontakt med noe*, før det stilles krav til opptredener, eksamener eller lignende.

Informanten peker slik sett på pedagogikkens mål som noe som finnes *inne i* eleven selv. Det er i seg selv at eleven skal *få tak i noe*. Man kan slik sett velge å se elevens menneskelige utvikling som noe grunnleggende og overordnet den faglig-tekniske utviklingen, men det kan også tenkes at dette skillet mellom faglig og menneskelig utvikling egentlig et kunstig skille. Informanten selv gir uttrykk for at den musikalske og menneskelige utviklingen er «*to sider av samme sak*» (informant 1). Å *få kontakt med noe* kan handle om å få kontakt med en dybde i seg selv eller det man opplever som noe egentlig eller ekte, men det kan også handle om å få tilgang til og bevissthet om egne ressurser, kvaliteter og muligheter i en sangfaglig sammenheng. På denne måten er elevens faglige vekst uløselig knyttet til den personlige utviklingen hun går igjennom i et utdanningsforløp.

Informant 1 understreker at det viktigste for henne som pedagog er:

*At de ikke skal måtte prestere, eller forstille seg, fordi de tror at jeg ønsker meg noe spesielt. [...] mitt behov det er mer en bekreftelse på at her har de fått kontakt med noe (Informant 1).*

Dette *noe* som informant 1 peker på, kan ligge mellom eleven og læreren, mellom eleven og musikken, eller mellom eleven eller et annet *Du*. Det viktigste er likevel kvaliteten på dette forholdet; at det er noe som oppleves som ekte og reelt for eleven. Om en elev kommer inn i en dypere kontakt med seg selv gjennom den sangfaglige utviklingsprosessen, er dette noe som ifølge informant 1 vil kunne styrke henne både som menneske og som sanger. I lys av dette kan man tenke at undervisningens formål, dypest sett, ikke kan ligge i pedagogens ønsker eller faglige mål, men derimot i elevens vekst og erkjennelse i møtet med et *Du*. Samtidig er ikke dette et perspektiv som utelukker eller ekskluderer faglige mål. Forholdet mellom elevens faglige og menneskelige utvikling bør derfor ikke sees som en motsetning. Derimot kan man se det som ulike måter mennesker er nødt til å forholde seg til sin verden på; som et *Det* og som et *Du* (Skrefsrud, 2014). Pedagogens rolle som en guide og en medvandrer i elevens personlige og faglige utviklingsprosess, innebærer derfor å stå i et spenn mellom en faglig solid veiledning, og en forpliktelse på det unike og uforutsette ved elevens væren og utvikling (Kristiansen, 2004).

## **4.2 Å skape rom for (en åpen) dialog**

I dette delkapitlet vil jeg se nærmere på noen sider ved datamaterialet og teori som handler om hvordan man legger til rette for (en åpen) dialog i sangundervisningen. Jeg har trukket frem de hovedpoengene jeg opplever informantene kom med, og diskutert disse i et dialogfilosofisk lys.

### **4.2.1 Tro**

Det inntrykket jeg fikk gjennom intervjuene jeg gjorde, var at alle informantene hadde stor tro på elevenes muligheter, vilje, iboende kvaliteter og evner. Dette ligger implisitt i deres vektlegging av elementer som likeverd i dialogen, åpenhet for elevens ytringer og ønsker i undervisningen, interessen for elevens egen stemme og personlige kvaliteter og ønsket om at eleven skal få komme i kontakt med og bringe frem noe ekte gjennom undervisningen og møtet med musikken. Denne troen på elevene er ikke bare knyttet opp til deres mulighet til å utvikle seg som sangere og som selvstendige og kritisk reflekterte kunstnere, men omhandler også deres *væren* som mennesker. Særlig informant 1 virker å ha et elevsyn som innebærer en sterk tro på menneskets mulighet

til å komme i kontakt med sin egen dybde og ekthet. De kvalitetene hun trekker frem som viktige ved en sangfaglig utviklingsprosess, er at eleven *kommer i kontakt med noe ekte* eller en *dybde*, noe som kan gi et inntrykk av at mye av hennes tro på eleven ligger nettopp i elevens evne og mulighet til selverkjennelse, til å oppdage seg selv som noe mer eller dypere enn summen av hennes egenskaper. Denne troen på mennesket finner vi hos Buber, som i møtet med sin samtids utfordringer (gjen)finner sin tro på mennesket i og gjennom dialogen, i et ekte møte mellom to likeverdige subjekter (Buber, 2003).

Informantenes tro på mennesket har også gjenklang i Freires pedagogiske filosofi. Dialog kan ikke finne sted mellom to parter der den ene ønsker å bevare verden slik den er, mens den andre ønsker å endre den gjennom å gi den nye navn (Steinsholt, 2004, s. 599). Dialogen er ikke fiendtlig eller en vei til makt, men et ekte møte mellom mennesker, hvor deltagerne gjennom ord og handlinger omformer verden, og humaniserer den. En slik dialog krever nettopp tro, både på en selv, på den andre og på det som kan skapes eller frigjøres gjennom menneskelig samhandling. Og den krever at alle parter i en dialog har denne troen. Den troen man kan finne hos informantene har både gjenklang i Bubers nærværende Jeg-Du, men også Freires radikale tro på alle mennesker og deres mulighet til å være aktive og likeverdige deltagere i sin samtid.

#### **4.2.2 Tillit**

Alle informantene pekte, på ulike måter, på tillit som noe grunnleggende for å oppnå en god dialog med eleven og en god undervisning.

*Ja, jeg tenker at man kommer egentlig ingen vei hvis det ikke etableres et tillitsforhold. Hvis det ikke etableres, så kan ikke min undervisning nå frem, tenker jeg. Det å etablere et tillitsforhold, sånn intuitivt, det er veldig viktig. At de kan stole på meg (Informant 1).*

Tilliten er ifølge informant 1 en forutsetning for å kunne *nå frem* i møtet med eleven. Uten tillit mislykkes den pedagogiske relasjonen, og dermed også undervisningen. Innen Bubers dialogfilosofi er tillit mellom mennesker, og tillit til verden, selve kjernen i det

pedagogiske forholdet (Buber, 1993, s. 60). Denne tilliten er tett forbundet med nærværet i forholdet mellom de som møtes. Uten tillit vil ikke de ulike dialogpartene kunne tre inn i det nærværet som kjennetegner Jeg-Du'ets verden.

Informant 2 trekker frem viktigheten av at ord og handlinger står i et gjensidig forhold til hverandre:

*[...] så hvis du har student som kommer og som sier noe, som har et ønske om noe, som kommer med noe uten at du slipper det til, uten at den studenten den ser at det får en effekt, da mister man også tillit på en måte (Informant 2).*

Informant 2 kommer her inn på det Freire kaller *praxis*, hvor ord og handlinger henger sammen og påvirker hverandre. For Freire er det virkelige ordet nettopp det ordet som følges av handling, og i dette ligger muligheten til å forandre verden (Freire, 2003, s. 62). Som mennesker kan vi ikke formes med eller gjennom taushet, men derimot gjennom ord, handlinger og refleksjon (Freire, 2003, s. 62). Det er gjennom våre ytringer og handlinger at vi kan bringe noe av oss selv inn i verden, og hvor vi kan bli aktive deltagere i samfunnet. Når et menneske sier sin mening og gir verden navn, så forandrer hun verden og får en betydning i denne verdenen som menneske. Selve *menneskeliggjøringen* ligger i denne evnen og muligheten til å bidra med sine ord og sine handlinger. Det motsatte av dette vil være det Freire omtaler som et nekrofil forhold<sup>9</sup>, hvor mennesket reduseres til et objekt for en sterkere eller herskende part og blir underlagt en annens vilje (Freire, 2003, s. 30). Freire understreker hvordan det å si en ting og gjøre noe annet ikke kan skape tillit. For å kunne skape og opprettholde tillit i relasjonen mellom lærer og elev, er det avgjørende at elevens ord får virke inn på det som skjer i en undervisningstime. Troen på mennesket er for Freire en forutsetning for dialog, mens tillit skapes som en konsekvens av dialog. Denne tilliten er betinget av ekthet, hvor begge parter anskueliggjør sine ærlige og konkrete hensikter, og hvor begges ord er i overensstemmelse med deres handlinger (Freire, 2003, s. 65).

---

<sup>9</sup> Jf. kap. 2.4

### 4.2.3 Kjærlighet

Informant 1 trekker frem viktigheten av å vise elevene at man som pedagoger «er her med mye kjærlighet for dem» (Informant 1). Ordet kjærlighet er ikke entydig definert i vår kultur, og kan bli et litt vagt eller uklart begrep. Jeg vil derfor trekke frem Buber, Bakhtin og Freires perspektiver på kjærlighetens betydning for dialogen og den pedagogiske relasjonen.

For Buber er kjærligheten helt grunnleggende for forholdet mellom mennesker. Kjærligheten ligger i erkjennelsen av den andre som mitt *Du*, som en kontakt og et nærvær vi kan velge å søke mot. Dette er å velge bort det instrumentelle forholdet til den andre, hvor det er en fare for at vi reduseres til objekter og glemmer den ubetingede kjærligheten og kontakten som ligger som et potensial i et Jeg-Du-forhold (Buber, 2003). For å kunne tre inn i et ekte forhold til den andre, må man i øyeblikket gi avkall på den andre som objekt. Man må velge en annen innstilling og en annen inngangsport til relasjonen. Bubers Du-verden kan virke som en utopi, og er ikke noe man kan planlegge eller kommandere frem, men idéen om og erfaringen med denne mellommenneskelige kvaliteten kan ha en funksjon som en rettesnor og et ideal i forholdet til ethvert annet menneske. På denne måten kan man tenke at Jeg-Du-møtet også klinger utover det tidsrommet det inntreffer i. Bubers kjærlighet er ikke grenseløs eller symbiotisk. Der er en avstand mellom de som møtes, og det er denne distansen som er en forutsetning nettopp for det å kunne komme til et møte (Skrefsrud, 2014).

Også informant 2 trekker frem kjærligheten som viktig i sitt møte med en av sine lærere, og beskriver ham som en person med sterk interesse for og *kjærlighet til* både faget sitt og studentene sine. Informanten poengterer at det i hans fagmiljø snakkes lite om hva man vil at en dialog mellom en elev og en lærer skal være:

*Det snakkes veldig lite om hvordan den dialogen skal foregå. [...] Det snakkes heller ikke så mye om hvordan skape den trygge situasjonen hvor ting gjøres med varme og med åpenhet og med trygghet, men på en profesjonell måte (Informant 2).*

Det er viktig å definere hva en sunn kjærlighet i en pedagogisk relasjon innebærer. I Bakhtins filosofi står kjærlighet, som en dialogisk handling, helt sentralt. Det er her ikke

snakk om et romantisk, grenseløst eller personlig avhengighetsforhold mellom to eller flere parter, men kjærlighet forstått som en ansvarlig handling overfor og holdning til *den andre* (White, 2015, s. 76). Siden sangundervisningen foregår en-til-en, og sangpedagogens jobber så tett på det andre menneskets psyke og kropp, er det viktig å være bevisst på at den pedagogiske kjærligheten ikke misforståes som grenseløshet eller manipulasjon. Den pedagogiske kjærligheten vi finner hos Bakhtin henger sammen med den betydningen vi har som hverandres *den andre*. Kun gjennom *den andres* kjærlighet kan oppleve oss selv fullt ut, kan vi se oss selv som betydningsfulle individer som har mulighet til å virke inn på andre mennesker (White, 2015, s. 78).

I Freires kritiske pedagogiske tenkning er det ikke mulig å skape eller omskape verden gjennom ord og handlinger, hvis ikke dialogen og handlingsrommet er gjennomsyret av kjærlighet. «*Dialogen kan imidlertid ikke eksistere dersom det ikke finnes en dyp kjærlighet til verden og til menneskene*» (Freire, 2003, s. 63). På denne måten er kjærligheten både grunnlaget for og noe av grunnstoffet i den frigjørende dialogen.

*Bare når man avskaffer en situasjon med undertrykkelse, er det mulig å gjeninnsette den kjærligheten som situasjonen hadde gjort umulig. Om jeg ikke elsker verden – om jeg ikke elsker livet – om jeg ikke elsker menneskene – kan jeg ikke delta i en dialog* (Freire, 2003, s. 63).

For Freire er denne kjærligheten, som viser seg gjennom ord og handlinger, med på å skape et rom for en ekte dialog mellom mennesker. Kjærligheten er modig, ikke sentimental, og den er knyttet opp til det Freire kaller *frigjørende handlinger*. Overalt hvor mennesker møter mennesker og har makt eller innflytelse over hverandre, finnes det en mulighet for undertrykkelse. Det kan finnes undertrykkende elementer både ved samfunnsstrukturen vår, det økonomiske systemet vårt og skolesystemet vårt. For Freire er det kun gjennom å avskaffe en situasjon preget av undertrykkelse, at det er mulig å gjeninnsette kjærligheten (Freire, 2003, s. 63).

#### 4.2.4 Åpenhet

Informant 2 trekker frem åpenheten som noe av det viktigste ved dialogen mellom elev og lærer:

*[...] sånn for min del, så handler det om å alltid skape et sted hvor det er en åpen dialog. [...] Det å ta imot det, og tenke at alt som kommer på bordet her inne det er det åpenhet for, det er det lov til. [...] At dette er et litt sånn fristed for både, for studenten, for meg og for musikken hvor alt er lov å si og gjøre. Her kommer musikken inn. Det er et sted hvor vi lytter mye. Med åpenhet for å kunne si «du, hør på dette her, hva er det her for noe?» [...] Men det betyr bare at jeg, så vel så mye som studenten, må være åpen for forandring (Informant 2).*

Informant 2's utsagn kan sees i lys av Bakhtins dialogfilosofi. I sitt arbeid med Dostojevskijs romaner peker Bakhtin i retning av en radikal åpenhet. Denne åpenheten ligger i en transpersonlig overskridelse av et ideologisk spenn mellom uforsonlige eller uforenlige perspektiver på livet hos brødrene Ivan og Alosja (Åsvoll, 2006). Man kan lese en dialogisk etikk og en dialogisk utopi ut av Alosjas overskridelse. Det å stå i en ubestemthet, risiko og tvil, er ikke noe man kan forvente av hverken elev eller lærer i enhver undervisningssammenheng (Åsvoll, 2006). Derimot kan man trekke en etisk fordring og et ideal fra Bakhtins forståelse av Alosja, der alle parter i en dialog har et ansvar for å, i så stor grad som mulig, ivareta den radikale åpenheten som kreves.

Informant 2 konkretiserer hvordan en slik åpen dialog kan se ut ved å trekke frem noen sentrale punkter som kan bidra til en slik åpenhet. For det første påpeker han at undervisningsrommet og undervisningssituasjonen er *et sted hvor vi lytter mye*. Det å høre og søke å forstå den andre er altså viktig. Han viser også til undervisningssituasjonen som *et fristed* for både pedagogen og eleven, og hvor det er lov å komme med det man måtte ha på hjertet. Informanten utdyper at dette ikke gjelder bare musikken:

*[...] hvor vi snakker mye om andre ting også. Ikke bare om liksom musikken i seg selv, men også om andre ting som rører seg, om andre ting man har sett og man har hørt, man har vært med på (Informant 2).*

Det er, for informant 2, viktig med en åpenhet for både musikalske og faglige innspill og ytringer, så vel som mer personlige meddelelser. Denne åpenheten og friheten er noe av det som konstituerer en god dialog. Et tredje poeng hos informanten er at både pedagogen og eleven må være *åpen for forandring*, om en slik åpenhet skal kunne finne sted i dialogen. En ekte og åpen dialog innebærer en vilje til *forandring*, der de ulike dialogpartene må være villige til å se den andres bidrag som viktigere enn deres eget ønske om å påvirke eller dominere diskusjonen. Biestas perspektiver på kommunikasjon og åpenhet kan også være med på å belyse informantens utsagn. Biesta beskriver ekte kommunikasjon<sup>10</sup> som noe som kjennetegnes av en radikal åpenhet, bevissthet om felles mål, en opplevelse av at noe står på spill og et ønske og en vilje om å skape en felles, men ikke lik forståelse (Biesta, 2014, ss. 47-65).

I en sangpedagogisk sammenheng kan det være store spenn mellom de ønskene og meningene en elev og en lærer har med undervisningen. Det kan være uenighet i hvordan man utfører en frase eller tolker en sang, og det kan være uenighet om hvilken retning man vil gå i musikalsk og kunstnerisk. For informant 2 er det viktig å skape en åpenhet for en slik meningsbrytning i dialogen med eleven:

*[...] siden vi driver med kunst, så må jeg være åpen for at jeg har en student som kommer inn og som sier at «veit du, dette her, det gidder jeg ikke. Hvordan kan jeg bruke dette? Hvordan kan jeg gjøre dette? Hvordan kan vi diskutere, hva kan vi gjøre? Nå ber du meg om å synge Ständchen av Schubert, og så har jeg lyst til å gjøre noe annet med den. [...] Hør på meg nå, hvis jeg gjør det på denne måten, hvordan er det?» [...] Hvis jeg (som pedagog) ikke har en åpenhet for det, da har jeg gjort kunsten en slags bjørnetjeneste (Informant 2).*

Informant 2 sier at denne åpenheten er viktig fordi vi jobber med et kunstfag. Kunsten trenger en åpenhet for å kunne bli virkeliggjort, og for å unngå at en elev kun blir en kopi av pedagogens eller tradisjonens føringer. Det rommet Alosja tilbyr oss, er ikke et rom som utsletter eller overser noen stemmer der det opptrer uenighet eller

---

<sup>10</sup> Biesta bruker begrepet kommunikasjon, og ikke dialog.



motsetningsfulle ideer, men et rom som lar det være en åpenhet for nettopp den andres *annethet*. Både informant 2, Bakhtin og Biesta peker på en etisk bevissthet der alle dialogparter forplikter seg på en ivaretagelse av nettopp denne annetheten. Kunsten i seg selv trenger dette åpne dialogiske rommet for å bli virkelig; for å kunne gripe inn i vår verden og virkelighet, for å kunne bringe noe nytt inn i vår samtid og for å kunne utfordre våre sannheter eller tatt-for-gittheter.

### 4.3 Dialogen og sangfaget

I dette delkapitlet vil jeg se på hvilke sider av det dialogiske ved sangfaget jeg finner hos de ulike informantene.

#### 4.3.1 Å finne den personlige stemmen

*Jeg jobber jo med å finne den personlige stemmen. [...] At jeg er opptatt av at det må bli eleven sin grunnstemme som skal få lov til å klinge igjennom, slik at det ikke blir en kopi av noe de har hørt, eller en kopi av noe som jeg synes (Informant 3).*

Den personlige stemmen er sentralt i informant 3's sangpedagogiske virke. Ifølge informanten innebærer *den personlige stemmen* både et stemmefaglig arbeid med grunnstemmen og en sangfaglig prosess som tar utgangspunkt i elevens personlige egenskaper og kvaliteter. Jeg vil ikke gå videre inn på begrepet grunnstemme, men heller se nærmere på informantens meninger om *den personlige stemmen* i lys av Bakhtins teorier.

Bakhtin ser stemmen som individets *livsverden* (Bakhtin, 1984). I arbeidet med Dostojevskij peker Bakhtin på hvordan ekte dialogiske relasjoner kun kan bli virkelige der hovedpersonen har en (ideologisk sett) betydningsfull posisjon og bærer en egen stemme (Bakhtin, 1984, s. 286). I en sangfaglig sammenheng kan denne hovedpersonen være både eleven og pedagogen. Her kan det å jobbe med den personlige stemmen handle om å legge opp til en utviklingsprosess hvor både eleven og pedagogen får kjenne, utfolde og erkjenne sine egne posisjoner, og sine unike og ulike bidrag til det musikalske og stemmetekniske uttrykket. For Bakhtin står alle fenomener i en eller

annen relasjon. Menneskets sinn og stemme eksisterer ikke uten en utenforliggende verden (Postholm, 2008). Den individuelle stemmen er én blant flere, i en gjensidig avhengig, utfyllende, motstemmig eller medstemmende polyfon tilværelse. Dette har som konsekvens at mye av våre muligheter til å bringe vår stemme frem i verden, enten som tale, som meninger eller som kunstuttrykk, avhenger av en toleranse for hverandres *annenhet*. Bakhtins *heteroglossia*-begrep viser oss hvordan polyfone stemmer kan forstås som en mangefasettert og flere-lags pluralitet. Dialogismens mål er å skape en utvidelse, hvor stemmer avlaster, avløser og utfyller hverandre, og hvor en stemme aldri får muligheten til å fortrenge eller undertrykke andre stemmer (White, 2015, ss. 27-28). Ideen om heteroglossia står slik sett også som en motstemme til og advarsel mot en monologisk tilnærming til dialogen i sangfaget, både mellom en elev og en pedagog, men også innad i utdanningsinstitusjoner. Informant 3's vektlegging av den personlige stemmen og de personlige kvalitetene i det sangfaglige arbeidet er på denne måten en holdning som åpner for en mangefasettert forståelse av hva et stemmefaglig arbeid innebærer, og fordrer en pedagogikk som verdsetter aktørenes ulike og unike bidrag.

For Bakhtin kan det at mennesker er *for like* hverandre hindre det han kaller *estetisk virksomhet*. Med estetisk virksomhet menes å være *den andre* for et menneske gjennom en erkjennelse og vurdering av det man sanser, hører og observerer hos den man samhandler med (Kårtveit, 2007, s. 45). Fordi vi alle er forskjellige, har vi hver vår forståelseshorisont. For Bakhtin er det et poeng at mennesket, gjennom å få tilgang til det andre ser og oppdager, kan få tak i noe nytt i seg selv. Det kan få tilgang til kunnskap eller muligheter som mennesket ikke kan finne i seg selv alene (Kårtveit, 2007, s. 46). Denne estetiske virksomheten starter med vår evne til innlevelse. Innlevelsen er grunnlaget for å kunne se hva vårt *synsoverskudd* kan bidra med for et annet menneske; vi har muligheten til å se sider ved et annet menneske som det ikke har mulighet til å oppdage selv. Både eleven og pedagogen kan se sider ved den andres væren og virke som kan ha betydning for den sangpedagogiske situasjonen. De kan både bekrefte og utfordre hverandres forståelse av hva et sangfaglig arbeid innebærer. Om dialogpartene er for like hverandre, kan de bli blinde for det særegne ved den andre, og det kan være vanskelig å lære noe, fordi den andre vet det samme som en selv (Kårtveit, 2007, s. 51). En åpenhet for ulikhet og uenighet kan slik sett være nettopp det som gir oss muligheten

til å se og bli sett *som oss selv*. Det å finne den personlige stemmen er derfor også sosialt og kulturelt betinget. Det er gjennom pedagogens, som *den andres*, evne til å se det unike ved den enkelte elev, at eleven får en mulighet til å finne det som er personlig og unikt for henne.

Å finne den personlige stemmen krever ikke bare en aktiv søking fra elevens side, men også en aktiv lytting og et aktivt gjensvar fra pedagogens side, og det krever en åpenhet for den andres ulikhet. Pedagogen må derfor være villig til å gjennomskue sine egne preferanser og tatt-for-gittheter.

*Å forstå hvorfor de ulike tatt-for-gitthetene finnes, innebærer at man må sprengte seg ut av sin egen innforståthet med den verden man er fortrolig med. Man må flerre åpen egne normer og, om mulig, "se" med et fremmed blikk (Schei, 2007, s. 217).*

Å møte eleven med en lydhørhet for det personlige ved hennes stemmeuttrykk, innebærer en åpenhet for det unike ved eleven og ved undervisningssituasjonen. Dette kan være en åpenhet for det man selv ikke behersker eller forstår fullt ut ved sangfaget, i tillegg til en åpenhet for det informant 3 omtaler som elevens *personlige egenskaper og kvaliteter*. Som pedagog må man derfor ha en villighet til å avkle og muligens ofre noen av sine sangfaglige «sannheter». Forskjellighet mellom mennesker åpner for et potensial der ethvert menneske kan bli kjent med noe nytt ved seg selv og den verdenen de er en del av (Kårtveit, 2007, s. 53). Dette potensialet for utvidelse og utvikling av sangfaget gjelder for både eleven og pedagogen. Informant 3 forteller hvordan hennes undervisningspraksis er med på å endre også hennes egne perspektiver:

*[...] jeg lærer jo så utrolig mye av å jobbe med elevene. [...] Både som lærer og som utøver. [...] At man hele tiden utveksler erfaringer, opplevelser og kunnskap (Informant 3).*

Læringen og oppdagelsen av det personlige stemmeuttrykket foregår slik sett kontinuerlig, og i et gjensidig utvidende og utviklende forhold, mellom eleven og pedagogen.

Schei uttrykker, i likhet med noen av informantene, at det kulturelle og dialogiske ved sangutdanningen ikke i så stor grad er belyst, men at dette likevel er viktig for fagets anseelse:

*I sangpedagogikken har vi tradisjonelt hatt et stort begrepsapparat på selve stemmeorganet, hva utvikling av stemmeteknikk innenfor ulike stemmefag angår, og dessuten på interpretasjon generelt. Det har i mindre grad blitt skrevet om stemmen som et kulturelt fenomen. Å utvikle verbale redskaper til å begripe slike sammenhenger mener jeg er nødvendig for fagets anseelse [...] (Schei, 2007, s. 216).*

Informant 3's bidrag til utviklingen av slike verbale redskaper for sangpedagogikken som et kulturelt fenomen, er blant annet å understreke viktigheten av å få ivareta det personlige og unike gjennom den sangfaglige utdanningsprosessen:

*At man ikke skal tvinges inn eller ledes inn i et spor der målet er å innfri på et eller annet ideal, at man beholder en egenart, og at det også får lov til å gjennomsyre repertoaret, eller arbeidet med repertoaret eller tekst og med formidlingen (Informant 3).*

Videre peker hun på hvordan en slik egenart og ekthet i utdanningsprosessen har betydning for formidlingen i møte med publikum:

*Jeg tror at for at det skal være interessant, både for den som utøver og den som hører på, så tror jeg vi trenger ekthet. Jeg tror at den måten å jobbe på også øker bevisstheten rundt hva man legger i den musikalske fremførelsen eller formidlingen. At man lettere kan sette seg inn i, lettere gi et mer personlig preg eller lettere være til stede, for det tror jeg lytterne opplever, det nærværet fra utøveren (Informant 3).*

For informant 3 er det som foregår på en sangtime med på å legge grunnlaget for det som foregår i en formidlingssituasjon. Om sangundervisningen ivaretar det som er ekte og unikt for eleven, og har et åpent rom for forskjellighet mellom pedagogen og eleven,

legges det lettere opp til den unike elevens bidrag i en formidlingssituasjon. Det kan tenkes at en elev som oppfordres til å søke mot sin *personlige* stemme i møtet med pedagogen og tradisjonen også lettere kan sette sitt personlige preg på musikken i en utøvende situasjon, og slik sett bevare og utvikle det som er personlig og unikt gjennom sitt virke som musiker.

#### 4.3.2 Å nå en større dybde i seg selv

*Og det hender jo at etter for eksempel tre år med hovedinstrumentundervisning, at eleven når en større dybde i seg selv. En ærlighet eller større kontakt med seg selv. Det er jo egentlig dette det er snakk om (Informant 1).*

Informant 1 peker på hvordan eleven kan komme inn i en fordypning og større kontakt med seg selv gjennom hovedinstrumentundervisningen, og for henne er dette det som egentlig er undervisningens formål. Informanten utdyper ikke hva denne dybden innebærer, men gir gjennom hele intervjuet et inntrykk av at det er snakk om noe som ligger nært menneskets kjerne. Hun uttrykker selv at hennes interesse i dialogen og undervisningen «er mye mer på essensen i hva det er å være et menneske» (Informant 1). Jeg har tidligere diskutert hvordan dialogen mellom elev og pedagog kan bidra til at eleven når en større dybde eller kontakt med seg selv. Her vil jeg se på informant 1's ytring i lys av Bollnows eksistensfilosofiske syn på pedagogikk, og bringe dette inn i et dialogisk landskap. I et utvidet dialogbegrep kan også musikken fungere som en dialogpartner. Buber har pekt på kunsten som noe som kan være en part i et Jeg-Du-møte (Buber, 2003). Musikken kan komme oss i møte som et levende *Du*, som et levende subjekt og som en kilde til erkjennelse. Bollnow bruker begrepet *møte* om eksistensielle erfaringer som kan endre vår forståelse av både oss selv og verden (Bollnow, 1969). Hans teorier er på noen måter beslektede med Bubers Jeg-Du-forhold, men ikke ensartede med disse.

En utfordring med informant 1's utsagn om å nå en større dybde, er at det ikke er definert hva denne dybden innebærer, hvordan den inntreffer eller hva det gjør med et menneske å nå en slik dybde. Her kan det hjelpe å se til Bollnow og Varkøy. Bollnows

møtebegrepet er ikke et bredt begrep som omfatter alle former for berøring eller kjennskap (Varkøy, 2017, s. 243). Informanten understreker selv at hun er mest opptatt av menneskets *essens* og det hun kaller *en større kontakt med seg selv*. Møtebegrepet er et smalt begrep, og peker på at det som skjer har en eksistensiell betydning for eleven.

*Et møte i denne forstand innebærer alltid at jeg støter på et Du. Dette Du-et møter meg som noe helt annet, noe som tvinger meg til å orientere livet mitt på nytt. Møte-begrepet får slik en særegen hardhet. Det er noe ubønhørlig med et møte, det ryster eller skaker meg. Det krever at jeg må forandre livet mitt* (Varkøy, 2017, s. 243).

Hverken informant 1, Bollnow eller Varkøy peker på noen konkret vei videre etter at et møte eller en større dybde har inntruffet, men lar dette stå for seg selv. Det er eleven som kommer i kontakt med noe, som erfarer og som endres. Varkøy peker på hvordan det ved tradisjonell pedagogikk ofte er mål og planer for arbeidet videre (Varkøy, 2017, s. 244). For møtet finnes ingen slik plan. Elevens erfaring står slik sett for seg selv, som undervisningens vei og formål i ett og samme punkt.

Varkøy omtaler møtet med musikken eller et annet kunstverk, som et møte med et *Du*<sup>11</sup> som står utenfor en selv. Dette Du'et blir erfart som noe annet enn en selv, som en annen eksistens (Varkøy, 2017, s. 245). Kunstopplevelsen har på denne måten en dialogisk funksjon. For Bollnow er det et poeng at møtet kan opptre i et forhold eller i en situasjon som ellers kan virke ubetydelig, og er ikke nødvendigvis forbeholdt de store musikkverkene. Det er derfor viktig at man lar en elev få tilgang til en bredde av musikkuttrykk og opplevelser (Varkøy, 2017, s. 245). Bollnow skriver om møtets uberegnelighet:

*Når allerede det enkelte menneske ikke kan si om seg selv når møtet skal inntreffe, så må det være enda mye vanskeligere for en lærer å fremkalle det ved hjelp av*

---

<sup>11</sup> Varkøy bruker her Bubers Du-begrep om Bollnows møtetenkning i en musikkfilosofisk sammenheng.

*pedagogiske midler. Møtet lar seg ikke dirigere; det er i dypeste forstand uberegnelig og unndrar seg derfor prinsipielt enhver bevisst metodisk planlegging* (Bollnow, 1969, s. 138).

Det at møtet ikke lar seg dirigere kan gjøre det lett å avvise dette i en pedagogisk sammenheng. Det er på ingen måte tydelig hvordan eller når et møte inntreffer, og en pedagogikk som tar sikte på å åpne for eksistensielle musikkerfaringer, løper slik sett en risiko for at ingenting skjer. Bollnow peker på en pedagogikk som veksler mellom en kontinuerlig og planmessig tilnærming, og en diskontinuerlig, åpen og bred tilnærming, for å ivareta både fagets logikk og tradisjon, og de mulighetene for vekst og erkjennelse som kun gis i møtet.

En annen utfordring er måten man ivaretar et møte på, om det skulle inntreffe. Er det en rent personlig erfaring eleven har, eller er det noe eleven trenger et rom for i dialogen med pedagogen? Er pedagogen en del av møte-opplevelsen, eller står hun utenfor som en betrakter? Informant 1 peker i intervjuet på seg selv som en guide, veileder eller medvandrer. Det er elevens erfaringer og vekst som står i sentrum i hennes pedagogikk. Man kan slik sett tenke at pedagogen står på siden av elevens erfaringer med musikken, og personlig ikke er delaktige i disse. Bollnow viser hvordan det ikke kan forekomme møter i en pedagogisk relasjon; så lenge som man forholder seg pedagogisk til et annet menneske er potensialet for møtet lukket (Bollnow, 1969, s. 145). Dette handler blant annet om den åpenbare status- og aldersforskjellen mellom en elev og en pedagog. I en mellommenneskelig sammenheng kan møter ifølge Bollnow kun oppstå mellom likeverdige eller likestilte mennesker, og i et forhold som overskrider det pedagogiske. Man kan tenke at pedagogen kun fungerer som en formidler av et møte med lærestoffet for eleven (Bollnow, 1969). Hun har en lydhørhet for elevens meddelelser av eksistensielle erfaringer, men er ikke selv deltagende i møtet. Erfaringen befinner seg i det dialogiske rommet mellom eleven og musikken. En ivaretagelse av musikkerfaringen i en sangpedagogisk sammenheng kan derfor handle om å legge til rette for at møter kan skje mellom eleven og fagstoffet – man må gi denne dimensjonen ved undervisningen rom og å ha en åpenhet dersom eleven skulle ønske å meddele seg om slike erfaringer.

### 4.3.3 Å spille med Beethoven på skuldrene

*Jeg husker jeg hadde en samtale med en kollega. Han hadde funnet noe helt eksepsjonelt. Hans lærer hadde vært et eller annet sånn og sånn og kom derfra. Hennes lærer igjen hadde vært sånn og sånn, og når han (kollegaen) hadde jobbet seg bakover, så kom han til Beethoven! Og alle sånn: «Oh shit!», og så bare «vent litt nå, hang on, så hver gang du spiller så skal du tenke at du har Beethoven sittende på skulderen din? Hva gjør det med deg som kunstner?» Og det å så sitte med den tradisjonen på skuldrene. Hvis ikke vi lærer oss hvordan vi skal forholde oss til det, hvis vi ikke på en eller annen måte diskuterer eller lever i det spennet hvor vi faktisk forholder oss til dette her, men bare hengir oss fullstendig til å kopiere ting vi har hørt før, som jo er en fare med en sånn type mesterlæretradisjon, så er vi jo ille ute (Informant 2).*

Informant 2 peker på noen utfordringer rundt det han kaller *mesterlæretradisjonen* som han mener preger den klassiske musikkutdanningskulturen. Mesterlæretradisjonen kan ikke regnes som en ren tradisjon eller tilnærming, men omhandler et stort spenn av pedagogiske innfallsvinkler innen en bredere tradisjon med en-til-en-undervisning på hovedinstrument (Nerland, 2004). Nerland beskriver en slik undervisning som noe som generelt innebærer relativt sterk autoritet hos læreren, og som preges av relasjoner med en sterkere asymmetri enn andre former for undervisning (Nerland, 2004, s. 223).

Informanten viser, gjennom sin Beethoven-anekdote, et tydelig spenn i den klassiske musikkutdanningen. Mesterlæretradisjonen er kjennetegnende ved den klassiske musikktradisjonen, da kunnskap er overført fra mester til elev gjennom generasjoner. Verkets og tradisjonens tyngde og posisjon i den klassiske musikktradisjonen er sterk (Nerland, 2004, ss. 249-251), og slik sett krever det å bli en dyktig utøver en fortrolighet med og beherskelse av denne arven. Og nettopp på grunn av denne tradisjonens tyngde kan det, som informanten poengterer, være en fare for at vi hengir oss til å kopiere det vi har hørt før, og dermed mister noe av potensialet for musikalsk med- eller nyskaping.

De utfordringene informant 2 peker på viser hvordan tradisjonens tyngde og autoritet fort kan føre til en undervisning preget av det Freire kaller *banking* (Freire, 2003). Innen



kritisk-pedagogisk-tenkning er banking en undervisningsform hvor kunnskapen er noe som finnes *utenfor* eleven og skal tilføres henne på best mulig måte. I en slik relasjon er eleven et objekt og en beholder for ytre kunnskap, og reduseres til en som skal tilpasse seg tradisjonen og pedagogens ekspertise (Berkaak, 2003). Informant 2 beskriver mesterlæretradisjonen slik:

*[...]at jeg kommer som lærer med all den kunnskapen jeg har fått ifra min mester. Og så drysser jeg denne kunnskapen ut over mine studenter. Og den er jo veldig effektiv, men det du ikke får er kritiske studenter som er i stand til å... Du lærer dem i hvert fall ikke den måten å forholde seg til kunsten og musikken på. Å stille (kritiske) spørsmål på den måten (Informant 2).*

Den kunnskapen pedagogen drysser ut over sine elever kan være en kunnskap som finnes i kulturen, i tradisjonen, i et rådende utdanningspolitisk system eller hos pedagogen. En slik kunnskapsoverførende læringsprosess kan løpe en risiko for å bli umyndiggjørende, i den forstand at eleven blir fratatt muligheten til kritisk bevisstgjøring og *konstruksjon* av kunnskap, og dermed også evnen til å påvirke den situasjonen og relasjonen hun befinner seg i. Informant 2 mener derfor at mesterlæretradisjonen må balanseres av kritiske diskusjoner i en undervisningssammenheng:

*Studenten må ha et rom hvor vi kan diskutere også hvordan ting skal gjøres og hvorfor ting skal gjøres. Og i hvilken setting ting skal gjøres. I tillegg til bare utøvingen, til bare de mer teknokratiske sidene ved det. Hvis vi bare diskuterer vei, vann og kloakk, så kommer vi liksom ikke til det som kanskje er det viktigste, som er utformingen av det hele (Informant 2).*

*Utformingen av det hele* kan forstås som det kunstnerisk-kreative ved sangfaget. Informanten understreker flere ganger hvordan vi driver med kunst, og ikke bare et håndverk, og hvordan denne dimensjonen ved sangfaget krever åpenhet og kritisk refleksjon i det dialogiske samspillet mellom pedagogen og eleven.

Den gjensidige respekten for mesterens autoritet kan være noe av fundamentet for at en mesterlærebasert undervisning fungerer. Nerland viser til at elever kan ha et ønske om å la seg lede og prege av sin hovedinstrumentlærer, og at dette er en viktig del av deres drivkraft for å delta i undervisningen (Nerland, 2004, ss. 222-223). I hennes undersøkelser sees mesterlærerens funksjon som autoritet og læringsressurs som noe som bidrar til elevens motivasjon og ønske om å bli musiker. Flere av informantene jeg har intervjuet uttrykker likevel at det er utfordrende å ha autoritet og makt i møtet med en elev:

*Jeg opplever det som et voldsomt ansvar, som man skal ta på det største alvor. [...] Jeg har hørt på så mange kurs, masterclasser og seminar at det blir sagt de mest utrolige ting som man som elev kan ta for god fisk bare fordi en autoritet har sagt det. Jeg synes at det ansvaret man har ved å jobbe så tett på, med noe som er så viktig, som er en del av et menneskes identitet og personlighet. [...] Det ligger så dypt i kroppen, at det å få lov til å være med på å utforske det, å se hvilken retning man kan strekke i det og tøy og bøye i det, det er utrolig spennende, og ansvaret er ekstremt stort (Informant 3).*

Informant 3 peker på hvordan det sangfaglige arbeidet, som ligger så nær menneskets kropp, identitet og personlighet, gjør at ansvaret oppleves større og autoriteten og makten oppleves som mere utfordrende. Ofte er pedagogen i en mesterlæretradisjon både bærer og formidler av fagkunnskapen, noe som kan føre til at denne kunnskapen ikke nødvendigvis utfordres eller diskuteres kritisk innad i en studentgruppe eller i dialogen mellom eleven og pedagogen. Også informant 2 ser utfordringer ved mesterlæretradisjonens asymmetriske maktforhold:

*Så tror jeg det handler mye om den tradisjonen, som vi underviser i. Som er så sementert, hvor det hierarkiet er så tydelig. Jeg tror den eneste måten å bryte ned det på er å så få mer en sånn likestilt undervisningssituasjon hvor statusen er jevnere (Informant 2).*

Informant 2 ser det å skape en jevnere status mellom pedagogen og eleven som en motvekt til hierarkiet som ofte kan være realiteten i en klassisk mesterlæretradisjon.

Også Nerland trekker frem betydningen av likeverd, og peker på hvordan lærerens makt og autoritet henger sammen elevens tillit til læreren som fagperson (Nerland, 2004, ss. 227-228). Makt og autoritet sees her som en produktiv kraft som kan gi tillit og troverdighet, men som kan føre til at elevene «*ønsker å lære gjennom 'underkastelse'*» (Nerland, 2004, s. 228).

*Å spille med Beethoven på skuldrene*, som informanten uttrykker det, kan virke som et tveegget sverd. På den ene siden gjør den solide faglige og håndverksmessige forankringen den klassiske musikken og mesterlæretradisjonen til en pedagogisk situasjon hvor eleven får en grundig innføring i sangfaget, noe som gir henne mulighet til selv å bli en dyktig utøver og tradisjonsbærer. Samtidig er vi, som informant 2 peker på, ille ute om vi kun velger å kopiere det som har vært gjort tidligere. En måte å forholde seg til disse utfordringene på kan være å tilby et rom for diskusjon av og bevisstgjøring rundt utfordringer rundt tradisjonens tyngde, autoritet og makt, både i relasjonen mellom eleven og læreren, men også innad i en utdanningsinstitusjon eller i et fagmiljø. Vi kan slik sett både likestille oss mer, og åpne opp for det rommet både eleven og pedagogen trenger for å kunne bidra som skapende og meningsbærende individer.

#### **4.3.4 Å bli en meningsbærer**

Informant 3 uttrykker et ønske om at sangundervisningen bør lede til:

*[...] at man selv blir en meningsbærer, istedenfor at man bare blir en formidler av noe noen andre har sagt. At ens egen stemme blir synlig eller hørlig i det man gjør* (Informant 3).

Informant 3 definerer eller avgrenser ikke begrepet meningsbærer, så jeg vil trekke sette begrepet inn i ulike dialogfilosofiske kontekster for å se hvilke betydninger og muligheter som kan ligge i det. Informanten knytter elevens potensiale som meningsbærer opp til hennes evne til å gjøre sin egen stemme synlig eller hørbart i musikkutøvelsen, og hun ser dette som noe som henger sammen med elevens evne og vilje til *ekthet*. Det er, som tidligere nevnt, elevens grunnstemme, de personlige

egenskapene og den personlige stemmen som skaper utgangspunktet for at hun selv kan bli en meningsbærer. Ektheten ligger i at det er elevens personlige stemme som høres i fremførelsen, slik at hun ikke blir en kopi av noe hun har hørt eller noe læreren ønsker at hun skal låte som. På denne måten inntreffer meningsbæringen når det personlige og ekte får skinne gjennom i musikkutøvelsen.

Gjennom dialogen med læreren og med musikken, enten i form av et klingende verk eller et notebilde, møter eleven en polyfoni av tegn, språk, ytringer og ulike stemmer fra pedagogen, institusjonen, tradisjonen eller kulturen hun studerer innen. I denne polyfonien må eleven finne *sin stemme* og *sin mening*. Dette er ikke noe som skjer utelukkende i eleven selv, men foregår i møtet med *den andre*. Mennesket har, ifølge Bakhtin ikke noe eget, avgrenset indre territorium, men er alltid på grensen til den andre (Bakhtin, 1984, s. 287). Denne *andre* er ikke nødvendigvis én person, men derimot kan vi ha mange andre som vi møter. *Den andre* kan være et ytre fenomen som en dialog mellom to mennesker, eller den kan være et indre fenomen som en dialog mellom et tidligere eller senere Selv (Stensæth, 2008, s. 183). Innen dialogisk perspektiv er livet å gi uttrykk, å være i en dialog. Å uttrykke seg handler om å gi eller skape mening, og en slik mening kan kun deles gjennom tegn. Siden alt kan regnes som et tegn, så er det intet uttrykk som ikke betyr noe (Holquist, 1990, s. 49). Så kan man spørre om alle uttrykk er meningsbærende? Slik jeg tolker informant 3 vil hennes svar her være nei. Meningsbæringen innebærer at eleven har tatt et *aktivt valg*, har forholdt seg bevisst og har *bidratt med noe av seg selv* både i den musikalske tolkningen, i møtet med publikum og i dialogen med læreren, og på denne måten sørger for at hennes egen *stemme* blir synlig eller hørbar i det hun gjør.

Informant 2 peker og på hvordan eleven, gjennom kunsten og musikken, blir en som kan si noe om mennesker og om verden, og berører på denne måten begrepet meningsbærer:

*Vi driver ikke bare med ting som kan måles. Vi driver med ting hvor det er helt andre parametere som kommer inn, som handler om kunstutøving, som handler om kunstneriske prosesser. [...] vi skal også si noe om mennesker, vi skal si noe om verden, vi skal si noe om hvordan vi opplever verden (Informant 2).*

Å si noe om verden og om mennesker kan handle om å formidle eksistensielle og følelsesmessige uttrykk til en lytter. Det kan handle om kunstens mulighet som samfunnskritikk. Arbeidet med kunst og musikk kan bidra til at eleven blir en meningsbærer i politisk og sosial forstand, og gi henne en mulighet til å ta stilling til og uttrykke seg i møte med ulike utfordringer i hennes samtid. Varkøy peker på musikken og kunstens mulighet til å «*utfordre våre tatt-for-gittheter*» (Varkøy, 2014, s. 179). Kunsten kan endre noe av vårt syn på verden og på oss selv som mennesker. Strobelt peker på hvordan det innen kunstfaglig pedagogikk finnes:

*[...] muligheter for å utforske aspekter av makt, retorikk og innflytelse, først i og gjennom kunstneriske prosesser og ytringer, for så å overføre erfarne holdningsendringer til samfunnet* (Strobelt, 2018).

En kritisk bevisstgjørende sangpedagogikk kan slik sett gi eleven muligheten å si noe om verden og om det å være menneske, og på den måten bli både en meningsmaker og en meningsbærer i sin samtid.

Et annet perspektiv på hva det vil si å si noe om mennesker og å si noe om verden ligger i kunstens og musikkens erkjennelsesfunksjon (Varkøy, 1994). Kunsten har blant annet som funksjon å lede til *erkjennelse*. Med dette menes det at *møtet* med musikken kan åpne for en opplevelse av tilværelsens dypere mening (Varkøy, 1994, s. 34). Musikkens mening blir innen et slikt perspektiv å gi oss innsikt i en større og dypere virkelighet (Varkøy, 1994, s. 37). Det å bli en meningsbærer vil kunne handle om en ivaretagelse av *møtet* med musikken, en evne til å språksette slike opplevelser og en åpenhet for å ha med seg denne dimensjonen inn i en utøvende situasjon. Varkøy skriver:

*[...] musikken kan ikke reduseres til et middel i generelle pedagogiske bestrebelser uten at musikkundervisningen står i fare for å tape noe som er helt vesentlig: musikken som mål* (Varkøy, 1994, s. 44).

I et slikt perspektiv er det å bære frem en mening i en sangfaglig sammenheng det å bære frem musikken i seg selv – å la musikken stå i forgrunnen og tale for seg, å tre inn i

møtet med musikken, fullt og helt, og bli et uttrykk for den meningen som musikken i seg selv er.

#### **4.4 Subjektivering som sangfagets formål**

De empiriske funnene i denne analysen berører implisitt Biestas tanker om utdanning som noe som kan lede til det han kaller *subjektivering* eller *subjektivitet som en etisk hendelse* (Biesta, 2014, s. 47). Gjennom et musikkutdanningsforløp kan man tenke at eleven både sosialiseres gjennom de ulike samspillene hun tar del i, tilegner seg en kompetanse som musiker og gjennomgår en faglig og menneskelig utviklingsprosess som leder til *subjektivering*. Subjektivering handler om at elevens eksistensielle væren og uersattelighet får rom og anerkjennelse i undervisningen. Det handler også om at hun får muligheten til å bli selvstendig, får erfare sin egen autonomi og får muligheten til å utfordre rådende normer i samfunnet (Biesta, 2014, s. 88).

Informantene peker, på hver sine måter, mot en dialogisk tilnærming til den sangfaglige utdanningen som kan skape en mulighet for subjektivering. Det å gi eleven mulighet til å komme i kontakt med noe ekte, finne sin personlige stemme, nå en større dybde i seg selv og bidra til den sangfaglige og kunstneriske utviklingen som et unikt individ med en unik stemme, er pedagogiske perspektiver som på ulike måter berører begrepet subjektivering. Subjektivering handler ikke om å bli til et *noe*, eller om å nå et konkret mål eller komme frem til en gitt erkjennelse, men at det finnes et rom hvor subjektivering kan skje (Biesta, 2014, s. 43). Dette innebærer en åpenhet og et uforbeholdent ansvar for den andre. Det innebærer også en åpenhet for at den enkelte elev kan finne veier å gå som ikke er tråkket opp før, og som bryter med rådende normer eller linjer i samfunnet.

De ulike informantenes ytringer peker på mange måter mot et pedagogisk grunnsyn, og en dialogisk grunnvoll, hvor denne subjektiveringen kan finne sted. Subjektivering kan kanskje ikke defineres som noe annet enn en *hendelse* (Biesta, 2014, s. 44), og en tilblivelse, hvor individets væren og unikheter trer frem og blir virkeliggjort, både gjennom kunsten, gjennom dialogen og gjennom hennes virke i verden. Dette kan ikke planlegges, styres eller defineres som et konkret faglig mål, men er en større og mer

helhetlig prosess. Den overskrider med andre ord synet på utdanning som noe som leder til kompetanse eller sosialisering, og berører elevens eksistensielle grunnvoll. En slik pedagogisk innfallsvinkel har også en risiko ved seg. Vi kan ikke vite hva som skjer, og vi kan ikke fullt ut vite hva det vil lede til. Det vi derimot kan vinne ved en slik tilnærming er vår *egenlighet* og vår autonomi.

#### 4.5 Oppsummering

Det dialogiske ved sangundervisningen kan sies å være komplekst, og berører alt fra valg av ord, menneskesyn, musikkens syn og livssyn til evnen til dialogisk kontakt – *hvordan* vi kommuniserer og hva vi anser som viktig i dialogen med et annet menneske. De empiriske funnene og den teoretiske drøftingen av disse kan ikke reduseres til et enkelt svar eller en enkel modell, men må sees som en polyfon vev av ulike perspektiver på og erfaringer med det dialogiske ved sangundervisningen. Likevel er det noen hovedtendenser som trer frem gjennom arbeidet med denne oppgaven. For det første er det dialogiske noe som gjennomgriper hele sangfaget, og som finner sted mellom flere ulike stemmer og aktører i en *samtidighet*. De ulike sidene ved dialogen griper inn i hverandre, overlapper hverandre og påvirker hverandre, og lar seg slik sett ikke fange i en klar modell. Videre er det en klar tendens hos alle informantene at formålet med den sangfaglige utdanningen ikke primært ligger i at eleven skal bli en sterk tradisjonsbærer eller teknisk brilliant sanger. Derimot peker informantene på elevens personlige og kunstneriske utvikling som det viktigste. Informantene ser også ut til å ha relativt like eller beslektede pedagogiske grunnsyn og menneskesyn, og vektlegger kvaliteter som tillit, kjærlighet, nærvær og ekthet i møtet med eleven. De er også opptatt av å kunne se eleven som hun *er* og ha en åpenhet for hva hun meddeler og ønsker i sangundervisningen.

Informantenes ytringer peker mot et syn på eleven som en aktiv, unik, meningsskapende og meningsbærende deltager i undervisningen og i kulturen ellers, og de har alle et positivt syn på elevens muligheter som kunstner og menneske. Selv om informantene underviser ved ulike institusjoner og på ulikt nivå, deler de mye av det samme verdigrunnlaget, der den personlige, ekte og åpne dialogen ser ut til å være en slags kjerneverdi. Til tross for at noen av dem peker på tradisjonens tyngde og

målstyringsideologiens føringer som noe utfordrende ved sin yrkesutøvelse, virker det som om alle informantene har med seg og har funnet rom for en kritisk bevissthet og vilje til å utfordre disse tendensene i sin egen praksis. Det ser også ut til at denne viljen til å utfordre etablerte mønstre eller sannheter er noe de ønsker å bringe videre til sine elever gjennom bevisst arbeid med det dialogiske i sangundervisningen.

Det er verd å merke seg hvordan informantene heller i litt ulike dialogfilosofiske retninger: Informant 1's ytringer ligger relativt tett opp mot Bubers grunnsyn, informant 2's tanker om mesterlæretradisjon gjør det naturlig å tolke ham inn i et kritisk-pedagogisk landskap, mens informant 3's tanker om stemme, dialog og ekthet klinger inn i et Bakhtinsk landskap. På den måten er det en tydelig forskjell mellom informantenes grunnsyn, selv om mange av kjerneverdiene er relativt like.

Et poeng jeg ikke har behandlet i analysen, men som jeg likevel vil nevne kort, er hvordan noen av informantene peker på seg selv som subjekt når det er snakk om elevens erfaring. For eksempel sier informant 3 *«jeg er opptatt av å finne den personlige stemmen»*, når dette egentlig er en prosess som skjer inne i eleven. Informant 1 sier *«jeg har ikke lyst til at mine elever skal opptre før jeg kjenner at de er i kontakt med noe»*, men også her er dette noe som til syvende og sist skjer inne i eleven selv. Informantenes ordvalg kan henge sammen med at det er deres perspektiver, som pedagoger, som er i fokus. Det kan også tenkes at det handler om hvordan man som pedagog ofte kjenner på og tar et større ansvar for en elevs utviklingsprosess, og glemmer at utviklingen og erfaringen er elevens egen. Måten vi bruker språket på, hvilke ordvalg vi gjør, påvirker hvordan vi tenker og handler, og er derfor verd å merke seg.



## 5 Pedagogiske implikasjoner

Det er en del områder som ikke er dekket eller drøftet i analysen min. Det diskuteres blant annet ikke hva man gjør som pedagog om man får en elev som ikke tør eller er vant til å uttrykke seg fritt i en undervisningssituasjon, og det går heller ikke så mye i dybden på hvordan man helt konkret får dialogen i spill i ulike undervisningssituasjoner. Det kan tenkes at man kan få elever som har gått gjennom skolegangen eller tidligere sangutdanning uten å bli vant til å ta egne kunstnerisk-kreative valg, og uten å være vant til å ha et åpent dialogisk rom eller likeverdige relasjoner. Elever kan også ha med seg en ballast som gjør det utfordrende å skape et godt dialogisk rom, og en tillitsfull relasjon. Det kan også hende at man får elever som ønsker eller trenger solid veiledning og konkrete mål, heller enn diskusjoner og refleksjon. Hverken elever eller pedagoger er en ensartet gruppe, og derfor kan det i ulike situasjoner og relasjoner trenge ulike innfallsvinkler.

En utfordring ved det dialogiske ved undervisningen er at det ikke kan reduseres til en helt konkret metode eller innfallsvinkel, men innebærer en bredde av perspektiver og muligheter i en sangfaglig sammenheng. Et annet poeng er at dialogen befinner seg mellom de ulike aktørene i en undervisningssituasjon, og dermed er uløselig knyttet til aktørene og konteksten dialogen inntreffer i. Jeg vil likevel søke å trekke frem noen pedagogiske implikasjoner av analysen, og gå litt nærmere inn på konkrete utfordringer ved en dialogisk tilnærming til sangundervisningen.

### 5.1.1 Å skape en dialogisk kultur

En elev som ikke våger å uttrykke seg, kan ha helt andre behov enn en elev som er initiativrik. Det er ikke gitt at et forsøk på å skape en åpen og likeverdig dialog umiddelbart vil gjøre at en elev klarer eller ønsker å meddele seg, eller ta eierskap i den kunstnerisk-kreative prosessen hun er en del av. Det kan tenkes at dette vel så mye handler om å skape en *dialogisk kultur*, hvor det er trygt å uttrykke seg, og hvor også uenighet og ulikhet sees som noe positivt og fruktbart. Det er også viktig at det som sies får gjenklang i handling. Om man ikke følger opp en elevs ytringer med handlinger, kan det skape en mistillit eller en opplevelse av at det man sier egentlig ikke har noen verdi. Dersom man ønsker dialog, må man som pedagog også være villig til å handle i tråd med

elevens ytringer, og kanskje til og med måtte endre eller revurdere noe av sin egen forståelse eller praksis.

Det å skape dialog kan være et tidkrevende arbeid. Kanskje trenger eleven, over tid, å erfare at pedagogen virkelig er interessert i hennes meninger og ønsker, og at hennes *stemme* betyr noe. Dette kan bety at en pedagog ikke må gi opp eller henfalle til en monologiserende undervisningsform, om eleven velger å ikke ytre seg. Her kan man for eksempel la eleven ta del i valg av repertoar. Man kan undersøke og diskutere ulike tilnærminger til en frase eller en teknisk utfordring sammen med eleven, eller man kan bruke ulike former for improvisasjon eller komposisjon for å gi rom for en åpen dialog også inn mot musikken. Det kan også være fruktbart å ta utgangspunkt i en politisk eller sosial utfordring som berører eleven, og bruke kunsten eller musikken til å svare på en slik utfordring. Dette er bare noen forslag til hvordan man kan legge opp til eller ivareta en dialog i sangfaget. Kanskje er det eleven selv som bringer frem nye innfallsvinkler eller metoder inn i undervisningen? Hvis dette er tilfellet, er det viktig at pedagogen evner å lytte med en åpenhet.

### **5.1.2 Dialogen og det ubestemte**

Om man ønsker å skape en dialogisk kultur, må man som pedagog også våge å stå i en ubestemthet. Dersom man legger hovedvekten av undervisningen på et ytre og ferdig definert mål som eleven skal nå, kan det tenkes at man lukker rommet hvor det kan skapes en felles forståelse mellom pedagogen og eleven om hva man holder på med og hvorfor man gjør det man gjør. Ubestemtheten handler, slik jeg finner det i empirien, ikke om å overse konkrete sangtekniske eller musikalske delmål eller ferdigheter, men innebærer en villighet til å la det være et rom hvor man kan diskutere de ulike spennene man står i en sangpedagogisk situasjon. For pedagogen kan det ubestemte ligge i at eleven kan bringe noe uforutsett eller utfordrende på banen, eller at det i møte med musikken oppstår ideer, tanker eller følelser som påvirker undervisningssituasjonen. Om det dialogiske skal kunne komme i spill i en undervisningssituasjon, er det viktig at man som pedagog er innstilt på å la noe av den didaktiske planleggingen innebære en åpenhet, samtidig som man som pedagog er lyttende i sin tilnærming til både eleven og fagstoffet. Man må med andre ord aktivt legge til rette for dialogen, som en i noen grad

uforutsigbar og risikabel aktivitet (Biesta, 2014), hvor kunnskap og ferdigheter sees som noe som utvikles i samspillet *mellom* oss.

Et annet poeng knyttet til dialogen og det ubestemte er viktigheten av å tilrettelegge for samhandlinger hvor de ulike dialogpartene er etisk forpliktet på den andres *annethet*. Både eleven og pedagogen er to unike individer, med en egen stemme og en egen forforståelse. Om vi søker å bli for like, eller ønsker kun et gitt resultat eller en gitt type svar, lukker vi rommet for ekte meddelelse, og dermed også for de muligheter som ligger for utvidelse og utvikling av et delt kunnskapsområde eller en delt aktivitet. Dette kan handle om hvordan man som pedagog ytrer seg, hvordan man stiller spørsmål eller hvordan man tar imot og spiller videre på de meninger eller ytringer en elev kommer med. Om man for raskt avviser eller undertrykker innspill man er uenig i eller ikke umiddelbart ser verdien av, vil tilliten til dialogen kunne svekkes.

### **5.1.3 Møtets uforutsigbarhet**

I analysen har vi berørt det Bollnow og Varkøy kaller et *møte* med musikken. Som vi har sett kan slike møter ikke forutsees, og det er heller ikke sikkert at det vil inntreffe om man prøver å legge opp til det. Møtet ligger i så måte i bakgrunnen, som en mulighet. Likevel finnes der muligheter for å tilrettelegge for et møte med musikken. Bollnow (Bollnow, 1969) og Varkøy (Varkøy, 1994) peker mot det å gi en elev tilgang til en bredde av ulike kunst- og musikkuttrykk for å åpne for at et møte skal kunne inntreffe. Et annet poeng som kommer frem av teorien er at pedagogen bør kunne ha en lydhørhet for at eleven kan meddele musikkerfaringer av eksistensiell art (Skipperstøen, 2016). Som pedagog skal man ikke søke å tre inn i eller presse frem slike opplevelser hos eleven, men man kan stå på siden og gi rom og anerkjennelse når og om et møte måtte inntreffe. Man kan også invitere eleven til å fortelle noe om sitt forhold til musikken, hvilke stykker hun liker og hvorfor et gitt verk treffer henne.

Bollnows skille mellom kontinuitet og diskontinuitet (Bollnow, 1969) i et pedagogisk forløp er en innfallsvinkel som både ivaretar sangfagets logikk og har en åpenhet for at et *møte* med kunsten kan inntreffe. En måte å gjøre dette på er å aktivt oppsøke kunstopplevelser i undervisningen (Isaksen, 2018). En ide kan være å ta en elevgruppe

med på en konsert eller en utstilling, eller se en operaforestilling eller en teaterforestilling på film. Selv om slike aktiviteter ikke nødvendigvis berører de musikalske eller tekniske målene man har for undervisningen på et gitt tidspunkt, kan det likevel ha en verdi, da kunstopplevelsen i seg selv kan være dannende og endrende for eleven (Varkøy, 1994). Pedagogen kan legge opp til en åpen dialog og en meddelelse av erfaringer og inntrykk i etterkant av en slik aktivitet, der eleven får mulighet til å fortelle om sin opplevelse. Uforutsigbarheten og risikoen ved en slik innfallsvinkel vil uansett alltid være til stede: Kanskje har det vært en stor opplevelse, og kanskje har det skjedd ingenting.

#### **5.1.4 Å skape en felles forståelse**

Det å skape en felles forståelse mellom pedagogen og eleven om hva vi gjør og hvorfor vi gjør det, kan bidra til at eleven får et større eierskap til sin egen sangfaglige utviklingsprosess. En slik forståelse er ikke hugget i stein, men kan revurderes og reforhandles gjennom et sangfaglig forløp. En elev kan for eksempel starte med å ønske å mestre en bestemt sjanger eller å våge å synge i det hele tatt, og i løpet av den sangfaglige utviklingen finne ut at interessen endrer seg til en annen sjanger eller et annet ambisjonsnivå. Som pedagog kan man, som blant annet informant 3 er inne på<sup>12</sup>, søke å skape en dialog rundt hele den sangfaglige prosessen, slik at eleven får bidra både i valg av repertoar, konstruksjon av kunnskap om teknikk og stilarter og i å definere en ønsket retning på eller mål med undervisningen. Dette gir en også muligheten til å ivareta bredden av interesser, forkunnskaper og erfaringer de ulike elevene kommer inn i undervisningssituasjonen med.

Samtidig kan det tenkes at man som pedagog er med på å åpne nye dører for eleven, både musikalsk og sangfaglig. Det å skulle skape en felles forståelse, utelukker ikke behovet for at man av og til tar eleven ut av komfortsonen og viser henne nye stilarter, nytt repertoar eller andre måter å løse tekniske eller musikalske utfordringer på. En felles forståelse av undervisningens innhold og formål kan komme nettopp gjennom ulikhet, dersom både eleven og pedagogen evner å møte og ivareta hverandres *annethet*.

---

<sup>12</sup> Jf. kap. 4.1.1

En slik gjensidig respekt og åpenhet, gjør det mulig å komme inn i prosesser hvor det kan skje en utvidelse og en utvikling av de temaer man undersøker i fellesskap, og hvor både eleven og pedagogen kan endres og lære noe.

### 5.1.5 Stemmen og sangstemmen i pedagogisk praksis

Som jeg har berørt i analysen og i teorien, kan man se den sangfaglige utviklingen både som et teknisk og musikalsk arbeid med sangstemmen, og som en prosess som innebærer en lydhørhet for og ivaretagelse av elevens personlige *stemme*. Didaktisk sett kan dette handle om å være bevisst på elevens egne ønsker med undervisningen og musikalske drivkraft. Det kan handle om å ta på alvor de ønsker og fortellinger eleven måtte trekke frem som handler om hennes stemmeidentitet og musikalske vilje, i tillegg til hennes kunstnerisk-kreative ideer. I arbeidet med stemmen som et instrument kan man sammen med eleven undersøke ulike klangidealer, ulike tekniske løsninger på en utfordring og ulike sjangre. Dette kan gi eleven rom til å finne ut hvordan hun vil bruke stemmen, og hvilken musikalsk retning hun ønsker å gå i. Det kan også tenkes at improvisasjon, enten over en sang eller i en friere form som for eksempel toning<sup>13</sup> eller stemmelek, kan åpne for spontane og naturlige stemmeuttrykk som ellers ikke ville vært tilgjengelige erfaringer for eleven i undervisningen. Ved å gi rom for dialog rundt tekniske og musikalske valg, og rundt ulike klangidealer, kan det bli lettere for en elev å ta bevisste og selvstendige valg i sin egen utviklingsprosess og musikkutøvelse, enn om man som pedagog lanserer et gitt repertoar og en teknisk eller musikalsk innfallsvinkel som den eneste riktige.

I arbeidet med sangstemmen kan man også møte elever med stemmeskam (Schei, 1998) eller motvilje mot sin egen klang, eller elever som ønsker å låte på en annen måte enn det som er naturlig for deres fysiologiske stemmeapparat. Om en elev for eksempel gjør klangen sin unaturlig mørk eller søker å låte mer dramatisk enn hun egentlig gjør, er dette noe som over tid kan føre til stemmeskader og vokaltekniske feilfunksjoner som vil kunne ta lang tid å rette opp. Her vil det være viktig at man som pedagog hjelper eleven til å søke og akseptere sin egen naturlige *grunnstemme*. Det er helt naturlig at en

---

<sup>13</sup> Toning er en fri form for stemmeutfoldelse som baserer seg på fri improvisasjon.

elev fra tid til annen kan søke å låte som en utøver hun ser opp til, eller prøver å kopiere pedagogen eller en annen sanger hun har hørt. Desto mer nødvendig er det da at undervisningen legger opp til at eleven finner sin *unike* og naturlige stemme, både når det gjelder valg av repertoar, musikalske tolkninger eller grunnteknikk. Dette både for å ivareta elevens stemmetekniske utvikling, og for at hun skal kunne la den *personlige stemmen* og de *personlige kvalitetene* få prege den musikalske utøvelsen.

Det er også viktig, i et kunstperspektiv, at man lar det være en åpenhet for at eleven selv kan komme med helt andre innfallsvinkler til stemmebruk og repertoar enn man selv har som pedagog. Kunsten trenger et rom for nyskaping, videreutvikling, utprøving og rekontekstualisering som ikke gis om undervisningssituasjonen blir for reproduserende.

### **5.1.6 Didaktiske valg og utdanningens formål**

Videre har det dialogiske og åpne rommet det pekes mot i analysen betydning for hva man anser som utdanningens mål. Om man som pedagog vil legge til rette for en undervisning hvor både det faglige og det mellommenneskelige står i fokus, og hvor det Biesta kaller *subjektivering* sees som et sentralt formål (Biesta, 2014), vil dette ha innvirkning på hvilke didaktiske valg man gjør i en undervisningssituasjon. Hvis utdanningen skal lede til at en elev når en større dybde i seg selv, eller blir kritisk bevisstgjort, må dette på en eller annen måte legges til rette for i undervisningen. Om man ønsker en dialogisk tilnærming til sangundervisningen, er det viktig at dialogen ikke forblir ved kun ord, men at det som sies får påvirke hvilke handlinger man gjør.

Det kan likevel tenkes at dette kan by på noen utfordringer i en undervisningssammenheng. Det dialogiske innebærer en risiko, og man kan ikke nødvendigvis vite hva en dialogisk tilnærming til undervisningen vil lede til. Man kan oppleve at dialogen er noe man som pedagog velger å ikke gi rom, særlig om en elev er tilbakeholden eller ikke viser tydelig initiativ. En tilnærming her kan være å legge opp til felles aktiviteter i undervisningen, hvor man som pedagog og elev sammen undersøker et tema, og hvor man sammen søker å konstruere kunnskap om ulike musikalske eller tekniske utfordringer. Man kan aktivt søke elevens meninger gjennom å stille konkrete

spørsmål knyttet til en sang eller en øvelse. Det viktigste kan likevel være at man som pedagog ikke gir opp dialogen.

En annen utfordring kan være at man som pedagog ikke alltid opplever at man har tid til dialogen. Om det er høyt press knyttet til å skulle bli klar til en konsert eller eksamen, kan det virke for tungrodd å skulle gi det dialogiske rom. Her blir det viktig at man velger å verne om de dialogiske kvalitetene ved undervisningen, også når det er mye som drar en over mot et for instrumentelt forhold til eleven og sin egen pedagogiske virksomhet. Verdier som *å nå en større dybde* eller *å komme i kontakt med noe ekte* tilhører den langsomme pedagogikken, forstått som en dypere og mer helhetlig utviklingsprosess som en elev går gjennom over et utdanningsforløp, og kan fort bli oversett i en tid der ting skal skje fort og ha en umiddelbar nytteverdi (Fossum, 2017). Det er, didaktisk sett, en utfordring å kunne planlegge når eller hvordan en elev skal kunne komme inn i en slik prosess mot sin egen *ekthet* eller *dybde*, eller når hun skal kunne finne eller gjenkjenne sin egen *personlige stemme*. Det kan tenkes at man som pedagog både må ha tillit til elevens egen utviklingsprosess, litt «is i magen» knyttet til det å gi eleven tid og rom til å komme *i kontakt med noe* når det røyner på med krav, konserter eller eksamener, og en slags pedagogisk (og muligens utopisk) idealisme der man ikke gir opp sine grunnsyn eller overordnede verdier.

Slik det kommer frem i empirien, kan det virke som om musikken som et kunstfag trenger at refleksjon og diskusjon blir prioritert. Både som pedagoger og som elever har vi behov for å bevisstgjøres og erkjenne hvilke spenn vi står i, og å finne et rom der vi kan finne eller bli bevisst vår egen stemme i den polyfonien vi i enhver tid befinner oss i. Om utdanningen skal lede til subjektivering, både for eleven og for pedagogen, trenger man kanskje aktivt å søke og verne om det dialogiske i undervisningen.

### **5.1.7 Det dialogiske som en grunnholdning**

Det dialogiske, slik jeg undersøker det i denne oppgaven, handler i stor grad om grunnsyn eller grunnholdninger knyttet til den sangpedagogiske aktiviteten. Informantenes ytringer peker i retning av hvordan man kan forholde seg til undervisningen og dialogen, heller enn en konkret oppskrift eller fremgangsmåte. En av

grunnene til dette tror jeg ligger i dialogens natur: Den er uforutsigbar, den foregår med en selv og ens egen forståelse som innsats, den kan ikke nødvendigvis etterprøves eller måles og den oppstår i rommet mellom pedagogen, eleven, musikken og de andre *stemmene* som til en gitt tid måtte konstituere den pedagogiske situasjonen. Likevel tenker jeg at funnene fra analysen er pragmatiske og livsnære: Det er den *levende* dialogen mellom eleven, pedagogen og musikken informantene trekker frem. Det er en dialog som forutsetter en evne og vilje til refleksjon og undersøkelse av pedagogikkens formål, og kunsten og musikkens rolle både i den enkelte elevs liv, og i samfunnet. Det er en dialog som oppstår imellom eleven og pedagogen, og som bæres av åpenhet, tro, tillit og kjærlighet. Disse kvalitetene berører vår *væren* som pedagoger, så vel som vår *gjøren* - de didaktiske valgene man gjør i en undervisningssituasjon kan slik sett handle om å være nærværende og lyttende, både overfor eleven og musikken. Om man legger for mange føringer på en slik situasjon, vil man miste noe av åpenheten som trengs. Samtidig er det viktig å understreke at det ikke på noen måte er meningen at man som pedagog skal la være å planlegge undervisningens innhold eller aktiviteter, men kanskje heller fra tid til annen gi slipp på det planmessige, og la det mellommenneskelige og det uforutsigbare som ligger i en ekte dialog tre i forgrunnen.

Det er sentralt at man som pedagog erkjenner sin rolle som *den andre* i relasjonen til en elev. Vi har både et synsoverskudd og en definisjonsmakt i forholdet til eleven, noe som krever at vi har en etisk bevissthet rundt vår egen praksis. Som pedagoger kommer vi ofte tett inn på en elev, og vi er med på å åpne og lukke rom for en elevs selvforståelse gjennom de verdivurderinger og tilbakemeldinger vi gir henne. Vi kan søke å forstå elevens unike og ulike posisjon, hennes utgangspunkt og hennes livsverden, samtidig som vi kan peke mot muligheter eller løsninger hun ikke ser selv. For noen elever kan dette være avgjørende, både for motivasjon, egenverd og troen på seg selv og sin egen stemme. Uansett er det viktig at man som pedagog ser sin egen rolle her, og erkjenner den makten og innvirkningskraften vi kan ha på andre, som pedagoger og som mennesker.

Slik jeg finner det i empirien, pekes det også mot noen sider ved sangundervisningen som ikke nødvendigvis kan konkretiseres ytterligere som en metode, men som omhandler dialogen og det mellommenneskelige som *væren*. *Det åpne blikket og det*



*åpne hjertet*, som informant 1 er inne på, tilhører sangundervisningen som et eksistensielt og mellommenneskelig forhold. Den didaktiske relevansen her ligger i forholdet eller dialogens natur *i seg selv*. «*Alt virkelig liv er møte*» skriver Buber (Buber, 2003, s. 10). Det kan være lett å lete etter en legitimering av Du'et i Det'ets verden. Om man imidlertid tar Buber på alvor og lar Jeg-Du-forholdet være *sin egen verdi*, da er det i seg selv det sterkeste argumentet for en slik eksistensielt fundert sangpedagogikk. Det'et hviler tross i alt i Du'ets verden, og ikke omvendt.

### **5.1.8 Pedagogen mellom system og frihet**

Som informant 1 har vært inne på<sup>14</sup>, kan rommet for dialog fort fortrenses av presset og kravene man møter også som pedagog. Det kan ligge press eller føringer fra en utdanningsinstitusjon eller lignende, hvor det er lagt opp til at elever i stor grad skal delta i allerede definerte prosjekter der det er lite rom for kunstnerisk-kreativ utforskning eller dialog rundt aktivitetenes innhold eller formål. Å skulle prioritere dialog eller en felles kunstnerisk-kreativ utforskning av musikken kan da virke for tidkrevende eller tungvint, og plutselig har det gått et semester der undervisningen primært har dreid seg om å jobbe teknisk med sangfaget og å innstudere et allerede fastsatt repertoar. Det kan tenkes at pedagogen her må velge å diskutere undervisningens formål innad i et kollegium eller med en skoleledelse, og løfte frem perspektiver på undervisningen som kan legitimere en mer dialogisk tilnærming til sangfaget i sin helhet.

I et kritisk-pedagogisk lys kan det tenkes at det ikke bare er eleven som trenger å bevisstgjøres og frigjøres, men også pedagogen. Det kan ligge maktmyter eller andre undertrykkende elementer som også påvirker en pedagogs hverdag. Om pedagogikken skal kunne lede til frigjøring, er det viktig at dette rommet for frigjøring og kritisk undersøkning finnes også for pedagogen i møtet med et gitt system. De tendenser Biesta peker på, med sitt begrep *lærifisering*<sup>15</sup>, viser noen utfordringer rundt vår utdanningskultur, som også gjelder for pedagogen. For det første kan de ulike kravene

---

<sup>14</sup> Jf. kap. 4.1.3

<sup>15</sup> Jf. kap. 2.5.1

til kompetanseheving, omstrukturering eller møtevirksomhet, når de ikke henger sammen med den enkelte pedagogs livsverden og virke, bli en rekke fremmedgjørende og fragmenterende tiltak, heller enn noe som virkelig styrker den enkelte pedagog eller det enkelte læringssted. Om de prosessene som omhandler eller dikterer pedagogens virke blir for *monologiserende*, er det sannsynlig at pedagogen i neste rekke vil videreføre en slik monologisk kultur i møte med elevene. Det å skape en dialogisk kultur er, slik sett, noe som må gjøres i fellesskap også på et undervisningssted og på tvers av utdanningsinstitusjoner, og kan derfor ikke bare ligge som et ansvar hos den enkelte pedagog.

Som pedagog må man ha et kritisk blikk på både sin egen undervisning, og den utdanningskulturen man er en del av. Man må finne en balansegang mellom fagets logikk og ytre mål, læreplaner, rammeforhold, sin egen kompetanse og egenskaper, og elevens ønsker, personlige egenskaper, utfordringer og muligheter. Som musikkpedagoger står vi et spenn mellom å ivareta tradisjoner og undervisningskulturer og å skape endringer og bringe frem nye metoder, og vi står mellom det å være et fagmenneske og et medmenneske. Man kan se på sangundervisningen som en polyfon situasjon. Dette gjør det mulig å reflektere rundt sin egen pedagogiske praksis som noe som oppstår mellom pedagogen, eleven, kunsten, institusjonen man underviser ved og så videre. Her må man som pedagog også søke sin egen stemme, og finne sin balanse mellom system og frihet i sin egen praksis. Om undervisningen skal kunne lede til frigjøring, ekthet eller subjektivering for eleven, er det sannsynligvis en forutsetning at pedagogen selv også har søkt, og fortsetter å søke, disse kvalitetene i sitt eget liv og sitt eget virke.

## **5.2 Konklusjon**

Det sangpedagogiske rommet kan sees som et polyfont rom der både eleven og pedagogen finner, utvikler og utvider sine egne sangfaglige og personlige uttrykk. Dette skjer i møtet med de ulike stemmene som konstituerer både selve sangundervisningen, men også med kulturen eleven og pedagogen er en del av. Et dialogisk blikk på sangundervisningen viser oss hvordan vi blir til nettopp gjennom dialogen og møtet med den andre. Vi finner vår egen stemme og unike muligheter i møtet med andre. Vi

utvikler oss gjennom den andres blikk, gjennom møtet med musikken eller kunsten, og gjennom å bryne oss mot ulike stemmer i de fellesskapene vi deltar i. I dette ligger det en etisk fordring; siden mennesket blir til gjennom dialogen, krever dette en aktiv, lyttende, svarende, åpen og kjærlighetsfull holdning til den andre.

En pedagogikk som tar det dialogiske på alvor, er ikke en pedagogikk som fraskriver seg ansvaret for den sangfaglige og håndverksmessige soliditeten som ligger i den klassiske sangtradisjonen. Derimot tar den sikte på å gi både eleven og pedagogen mulighet til å utforske de muligheter som ligger i spennet mellom mesterlæretradisjonens tyngde og soliditet, og de muligheter som ligger for endring og utvikling både av det personlige stemmeuttrykket, og sangfaget som praksis.

De didaktiske og pedagogiske implikasjonene av de empiriske og teoretiske funnene som er gjort i denne oppgaven, peker mot flere mulige innfallsvinkler og tilnærminger til sangundervisningen. Det er som nevnt ikke en metode det viser til, men heller et komplekst samspill mellom ulike sider ved sangfagets natur, ulike stemmer som konstituerer den sangfaglige undervisningssituasjonen og ulike perspektiver på musikken som et håndverk og en kunstform.

## 6 Veier videre og avrunding

### 6.1 Veier videre

*Da linedanseren var kommet halvveis, tok tauet slutt*

(Lars Saabye Christensen)

Denne oppgaven har noen begrensninger som studie. Blant annet har jeg ikke gått inn på en bredere diskurs rundt det dialogiske i en pedagogisk sammenheng. Jeg har heller ikke sett på informantenes fortellinger og ytringer med et kritisk blikk, eller lett etter alternative fortolkninger. Det har også vært et valg å ikke gå inn i problematiske sider ved informantenes utsagn i et didaktisk perspektiv, mye på grunn av oppgavens omfangsbegrensning. De pedagogiske implikasjonene jeg har trukket frem er, som nevnt, ingen helhetlig metode eller plan, men viser til ulike innfallsvinkler til og perspektiver på det dialogiske som kan ha en komplementær funksjon til den klassiske mesterlæretradisjonen som ofte preger sangpedagogikken.

På bakgrunn av det jeg har funnet i denne oppgaven, hadde det vært interessant å kunne se nærmere på det dialogiske ved sangundervisningen også fra et elevperspektiv. Det å gjøre en intervjustudie hvor elevene fikk komme med sine perspektiver på det dialogiske ved sangundervisningen, kunne sannsynligvis utfylt eller gitt helt andre svar enn det jeg har kommet frem til i denne oppgaven. Det kunne vært interessant å gjøre gruppeintervjuer der dialogen kan komme i spill mellom elever og pedagoger, for å se om det kan konstrueres en annen kunnskap når elever og pedagoger sammen diskuterer temaet. Man kan også tenke at et observasjonsstudium kunne gitt en annen innsikt i temaet.

En annen mulighet for videre undersøkelse av oppgavens tema er å se det dialogiske ved sangundervisningen i lys av Kunnskapsløftet 2020s<sup>16</sup> overordnede verdier:

---

<sup>16</sup> Hentet fra «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (udir.no).

Menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet og demokrati og medvirkning. Her kunne man gått dypere inn på et av de overordnede verdiområdene, og søkt svar på hvordan man kan tilnærme seg disse gjennom dialogen i undervisningen. Det kan også tenkes at både intervju med elever og pedagoger eller aksjonsforskning kunne bidratt til å finne gode pedagogiske og didaktiske innfallsvinkler for å jobbe mer konkret med det dialogiske ved sangundervisningen.

## **6.2 Avrundning**

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt positivt overrasket over hvor rike, varierte, dyptpløyende og gode perspektiver og erfaringer de ulike informantene har kommet med. Det har vært en utfordring å sy sammen et relativt bredt materiale til en forhåpentligvis sammenhengende oppgave for leseren. Samtidig har det vært berikende å se hvordan ulike syn på og tilnærminger til undervisningen komplementerer hverandre, og bidrar til en utvidelse av forståelsen av hva en sangfaglig utviklingsprosess kan være.

Personlig har jeg fått mulighet til å komme nært inn på erfarne pedagogers syn på og tanker om dialog, noe som igjen har åpnet for nye perspektiver inne i meg, og nye måter å se min egen praksis på. Gjennom arbeidet med teori har jeg fått muligheten til å dykke ned ulike dialogfilosofiske retninger, noe som har fått meg til å tenke dypere gjennom hva det vil si å undervise, hva det vil si å være i dialog med andre mennesker og hva som i det hele tatt er sangundervisningens formål.

Jeg håper denne oppgaven har vært både nyttig og *unyttig* (i Varkøysk forstand) for leseren, og at den kan bidra til videre diskusjon og undersøkelse av sangundervisningen som dialogisk praksis.

## Epilog

Verden har ikke stått stille mens jeg har tatt dette masterstudiet. Første studieår var preget av det amerikanske presidentvalget med fake news og stormingen av den amerikanske kongressen. I tillegg hadde vi en verdensomspennende epidemi og dertilhørende global lockdown. Vår verden ble over natten en endret verden. Det som virket solid og forutsigbart, var plutselig uforutsigbart og skjørt. Det som skjedde langt borte ble plutselig veldig nært. Da vi endelig så enden på epidemien invaderte Russland Ukraina, og med ett var den kalde krigen tilbake. I skrivende stund henger det igjen en atomtrussel over Europa, og det politiske og kulturelle spenningsforholdet mellom øst og vest virker sterkere enn på lenge. Innimellom nyheter om krig og epidemi kommer det stadige advarsler fra FN's klimaråd om farene ved global oppvarming. Det haster visst at vi som verdenssamfunn legger om kursen, men evnen og viljen til å finne en felles plan og gode løsninger for dette virker for øyeblikket fjernt. Det kan virke som om vi er i en brytningstid. Kanskje alle tider egentlig er brytningstider, men i større grad enn før oppleves det, i alle fall for meg, som vanskelig å kunne forstå eller si noe sant om verden, eller bidra til konkrete løsninger på de utfordringer vi står overfor. Dette forsterker og aktualiserer behovet for dialog, i alle fall for min egen del.

Det å skrive denne oppgaven har også vært en dialog mellom meg og den tiden vi er i. Jeg kan ikke forstå verden ut ifra den overveldende informasjonsmengden som tilbys meg, eller gjennom de polariserte meningsbrytningene som preger mye av vårt kollektive debattfelt, men jeg kan finne en vei gjennom dialog og samhandling med andre mennesker. Altfor mange Zoom- og Teams-møter de siste årene har lært meg at det fysiske og nærværende møtet mellom mennesker ikke kan erstattes av digitale løsninger. Heldigvis. Jeg finner min forankring der jeg blir sett og møtt, og jeg forløses der jeg kan virke og erfare som et helt menneske. Den verden jeg kan berøre og berøres av blir den jeg kan leve i. Det er kunsten å skjelne mellom ekthet og uekthet, dybde og overflate og egentlighet og uegentlighet i det store bildet.

Jeg har begynt å tenke at et nærværende forhold kanskje er det beste jeg kan tilby min verden, både som menneske og pedagog. Mennesker som møtes fysisk kan ha lettere for å oppleve hverandre som virkelige og hele individer enn mennesker som kun møter hverandre på skjerm. De som lytter og våger å svare an, kan finne felles løsninger på

utfordringer. De som ser andre som medmennesker, og er villige til å ta den andres perspektiv, kan forstå hvorfor verden ser annerledes ut for andre enn en selv, og ha respekt for andres forståelse og erfaringer. De som kan tåle de ideologiske, historiske, politiske, sosiale og kulturelle spennene vi står i, har mulighet til å finne overskridelse og nye felles veier. Jeg tror denne tiden krever sin *Alosja*<sup>17</sup>. Den krever et dialogisk mot og en dialogisk kjærlighet til andre mennesker. Den krever *praxis* og den krever et nærværende forhold til livet. Så gjenstår det å modnes inn i et slikt forhold til verden.

---

<sup>17</sup> Jf. kap. 2.3.4

## Litteraturliste

- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of research in music education, 4*, ss. 43-53. Hentet fra <http://www.rider.edu/~vrme>
- Alvesson, M., & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännskliga vågen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (C. Emerson, Overs.) Minnesota: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. (R. Slaatelid, Overs.) Bergen: Ariadne Forlag.
- Berkaak, O. A. (2003). Innledende essay. I P. Freire, *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag for De Norske Bokklubbene.
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerkholt, E. (2012). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2438209>
- Björk, G. (2004). Martin Buber: Med livet som centrum. I K. Steinsholdt, & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (ss. 435-452). Oslo: Universitetsforlaget.



- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. (R. Myhre, Overs.) Oslo: Fabritius og sønners forlag.
- Buber, M. (1993). *Om Uppfostran*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Buber, M. (2003). *Jeg og Du*. (H. Wergeland, Overs.) Cappelen for De Norske Bokklubbene.
- Buber, M. (2008). *Dialogens Väsen*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog samspel og læring* (ss. 91-105). Oslo: Abstrakt forlag.
- Børtnes, J. (2006). Bakhtin i et kognitivt perspektiv. I H. V. Holm, & T. Skorgen (Red.), *Dialogens tenker, Nordiske persektiver på Bakhtin* (ss. 147-167). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire. A pedagogy of love*. New York: Routledge.  
<https://doi-org.mime.uit.no/10.4324/9781315560779>
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken - Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel og Bakhtins pedagogiske praksis. *06/2006*(Volum 90), ss. 456-468. <https://doi-org.mime.uit.no/10.18261/ISSN1504-2987-2006-06-03>
- Eik, L. T., Moxnes, A. R., & Vala, H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer - læringsmuligheter i veiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1).

<https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>

Fossum, H. (2017) From relevance rationality to multi-stratified authenticity in music teacher education: Ethical and aesthetical frameworks revisited. *Philosophy of music education review*, 25(1), ss. 46-66.

<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.1.05>

Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. (S. Lie, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag for De Norske Bokklubbene.

Fryszman, A. (2006). Den ansvarlige psaudonymitet. I H. V. Holm, & T. Skorgen (Red.), *Dialogens tenker, nordiske perspektiver på Bakhtin*. (ss. 237-270). Oslo: Scandinavian Academic Press.

Hjardemaal, F. R. (2013). Åndsvitenskaplig pedagogikk og den nye individualismen - en umulig dialog? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), ss. 199-209. <https://doi-org.mime.uit.no/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-04>

Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London and New York: Routledge.

Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.

Isaksen, B. (2018). Kunstnerlæreren – mellom det kontinuerlige og det diskontinuerlige. I E. Angelo, & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer?* (ss. 184-194). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi* 2016(2).

- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, A. (2004). Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88, ss. 191-204. <https://doi-org.mime.uit.no/10.18261/ISSN1504-2987-2004-02-03-07>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kårtveit, C. (2007). *Samtale til bevissthet om eget liv - en drøfting med utgangspunkt i Bakhtins tanker om dialogen* (Hovedoppgave). Norsk lærerakademi, Bergen.
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (Doktoravhandling). Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, G. L. (2005). *Dialog, etikk og kommunikasjon: En studie av dialogfilosofi i lys av fenomenologisk og diskursiv etikk* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Bergen.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: I teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), ss. 198-210. <https://doi->

Schei, T. B. (1998). *Stemmeskam. Hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk* (Hovedoppgave). Høgskolen i Bergen.

Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet. En diskursteoretisk undersøkelse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (Doktoravhandling). Griegakademiet, Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.

Shevock, D. J. (2015). Reflections on Freirian pedagogy in a jazz combo lab. (V. C. Bates, Red.) *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 14(2), ss. 85-121.

Silseth, K. (2014). Dialogisme som tilnærming til læring. I L. Wittek, & J. H. Stray, *Pedagogikk: En grunnbok* (ss. 149-161). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Simonsen, T. G. (2003). Innledende essay. I M. Buber, *Jeg og du*. Cappelen for De Norske Bokklubbene.

Skipperstøen, J. (2016). *En kvalitativ forskningsundersøkelse av musikkforskeres, musikk læreres og en musikkelevs perspektiver på fenomenet eksistensielle erfaringer i klasserommet* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark.

Skrefsrud, T.-A. (2014). Distansens betydning hos Martin Buber. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 49(2), ss. 146-154. <https://doi-org.mime.uit.no/10.18261/ISSN1504-2901-2014-02-06>

Solaune, S. K. (2015). *Å lede ut fra en autentiske selvfølelse: En kvalitativ undersøkelse av hvordan ledere opplever det å inkludere selvfølelsen i sin ledelsesutøvelse* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.

Steinsholt, K. (2004). Paulo Freire: Håpets pedagogikk. I k. Steinsholt, & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det*

*postmoderne* (ss. 587-601). Oslo: Universitetsforlaget.

- Stensæth, K. (2006). Det dialogiske mennesket. I Ø. Varkøy, S. G. Nielsen, & B. J. Bjøntegaard (Red.), *Flerstemmige innspill, en artikkelsamling. 2006*(5), ss. 43-65. NMH-publikasjoner.
- Stensæth, K. (2008). *Musical Answerability. A theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action* (Doktoravhandling). Norges Musikkhøyskole, Oslo.
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk - et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal for research in Arts and Sports Education*, 2(2).  
<https://doi.org/10.23865/jased.v2.926>
- Sundbø, M. (2019). *Målet i eleven eller målet i faget?* (upublisert eksamensoppgave i PPU). Musikkonservatoriet, Universitetet i Tromsø.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2020). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (1994). Musikk og erkjennelse. I P. Dyndahl, & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (ss. 29-47). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Varkøy, Ø. (2018). Mellom relevans og frihet. I E. Angelo, & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer?* (ss. 171-183). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). Professor Andersen og vi. Om musikk, eksistens og møtetenkning. I K. Stensæth, G. Trondalen, & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud. 2017*(4), ss. 237-252. NMH publikasjoner.

White, E. J. (2015). *Introducing dialogic pedagogy*. London: Routledge.

Wivestad, S. (1992). Tolkning av Martin Buber: Jeg og Du. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1992(2), ss. 82-84.

Waagen, W. (2011). *Kulturskole - profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Åsvoll, H. (2006). Hvordan fortolke Bakhtins dialog? *Volum 90*(6), ss. 445-455.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2006-06-02>

# Vedlegg 1 - Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Dialogen i sangundervisningen?*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i praktiske, livsnære og filosofiske perspektiver på dialogen i sangundervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### **Formål**

Dette er en masteroppgave i instrumentaldidaktikk hvor målet er å få et praktisk, livsnært og filosofisk innblikk i hvilken betydning og funksjon dialogen mellom elev og lærer kan ha i sangundervisningen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg rekrutterer tre ulike informanter fra de musikkmiljøene jeg kjenner til, og jeg velger ut pedagoger jeg vet har et aktivt og reflektert forhold til det temaet jeg ønsker å undersøke.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju med undertegnede, enten ved fysisk oppmøte eller digitalt. Intervjuet vil ikke bli filmet, men det vil bli gjort et lydopptak og jeg vil gjøre notater underveis i intervjuprosessen. Intervjuet vil ta rundt en klokke time.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Undertegnede og undertegnedes veileder ved UiT, Hilde Blix, vil ha tilgang til opptak av intervju og transkripsjoner. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en ekstern og passordbeskyttet harddisk som vil være innelåst.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da informasjon som navn og bosted ikke vil komme frem. Alder vil ikke konkretiseres, men det vil gjengis hvilken aldersgruppe informantene er i. Informasjon om arbeidssted, arbeidserfaring eller hvilken institusjon informanten har sin utdanning fra vil ikke gjengis konkret, men refereres til som «utdannet ved et musikkonservatorium», «har pedagogisk utdanning» eller «har arbeidet i videregående skole».

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.2023. Alle personopplysninger vil da slettes.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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



Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: *UiT* ved Professor Hilde Blix. Tlf. 77660532. Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold. Tlf. 77646322.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Dialogen i sangundervisningen*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



