

BRUK AV
TRADISJONSMUSIKK
I SANGUNDERVISNING MED BARN OG UNGDOM

- **Identitetsforhandling og kontekstskaping i møte med dagens musikkvirkelighet -**

Masteroppgave i tradisjonskunst

av

Silje Vige

Institutt for folkekultur
Høgskolen i Telemark 2009

Revidert utgave juli 2009

INNHold:

Forord.....	s.4
KAP. 1) TEMATIKK OG OPPGAVESTRUKTUR	
• 1.1 Tematikk og problemstilling.....	s.5
• 1.2 Oppgavens struktur.....	s.6
KAP. 2) BEGREPSAVKLARINGER: HVA ER FOLKEMUSIKK?	
• 2.1 Folkemusikkbegrepet	
2.1.1 Folkemusikken og nasjonalromantikken.....	s.7
2.1.2 Folkemusikk som uttrykk for bygdeidentitet.....	s.8
2.1.3 Folkemusikken som "folk music".....	s.8
2.1.4 Folkemusikken og dagens samfunn.....	s.9
2.1.5 Valg av begrepsdefinisjon med henblikk på formidling til barn og unge.....	s.12
• 2.2 Hva er <i>vokal</i> folkemusikk/tradisjonsmusikk?	
2.2.1 Begrepsdefinisjon.....	s.13
2.2.2 Sjangere innen vokal tradisjonsmusikk.....	s.14
2.2.3 Stiltrekk innen vokal tradisjonsmusikk.....	s.15
KAP. 3) MUSIKKVIRKELIGHET HOS LÆRER OG ELEV – konsekvenser for lærings- og formidlingssituasjon	
• 3.1 Min musikkbakgrunn.....	s.24
3.1.1 Barndomsopplevelser.....	s.24
3.1.2 Jakten på "det autentiske".....	s.26
3.1.3 Fra "folkelig" musikk til folkemusikk.....	s.28
3.1.4 Konsekvenser for pedagogiske grunnidealer.....	s.29
• 3.2 Barn og unges musikkvirkelighet – hva skaper musikalsk identitet?	
3.2.1 Identitetsskapende faktorer i barns musikkhverdag.....	s.30
3.2.2 "Tweens".....	s.32
KAP. 4) METODE	
• 4.1 Valg av informanter.....	s.34
• 4.2 Praktiske forhold ved datainnsamlingen.....	s.35
• 4.3 Hermeneutisk endring av opprinnelig problemstilling.....	s.36
• 4.4 Bruk av kvalitative metoder.....	s.37
KAP. 5) PROBLEMSTILLINGER FRA FORMIDLINGSSITUASJONER	
• 5.1 Elevenes forestillinger om folkemusikk.....	s.40
• 5.2 Hvordan introdusere stoffet til elevene?.....	s.41
5.2.1 Den eldre elevgruppen.....	s.42
5.2.2 Den yngre elevgruppen.....	s.44
• 5.3 Teksttolkning og -formidling.....	s.45
5.3.1 Engelskparadokset.....	s.46
5.3.2 Skaping av "indre" kontekst.....	s.47
• 5.4 Stemmebruksmessig påvirkning fra popsjangeren.....	s.49
• 5.5 Konstruksjon av "tradisjonell" kontekst.....	s.50
• 5.6 Videreføring av tradisjonell innlæringsituasjon og -metode.....	s.51
• 5.7 Improvisasjon og kopiering.....	s.53
• 5.8 Formidling av sanglige stiltrekk.....	s.55

KAP. 6) OPPSUMMERENDE TANKER

• 6.1 Forandring av opprinnelig problemstilling.....	s.59
• 6.2 Om folkemusikk i dagens samfunn – en oppsummering.....	s.60
• 6.3 Konklusjoner fra formidlings situasjoner	
6.3.1 Min musikkbakgrunn – en oppsummering.....	s.61
6.3.2 Formidling av folkemusikk kontra populærmusikk.....	s.62
6.3.3 Kontekstskaping.....	s.63
6.3.4 Erfaringer fra bruk av tradisjonell innlæringsmetode.....	s.64
• 6.4 Konklusjoner for videre arbeid med folkesang i kulturskolen.....	s.64
• 6.5 Avsluttende kommentar.....	s.66
Referanseliste.....	s.67

FORORD

Jeg ønsker å takke kulturskolene jeg er ansatt i for velvilje overfor mitt arbeid med oppgaven, samt sangelevne mine for alt jeg har lært av dem i denne prosessen. Takk til elever og foresatte for at jeg fikk bruke anonymiserte opplysninger fra sangtimene i oppgaven.

Tusen takk til Ragnhild Knudsen for strukturert, oppmuntrende og pedagogisk veiledning gjennom hele prosessen, og Frode Nyvold for masse nyttige og tankevekkende tilbakemeldinger.

En generell takk må også rettes til alt pedagogisk og administrativt personale ved Institutt for folkekultur for grenseløs tålmodighet med en "evighets-masterstudent" som endelig ble ferdig.

Stavanger, 19. mai 2009

.....

KAPITTEL 1:

TEMATIKK OG OPPGAVESTRUKTUR

1.1. Tema og problemstilling

Denne masteroppgaven diskuterer problemstillinger oppstått i forbindelse med formidling av norsk tradisjonssang til sangelever ved to kommunale kulturskoler i Rogaland. Sangelevne er alle i grunnskolealder (2. – 10. klasse), og jeg som forfatter av oppgaven er selv lærer for elevene. Empirien utgjøres av kvalitative eksperiment på sangtimer og tolkning av disse.

Oppgavens problemformulering er som følger:

Hvilke problemstillinger oppstår når jeg skal introdusere og lære bort norsk tradisjonssang til mine sangelever i kulturskolen?

Problemformuleringen har åpnet for spørsmål som spenner fra det veldig konkrete - som hvordan formidle vokal folkemusikk som *sangstil* - til mer abstrakte spørsmål om *musikalsk identitet* hos både sangelevne og hos meg som sanglærer. Møtet med idealer fra andre musikkformer som er del av mitt eget og elevenes referansegrunnlag - spesielt pop, rock og viser - danner et viktig perspektiv i oppgaven.

Musikken som er utgangspunkt for diskusjoner og datainnsamling, er vokal folkemusikk som har fått sin form *gjennom tid*, ved å være knyttet til lokale tradisjoner eller tradisjonsbærere innenfor territorialområdet Norge. Samisk tradisjonsmusikk er ikke tatt med i musikk materialet som ligger til grunn for oppgaven.

Problemformuleringen over er ikke den jeg opererte med da jeg først startet arbeidet med prosjektet. Opprinnelig var mitt utgangspunkt å lage et *undervisningshefte* i vokal folkemusikk for barn og unge, der innlæringen av folkelig sangstil skulle kombineres med øvelser for generell stemmeutvikling. Da jeg begynte arbeidet med datainnsamlingen, oppdaget jeg raskt at problemstillingene som oppsto i større grad enn forventet var av *ideologisk* karakter. Jeg ble derfor nødt til å omskrive problemformuleringen for å få rom til å diskutere disse spørsmålene i oppgaven. Denne endringen av problemformulering og påfølgende konsekvenser for oppgaven, kommer jeg nærmere inn på i kap. 4.3 og 6.1.

Eksempler på spørsmål som er blitt reist i arbeidet med oppgaven er følgende:

- Hvorfor skal barn og unge lære folkemusikk?
- Hvilket folkemusikkbegrep er mest relevant i dagens samfunn, og hvilken begrepsforståelse er mest hensiktsmessig med henblikk på formidling til barn og ungdom?
- *Hva skal jeg velge å lære bort, hvordan skal jeg lære det bort og hvilket folkemusikksyn formidler jeg ved disse valgene?*
- Hvordan kan den vokale folkemusikken ha en naturlig plass innenfor min undervisning i faget "sang" i kulturskolen?
- Hvilke konsekvenser har de allerede etablerte praktiske og pedagogiske undervisningsforholdene for min formidling av vokal folkemusikk?
- Hvilke premisser ligger til grunn for min musikkforståelse generelt og min opplevelse av folkemusikk spesielt - og hvilke konsekvenser har dette for hvordan jeg underviser i faget?
- Hva preger elevenes musikalske og sanglige forforståelse, og hvilke konsekvenser har dette for deres tolkning av folkesanger?
- Hvilke tilpasninger – praktiske og pedagogiske – må jeg som lærer gjøre for at folkemusikkundervisningen skal fungere best mulig med bakgrunn i de problemstillingene som reises i oppgaven?

1.2 Oppgavens struktur

Opgaven er delt inn i seks hoveddeler:

1) *Tematikk og oppgavestruktur*

2) *Begrepsavklaringer. Hva er folkemusikk?*

3) *Musikkvirkelighet hos lærer og elev – konsekvenser for lærings- og formidlingssituasjon*

4) *Metode*

5) *Problemstillinger fra formidlingssituasjoner*

6) *Oppsummerende tanker*

Delene er ment å bygge på hverandre, i det at kapittel 2-4 skal redegjøre for begreper og danne forståelsesbakgrunn for problemstillingene som reises i kap. 5 og konklusjonene som trekkes i kapittel 6.

KAPITTEL 2:

BEGREPSAVKLARINGER. HVA ER FOLKEMUSIKK?

Hvorfor skal barn og unge lære nettopp folkemusikk? I det følgende vil jeg presentere en begrepsdiskusjon og begrepshistorikk med henblikk på å besvare nettopp dette spørsmålet.

2.1 FOLKEMUSIKKBEGREPET

2.1.1. Folkemusikken og nasjonalromantikken

Hva er "folkemusikk"? Mange nordmenn vil kanskje få assosiasjoner til visse instrumenter – særlig hardingfela - , visse musikkformer som stev og feleslåtter, en spesiell sangstil med "triller" og "kruseduller", - eller man assosierer med nynorsk, folkedans, bunad og rosemaling. Disse *nasjonalromantiske* konnotasjonene til musikkformen, henger sammen med den rollen folkemusikk har spilt i byggingen av en norsk nasjonal identitet gjennom 18- og 1900-tallet. Selve begrepet "folkemusikk" oppsto under nasjonalromantikken, da idéen om "folket" og "folkets kultur" på ble svært viktig i embetsstandens arbeid med å bygge en norsk identitet som kunne legitimere landets frigjøring fra Sverige. "Folket" var i nasjonalromantisk sammenheng synonymt med *bondestanden*, som ble oppfattet som bærere av det ekte og ubesudlet norske, i motsetning til den danskpåvirkede embetsmannskulturen. Det er altså musikken i det før-industrielle bondesamfunnet som er blitt gjort til "folkemusikk" og "nasjonalmusikk", innsamlet og videreformidlet av representanter fra datidens borgerskap. "*Folkekulturen hentes fra "folket" og opphøyes til nasjonal kultur*", skriver Ruth Anne Moen i sin hovedoppgave "*Folkemusikkformidling*" fra Bergen Lærerhøgskole (Moen, 1990, s. 14).

Karakteristisk for denne musikken, sammenlignet med den såkalte kunstmusikken, var at den hadde *den muntlige overføringen* som traderingsmetode. Den var ikke basert i skriftkulturen, og hadde gjerne ukjent opphav. Musikken kunne ha utgangspunkt i fellesstoff som vandret over lande- og bygdegenser, men den hadde fått sin særegne lokale utforming knyttet til én eller flere utøvere i et lokalsamfunn. I den nasjonalromantiske ideologien ligger en *produktorientert* definisjon av folkemusikkbegrepet, hevder R. A. Moen (Moen, 1990, s. 14): Nettopp fortidens *former og instrumenter, musikkens alder*, at den har *ukjent opphav* og er basert på *muntlig overføring* er viktig i denne definisjonstypen.

2.1.2 Folkemusikk som uttrykk for bygdeidentitet

Folkemusikkbevegelsen har også gjennom store deler av 1900-tallet vært sterkt knyttet til store organisasjoner som nettopp har søkt å fremme og gi økt status til tradisjonell bygdekultur generelt. De største organisasjonene er Noregs Ungdomslag, Landslaget for Spelemenn og Norsk folkemusikk- og dansarlag (sistnevnte etablert 1985). Som en reaksjon på det nasjonalromantiske borgerskapets bruk av "folkets" kultur under nasjonalromantikken, oppstår det i følge R.A. Moen en mer *brukerorientert* definisjon av folkemusikkbegrepet. Denne definisjonstypen er fundert på kontrasten "finkultur" kontra "folkekultur" og skillet mellom by og bygd. "*Folkemusikken blir et middel i kulturkampen mellom de sosiale klassene*" (Moen, 1990, s.14). I definisjonen ligger en oppvurdering av bygdefolket som tradisjonsbærere og en erklæring av eierskap til det de oppfatter som *sine egne* kulturuttrykk. Dette fokuset på *brukerne* av musikken tar blikket vekk fra former, instrumenter og musikkens alder, og åpner for en diskusjon av begrepene "folk-" og "folkelig": Kan folkemusikk defineres som "folkelig" musikk?

2.1.3 Folkemusikken som "folk music"

Bruken av begrepet "folk-", i tilknytning til en bestemt musikkform og -kultur, vil av mange kanskje også assosieres med 60- og 70-tallets venstreorienterte "*folk music*-" og visetradisjon i Europa og USA. Bevegelsen knyttes til venstreorienterte politiske holdninger som kritikk av kapitalisme, industrialisme og kommersiell massekultur. I sin hovedoppgave fra universitetet i Oslo "*Fra fest til forestilling*" (Sinding-Larsen, 1983), bruker Henrik Sinding-Larsen begrepet "*nytradisjonalistene*" som en benevnelse på de som (i Norge) i denne perioden, utfordret det de oppfattet som de rådende nasjonalromantiske og "bygdepatriotiske" definisjonene av folkemusikken. Fokuset flyttes fra det nasjonale til det *lokale*, og bort fra skillet mellom by- og land: Nytradisjonalistene ønsket selv å ha definisjonsmakten over hvilke tradisjonsformer som er verdt oppmerksomhet, og også lokale tradisjoner fra *bystrøk* ble tatt i bruk. Begrepet *tradisjon* var viktig for nytradisjonalistene, og erstattet i følge Sinding-Larsen betegnelse "nasjonalmusikk" og "folkemusikk" (Sinding-Larsen 1983, s. 123). R. A. Moen knytter en *proessorientert* definisjonstype til denne bevegelsen: Folkemusikken settes opp som en kontrast til massekulturens "*vektlegging av musikken som ferdig produkt, og lytterne som passive konsumenter*" (Moen, 1990, s. 14). *Aktivitet, selvutfoldelse og lokaltradisjon* er viktige stikkord.

Disse tre definisjonstypene belyser på hver sin måte viktige sider ved begrepet folkemusikk, som hver på sin måte er "barn av sin tid" (Moen, 1990, s. 15). Som vi ser, er hvilken gruppe i samfunnet som

definerer begrepet, og hvilken "agenda" denne gruppen har, bestemmende for hvilke aspekter ved folkemusikken/tradisjonsmusikken som blir vektlagt og gis status.

2.1.4 Folkemusikken og dagens samfunn

Hva legitimerer så at denne musikken skal ha en plass i unger og ungdommers liv i våre dagers virkelighet? Omkring oss har vi i Norge idag et samfunn bestående av mange ulike *del-kulturer*, og hvert individ har mange ulike *kulturelle identiteter*: Både identiteter en er født til - som man tilegner seg gjennom arv og oppvekstmiljø - men også mer eller mindre *selvvalgte* kulturelle identiteter . Georg Arnestad trekker i sin rapport for Norsk Kulturråd (Arnestad, 2001) inn den sterkt tiltagende *individualiseringen* i samfunnet, der hver enkelt i langt større grad enn før nettopp *velger* sin egen kulturelle identitet. Han siterer Per Mangset som sier at identitet og smak "*er et individuelt prosjekt i vedvarende forandring*" (sitert i Arnestad, 2001, s. 16).

Selv om det kan argumenteres for at Norge på mange måter er et forholdsvis *monokulturelt* samfunn, sammenlignet med mange land i Europa og i resten av verden, kan det konstateres at vi i større grad enn noen gang før i historien nås av impulser fra mange ulike kulturer – etnisiteter, musikkulturer, livsstiler osv – gjennom media, internett og økt migrasjon mellom land og kontinenter. Arnestad nevner denne *globaliseringen* i samme åndedrag som økt fokus på *lokal* kultur i dagens samfunn : Gjennom globaliseringen skapes fellesskap og kulturell identitet på tvers av tradisjonelle kultur- og landegrenser (Arnestad, 2001, s. 16). Men samtidig kan det synes som *lokal* kultur og identitet viktig – i møtet med det som er nytt og annerledes skapes spørsmål om hva *vi selv* representerer. Den *nasjonale* identiteten blir i norsk sammenheng mindre viktig enn den var tidligere. Disse samfunnstrekkene danner en viktig base for å se på hvor norsk folkemusikk står i dag.

I sin utredning om ny riksscene for folkemusikk og folkedans (Berkaak, 2004), er det nettopp denne virkeligheten Odd Are Berkaak tar utgangspunkt i for å finne allment relevante begrunnelser for at folkemusikken – eller *tradisjonsmusikken*, som er begrepet han hovedsakelig bruker – skal ha en plass i det norske samfunnet i vår tid. Berkaak fremholder at fokuset må flyttes fra å se norsk tradisjonsmusikk som *nasjonalskatt* til å se den som del av *verdensarven* (Berkaak, 2004, s. 6). Norsk tradisjonsmusikk – som en av mange muntlig overleverte musikktradisjoner med lang historie - har en unik verdi blant annet ved å utgjøre "*fryselageret*' for den stadige *nydanningen av uttrykksformer som skjer innenfor populærkulturen og –kunsten.*" (Berkaak, 2004, s. 6) Sjangeren vil derimot lukke seg ute fra et nytt publikum om den forsetter å argumentere for en særegen *nasjonal* verdi eller at den er *mer verdifull* enn andre musikkjangere i det mangekulturelle samfunnet, hevder han videre.

I et samfunn der vi i stor grad *velger* vår egen identitet, må folk også kunne *velge* tradisjonsmusikken ut fra egen interesse, ikke fordi de *burde* like den.

I nevnte utredning, framholder Berkaak også tre *"basisverdier"* ved norsk tradisjonsmusikk som skiller den fra andre sjangere. Den første er *"det stedegne"*: Denne musikken har vært sterkt knyttet til territorialområdet Norge og utviklet seg gjennom generasjoner i norske lokalsamfunn, er et *"faktum man kan fascineres av uten at man kobler musikkopplevelsen til denne statens framvekst og legitimeringsprosjekt"*, ifølge Berkaak (Berkaak, 2004, s. 11). Den norske tradisjonsmusikken har utviklet seg sammen med musikkstoff som har vandret på tvers av landegrenser i Europa, men har fått en helt særegen utforming av lokale tradisjonsbærere og har spilt en unik rolle i skapingen av norsk identitet. Slik blir den et uttrykk for både vår eget land og folks særegne historie, samtidig som den setter oss i en større sammenheng med verden utenfor Norges grenser.

Den andre to *"basisverdiene"* ved tradisjonsmusikk som blir fremholdt av Berkaak, er *"tidsdybde"* og *"kollektivism"* (Berkaak, 2004 s. 11): I en virkelighet som er preget av forandring og mange ulike delkulturer, representerer folkemusikkens lange historie og kontinuitet en verdi som kontrasterer vår tids flyktighet og jag etter *"det siste nye"*. Den minner om andre måter å leve livet på enn de som dominerer vår samtid, om verdier som felleskap, tradisjon og arv. Gjennom å framheve sin *"annerledeshet"* og *"eksotisme"* på denne måten, står folkemusikken bedre rustet i møtet med dagens mennesker enn om den hevder en særstilling på grunnlag av å være *"nasjonalmusikk"*. Berkaak nevner dessuten en fjerde, musikalsk fundert begrunnelse for folkemusikkens plass i det senmoderne samfunnet: *"[...]naturligvis at den som musikalsk stil er unik og dermed verdifull i seg selv"* (2004, s.12).

Interessante perspektiver på folkemusikkbegrepet som er aktuelle og relevante for vår tid, finner vi også ved diskusjon av følgende definisjon av Jan-Petter Blom, hentet fra læreverket *"Trollstilt"* (Aksdal, Buljo, Fliflet & Løkken, 1998, s.10):

"Folkemusikk blir etter dette en del av det totale musikkinventar i et samfunn, det vil si et sett av musikalske normer (sjangere, former og utførelser) som har en særlig verdi (1) i kraft av å være tradisjon, (2) i kraft av særpreg som gjør dem til bærere av meddelelser om etnisk, nasjonal og lokal identitet og uten hensyn til yrke, klasse, alder eller kjønn, og (3) som direkte og/eller indirekte kontrolleres av individer og grupperinger som deler disse verdiene."

I denne definisjonen kjenner vi igjen Berkaaks plassering av folkemusikk som *ett av mange* musikkuttrykk i et samfunn. Vi ser at også Blom fremhever folkemusikkens verdi i å være

tradisjonsbasert, at den har et eget *særpreg*, at den bærer i seg henvisninger til *”etnisk, nasjonal og lokal identitet”*, og at den ikke objektivt sett *”tilhører”* noen bestemt gruppe i samfunnet, men at den *”direkte og/eller indirekte kontrolleres av individer og grupperinger som deler disse verdiene”* .

Som en kommentar til dette siste punktet, er det interessant å nevne at hvilke musikalske former som til enhver til blir regnet som *”innenfor”* eller *”utenfor”* begrepet folkemusikk er gjenstand for stadig diskusjon blant publikum, utøvere og organisasjoner i det norske folkemusikkmiljøet. Sett i lys av sitatet til Blom, bruker jeg her betegnelsen *folkemusikkmiljøet* om individer og grupper med *interesse for folkemusikk*, som dermed er med på å *”kontrollere”* hva som kan defineres inn- og ut av dette musikkfeltet. Innad i miljøet finnes det grupper og personer med høyere status enn andre, ofte basert på deres tilknytning til *tradisjonen*. Å representere kontinuitet, kunnskap om og respekt for de tradisjonelle musikk- og formidlingsformene er en viktig verdi. Andre har fått status i miljøet ved at de har representert en *fornyelse* av de tradisjonelle formene. Hvordan denne fornyelsen forholder seg til *tradisjonen*, er likevel viktig for hvilke grupperinger innad i miljøet som henholdsvis anerkjenner eller avviser den.

En viktig diskusjon i denne *”kontrollgruppen”* er nettopp hvor grensene går for hvor mye en kan *”blande ut”* folkemusikken med stiltrekk fra andre sjangere, før den ikke kan karakteriseres som folkemusikk eller tradisjonsmusikk lenger. Berkaak kaller dette *”dilemmaet mellom tradisjon og nyskaping”* (Berkaak 2004, s.23) og skiller i sin utredning mellom det han kaller et *kjernerepertoar* i folkemusikken - som han sammenligner med repertoaret av standardlåter for jazzmusikere - og mer eksperimentelle, nyskapende former. Dette kjernerepertoaret benevnes som *”klassisk tradisjonsmusikk”* (2004, s.7). Hva som skal defineres *inn* eller *ut* av dette kjernerepertoaret vil nødvendigvis være gjenstand for kontinuerlig diskusjon i miljøet. Mens videreføring av tydelig tradisjonsbaserte former er et viktig prinsipp i kappleikssammenheng (med unntak av kategorien *”åpen klasse”*, som er klassen for mer nyskapende arrangementer), finnes det innenfor folkemusikkfeltet også mer nyskapende grupper – inkludert nyskrevet musikk i tradisjonell stil – som av mange blir regnet som folkemusikk. Om dette repertoaret ikke faller inn under begrepene *tradisjonell* - eller *klassisk tradisjonsmusikk*, blir det i store deler av miljøet regnet som en selvfølgelig del av musikkjangeren. Feltet opplever også en økende grad av *profesjonalisering* og målrettede unge musikere som både behersker det klassiske tradisjonsrepertoaret, og som eksperimenterer og skaper nytt med basis i sin egen stilforståelse.

2.1.5 Valg av begrepsdefinisjon med henblikk på formidling til barn og unge

Med bakgrunn i den foregående begrepsdiskusjonen: Hvilke begrunnelser kan vises til for å legitimere at folkemusikk som musikkform bør ha en plass i sang- og instrumentalundervisningen av barn og unge i dag?

Spørsmålsformuleringen forutsetter at man ikke ser det som tilstrekkelig å formidle et bestemt estetisk uttrykk (i dette tilfelle folkemusikk) kun med basis i dette uttrykkets estetiske verdi for subjektene som formidler og mottar det. For meg personlig er det derimot nettopp en slik innfallsvinkel som ligger til grunn for motivasjonen bak å skrive denne oppgaven: Folkemusikk er en sjanger jeg selv setter pris på som *fin og interessant musikk*, og jeg ønsker å bringe denne opplevelsen videre til elevene mine.

Begrunnelser av mer allmenn karakter, kan derimot være at barn og unge bør bli kjent med et *vidt spekter* av musikkuttrykk, slik at de får et "åpent sinn" i forhold til det å lytte og utøve musikk. Folkemusikk er en musikkform det generelt sett er mindre sjans for at de blir kjent med gjennom familie, media og lokalsamfunn (sistnevnte faktor kommer nødvendigvis an på hvor i landet man bor), og det kan derfor være et poeng å introdusere nettopp denne musikken gjennom skole og kulturskole.

Et annet argument er at folkemusikken har *unike særtrekk* både hva gjelder *musikalsk stil, opphav, traderingsmetode* og *lokal- og nasjonalhistorisk betydning*. Ingen annen musikkform i Norge har akkurat de kvalitetene som den norske tradisjonsmusikken har. Slik kan man argumentere for både en *musikalsk og historisk/tradisjonsbasert* betydning av å lære barn og unge i Norge om norsk folkemusikk.

Musikken kan også sees i sammenheng med de andre *tradisjonsmusikk-uttrykkene* vi møter gjennom mennesker fra andre kulturer. Begrepet *tradisjonsmusikk* (fra Norge) kan derfor være et bedre uttrykk for musikkformen enn *folkemusikk*, da konnotasjonene til sistnevnte begrep nettopp gir et *nasjonalt* fokus som musikkformen med fordel kan fjerne seg fra, dersom den ønsker å se seg selv som én av flere musikkjangere i samfunnet eller én av mange tradisjonsmusikkulturer. Termen "folkemusikk" gir sjangeren skinn av å være "folkets" musikk (folket i entall, som en enhetlig etnisk og kulturell gruppe). Definert som *tradisjonsmusikk fra Norge* refererer sjangerbetegnelsen derimot i større grad til det mangekulturelle samfunnet barn og unge i dag faktisk vokser opp i.

I denne oppgaven velger jeg likevel - for variasjonens del - å bruke begrepene "folkemusikk" og "tradisjonsmusikk" som synonymer.

2.2 HVA ER VOKAL FOLKEMUSIKK?

2.2.1 Begrepsdefinisjon

Når man setter betegnelsen "vokal-" foran ordet folkemusikk, innebærer det nødvendigvis en ytterligere avgrensning og spesifisering av folkemusikkbegrepet. Innenfor folkemusikken finnes det mange *sjangere* - en stor del av disse er vokalbaserete, andre er instrumentalbaserete. Dersom man legger et *sjangerfokus* til grunn, kan "vokal folkemusikk" stå som betegnelse for *folkemusikk framført med stemmen*. En fellesbetegnelse for en sang fra en hvilken som helst folkemusikalsk sjanger kan være en "folkesang" eller en "folketone". En "tradisjonssang" eller "tradisjonell sang" kan også være slike betegnelser.

En kan også tenke seg at en sang fra en *annen* sjanger enn folkemusikk – eksempelvis pop - kan fremføres i "folketonal" sangstil, og på den måten gis betegnelsen vokal folkemusikk. Da legger en et *stilfokus* til grunn for definisjonen av begrepet. Selve *sangstilen* i folkemusikk blir gjerne benevnet som "kveding", "folkesang", "folketonal sangstil" eller "folkelig sangstil". En som synger folkemusikk blir gjerne kalt "kvedar" eller "folkesanger". Jeg vil bruke disse betegnelse om hverandre i oppgaven.

I dette kapittelet vil jeg ta for meg trekk ved vokal folkemusikk *både* fra et *sjanger-* og et *stilperspektiv*. Jeg vil ta for meg de vokalsjangrene som *vanligvis* blir regnet som en del av tradisjonsmusikkens sjangerrepertoar, samt diskutere ulike trekk som *vanligvis* forbindes med sangstilen. Jeg uthever ordet "vanligvis" fordi hvilke sjangere og stiltrekk som regnes som "folketonale" kan være gjenstand for diskusjon, og det som er tatt med i dette kapittelet er et resultat av den kunnskapen jeg selv har tilegnet meg gjennom min utdanning og arbeid med norsk folkemusikk, samt litteratur jeg vil referere til i det følgende.

Jeg vil også gå inn på hvilke bruks-, formidlings-, og innlæringsformer som har vært og er i bruk innenfor vokal folkemusikk.

2.2.2 Sjangere innen vokal tradisjonsmusikk

”Innanfor vokalmusikken finn vi i tillegg til barnesongar, eit stort spekter av sjanrar: Mellomalderballadar, stev, kjærleiksviser, rallarviser, emigrantviser, sjantiar, salmar og åndelege viser, lokk, laling, slåttetralling og endå meir.”

Som vi ser av denne oppramsingen fra læreverket ”Bergteken” (Moen 2008, s. 10), er det mange ulike sjangere som kan defineres inn under sekkebetegnelsen ”vokal folkemusikk”. Her følger en kort gjennomgang av de ulike sjangrene, med utgangspunkt i Anton Løkken sin inndeling fra læreverket ”Trollstilt” (Aksdal et.al. 1998a) og Gunnar Stubseids kapittel om vokalmusikk i boka ”Fanitullen” (Aksdal, Nyhus, 1998b). Løkken nevner flere kriterier som ligger til grunn for inndelinger av sjangere innen vokal folkemusikk. Både *innholdet i teksten, bruksområdet* og i enkelte tilfeller *alder og form* er avgjørende for hvordan man kategoriserer materialet (Aksdal et.al. 1998a, s. 101):

- *Lokk, hoving og laling*: Sang knyttet til seterdrift og gjeting av dyr. Med en lokk tilkaller man dyra, mens hoving og laling er betegnelser på musikalske kommunikasjonsformer mellom menneskene som arbeidet med dyra. Disse ble brukt for å sende signaler til hverandre over store avstander.
- *Bånsuller*: Som det ligger i ordet (bån = barn), er dette sanger for barn. De kunne brukes for å få barn til å sove, eller for å aktivisere og ha det gøy sammen med barna.
- *Sangleker*: Barneleker, videreført av barn gjennom generasjonene. Noen er kjent over hele landet, andre er lokale.
- *Stev*: Underkategorier i denne vokalsjangeren er *gammelstev*, *nystev* og *slåttestev*. Stevet er en enstrofing, ett enkeltstående vers med fire verselinjer. *Nystev* og *gammelstev* kan – som betegnelsene tyder på – føres tilbake til ulike historiske aldersskikt. De har litt ulik rytme, samt at nystevet gjerne preges av mer personlige tekster enn gammelstevet. *Slåttestevet* kan variere i rytme og lengde, etter som et slåttestev er et vers diktet til en meloditema i en *slått*. (Slåtter er hovedsakelig instrumentalmusikk framført til dans, med unntak av ”lydarslåtter”, som er lyttemusikk).
- *Slåttetralling*: Betegnelse på å tralle en slått (danselåt) i stedet for å spille den. Kan brukes som akkompangement til dans i stedet for instrumentalmusikk.
- *Religiøse folketoner*: Melodier til protestantiske tekster fra etter reformasjonen. Tekstene er ofte laget av kjente salmediktere, som Kingo, Brorson, Dass og Blix. Det melodiske utgangspunktet kunne være koralmelodier som så ble omformet i den folkelige tradisjonen til ulike varianter.

- *Ballader*: Betegnelse på *fortellende/episke* viser, som opprinnelig er danseviser (til ringdans) fra middelalderen. Disse kan være svært lange med en dramaturgisk oppbygning. Balladene har en form av vers og et gjentatt omkved, som betegnes som *innstev/mellomsleng* eller *etterstev/ettersleng* alt etter hvor det opptrer i forhold til verset. En underdeling av balladene etter innhold, betegner dem som henholdsvis *ridderviser*, *kjempe- og trollviser*, *naturmytiske viser*, *legendeviser/heilagviser*, *historiske viser* og *skjemteviser*.
- *Folkeviser*: Sekkebetegnelse for viser med litt nyere opprinnelse enn balladene, og som skiller seg fra disse i form. Folkevisene bygger gjerne på historiske personer og hendelser, og det hender at både komponist og forfatter er kjent. Melodistoffet har gjerne dur/moll-tonalitet, og er ofte skrevet i danserytme. Et eksempel er "Per Spelmann", som har springartakt.¹
- *Bygdeviser*: Viser skrevet av bygdediktere, gjerne til tradisjonelle melodier. Innholdsmessig tar de for seg kjente folk eller hendelser i en bygd. Også viser av kjente forfattere som Bjørnson og Aasen, som har blitt populære og gått inn i folketradisjonen, hører med her.
- *Kjøkemestervis*: Sermonielle sanger brukt av kjøkemestere ("toastmestere") i bryllup.
- *Skillingsviser*: Viser spredt som trykksaker (f.o.m. 1700-tallet). Visene kunne være sanger fra muntlig tradisjon, som så ble nedskrevet og trykket opp, eller det kunne være samtidsaktuelle viser om hendelser eller personer (som visa "Titanics forlis" eller de mange emigrantvisene). Visene kunne også være av kjente forfattere, hvis navn ofte var utelatt i skillingstrykket.
- *Arbeidssanger*: Brukt til å lette arbeidet, for å samordne bevegelser eller oppmuntre. Har gjerne en rytme som passer til det arbeidet som utføres. Av de mest kjente typene er *sjantier* (brukt blant sjøfolk til arbeid på seilskutene) og viser relatert til *rallarenes* arbeid.

2.2.3 Stiltrekk innen vokal tradisjonsmusikk

Hva skiller folkesang ut som sangstil? Folkemusikkmiljøets eget "kontrollorgan" for kvedar-stilen kan sies å være *kappleikene*, der sangere og instrumentalister konkurrerer i ulike klasser foran et panel av dommere. Her holdes de tradisjonsbundne formene i hevd – og utvikler seg. Folkelig sangstil - som i andre vokalstilarter - er ikke "gitt" én gang for alle, men utvikles og forandres til en viss grad, etter som tidene skifter. Tilknytningen til *tradisjonen* er likevel en viktig forankring, noe kappleikssystemet er med på å holde i hevd.

¹ "Springar" (tredelt takt) er sammen med pols (tredelt takt), gangar, halling og rull (todelt takt) de eldste norske danseformene, og blir karakterisert som "bygdedanser" i motsetning til de i alder nyere "runddansene" der hovedtypene er vals og masurka (tredelt takt) og polka og reinlender (todelt takt).

Å snakke om én sangstil i forbindelse med folkemusikk, er strengt tatt en generalisering. Stilen skifter fra sjanger til sjanger, fra område til område, fra utøver til utøver og med stoffets alder. Når en skal framheve felles trekk ved sangstilen(e), må en derfor ha denne variasjonsbredden i mente.

Dommerne på kappleiker er som regel selv erfarne folkemusikere, og for at bedømmingen skal bli mest mulig rettferdig, er det utarbeidet *dommerskjema* (Landslaget for Spelemenn, 2009) som gir tips for hva en skal legge vekt på i dømmingen. Kategoriene i dommerskjemaet er ”teknisk dugleik”, ”stilkjensle”, ”musikalsk tolking” og ”formidling”. Jeg velger å ta utgangspunkt i hvilke stilelementer som blir vektlagt i dette dommerskjemaet når jeg nå skal gjennomgå ulike særtrekk ved folkesang.

Her er det som i dommerskjemaet blir framhevet med hensyn til *stilfølelse*:

”Tradisjon er fridom og variasjon – men innanfor ei ramme. Folkesongen har visse musikalske stiltrekk som gjer at han får denne merkelappen i staden for t.d. opera eller jazz. Dommarane bør honorere utøvarar som tek dei gamle stiltrekka på alvor. Eit svært viktig element i så måte er tonaliteten. Det er difor eit pluss om utøvaren brukar eldre tonalitet på ein sikker måte. Dette gjeld særleg songar der denne tonaliteten er eit viktig særdrag ved sjangeren eller typen melodi. Nyare medoditypar har gjerne ikkje same kravet til bruk av eldre tonalitet i framføringa.

Når det gjeld intonasjonen (måten å setje an tonen på), er gradvis tilnærming til tonehøgden i melodien eit grunntrekk. Fenomenet kan arte seg ulikt – alt frå eit nesten uregistrerbart raskt forslag til glidetonar. Dette har mykje å seia både for utføringa av melodilina, rytmen og fraseringa (oppbygginga og inndelinga av melodiavsnitta).

Den alderdommelege stemmebruken hjå folkesongarar blir av og til karakterisert som noko nasal og pressa. Det er sjølvstakt ulike gradar av dette, men ein fast og tett klang er ofte å finne hjå framstående utøvarar. Den folkemusikalske stemmebruken skil seg såleis tydeleg frå skolert stemmebruk. Han er konsentrert og kompakt og har ikkje same graden av hovudklang og vibrato. Klangen er gjerne flatare, mindre open og mindre i omfang.” (Landslaget for Spelemenn, 2009)

I dette utdraget, ser vi tre elementer ved den folketonale sangstilen bli framhevet: *tonalitet*, *intonasjon* og *klang*.

- *Eldre tonalitet*: En del folkemusikkstoff forholder seg til tonehøyder som ikke kan plasseres innenfor regulær dur- eller molltonalitet. Noen av tonehøydene kan ”sveve” mellom de tonehøydene vi med våre moderne ører ville karakterisere som ”rent”. Dette kalles gjerne ”blåtoner”, ”svevende intervaller” eller ”skeiv tonalitet”, og er et viktig trekk ved tradisjonsmusikk generelt – også i instrumentalmusikken – og ikke bare i folkemusikk fra Norge. Under innsamlingen av folkemusikk på 1800-tallet, ble dette av mange innsamlere oppfattet som ”falsk” sang, og i nedskriftene ble melodien gjerne ”normalisert” inn i dur eller moll-tonearter.

- *Intonasjon*: Hvordan tonen *settes an*, kan høres ut som en liten bagatell – men blir altså i dommerskjemaet faktisk framhevet som en viktig indikator på stilfølelse. Intonasjonen har stor betydning for rytmeføringen i sangen. I folkemusikk er ikke målet nødvendigvis å sette an tonen direkte på tonehøyde, slik det gjerne er i klassisk sang. I stedet setter en an tonen med "*alt frå eit nesten uregistrerbart raskt forslag til glidetonar*". Som jeg nevnte innledningsvis, vil graden av dette variere med sjanger, tradisjon og utøver.
- *Klang*: I dommerskjemaet som er referert over, blir det nevnt at "*fast og tett klang er ofte å finne hjå framstående utøvarar*". Det blir ikke sagt at dette er et fastsatt "krav" for at sangstilen din skal kalles "folketonal", og i praksis har da også klangidealet i sjangeren forandret seg gjennom tiden. Hvor "spiss" eller "rund" klangen bør være, er et eksempel på en slik variabel. Men akkurat det å *komprimere* klangen – dvs. at den ikke skal være luftfylt – er et trekk jeg ville karakterisere som nogenlunde stabilt. I beskrivelser av klang i den klassiske sangpedagogikken, brukes ofte termer som "*hodeklang*" og "*brystklang*". For å forstå stemmens klanglige muligheter og begrensninger, synes jeg *Cathrine Sadolins* begreper om stemmens ulike *funksjoner* (Sadolin, 2000) gir et bedre begrepsapparat for å beskrive stemmebruk i folkelig sangstil enn de nevnte klassiske termene:

Den menneskelige stemmen kan i følge Sadolin inndeles i *fire "funksjoner" eller "gir"*, om man vil. Disse inndeles i *ikke-metallede, halv-metallede og hel-metallede* (alt etter lydets hardhet/mykhet) og benevnes som "*nøytral*" (ikke-metallet), "*curbing*" (halv-metallet), "*overdrive*" og "*belting*" (begge hel-metallede funksjoner) (Sadolin 2000, s. 74). Hver funksjon har sitt eget særpreg hva gjelder lydstyrke, vokalbruk, toneomfang og klangfarge. Hvilken *klangfarge* en gir en funksjon, er avhengig av hvilken musikktradisjon en synger innenfor. I norsk folkesang har klangidealet tradisjonelt sett vært "*smalere*" og "*lysere*" enn det er i eksempelvis opera.

Myke, rolige *bånsuller* framføres oftest i *nøytral*. Denne funksjonen har en lav lydstyrke i det lavere leiet, men kan gjøres veldig sterk i det høye leiet, slik den brukes eksempelvis i *lokk*.

Shanties og andre arbeidssanger, er tradisjonelt blitt sunget i funksjonen *overdrive*. Dette er en funksjon vi bruker for eksempel når vi roper og kjefter, og har en middels til sterk lydstyrke. Jo høyere leie, jo sterkere blir lyden i *overdrive*. Aslak Brekke er et eksempel på en kveder som bruker denne funksjonen i et forholdsvis lyst stemmeleie. Han bruker også en

ganske *lys klangfarge* i funksjonen. Hos kvinnelige folkesangere hører vi gjerne at de "knekker" over fra overdrive til nøytral når de kommer i et litt lysere leie. Et eksempel på dette er stemmebruken hos den unge kvæderen Ingebjørg Bratland. Andre jevner ut overgangen mellom disse funksjonene, så den ikke blir så tydelig. I country og amerikansk folkesang er dette "jodle-knekke" mellom overdrive og nøytral ofte brukt som en effekt, både blant kvinnelige og mannlige sangere.

De vanligste funksjonene for norske, kvinnelige kvædere er *komprimert nøytral* og *curbing*. Med komprimert nøytral menes at klangen er tett og uten luft (i motsetning til ukomprimert nøytral som er nøytral med hørbar luft på klangen). Et eksempel på en kvinnelig kvædar som bruker mye komprimert nøytral i høyden - med lys klangfarge - er Agnes Buen Garnås.

Curbing er en slags mellomfunksjon mellom overdrive og nøytral. Lyden i curbing benevnes "halv-metallet" – den er skarpere enn nøytral, men mindre skarp enn overdrive. I det engelske verbet "to curb" ligger det å "holde tilbake", noe som også karakteriserer klangen i denne funksjonen. For å illustrere lyden i curbing, beskriver Sadolin den blant annet som lyden av "der græder stille" (2000, s. 94). Curbing brukes når man ønsker en kraftigere funksjon enn nøytral og en svakere enn overdrive. I mellomleiet kan den derfor brukes som en overgangsfunksjon mellom overdrive og nøytral.

Belting er sjelden i bruk i norsk folkesang. Denne funksjonen er såkalt "helmetallet", har en kraftig lydstyrke og er lysere, skarpere og mer skrikende enn overdrive. Babyer skriker i belting, soulsanger Aretha Franklin synger i belting når hun "tar av" i det lyse leiet på sanger som "Think" og "Respect". I andre folkemusikkulturer er belting forholdsvis mye brukt. Eksempler kan være bulgarsk kvinnekorsang, arabisk sang og tradisjonell, seremoniell sang fra Kina (2000, s.75).

- *Ornamentikk*: Under punktet "*teknisk dugleik*", blir et annet karakteristisk stiltrekk ved folkesang - *ornamentikk/utsmykking* - trukket fram:

"Utsmykking kan vere alt frå enkle forslag og små sløyfer, til trinnvise rørsler oppover eller nedover i melodien, større triller som svingar seg rundt melodilina eller ein kombinasjon av alt dette. Bruken av ornamentikk vil variere frå songar til songar alt etter kva sjanger som blir framført, typen stemme og sjølvstakt smak og behag innfor visse rammes. Det er viktig at ornamentikken ikkje blir eit hinder i formidlinga av innhaldet i songen, men heller ei hjelp i tolkinga av songane. Ornamentikk kan også fungere som eit rytmisk element og vere ein del av melodien." (Landslaget for Spelemenn 2009)

Utsmykning av melodien er nok det trekket ved kvedarstilen som er lettest å oppfatte og derfor kanskje oppfattes som det mest karakteristiske. Som sitatet over presiserer, har ornamentikken mange ulike former. Spesifikke betegnelser kan være *"forslag"* (som også ble nevnt i forbindelse med intonasjon): Et forslag er en tone som ligger under hovedtonen, og har funksjonen av å sette an en annen tone, enten ved at man "spretter" eller glir opp til hovedtonen. *"Melismer"*: Flere toner på én stavelse. *"Kruller"/"triller"*: Raske melodibevegelser som "pynt" til melodien. *"Glissando"*: "Glidetonen" opp til - eller ned fra - en tone. (Ble også nevnt i forbindelse med forslag.)

Validiteten i å karakterisere forslag, triller/kruller, melismer og glissando som "ornamentikk" eller "utsmykning", kan diskuteres. I denne karakteristikken ligger det underforstått at det ligger en "egentlig" melodi til grunn, som ornamentene fungerer som "pynt" på. Ofte er ornamentikken derimot en så integrert del av melodiføringen og rytmikken i en folkesang, at det å prøve å skille ut en "ren" melodi - uten ornamentikk - er meningsløst. Dette blir også presisert i utdraget fra dommerskjemaet. Der står det også at ornamentikken ikke må bli et poeng i seg selv, men skal fungere som en del av *helheten* i en sang, og at dette trekket ikke er like viktig i framføringen av alle vokalsjangere, eller hos alle kvedere og lokaltradisjoner.

- *Teksttolkning og –formidling. Uttale og rytmikk.*

Under punktet "formidling", står det i dommerskjemaet følgende å lese om en folkesangers forhold til *teksten* i en sang:

"Ein songar er ein tekstformidlar på line med ein skodespelar eller diktopplesar, og då er det det personlege engasjementet og innlevinga som avgjer om ein når fram. Spørsmålet blir kor vidt utøvaren har evne og vilje til å formidle noko ærleg og truverdig, og slik gripe eit publikum." (Landslaget for Spelemenn, 2009)

Det overordnede fokuset er her at teksten skal formidles slik at publikum får en *"ærleg og truverdig"* opplevelse. Det er vanskelig å si noe objektivt om hva dette i praksis innebærer i forhold til tekstformidlingen. Ulrika Gunnarson skriver følgende om dette i boken *"Häxgnägg och pärlband"*:

"Texten i folkliga visor brukar generellt sett inte tolkas i den klassiska bemärkelsen. Överdramatiseringar känns lätt konstlat och krystat. Sångaren håller sig nära talet på ett intimt och personligt plan. Lyssnar man på traditionsbärarna så märker man at de sällan

lägger inn personliga "kommentarer" i tolkningen utan de sjunger osentimentalt och berettande". (Gunnarson, 2006, s.27)

Dette er riktignok skrevet om *svensk* vokal folkemusikk, men jeg mener disse observasjonene også kan gjelde norsk folkesang. Store dynamikkskifter og ekspressive ansiktsuttrykk brukes i folkesang vanligvis ikke for å understreke det tekstlige innholdet. Tolkningen framføres ofte nettopp "*osentimentalt och berettande*", som Gunnarson bemerker. Man "tøyer" eller "curber" ekspressjonismen (for å låne et uttrykk fra Sadolin). Dette betyr ikke at formidlingen trenger være distansert eller upersonlig – den er bare ikke like ekspressiv på en "fysisk" måte, hverken mht variasjon i lydstyrke eller ansikts-/kroppsuttrykk hos utøveren som sammenlignet med hva som er vanlig i eksempelvis rock eller opera.

Hva gjelder *tekstuttalen* i folkelig sang, er selve teksten i mange av de folketonale vokalsjangrene på *dialekten* til den tradisjonsbæreren eller det distriktet varianten av sangen er fra. Men om en sang har base i skrifttradisjonen – som de religiøse folketonene eller skillingsvisene – er uttalen basert på skriftspråket. Uansett blir idealet for tekstuttale i folkemusikk gjerne beskrevet med å "syngte ordene slik man *sier* dem", uten å legge vekt på eksempelvis vokalegalitet.

Å holde ut tonen på *stemte konsonanter* – ikke bare på vokaler – er også et trekk som ofte framheves ved den folkelige sangstilen. Denne "effekten" kan, sammen med tekstrytmen, ha mye å si for framdriften og rytmikken i en sang, noe jeg kommer tilbake til i neste punkt.

- *Rytmiikk:*

Fra avsnittet om "musikalsk tolking":

"Takt og rytme er også eit musikalsk element, men i motsetnad til instrumentalmusikken er det her i mindre grad snakk om dansemusikk. Det instrumental- og vokalmusikken har felles på dette feltet, er at musikken må ha liv, eller svinge som enkelte vil seia. Anten det er ein bånsull, ei religiøs folketone, eit stev, ein ballade eller eit slåttestev / tralling, så må songen ha rytmisk spenst og ei naturleg frasering for å bli levande og stilmessig truverdig. Måten å setja an tonen på (intonasjonen) og synging på konsonantane (uttale orda slik ein snakkar dei), er viktige element i dette. Ei naturleg og god frasering byggjer på ei sikker stilkjensle og ein moden musikalitet. Mange norske folketonar har fri rytme, og det set spesielle krav til utøveren." (Landslaget for spelemenn, 2009)

Som vi ser av dette avsnittet, blir det lagt vekt på at en sang skal ha rytmisk "*spenst*". Til sist i avsnittet nevnes at mange norske folketoner har "*frirytme*". I dette begrepet ligger det at

rytmen ikke har en fast, rytmisk puls - som eksempelvis dansemusikken har . Rytmen er i stedet fundert på *tekstrytmen* i sangen – dog ikke i den forstand at den følger et system av for eksempel tunge og lette stavelser: I de såkalt frirytmske sangene, er det opp til utøveren å skape framdrift og "spenst" i fraseringen ved eksempelvis å trekke ut eller korte ned toner, synge på konsonanter, sette an tonene med forslag, og bruke - eller la være å bruke - ornamentikk. Som det blir framhevet i sitatet over, stiller slike såkalt "frirytmske" sanger "*spesielle krav til utøvaren*" og det blir framholdt at "*ei naturleg og god frasering byggjer på ei sikker stilkjensle og ein moden musikalitet*". En frirytmsk vise er altså ikke "fri" i den forstand at utøveren kan gjøre som hun vil med rytmikken. Her er det stilidealene innenfor sjangeren som avgjør om rytmikken er "god" eller ikke.

Mange folketoner har ikke dette frirytmske aspektet, og lar seg lett plassere innenfor mer eller mindre faste taktarter. Dette gjelder ikke minst vokalmusikk som er basert på dansemelodier.

- *Variasjon:*

Under punktene "stilkjensle" og "musikalsk tolking" i dommerskjemaet, står følgende om variasjon i framføringen av vokal folkemusikk:

- "*Tradisjon er fridom og variasjon – men innanfor ei ramme*"
- "*Variert utforming kan ein oppnå ved f. eks. nyansar i stemmebruken , melodiske variasjonar, bruk av ornamentikk og dynamikk.*"

(Landslaget for Spelemenn 2009)

I bedømmingen på kappleiker, får man pluss for "*variert utforming og modent uttrykk*" og trekk for "*einsformig eller uferdig uttrykk*".

Å kunne *varierte innad* i en sang, er viktig for en "levende" framføring. Variasjonen kan basere seg på forandringer i rytme, frasering, bruk av forslag og ornamentikk. Den kan også knytte seg opp mot tekstinnholdet i visa og understreke dette ved eksempelvis dynamikkskifter og rytmiske skifter.

- *Tradering og stilutvikling – en diskusjon:*

Et viktig trekk ved folkemusikk generelt, er at *formen* på en låt – det være seg vokal- såvel som i instrumentalmusikk – ikke er fastlagt én gang for alle, men i stadig forandring. Dette bunner i den tradisjonelle muntlige traderingsformen: Tradisjonsmusikken har stått utenfor

skriftkulturen, og videreføringen har i stedet vært knyttet opp til det personlige møtet mellom personer og lokaltradisjoner. I vår tid er det vanlig å supplere med læring etter lydopptak eller noter – som en så tolker og gjør til ”sitt” ut fra egen stilforståelse. Den personlige overføringen mellom mennesker er fremdeles viktig, men ikke den eneste kilden i arbeidet med å lære tradisjonssang. Denne endringen i tradiseringsform kan tenkes å påvirke folkelig sangstil i to retninger: Både mot en sterkere *felles norm* for hva som er ”folkelig sangstil”, og motsatt større *individuell* variasjon blant utøverene. På grunn av notetilfanget og den tekniske utviklingen, har folkemusikkutøvere i dag tilgang til *materiale fra andre tradisjoner enn den stedegne/lokale*, og dette preger nødvendigvis også repertoaret deres.

Både dommerskjema for vokal folkemusikk og læreboka ”*Trollstilt*” (Aksdal et.al. 1998a, s.101) setter noe de kaller ”*skolert*” sang opp som en kontrast til tradisjonssang. Man kan tenke seg at forfatterne med denne betegnelsen mener *klassisk* skolert sang. Det er i våre dager flere undervisningsinstitusjoner på høgskole- og universitetsnivå i Norge, der sangere kan lære folkesang. Flere av disse institusjonene legger riktignok vekt på tradisjonell innlæringsform mellom tradisjonsbærer og elev, men det blir etter mitt syn uriktig å *ikke* kalle folkemusikere med bakgrunn i disse utdanningene – eller sangere som har lært folkemusikk på tradisjonelt vis - for ”skolerte” folkesangere. På samme vis har også sjangere som jazz, pop og rock, i likhet med folkemusikken, fått sine egne linjer og utdanningsinstitusjoner. Klassisk sang er etter hvert én av mange vokalsjangere, og har mistet en stor del av sitt hegemoni mht hva som er idealene for ”korrekt” stemmebruk. Den klassiske *sangpedagogikken* derimot - med vekt på stemmeøvelser og teknikk - har nok påvirket hvordan utdanningsinstitusjoner og sangere i andre andre sjangere tenker om øving og stemmeutvikling. Dette viser også Tiri Bergesen Scheis doktoravhandling ”Vokal identitet” fra universitetet i Bergen (Schei, 2007), der både intervjuene med en jazz- og en popsanger viste at de brukte det vi kan kalle for en ”klassisk” vinkling på egenøvingen, ved å benytte diverse *sangøvelser* for å varme opp og utvikle aspekter ved stemmen. Jeg har også benyttet en slik klassisk innfallsvinkel på oppvarming og utvikling av stemmen, parallelt med å lære folkemusikk via levende tradisjonsbærere og lytting til arkivopptak.

I dommerskjemaet for kappleiker blir de stiltrekkene som *skiller* sangstilen i tradisjonsmusikken fra andre sangstiler, vektlagt. Det kan tenkes at dette fokuset kan føre til en *overkommunisering* av nettopp disse trekkene i framføringene. Som nevnt under avsnittet om ornamentikk, har folkemusikk stor variasjonsbredde hva gjelder framføringsstil. Langt fra alle utøvere eller sjangere har hatt de særtrekkene som dommerskjemaet framhever som en

utpreget del av sin sangstil. I den forbindelse vil jeg vise til en artikkel om bruk av arkivopptak som jeg selv har skrevet, til en årbok for Ryfylkemuseet (Høibo, 2002). Med *arkivopptak* mener jeg folkemusikk hentet fra et av de mange *folkemusikkarkivene* som finnes rundt om i landet. Disse arkivene forvalter lydopptak og notenedskrifter etter nålevende og avdøde folkemusikkutøvere. Personlig har jeg hovedsakelig satt meg inn i arkivmateriale fra folkemusikkarkivet for Rogaland, som er mitt hjemfylke.

”Sjølvsagt er det viktig å bevare dei elementa som er særreigne for norsk folkeleg song, men kanskje nettopp desse særtrekka, som ornamentikk og det kompakte klangidealet, står i fare for å bli overkommuniserte, sett ut frå korleis folk verkeleg song før i tida? Slik eg opplever det, finn ein i alle fall mykje større variasjon i det songlege uttrykket hos kjelder i arkiva, enn ein gjer blant moderne kvedarar.” (Høibo, 2002, s. 162).

Fokuset på særtrekk kan også føre til at tradisjoner som har mye av disse stilelementene får høyere status ved å bli sett på som mer interessante og mer ”tradisjonelle” enn tradisjonsretninger som ikke har disse trekkene i så utpreget grad. I tillegg kan også det at eksempelvis utbrodert ornamentikk gjør en framføring *teknisk avansert og kompleks*, være med på å gi status til tradisjoner der dette stiltrekket er framtrepende. Telemark og Setesdal er eksempler på tradisjonsområder som har hatt sterke vokaltradisjoner med høy status som har påvirket sangstilen i norsk folkemusikk generelt.

Det kan være fristende for folkesangere å putte inn de nevnte folketonale særtrekkene på sanger der eks. en kilde på et arkivopptak synger sangen veldig ”rett fram”. Fra et perspektiv om å ha respekt for kildene kan dette sees som et brudd med tradisjonen. Fra et annet perspektiv kan sees som nettopp en videreføring av ”tradisjonsprinsippet” om at hver utøver har frihet til å gjøre stoffet til ”sitt eget” ut fra sin egen kunnskaper og meninger om folkelig sangstil – og ut fra hva som er det mest moteriktige sangidealet på det aktuelle tidspunktet.

KAPITTEL 3:

MUSIKKIDENTITET HOS LÆRER OG ELEV

- Konsekvenser for lærings- og formidlings situasjon -

3.1 MIN MUSIKKBAGGRUNN

Etter som jeg selv er premisslegger og deltaker i de kvalitative eksperimentene som ligger til grunn for datainnsamlingen, ser jeg det som relevant å klargjøre visse sider ved min egen musikalske bakgrunn. Gjennom samspillet med elevene på timene har jeg selv blitt klar over sider ved min egen musikkforståelse og –opplevelse som har konsekvenser for hvordan jeg opptrer som formidler, og for hvordan jeg tolker elevenes signaler. Ved bruk av *empati* for å innhente forståelsesdata, er det ifølge Bo Eneroths bok om kvalitativ forskningsmetode "Hur mäter man 'vackert'? Grundbok i kvalitativ metod" viktig å redegjøre for "*vilka egna erfarenheter man bygger sin inlevelse på*" (Eneroth, 1987, s. 101), for slik å oppnå en viss form for *intersubjektivitet* i materialet. Dette går jeg også inn på i metodekapittelet.

Å se tilbake på slike opplevelser, ser jeg som en måte å *konstruere* min egen musikkidentitet på, sett i lys av den forståelseshorizonten jeg nå står inne i. Jeg slutter meg til Even Ruuds syn på identitet som "*noe vi skaper gjennom de historiene vi forteller om oss selv ut fra viktige minner og opplevelser som har berørt oss*" (Ruud, 1997, s. 10). Det følgende kapittelet er altså en slik "musikalsk selvkonstruksjon" (1997, s.11). Jeg ønsker å presisere at de idealene jeg presenterer, ikke er ment som noen norm for hvordan jeg synes at *andre* burde oppleve eller tolke musikk. Tvert imot har jeg i denne selvrefleksjonen møtt en del *begrensninger* i min egen musikkforståelse, som har konsekvenser både for meg som sanger og sanglærer.

3.1.1. Barndomsopplevelser

Når jeg skal tenke over egne barndomserfaringer knyttet til musikk, dukker det først og fremst opp sterke "indre" opplevelser som knyttes til både lytting og utøving. Gjennom musikklytting, kunne jeg helt "forsvinne" inn i musikk av alt fra Grieg til A-ha. Disse lytteopplevelsene fra LP eller kassett husker jeg som *private* i den forstand at jeg gjerne var alene og følte at jeg var i et "eget rom inne i hodet". De er også knyttet til en *fysisk* opplevelse, da impulsene fra musikken fikk meg til å danse og bevege meg. Etter som jeg vokste opp i et hjem der musikk var en viktig del av hverdagen, var jeg

også så heldig å også ha slike tidlige, følelsesmessig sterke opplevelser knyttet til *live-musikk*: Både gjennom å gå på konserter, ved å lytte til familiemedlemmer som spilte og sang eller høre musikere som kom på bandøving hjemme hos oss. Slike intense, definerende musikkopplevelser blir av psykologen Abraham Maslow benevnet som "peak experiences", *høydepunktopplevelser*. (Sitert i Astrid Skarpenglands hovedoppgave "Den rytmiske sanger – hva ligger bak ønsket om å synge?" fra universitetet i Oslo, 2003, s. 57)

Sterke opplevelser knyttes også til *egen musikkutøvelse* i barndommen. Jeg sang aktivt fra jeg var liten både hjemme, i kor og barnegrupper, samt som solist på større og mindre konserter. Jeg spilte også piano i flere år (klassisk vinkling i repertoar og pedagogikk), og hadde stor glede av å sitte for meg selv og "drømme meg bort" i å spille små, enkle stykker av Mozart, Bach og Beethoven. Å synge "solo" – enten foran publikum eller for meg selv – har også vært knyttet til slike optimalopplevelser, som ga følelsen av å forsvinne inn i stemningen i sangen. For å beskrive slike opplevelser i forbindelse med min egen utøving, synes jeg begrepet "*flow*" av Mihaly Csikszentmihalyi (Sitert i Skarpengland 2003, s. 56) er relevant: Man er fullt til stede og i kontroll over situasjonen, men "borte vekk" samtidig. I en "flow"-opplevelse skiller vi ikke mellom oss selv og omgivelsene. I forbindelse med sanglige flow-opplevelser på scenen, har jeg hatt følelsen av å "våkne opp" idet publikum starter applausen.

I tillegg til disse personlige og *indre* (autotele) *motivasjonsfaktorene* (Skarpengland 2003, s. 54) for det å synge, kommer erfaringen av *mestring* og positiv tilbakemelding fra omgivelsene. Også disse *ytre* (eksotele) *motivasjonsfaktorene* har vært med på å drive musikkinteressen min framover. I barndommen var også det *sosiale* aspektet ved å synge sammen med andre også viktig – det være i korsammenheng og i familiesammenkomster - eller å synge sammen med musikere som kunne akkompagnere meg.

Jeg synes barns *lekeopplevelse* også kan gi et godt bilde av hva "flow" er: Barn er fullt til stede i en ytre og indre virkelighet samtidig, gjennom leken. Musikkopplevelser i min barndom er knyttet til det jeg vil kalle en "*helhetssansning*" (Bjørkvold, 2007) mellom mitt *kroppslige* jeg (gjennom sansning og bevegelse), mitt *personlige* jeg (gjennom opplevelser av fantasi og "flow") og mitt *sosiale* jeg (gjennom fellesskapsopplevelser knyttet til musikk). Begrepet "helhetssansning" er hentet fra Jon Roar Bjørkvolds bok "Det musiske menneske" og står i motsetning til det å dele musikkopplevelsen opp i "delsansninger" – eksempelvis lytting til musikk uten samtidig fysisk aktivitet.

3.1.2 Jakten på det "autentiske"

Å være i en "flow-opplevelse" i formidlingen av en sang, oppleves av meg som å være del av noe "ekte", noe "egentlig" – og også å formidle en slik opplevelse videre til lytterne. *Autentisitet* eller *ekthet* er begrep som ofte blir brukt som kriterium for en god musikkopplevelse. "Vi kjenner fra diskursen om musikk og artister hvor viktig det kan være for hvordan vi bedømmer troverdigheten til artister, hvordan de plasseres på en skala fra "autentiske" til "kunstige" (Ruud 1997, s. 119). Torstein Bach definerer autentisitetsbegrepet som følger: "Når noe er det det gir seg ut for å være. Autentisitet står i motsetning til falskhet, spill, det innprentede og utvendige, og kan finne synonymer i begreper som oppriktighet, ekthet, opprinnelighet og sjelfullhet". (Siert i Skarpengland 2003, s. 38)

Ifølge Ruud har forestillingen om autentisitet sammenheng med idéen om at selvet har en "indre kjerne" (Ruud 1997, s. 120). I det å oppleve noe som autentisk føler vi at vi finner en "gjenklang i oss selv", "kommer hjem", finner noe vi har lengtet etter (1997, s. 121). Dette ser Ruud i sammenheng med en *romantisk kunstideologi*, som er framtrædende hos mange mennesker i vår tid. Ikke minst i rockesjangeren er et slikt fokus på "følelser, spontanitet og umiddelbar ekspressjon" (1997, s. 122) viktig. Autentisitet kan handle om motsetningen mellom å være styrt av *indre eller ytre motiver* – om en handler ut fra seg selv eller er ledet av andre. Eller det handler om *originalitet* – å ikke være en kopi, men noe helt eget. (1997, s. 120) Opplevelsen av hva som er autentisk er subjektiv, og knyttet til ens egne følelser.

Hva henger så disse øyeblikkene av ekthetsopplevelse sammen med for meg? Min personlige opplevelse av å være "ekte" i *egen* sanglig formidling, henger nok sammen med om jeg lykkes med å komme inn i en "flow"-opplevelse, som beskrevet over. Man kan legge opp til en slik opplevelse gjennom grundig forberedelse – men den vil slik jeg ser det alltid være avhengig av omgivelsene og egen "dagsform" i tillegg. I min erfaring av flyt/flow, ligger det å *ikke* tenke på sangteknikk, *ikke* bli distraheret av ytre faktorer som for eksempel uro blant publikum, ha en intuitiv og nær musikalsk kommunikasjon med den/de jeg spiller med og – ikke minst – ha gjort *sangtekstene* til "mine". Med dette mener jeg at jeg fått en følelsesmessig, kroppsliggjort opplevelse av hva en tekst og en stemning i en sang dreier seg om. Fokuset på teksten og hvordan jeg skal formidle denne, er i det hele tatt noe av det som har vært viktigste for meg som sanger - i alle fall fra tidlig i tenårene, da forholdet til eget sanguttrykk begynte å bevisstgjøres. Uten at teksten - og sangen som helhetlig stemning- er "under huden" oppnås ingen *flow*, og formidlingen oppleves ikke som *ekte*.

I forbindelse med Astrid Skarpenglands intervjuundersøkelse av unge kvinner som studerer rytmisk sang (Skarpengland 2003), uttaler flere sangere at det de legger i en *ærlig og autentisk klang* er at sangen skal høres ut som "*dem selv*". Skarpengland tolker dette som at sangerne like mye kan være på jakt etter en *troverdige rollefortolkning* som vil fungere som uttrykk for deres identitet (2003, s. 38-40). Hun ser sangeres tolking av tekst og valg av formidling i sammenheng med *teaterets* utarbeidelse av roller (2003, s. 46). Jeg kan slutte meg til dette: I mitt eget arbeid med tolkning av en sang, er jeg avhengig av å finne visse følelsesmessige kontaktpunkter mellom meg selv og det jeg skal formidle. Jeg er derimot ikke avhengig av at ordene i teksten må være noe jeg selv kunne sagt, eller oppleves som en direkte beskrivelse av mine egne følelser og opplevelser. Som sanger tenker jeg på meg selv som en *formidler av et budskap* – enten dette budskapet er rent musikalsk eller kombinert musikalsk og tekstlig.

Autentisitet er også et av de viktigste kriteriene jeg bruker i min subjektive bedømming av om jeg synes *andre* sangere og musikkuttrykk er gode. Dette ekthets-kriteriet komplementeres riktignok av andre kriterier, som stadig forandrer seg – slik også selve *opplevelsen* av ekthet forandrer seg etter som min egen forståelsehorisont endres gjennom livet. Jeg merker meg likevel at opplevelsen av om en annen sanger er god - *for meg* - gjerne er knyttet til opplevelsen av *særpreg* i den sanglige formidlingen. (Særpreg eller originalitet er som nevnt over en av faktorene som avgjør om vi opplever noe som autentisk, i følge Even Ruud.) Det individuelle og særegne uttrykk er ifølge Skarpengland noe som særlig preger *rytmisk* musikkultur (2003, s. 7). Skarpenglands definisjon av begrepet "*rytmisk sang*" er som følger: "*Rytmisk sang* er en sekkebetegnelse vi bruker for å dekke afro-amerikansk sang i ordets bredeste forstand.....omfattende begrep som inkluderer de fleste ikke-klassiske sjangere. I hovedtrekk pop, rock, jazz, country, viser, blues, rock, roots og videre alle undergrupper og varianter som springer ut av disse sjangrene. Enkelte mener også at folkemusikk faller utenom betegnelsen." (2003, s. 6)

Generelt sett merker jeg også at jeg foretrekker musikk- og stemmeuttrykk som ikke nødvendigvis søker mot et "*tradisjonelt skjønnhetsideal*" av renhet, perfektjon og kontroll. At artistens *brudd* med dette tradisjonelle skjønnhetsidealet kan være like kalkulert i sin søken etter det "*upolerte*", som eksempelvis popprodusenter kan være i sin søken etter det "*polerte*", er irrelevant så lenge jeg personlig beholder *opplevelsen* av autentisitet. I artikkelen "*Å være innenfor ved å være utenfor*", skriver Tellef Kvifte:

"Hvorvidt man blir oppfattet som det ene eller det andre [kommersiell eller autentisk], er i stor grad et spørsmål om fremstilling, beskrivelser og markedsføring i alle ordets betydninger, og det finnes et antall strategier for å fremstå som det ene eller det andre." (Kvifte, 2008)

3.1.3 Fra "folkelig" musikk til "folkemusikk"

Min introduksjon til folkemusikk fikk jeg i tidlig barndom på starten av 1980-tallet, gjennom gruppa "Ryfylke visegruppe", der faren min var med. Gruppa kan relateres til 70-tallets prosessorienterte vise- og folkemusikktradisjon, og spilte egne låter kombinert med folketoner fra min hjemtrakt Ryfylke. Ingen i gruppa var opptatt av om de framførte den vokale folkemusikken "riktig" ut fra tradisjonen, men formidlet den på samme måte som de nyskrevne visene. "Legitimiteten" i å jobbe med folkemusikkstoff, kan sies å ha basert seg på tilknytningen til det *lokale* – altså en *språklig* og *geografisk* legitimering. Jeg begynte også å synge tradisjonsstoff fra Rogaland av ulik karakter – og brukte samme utgangspunkt som når jeg sang sanger fra andre sjangere, uten å reflektere over om framføringen var "i tradisjon" eller ikke. Mitt tidligere nevnte fokus på *tekstformidlingen* tror jeg har sitt opphav i disse barndomsopplevelsene: I *vise*tradisjonen er teksten og tekstens budskap noe av det viktigste. Denne kunnskapen oppleves som sterkt internalisert i meg – den er *kroppsliggjort kunnskap* som ikke reflekteres over før den blir konfrontert med krav i alternative innfallsvinkler.

Jeg må innrømme at min – ifølge Ruud - romantisk funderte forestilling om det autentiske, var noe av det som fikk meg til å søke folkemusikkstudiet på Rauland. I min "folkelige" folkemusikkopplevelse fra barndommen, forestilte jeg meg at jeg gjennom folkemusikken å kunne videreføre mine sanglige idealer om å utvikle en *personlig* sangstil, og en *formidling med basis i teksten*. Folkemusikken sto for meg som nettopp noe "ekte". Kvifte framholder nettopp formidlingen av autentisitet som et viktig premiss for folkemusikksjangerens legitimitet og eksistens i den ovenfor nevnte artikkelen (Kvifte 2008).

Å begynne på folkemusikkstudiet ga både bekreftelse om motstand til disse sanglige idealene: Jeg opplevde fort at mine tolkninger av folkesanger i følge lærere og andre studenter ikke ble oppfattet som "riktige" sett fra stilkrav i tradisjonsmusikksjangeren. Her stiltes andre krav til blant annet frasering, klang og tekstformidling enn det jeg var vant til. Alle musikksjangerer og sangstiler har sine implisitte og eksplisitte stilidealene – folkemusikken er ikke noe unntak. Men å bli kjent med en musikksjanger på denne måten var nytt for meg – det opplevdes som en utfordring å "finne seg selv" eller "konstruere sin identitet" i denne sjangeren, som jeg trodde jeg hadde noe kjennskap til fra før!

Mitt fokus flyttet seg til *lyttemusikken*, og jeg fikk en periode en nærmest "nerdete" interesse for kopiering av eldre utøvere, navnlig de som brukte mange alderdommelige stiltrekk og melodier. Lyttingen var fremdeles knyttet til det jeg selv opplevde som "autentiske" utøvere: Nå var derimot

mitt ideal for ekthet basert på utøverens *tilknytning til tradisjonen* og om sangeren hadde et *repertoar som var mest mulig "sært"* – det vil si mest mulig annerledes i forhold til musikk jeg var vant til. Denne kopierende innfallsvinkelen har et *analytisk* element, som for min del representerte noe nytt i måten å nærme seg en musikkform på. Dette har nødvendigvis preget forholdet til min egen opplevelse og formidling av vokal folkemusikk.

Jeg er mer kritisk til mitt eget sanglige uttrykk når det kommer til tradisjonsmusikken enn jeg er i forhold til eksempelvis viser. Det er som den internaliserte eller automatiserte kunnskapen jeg har fra populærmusikalske sjangere og folkemusikksjangeren, arter seg på noe ulikt vis: Hvordan jeg opplever, øver inn, tolker og formidler en vise fra visetradisjonen, er ulikt fra hvordan jeg opplever, øver inn, tolker og formidler en vise fra folkemusikktradisjonen. Min tilnærming til eksempelvis visesjangeren er mer intuitiv enn min tilnærming til folkemusikk. Innfallsvinklene til visesjangeren er mer kroppsliggjort, jeg føler jeg står friere til å forme visa som jeg selv vil. Jeg opplever meg selv – min musikalske identitet - som en *"sanger som synger folkemusikk"*, ikke en *folkesanger*.

Det kan sees som et paradoks at folkemusikken, der ideer om ekthet og naturlighet kan sies å være viktige idealer, faktisk er en sjangeren jeg må *intellektualisere* mye over for å kunne formidle videre. Dette møtet mellom ulike sangtradisjoner og egne *"sangidentiteter"* har nødvendigvis hatt konsekvenser for min formidling av folkemusikk til barn og unge, og utgjør en viktig faktor i mange av problemstillingene som oppsto under datainnsamlingen.

3.1.4 Konsekvenser for pedagogiske grunnidealer

Det viktigste idealet for meg som sanglærer, er å gi elevene en positiv opplevelse av sin egen stemme og *"gode musikkopplevelser"*. Gode musikkopplevelser henger for meg – med mitt romantiske kunstideal - sammen med om en oppnår at musikken *rører sangerens følelsesliv*. En slik opplevelse kan ha en *indre* motivasjon gjennom identifikasjon med en tekst, stemning eller melodi – eller det kan være fundert i *ytre* faktorer, for eksempel det *sosiale* ved å synge sammen med andre eller å oppleve *mestring* gjennom deltakelse på en konsert.

De stemmemessige forutsetningene blant elevene er nødvendigvis varierende, men mitt fokus ligger på at hver enkelt skal oppleve sangglede og mestring på de premissene som deres egen stemme legger. Dette synes jeg også er det beste utgangspunktet for sanglig utvikling: Å våge å synge henger sammen med å være trygg på seg selv. Det er tross alt ens egen kropp som er instrumentet.

Jeg er som nevnt selv preget av sanglige idealer om *egenart* og *særpreg*. I forhold til de eldste elevene viser dette seg i at jeg er opptatt av å utvikle deres stemme i tråd med hva de selv ønsker og interesserer seg for – hvordan de selv *ønsker* å låte, samtidig som jeg introduserer dem for alternative måter å bruke stemmen på. For de yngre elevene, betyr dette at jeg forsøker å presentere dem for hvilke muligheter stemmen deres har – slik at de skal kunne bli bevisst på hvordan de kan oppnå *ulike sanglige uttrykk*, noe som også viser mitt fokus på *bevisstgjøring av stemmen som instrument*. Det å utvikle sitt eget særpreg er som nevnt i tråd med tanker innen såkalt *rytmisk sangpedagogikk* (som motsats til klassisk).

Ifølge Skarpengland, risikerer en at idealene om individualitet innenfor rytmisk sang blir en "hvilepute" og samtidig en kilde for frustrasjon hos sanglæreren, fordi man kan oppleve at en har vanskeligheter med å si noe meningsfullt når "alt er lov" (Skarpengland 2003, s. 7). For min egen del er denne relativismen knyttet mer til stemmens *lydlige* uttrykk enn til det formidlingsmessige. På det sistnevnte området har jeg ganske bestemte oppfatninger av hva som er god eller dårlig formidling. Jeg ønsker at elevene skal knytte en følelsesmessig opplevelse til formidlingen av en sang – og lære å formidle denne videre - gjennom å bevisstgjøres tekstlige, melodiske og formmessige virkemidler. I forhold til *tekst* gjelder det å forsøke å knytte an til indre bilder og stemninger de kan relatere seg til, foruten å jobbe med diksjonen. I forhold til melodi og form, gjelder det eksempelvis å bevisstgjøre dem om valg av stemmeklang, dynamikk, ansatser og rytmikk. Dette kan igjen koples til hvilken *sjanger* en sang er hentet fra, slik at elevene blir bevisstgjort ulike "krav" til framføring i ulike musikkformer.

Alt i alt ligger det mange mer eller mindre bevisstgjorte ideer om hva jeg oppfatter som "god sang" i disse innfallsvinklene. Det jeg opplever som det viktigste er likevel, som jeg nevnte innledningsvis, å holde fokus på å gi elevene *helhetsopplevelse* og en bevisstgjøring av *bredde* og *valgfrihet* både i forhold til egen stemme og i forhold til sjanger.

3.2 BARN OG UNGES MUSIKKVIRKELIGHET - Hva skaper musikalsk identitet?

3.2.1 Identitetsskapende faktorer i barns musikkhverdag

Som nevnt i gjennomgangen av min egen musikkbakgrunn, har det vært ulike elementer som har skapt *min* opplevelse av musikalsk identitet. Både autotelt (indre) motiverte opplevelser og eksotelt (ytre) motiverte opplevelser har formet denne identitetsfølelsen. Faktorer som venner og familie, kjønn, musikkundervisning i skolen og i organiserte fritidsaktiviteter, signifikante personer – en lærer,

en venn, et "idol" – kan ha stor betydning for formingen av musikkidentitet et barn og unge. Påvirkning fra musikk møtt gjennom ulike media (tv, radio, internett, cd'er og andre musikkilder) er også viktig. Alle disse identitetsskapende faktorene blir alle nevnt i intervjuene som er basis både i Even Ruuds "Musikk og identitet" (Ruud, 1997) og Astrid Skarpenglands "Den rytmiske sanger – hva ligger bak ønsket om å synge" (Skarpengland, 2003). I Guri Røsoks hovedoppgave fra universitetet i Oslo, "Tredjeklassingens opplevelse av musikkulturell identitet", (Røsok, 1995) er de også sentrale.

I sangundervisningen merker jeg hvordan disse kildene påvirker barna og ungdommene i varierende grad. I det følgende vil jeg prøve å kommentere noen av mine refleksjoner omkring hva elevene svarer når jeg spør dem hva de *ønsker* å synge. Dette er vel å merke ikke basert på noen systematisk undersøkelse, men på observasjoner gjort gjennom 3 år som sanglærer i kulturskolen. En del av det stoffet vi jobber med på sangtimen, gir jeg elevene muligheten til selv å velge. Ikke alle har lyst til å velge stoff selv, mens andre har sterke ønsker for dette. Denne delvise elevmedvirkningen i repertoarvalg til sangtimene kan sees i sammenheng med mitt fokus på særpreg og individualitet i sangundervisningen, influert av rytmisk sangpedagogikk. Men på et mer generelt grunnlag, vil jeg påstå at sang - sammenlignet det å spille et instrument - har sterkere sammenheng med en persons identitet, gjennom å være knyttet til ens kropp, ansikt og psyke på en helt unik måte.

Mitt inntrykk er at i den grad elever i *småskolen (1.-4. klasse)* ønsker seg sanger, er det låter de har lært på skolen eller i annen organisert musikkundervisning. Denne aldersgruppa opplever jeg som forholdsvis åpen over for ulike typer musikkuttrykk, selv om de nok allerede opparbeidet en grad av estetisk bevissthet som gjør at de kan synes noe musikk er "rarere" enn annen (Røsok 1995, s.98). Den musikkpsykologiske forskningen Guri Røsok refererer til i "Tredjeklassingens opplevelse av musikkulturell identitet", viser at økende alder hos barn viser en større og større grad av *stilbevissthet* (Røsok 1995). Dette passer med min observasjon av elever fra 5. klasse og opp til og med ungdomsskoletrinnet, ofte velger musikk som er *ny og aktuell i media* – såkalt "listepop" – når de blir stilt spørsmål om sangønsker. Variasjonen mellom elevene er likevel påtagelig, og noen har en smak som går ganske på tvers av hva som ellers kan synes som "mote" blant de jevnaldrende ungene.

Elever i (8.), 9. og 10. klasse, samt elever fra videregående skole, synes å ha utviklet en mer *individuell* smak (forskningen i Røsoks oppgave viser at barn/ungdom ved 14-års alder i større grad enn yngre begynner å bruke *sjangerbetegnelser* på musikk) (Røsok 1995, s. 100). Denne elevgruppa viser etter mine erfaringer også en større grad av *åpenhet* overfor ulike sanglige sjangere enn jeg oppfatter blant elever i 5.- 8. klasse.

5. - 8.klassinger kan synes å ha en større grad av *ensartethet* i sangvalgene sine enn de andre aldersgruppene jeg nevnte. Plutselig ønsker "alle" seg sanger fra én bestemt film, artist eller gruppe. Gruppeidentiteten overfor venner og venninner – hva som er "in" og "ut" i vennegjengen – spiller kanskje inn her. Even Ruud refererer i kapittelet "Konformitet og selvstendighet" til et intervju der intervjuobjektet uttaler "Vi skulle like ABBA", om et jentefellesskap der nettopp den kollektive "dyrkelsen" av dette bandet var viktig (Ruud 1997, s. 136). Fenomenet kan også knyttes an til det mer private aspektet ved å "dyrke" et idol – å identifisere seg med en musikkultur, et band eller en artist. Kjønnaspektet synes også å spille en rolle i valget av "ønskesanger". Det er slående hvor mange av guttene som ønsker å synge Metallica og Guns'n' roses, mens jeg har til gode å høre en jente ytre ønske om dette.

Ingen av elevene har noen gang ønsket en folkesang - uten først å ha blitt introdusert for dem av meg. Jeg kan nevne at det ikke er noe utbredt folkemusikkmiljø i de kommunene jeg arbeider, og folkemusikk kan vel heller ikke si å ha så stor plass i de mediakanalene ungene og ungdommene oppsøker. Jeg antar dette er noen av de viktigste årsakene til manglende referanser.

3.2.2 "Tweens"

Mange av elevene i aldersgruppa 5. – 8. klasse har altså sterke ønsker for hvilke sanger de vil synge. Det er i denne aldersgruppa jeg har *flest* sangelever, og størsteparten av disse er jenter. Etter som jeg blant elevene i dette alderssjiktet opplever en stor grad av påvirkning fra aktuell musikk i media, ønsker jeg her å ta opp et fenomen som virkelig kan sies å prege sangstil, framføringsform og musikkønskene hos denne gruppa: "Tweens-kulturen".

"Tweens" er en betegnelse som er kommet i bruk de siste årene, som nettopp betegner aldersgruppen som er "in between" barn og ungdom, fra ca 9-12 år. Markedsføringsekspert David L. Siegel blir tillagt å være opphav til betegnelsen (Flatøe, 2008). De siste årene har denne gruppen blitt gjenstand for en økende grad av kommersielle produkter rettet direkte mot seg: Filmer og TV-serier, musikk og musikkartister samt kleskolleksjoner og andre "spin – off – produkter" .

I forskningsartikkelen "*Kommersielt press mot barn og unge i Norden. Foreldre og barn i en kommersiell oppvekst*" (Nordisk ministerråd, 2005), konstateres følgende:

"Barnet har tradisjonelt blitt sett på som "becoming" med behov for beskyttelse for de farer som samfunnet kan påføre det. Det har vært en dreining til å se barnet som "being" dvs. som kompetent og som deltaker i ulike aktiviteter." (2005, s.88)

Som sanglærer har jeg særlig merket hvor sterkt Disney-konsernets "High School Musical" har slått an. Musikken fra filmene, kleskolleksjonen fra kleskjeden "WOW" (som spesialiserer seg på å produsere klær for "tweens") og andre effekter som ransler, matbokser, pennal, permer osv, preger stil og musikkpreferanser hos mange av elevene mine. Andre viktige "tweens" – fenomener er TV-serien om - og musikken til – "Hannah Montana", og filmen "Camp rock" med guttegruppa "Jonas Brothers" i hovedrollene. Også de sistnevnte er Disney-produksjoner. Også filmen og musikken til Abba-musikalen "Mamma Mia" har slått voldsomt an i denne aldersgruppen, og kan sies å ha vært en viktig del av tweens-kulturen det siste året.

Musikken tilknyttet disse fenomenene, kan karakteriseres som velprodusert pop – melodios og med "ufarlige" engelske tekster, om enn noe "voksen" i formulering og innhold. Sangerne/skuespillerne er unge, vakre, amerikanske tenåringer. Visuelt er filmene like fargerike som en lekebutikk. Historiene er tradisjonelle hva gjelder moral: Godhet og lojalitet vinner, egoisme og ondskap taper. Språkbruk og seksualitet holdes på et uskyldig og lite eksplisitt nivå. Sangstilen i den musikk sjangeren som hører til "tweens"-musikken - og mye annen popmusikk - opplever jeg at preger måten mange av barna bruker stemmen sin på, samt hvilke idealer de har for sceneopptreden og tekstuttrykk. Dette oppleves av meg som en dominerende musikktradisjon hos barna, som har konsekvenser for deres tilnærming til folkemusikk.

Popmusikk som sjanger vil i oppgaven enkelte ganger bli inkludert i samlebetegnelsene "populærmusikk" eller "poulærmusikalske sjangere". Med disse betegnelsene mener jeg rett og slett *den musikken som for tida er dominerende i mediebildet*. Sjangere som rock, r'n'b, hip hop, viser - med avgreininger og variasjoner - er sammen med popsjangeren de mest relevante musikkformene å inkludere i begrepet.

KAPITTEL 4:

METODE

4.1. Valg av informanter

Det konkrete arbeidsfeltet for datainnsamlingen til denne oppgaven er som nevnt min egen arbeidsplass som sanglærer i to kulturskoler. Studien tar utgangspunkt i notater fra sangtimer der jeg underviser én eller flere elever om gangen. Bak valget av tema og arbeidsform ligger et ønske om å kunne bruke arbeidet med masteroppgaven til å utvikle meg som sanglærer, og å få brukt min utdanning i og interesse for folkemusikk i min daglige jobb. Utvalget av informanter har begrenset seg til hvilke elever jeg har hatt i kulturskolen under den perioden datainnsamlingen har foregått (høstsemesteret 2007 t.o.m. høstsemesteret 2008).

Dersom man ser det som et mål å få til en jevn fordeling mellom aldersgrupper og kjønn, kan man si at valget av egne elever som informanter kan ha gått ut over *representativiteten* i utvalget. En viktig avveining i forhold til dette spørsmålet, er at om jeg skulle hente informanter *utenfor* gruppen av mine egne sangelever, ville jeg ikke kjenne elevene sanglig og personlig på samme måte som jeg gjør med kulturskoleelevene mine. Dette kunne ført til en ujevnhet i forhold til *tolkningen* av data innhentet fra henholdsvis de elevene jeg kjente og de jeg ikke kjente. Fordeler og ulemper ved min rolle i forhold til informantene vil diskuteres videre i kap. 4.5.

Her følger en liste over de til sammen 17 informantene. Dersom eleven er med i datamateriale fra både 2007 og 2008, har jeg betegnet det som at informanten er "fulgt" fra eks. 7. – 8. klasse. Informantene er anonymisert, og elevene jeg bruker som eksempler i oppgaven (alle unntatt to) blir benevnet med en bokstav i alfabetisk rekkefølge, alt etter når i oppgaven de blir omtalt: [A] er betegnelsen på den informanten som blir henvist til først, [B] betegner den neste, og så videre. I oversikten under, er informantene ordnet i etter alder.

1 gutt fra 10. klasse [O]

1 gutt fulgt fra 9. – 10. klasse [K]

1 gutt fulgt fra 7. - 8. klasse [A]

1 gutt fulgt fra 8. – 9. klasse [J]

2 jenter fra 6. klasse

3 jenter fra 5. klasse [L], [M], [N]

2 jenter fulgt fra 4. - 5. klasse [B], [F]
1 gutt fulgt fra 4. – 5. klasse [C]
1 jente fulgt fra 2. – 3. klasse [D]
2 jenter fulgt fra 3. – 4. klasse [G], [H]
1 jente fra 3. klasse [E]
1 jente fra 2. klasse [I]

4.2. Praktiske forhold ved datainnsamlingen

Datamaterialet er hentet fra sangtimer som har foregått i elevenes vanlige undervisningslokaler i kulturskolen, det vil si klasserom eller grupperom på skoler. Noen elever har undervisning i gruppe, andre individuell undervisning. En sangtime varer 20, 30 eller 40 minutter per uke, avhengig av hvilken praksis de to kulturskolene har, og om det dreier seg om en gruppetime eller undervisning av enkeltelever. Elevene går på faget ”sang”, og jeg og de andre sanglærerne har ansvar for utforming av fagplan og innhold i undervisningen. Ingen av kulturskolene jeg jobber i har ”kveding” eller ”folkesang” som eget tilbud.

Formen på timen følger typisk et mønster av oppvarming av kropp og stemme og arbeid med én eller to konkrete sanger. Jeg bruker vanligvis piano som akkompagnement, og elevene får utdelt tekst og/eller note til sangene, som står på et notestativ foran dem. (I formidling av folkemusikk gjorde jeg ofte dette noe annerledes, noe jeg vil komme inn på i kap. 5). Elevene – i alle fall elever i aldersgruppen fra 5. klasse - er som nevnt vant til at de har en viss medbestemmelse på hvilket materiale vi jobber med. Arbeidet med tradisjonsmusikk materialet har hovedsakelig gått inn som en del av denne vanlige sangtimen, ikke som et separat prosjekt.

Utvalg av sanger til bruk i undersøkelsene, er gjort med basis i egne hypoteser om hvilket materiale som i nivå kan passe til ulike aldersgrupper og enkeltelever, samt hvilken kontekst sangen skal brukes i (eks. en konsert). Jeg vil gå nærmere inn på bakgrunnen for valg av konkret stoff under eksemplene fra sangtimene i kap. 5. Jeg har begrenset meg til materiale fra Rogaland, etter som det er dette stoffet jeg selv er mest fortrolig med, og at det ofte ligger tekstlig nært elevenes egen dialekt. De sangene jeg har brukt, er hovedsakelig hentet fra bøkene ”Eg rodde på spreng ifrå Hidle te Heng – Songar, småstubbar, rim og regler frå Strand” (Moen 2006) og ”Den yndigste rose – julesalmar frå arkivet” (Moen 1999).

Jeg har problemer med å fastslå nøyaktig hvor mange klokketimer som er brukt på datainnsamlingen, da arbeidet med tradisjonsmusikken som nevnt har gått inn som en *del* av sangtimene. En "grovtelling" anslår ca 30 timer som basis for datainnsamling, alt i alt.

De forholdene undervisningen har foregått under, har gitt følgende premisser for datainnsamlingen:

- *Tidsbegrensning* ut fra kulturskolenes undervisningstid, og mitt valg av å la datainnsamlingen foregå som en del av denne vanlige undervisningen.
- Elevene har søkt på kulturskolefaget "sang", ikke "kveding"
- Undervisningsforholdene de er vant til består av undervisning i rom på skolen, innlæring med tekstark og akkompagnement fra piano og oppvarming med bevisstgjørende øvelser for kropp og stemme.
- Elevene er vant til å ha en delvis medbestemmelse på sangstoff til bruk i timene.
- Informantene kjenner meg fra før, i egenskap av å være sanglæreren deres.

4.3 Hermeneutisk endring av opprinnelig problemstilling

Problemstillingene som har blitt reist under arbeidet med datainnsamling og analyse, har som ventet gitt meg verdifulle innsikter jeg vil ta med meg videre i min jobb som sanglærer. Et interessant aspekt har vært hvordan den opprinnelige problemformuleringen jeg hadde måtte forandres, etter hvert som den konkrete datainnsamlingen skred fram:

Som nevnt i kap. 1, hadde jeg i denne oppgavens første prospekt et mål om å utarbeide et *undervisningshefte* til bruk i sangundervisning med barn og unge. Jeg ønsket å kombinere konkrete øvelser for stemmeutvikling med utvalgte folkesanger. Folkesangene skulle brukes som en del av et *program for generell stemmeutvikling*, samtidig som jeg tok opp problemstillinger knyttet til selve den vokale tradisjonsmusikken, og hva man burde fokusere på i formidlingen av denne. Jeg oppdaget altså raskt at det dukket opp uventede og interessante spørsmål som gikk ut over det perspektivet jeg hadde lagt opp til, og som strykte prosjektet i en annen retning.

Dette skiftet kan sees i sammenheng med prinsippene i *hermeneutisk metode*. Friedrich Ernst Schleiermacher (1768 – 1834) blir regnet "grunnlegger" av denne vitenskapelige metoden², og representerer den retningen som i ettertid er blitt kalt den "klassiske" hermeneutikken.

² Ifølge Vidar Lande, forelesning i hermeneutikk, 16/9-2003

Hermeneutikk betyr "*fortolkningskunst*" og blir brukt som vitenskapelig metode i vitenskaper der mennesket studerer *seg selv* som en del av studieobjektet, som humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. I hermeneutikken tar man utgangspunkt i at alle mennesker tolker virkeligheten forskjellig, vi har alle ulike "*forståelseshorisonter*". Denne forståelseshorizonten endrer seg etter som vi får et nytt bilde av *helheten* gjennom at vi undersøker dens *deler*. Slik har også min forståelseshorizont forandret seg i arbeidet med dette prosjektet: I lys av de nye delforståelsene jeg fikk allerede i starten av datainnsamlingen, forandret min helhetsforståelse seg, og åpnet for så mange nye spørsmål, at jeg fikk behov for å endre den opprinnelige problemstillingen for å få rom til å diskutere disse i oppgaven.

Dette dynamiske forholdet mellom helhets- og delforståelse, kalles "*den hermeneutiske sirkel*". Uttrykket kan knyttes både til den nevnte Schleiermacher og til Wilhelm Dilthey (1833-1911)². I hermeneutikken er det viktig å *forstå* (for eksempel motiver bak et menneskes handlinger), i motsetning til i den *positivistiske* vitenskapen, der man søker å finne *forklaringer* ut fra mest mulig objektivt verifiserbare data. Positivismen knyttes gjerne til naturvitenskapene, og innhenting av data som kan telles/måles.

4.4 Bruk av kvalitative metoder

De vitenskapelige metodene som blir brukt i forskning der den hermeneutiske tradisjonens innhenting av *forståelsesdata* er det viktigste, er hovedsakelig *kvalitative*. Kvalitative forskningsmetoder kan eksempelvis være dybdeintervju, samtaler, direkte eller deltakende observasjon, selvobservasjon og selvrefleksjon. Data man skaffer seg gjennom kvalitative metoder er gjerne ikke telle- og målbare: Skal man skaffe data med slike kvaliteter, er *kvantitative* metoder av større nytte. Kvantitative forskningsmetoder er knyttet til positivismen, og er som nevnt mye brukt i naturvitenskap - men kan også brukes i humanistiske og samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekter. Et eksempel på bruk av kvantitative metoder i et slikt prosjekt, ville for eksempel være å kartlegge hvor mange i en skoleklasse som har foreldre som driver aktivt med musikk. Dette kunne være et poeng hvis jeg f.eks. ville lete etter forklaringer på hvor gode karakterer de har i musikk eller hvor deres musikkinteresse kommer fra. Dette kunne fungere som supplement til en kvalitativ intervjuundersøkelse.

I dette prosjektet har jeg valgt å kun benytte *kvalitative* metoder. Hovedstrukturen i dataregistreringen og -analysen har vært som følger:

Etter sangtimer der jeg har jobbet med folkemusikk med elevene, har jeg så snart som mulig notert ned hva vi konkret gjorde: Strukturen i timen, hva *jeg* sa og gjorde og hva *eleven(e)* sa og gjorde. Samtidig har jeg skrevet ned umiddelbare refleksjoner over hvordan jeg kan tolke elevenes verbale og ikke-verbale uttrykk, samt forsøkt å registrere egne følelser og tanker. Hvis det har oppstått spesielle konflikter eller motsetninger – implisitte eller eksplisitte - har jeg prøvd å tolke hva som skjedde. Jeg har også notert det dersom eleven har kommet med utsagn jeg følte var signifikante for deres opplevelse eller spesielt relevante i forhold til de temaene som etter hvert skred fram som sentrale i prosjektet. Utgangspunktet på sangtimene har i alle tilfeller vært en konkret folkesang som jeg ville de skulle lære – valgt ut fra prinsipper jeg vil beskrive i analysene av datamaterialet, slik de blir presentert i kapittel 5.

Formidlingssituasjonene jeg her har beskrevet, har karakter av å være *kvalitative eksperiment*. Et kvalitativt eksperiment forutsetter at forskeren "*medvetet försetter den andre i vissa situationer för att se efter vad han då gör*", ifølge Bo Eneroth (Eneroth, 1987, s.114). Jeg konstruerer altså en konkret situasjon (introduserer en folkesang på en sangtime) for å se hvordan forskningsobjektene (elevene) responderer på dette. Gjennom kvalitative eksperiment har man først og fremst mulighet til å oppdage hvilke former for oppførsel som opptrer i en bestemt situasjon. Det er en måte å skaffe *sansbare data*. På grunn av at jeg selv er involvert i situasjonen – både gjennom selv å ha lagt den til rette, og i egenskap av å være sanglærer - kan man ikke si at muligheten til å skaffe "*rene*" sandedata er til stede. Da måtte jeg kunne være "*flue på veggen*" i min egen sangtime, og det er strengt tatt umulig. I stedet er jeg jo fullt ut en del av situasjonen, og tolker data synkront med, såvel som i etterkant av, eksperimentet. Slik koples det kvalitative eksperimentet til metoder som tar utgangspunkt i å skaffe *forståelsesdata* (i motsetning til *sansbare data*), som *empati* og *selvrefleksjon* (Eneroth, 1987). På denne måten vil man likevel kunne komme fram til relevante kvalitative data gjennom eksperimentet.

Med *empati* menes at man prøver å leve seg inn i en annen. Den nevnte Bo Eneroth fremholder at det i empatien også igger en grad av *selvrefleksjon*: "*Egentligen föreställer jag mej att jag är i den andres situation och gör sedan på de villkoren en introspektion [selvrefleksjon].*" (Eneroth, 1987, s. 97). Forfatteren sier også at empatien bygger på "*likheten mellan mej och den andre*" (1987, s.97). Jeg må altså ha en viss grad av felles tanker og vurderinger med eleven for at det skal være mulig for meg å leve meg inn i ham eller henne. Her kommer det at jeg kjenner elevene (i egenskap av å være sanglæreren deres) inn som en fordel og samtidig en mulig fallgrube: Det at jeg allerede har brukt mange timer sammen med dem, kan gi meg en fordel i forhold til å tolke deres verbale og ikke-verbale signaler. Innsamling av *forståelsesdata* blir lettere. Forhåpentligvis vil de også være tryggere

på meg enn om de ikke kjente meg. Dette kan føre til at de gir ærligere respons enn om jeg var en fremmed – men ikke nødvendigvis: Det kan også føre til at de responderer slik de tror jeg *forventer* av dem. Mitt etablerte forhold til dem kan gjøre det vanskeligere for meg å registrere *sansedata*, da jeg i utgangspunktet har en større grad av ubevisst forventning til hvilken respons de vil gi, enn om jeg ikke hadde noe forhold til dem fra før. Astri Skarpengland refererer til uttrykket "*to go native*" om å gå slik opp i informantenes livsverden at man ikke klarer å holde en kritisk distanse til materialet (Skarpengland 2003). I datainnsamlingen har det altså vært viktig å være bevisst og kritisk til min egen rolle overfor elevene.

KAPITTEL 5:

PROBLEMSTILLINGER FRA FORMIDLINGSSITUASJONER

I dette kapittelet vil jeg presentere de problemstillingene jeg opplevde som mest relevante med utgangspunkt i datainnsamlingen. Disse dreier seg både om det vi kan kalle "identitetsrelaterte" spørsmål, samt mer konkrete problemstillinger knyttet til stemmebruk og stilforståelse.

5.1 Elevenes forestillinger om folkemusikk

Når jeg leser notatene fra starten av datainnsamlingen, møter jeg min egen hypotese om at i hvert fall de eldre elevene har idéer om hva folkemusikk er fra før, preget av de allmenne, nasjonalromantiske forestillingene som fremdeles er levende i deler av den norske befolkningen. Jeg forventet å kanskje møte den "doble bindingen" som Henrik Sinding-Larsen snakker om i sin hovedoppgave "Fra Fest til Forestilling" (Sinding-Larsen, 1983). Med "dobbel binding" overfor norsk folkemusikk mener Sinding Larsen at nordmenn kan oppleve en motstand mot denne musikken ved at de får framstilt den som "sin" musikk, samtidig som de selv ikke forstår eller har et forhold til den. Jeg så også for meg at elevene kanskje ville ha kjennskap til visse karakteristiske stiltrekk fra den vokale folkemusikksjangeren.

Notater fra datainnsamlingen:

"Jeg valgte å presentere sangene uten annen foranledning enn at de skulle brukes på en julekonsert, og elevene fikk tilbud om å fremføre dem der. Mitt ønske var at elevene ikke skulle la sine egne idéer om folkesang (i den grad de evt. har noen idéer om det) komme inn i tolkningen av materialet. Jeg tenkte at dette utgangspunktet ville gi en innlæring som var mer basert på det de hørte meg gjøre, enn om de for eksempel skulle begynne å synge masse "folketonetriller" fordi jeg sa det var folkemusikk."

Ved presentasjon av folkemusikk på sangtimene, har jeg nettopp *ikke* registrert eksempler på at noen av elevene har slik kjennskap til stiltrekk ved folkemusikksjangeren fra før. Jeg har i stedet opplevd at elevene har vært svært avhengige av min instruksjon for å oppfatte karakteristika i sangstil og melodiføring. Jeg har heller ikke registrert mer enn ett tilfelle av verbal opposisjon mot folkemusikk som *sjanger*. (Det har vært eksempler på at elever har "rynket på nesen" over sanger jeg har presentert, men jeg tenker at dette like gjerne kan være relatert til andre faktorer enn at de "ikke liker folkemusikk".) Heller ikke har jeg registrert noen spesiell *nysgjerrighet* overfor musikksjangeren.

Jeg velger å tolke dette som at elevene rett og slett mangler *kodefortrolighet* i forhold til denne

musikken. I artikkelen "Musikk, identitet og musikkformidling" av Even Ruud og Tellef Kvifte, forklares begrepet "kodefortrolighet" på følgende måte:

"Dette kan være musikk vi ikke er vokst opp med, musikk vi ikke ble fortrolige med fordi den ikke ble spilt for oss, noe som førte til at vi ikke fikk anledning til å organisere lydene i mønstre som skaper mening for oss."

Som nevnt har jeg kun i ett tilfelle opplevd at en elev (gutt, [A], 8. klasse) hadde *uttalte* fordommer mot nettopp folkemusikk som musikk sjanger:

"Ved starten av semesteret ramset jeg opp ulike sjangere vi kunne synge – deriblant folkeviser. Han reagerte med å si at det hørt helt fint ut, "bare ikkje for mange folkeviser". Jeg gjorde ham oppmerksom på at han akkurat da holdt på med en folkevise fra Skottland, "The water is wide". Han sa – "Åja, eg meinte mæ sånne sangar så di danse folkedans te og sånn". Det var ment som noe negativt/kjedelig slik jeg tolket ham."

Jeg må presisere at disse observasjonene og tolkningene av dem, er basert på *elevenes reaksjoner i forbindelse med min presentasjon av konkret folkemusikkstoff*. Jeg har ikke spurt dem eksempelvis om hva de forbinder med "folkemusikk". Antakelig ville jeg kommet ut med en annen tolkning med utgangspunkt i et slikt materiale.

5.2 Hvordan introdusere stoffet til elevene?

Hva er den beste måten å *introdusere* en folkesang til sangelevnene mine? Skal jeg presentere musikken som "folkemusikk", "tradisjonsmusikk", "musikk de sang i gamledager", "lokalmusikk" eller bare presentere den som "en sang", uten sjanger- eller kategoribestemmelse? I selve ordvalget ligger det allerede implisitte definisjoner av musikken, som kan sees i forhold til diskusjonen av folkemusikkbegrepet i kapittel 2.1: Nasjonalromantiske konnotasjoner, definisjoner med utgangspunkt i tradisjonell overføringsmetode og etnisitet, produktbasert definisjon ut fra musikkens alder og opphav, musikk med lokal identitetsforankring - og et forsøk på å "nøytralisere" eventuelle assosiasjoner ved å ikke kategorisere i det hele tatt. Under datainnsamlingen var det nettopp i selve presentasjonen av musikken at jeg ble klar over mange sider ved min egen og elevenes folkemusikkforståelse, noe jeg vil forsøke å si noe om i det følgende.

Jeg setter et skille mellom min opplevelse av å introdusere folkemusikk for elever i 2.- 4./5. – klasse og elever fra 5./6. – 10. klasse. I overgangen mellom henholdsvis 4. og 5. klasse og 5. og 6. klasse har

det vært noe varierende erfaringer – men med utgangspunkt i de informantene jeg har hatt tilgang til, vil jeg likevel fremholde dette *aldersskillet* som klart framtrædende i forhold til hvilke problemstillinger som kan sies å være relevante.

5.2.1 Den eldre elevgruppen (fra 5. klasse):

Refleksjoner etter sangtime med gutt, [A], 8. klasse:

”Jeg tok så fram ”Siri-visa” – en enkel vise som er en utbredt, rolig kjærlighetsvise ”fra” Rogaland. Jeg merket meg at jeg selv har blitt litt ”opphengt” i hvordan jeg presenterer folketoner for elevene [.....]Jeg blir usikker og altfor ”self concius”. [.....] Hvorfor føles det ikke like naturlig å presentere folkemusikkstoff som eks pop?”

Dette er uttrykk for følelser som går igjen flere steder i datamaterialet når jeg ser på min egen rolle som ”presentatør” for den eldre delen av elevgruppa. Jeg opplever det å presentere folkemusikk som et ”perspektivskifte” i forhold til det å presentere musikk fra sjangere som pop, rock og viser. Det kan være ulike årsaker til hvorfor denne ”motstanden” oppstår:

- Konflikt mellom den måten jeg selv har lært meg å synge viser/ pop/rock og folkemusikk på
- Premissene jeg har lagt for formidlingen med mine egne pedagogiske innfallsvinkler på sangtimene
- Hvilke musikkformer elevene er kodefortrolige med fra før
- Premisser som ligger implisitt i de ulike sjangerideologiene

Min personlige innfallsvinkel til å *lære* meg og å *framføre* viser, pop og rock har som nevnt i kapittel 3.1 vært preget av en opplevelse av ”lavterskel” og ”folkelighet”. Musikk fra disse sjangrene opplever jeg i stor grad som *allment, folkelig sangstoff*, der det er rom for individets personlige opplevelse og ekspressivitet på basis av musikalske koder som er velkjente for de fleste i min generasjon. Jeg føler at jeg står fritt til å forme disse sangene slik jeg selv vil – ja, aller helst ”skal” man gjøre nettopp det, ikke bare kopiere en annen artist, etter som personlig særpreg er et av kravene for å formidle ekthet innenfor disse sjangrene (se kap. 3.1.2).

Som jeg også har beskrevet i kap. 3.1, har min innfallsvinkel til å lære folkesang vært noe annerledes. Om jeg enn har fått mange ”flow”- og ”autentisitetsopplevelser” gjennom folkemusikksjangeren – både ved å lytte til andre og å synge selv - har min innfallsvinkel til å *lære* denne sangstilen vært preget av kopiering og detaljfokus.

Jeg opplever at det i folkemusikken som sjanger er idealer som er viktigere enn fokuset på individualitet, særpreg og ekspresjon som man finner i de nevnte populærmusikalske sjangrene. I folkemusikken er også personlig særpreg en viktig faktor, men jeg vil hevde at dette er et *sekundær-* og ikke et *primærprinsipp* for formidling av ekthet:

På kappleiker og folkemusikkonsserter jeg har vært på, blir stoffet gjerne presentert med henvisning til hvilken *tradisjonsbærer* utøveren har lært musikken av, hvilket *tradisjonsområde* musikken knyttes til og hvilken folkemusikalsk *sjanger* det dreier seg om (pols, vals, ballade, drikkevise osv). En folkesanger vil gjerne også si litt om *tekstinnholdet* i en sang. Slik er også jeg blitt vant til å presentere folkemusikkstoff når jeg framfører det for et publikum. Det kan synes som at tilnytningen til *tradisjonen og tidsdybden* er et viktig referansepunkt som legger premissene for utøverens egen ekspressivitet i folkemusikksjangeren. I pop og rock – kanskje særlig i sistnevnte sjanger – ligger ,slik jeg ser det, idéen om å uttrykke seg selv som et *autonomt og fritt individ* gjennom å *skape seg selv* og sin særegne identitet ved å *velge* sitt uttrykk, gjerne gjennom *brudd* med etablerte former. Når man formidler folkemusikk, peker man tilbake på seg selv som en *del av en gruppe* og den kollektive historien knyttet til denne (lokal/ nasjonal/etnisk/internasjonale). Fokuset ligger på *kontinuitet* med fortiden, og på *felleskap* – ikke brudd og selvstendighet. Musikken eller sangen i seg selv er viktigere enn utøveren.

I nettopp denne forskjellen ligger paradokset at folkemusikkens fokus på tradisjonen og det kollektive nettopp kan sies å representere noe veldig annerledes i dagens samfunn: Et "brudd" og et alternativ til jaget etter det siste nye og individets jag etter å skape seg selv som noe "helt unikt".

Jeg opplever det likevel som vanskelig å skape en identifikasjon med disse alternative idealene hos barna når de ikke har noen levende kontekst for musikken, i form av et aktivt folkemusikkmiljø i lokalsamfunnet der tradisjonen holdes levende, eller "barnevennlige" folkemusikkidoler i media som representerer disse verdiene.

Min *intuitive* innfallsvinkel til å lære bort de populærmusikalske sjangrene, fokuserer nettopp på elevens opplevelse og ekspresjon – slik jeg selv har vært vant til å nærme meg dem. Når jeg skal lære bort folkemusikk, er min intuitive innfallsvinkel å fokusere på å lære bort sjangeren "*riktig*", med fokus på stiltrekk. Formidlingen av folkemusikk blir på denne måten "intellektualisert", noe som kan hindre identifikasjon og opplevelse hos eleven – og hos meg som formidler.

Overgangen til et slikt detaljfokus kunne jeg i teorien også ha opplevd dersom jeg hadde tatt et

sangstudium i en annen sjanger enn folkemusikk. Nettopp det å *studere* et musikkuttrykk ved en akademisk institusjon, skaper nødvendigvis en større grad av refleksjon rundt sjangeren og mer detaljkunnskap. I doktoravhandlingen "Vokal identitet" fra universitetet i Bergen 2007, intervjuer Tiri Bergesen Schei blant annet en utdannet popsangerinne. Sangeren uttrykker en ambivalens i forhold til de sangidealene popsangeren "krever" av hennes uttrykk. Jeg har selv ikke opplevd disse sjangerkravene i pop "på kroppen", etter som jeg aldri har prøvd å fordype meg i popsangeren. Dette kan kanskje være med på å forklare hvorfor formidlingen av pop til barn føles enklere enn formidlingen av folkemusikk – på tross av at jeg har mer overflatisk kunnskap om popsangeren enn folkemusikksjangeren. Mange elever har dessuten allerede en etablert kodefortrolighet overfor de populærmusikalske musikkjangerne pop og rock. De kjenner igjen de musikalske og tekstlige særtrekkene, selv om de ikke har hørt den bestemte sangen jeg presenterer. Dette er nødvendigvis også med på å gjøre det lett å introdusere disse sangene på timene: Elevene har allerede en etablert "indre" kontekst å plassere sangen i. Som jeg skrev i kap. 5.1 har jeg ikke opplevd denne kodefortroligheten overfor folkemusikk.

I utgangspunktet ønsker jeg å bevare visse grunnleggende trekk ved min undervisningsfilosofi i kulturskolefaget "sang", som jeg underviser i. Jeg vil at hovedfokus skal ligge på elevens identifikasjon og uttrykk, samt på valgfrihet og eksperimentering med ulike stemmeuttrykk. Samtidig ser jeg at denne vinklingen fører til at det sjangermessige tyngdepunktet ligger i populærmusikken, og at nettopp dette skjeve fokuset kan skape *mangel* på alternative forbilder hos elevene, en ensretting av deres sanglige uttrykk, og en manglende åpenhet overfor ulike musikkformer. En lar media og populærkulturen indirekte styre elevenes musikkforståelse. Koplingen mellom musikk og identitet blir slik et "tveegget sverd" som både kan være en kilde til – og et hinder for – gode musikkopplevelser.

5.2.2 Den yngre elevgruppen (2.-4./5.klasse):

Som en kontrast til disse "indre konfliktene", har jeg ved introduksjonen av folkemusikkstoff til elever mellom 2. og 4./5. klasse *ikke* opplevd noen ambivalens i det å introdusere folkemusikk sammenlignet med andre sjangere. De sangene jeg valgte, opplevdes tvert i mot som veldig *naturlige* å presentere for elevene, i de aller fleste tilfeller. I følge Røsok (Røsok 1995, s. 97) viser forskning på aldersgruppen 7 – 9 år at har de fleste musikalske begrepene på plass som trengs for å oppleve og utøve musikk innenfor den kulturelle rammen de er vokst opp i, mens utvikling av sjangerbegreper først skjer på et senere stadium. Min egen erfaring med aldersgruppen tilsier at media og vennekultur ikke er de viktigste bestemmende faktorene for hvilken musikk disse elevene foretrekker.

Jeg tenker at både barnas egne musikkreferanser, deres alder og hvordan jeg pleier å legge opp undervisningen, kan ligge til grunn for at introduksjonen av folkemusikkstoff gikk så lett med denne gruppen. En annen faktor er selve sangmaterialet jeg har brukt: Bånsuller og slåttestev, stort sett med forholdsvis lett tilgjengelige melodier og tekster. Tekstene er på barnas egen dialekt, omhandler tema barn i denne aldersgruppen kan relatere seg til, og melodiene jeg valgte fulgte et for barna gjenkjennelig mønster. Alt i alt medvirker dette til å skape "enkle innfallsporter" for meg som lærer når jeg skal presentere stoffet.

Jeg valgte å presentere sangene uten å kategorisere dem som "folkemusikk" eller "tradisjonsmusikk", da jeg regnet det for irrelevant å sjangerbestemme musikken overfor denne aldersgruppen. Mangelen på kodefortrolighet som jeg opplevde hos de eldre barna, var ikke relevant i bruken av det stoffet jeg valgte med de yngre. Tvert i mot opplevde jeg at mange av elevene fikk disse sangene som sine "favoritter", og ville synge dem igjen og igjen.

I presentasjon av enkelte sanger opplevde jeg likevel at også noen av de yngre elevene "stusset" og ikke hadde lyst til å synge sangen jeg kom med. Jeg presenterte eksempelvis en ballade kalt "Truls med bågjen" for en enkeltelev (jente [B], 5. klasse). Balladen er "frisk" med "fri", tekstbasert rytme, og har en tekst som er forholdsvis lett å forklare og se for seg. Da jeg sang den for jenta, begynte hun å fnise og vri på seg. Jeg forsto at hun ikke hadde så lyst til å synge den. Ordet hun brukte om den var at den var "rar" og at hun heller ville ha en sang "med piano". Med samme elev har jeg brukt slåttestev og bånsuller som har fungert fint – uten pianoakkompangement. En tolkningsmulighet er at det var det *frirytmske* elementet som var årsaken til at jenta oppfattet balladen som "rar". Dette er et ukjent trekk for eleven, og kan skape vanskeligheter med å oppfatte hvordan sangen skal synges. I bånsullene og slåttestevene jeg har sunget med denne eleven tidligere, har rytmen og melodiføringen vært mer fast. Ut fra denne tolkningen av jentas reaksjon på balladen, er det nettopp mangelen på *kodefortrolighet* som også her skaper problemer i presentasjonen.

5.3 Teksttolkning og -formidling

Den norske vokale tradisjonsmusikken har en formidlingsmessig utfordring som instrumentale folkemusikken "slipper unna": Hvordan gjøre *tekster* som ble utformet i en annen tid aktuelle for nåtidens publikum? Og hvordan kan jeg som sanglærer åpne disse tekstene for barn og ungdom slik at de finner en naturlig måte å formidle dem på?

Også her dannes et skille mellom problemstillinger fra datainnsamling i den eldre og den yngre elevgruppen. I sammenheng med formidling til de *eldre* elevene (5./6. – 10. klasse), opplevde jeg at problemstillingene som oppsto kan relateres til deres – og min - kodeforsikring med tekstformidling i populærmusikalske sjangrene. I forbindelse med de *ynge* elevene (2.-4./5. klasse), vil jeg vise til to konkrete eksempler som tar for seg det jeg opplevde et *vellykket* og et *mislykket* forsøk på formidling av tekstinnholdet i en folkesang.

5.3.1 Engelskparadokset

Den vokale tradisjonsmusikken kan ha tekster som inneholder vanskelige eller alderdommelige ord, og som kanskje skildrer en virkelighet som er noe ulik den vi lever i idag. I forbindelse med datainnsamlingen til oppgaven, prøvde jeg ut en Ryfylke-variant av en rolig kjærlighetsvis kalt "Siri-visa" med to gutter i henholdsvis 5. klasse [C] og en gutt i 8. klasse [A]. (Elevene har separat, individuell undervisning). Denne visa har en forholdsvis lett oppfattelig tekst, melodi og rytme.

I forhold til de to guttene møtte jeg nærmest identiske reaksjoner da vi begynte å øve inn visa med dem: De sa begge at de heller ville heller hatt en sang på *engelsk*! Jeg kan nevne at vi tidligere brukt flere norske sanger på sangtimene, og dette har fungert godt - men at de sangene disse guttene *helst* ønsker å synge, ligger i kategorien pop og rock – og gjerne er på engelsk. Jeg spurte 8. klassingen hvorfor han heller ville synge på engelsk enn norsk, hvorpå han svarte at engelsk er et "kjekkere" språk å synge på, og at det er "tøffere" enn norsk. 5.klassingens reaksjon kan kanskje forstås ut fra at han ofte har sterke ønsker for hvilke sanger han har lyst til å synge, og pleier nærmest å "forsvinne" inn i innlevelse i sanger fra eksempelvis "High School Musical".

Det kan synes som et paradoks at barn og ungdom fra et tettsted i Ryfylke føler at det er lettere å identifisere seg med tekster på et fremmed språk – der de ikke alltid engang forstår betydningen av ordene – enn med en sang på deres egen dialekt, fra deres egen hjemtrakt. Fra ett perspektiv kan forklaringen synes opplagt: Ungene knytter *følelser* og *opplevelser* til pop og rock-musikken. Det er denne musikken de møter i media som tv og internett, og denne musikkulturen spiller en stor rolle i skapingen av idoler og idéer hos dem om hva musikk er og hva en sanger er. Som nevnt i kapittel 3.2.2 skaper Tweens-kulturen et spesialdesignet univers for barn og unge – av musikk, mote og følelsesladde fortellinger. Slik kan en barneskoleelev fra Ryfylke gå rett inn i en forståelse av tekst, stemning og det emosjonelle innholdet i en sang på et fremmed språk (engelsk) med forholdsvis avansert ordbruk, men kanskje føle mangel på assosiasjoner til ei vise på ens egen dialekt, som har sin opprinnelse i en annen tid.

Umiddelbart kan elevenes identifikasjon med pop og rock sies å skape en enkel innfallsport for meg som sanglærer til både å jobbe med identifikasjon, innlevelse, formidling – og også generell stemmebruk. Men hva er det *egentlig* elevene opplever og formidler gjennom denne musikken? Jeg synes ofte jeg opplever et "hermende" sanguttrykk hos elevene. Dette tolker jeg som at de ikke relaterer selve det tekstlige innholdet i sangen til sine egne følelser eller opplevelser, men "leker" at de er den sangeren/det idolet som synger sangen. I forhold til deres egen musikkopplevelse og musikkglede, kan slike opplevelser være viktige "peak experiences" (Skarpengland 2003), og en måte å skape identifikasjon gjennom at det knyttes stemninger og følelser til musikken. Å drømme seg bort med "hårbørsten foran speilet" kan skape sterke musikkopplevelser. Men disse opplevelsene handler etter mitt syn mer om å fantasere om og uttrykke seg selv i rollen som "popstjerne" enn om det å *tolke og formidle en sang og en tekst*. Det er sistnevnte bevisstgjøring jeg først og fremst ønsker at elevene skal få på sangtimene, og nettopp den sterke identifikasjonen med en pop/rock-artist, kan kanskje skape et hinder for dette?

5.3.2 Skaping av "indre" kontekst

Som lærer ønsker jeg altså at elevene skal få et *bevisst* forhold til teksttolkning, og relatere *egne* følelser og opplevelser til en sang og en tekst. Dette danner et godt grunnlag for at man som sanger både skal få en *egen opplevelse* av å synge - men også kunne *gi noe videre* til eventuelle lyttere.

I forbindelse med formidling av vokal folkemusikk på sangtimene har jeg opplevd både vellykkede og mindre vellykkede eksempler på at elevene har klart å *kople sin egen opplevelse og formidling sammen* gjennom tolkning og innlevelse i en tekst. Å forsøke å skape en "indre" kontekst for sangen ved å gi eleven innfallsvinkler til å *se for seg* det som skjer i teksten, har opplevdes som viktig. Innlæring av følgende båndull fra Rogaland (Etter nedtegning av Olav Sande. Moen, 2006) med to jenter i 3. klasse [D] og [E] er et eksempel på dette:

*Letta lova lina
la sola få skina
både her og heime
Øve topp, øve tre
Øve rot, øve re
Øve adle gjetlebådnå
som i liene gjeta*

Umiddelbart kan noen av ordene i teksten synes uforståelige. Jeg var derfor i utgangspunktet litt i tvil om den ville passe for denne aldersgruppa. Mitt fokus i formidlingen av denne sangen, var å være en

”god eventyrforteller” – å skape en identifikasjon og indre bilder hos elevene: Skogslandskap og stakkars små gjeterbarn som må passe sauene langt hjemmefra. Dette fungerte veldig fint, og ungene var ”helt med”. Jeg opplevde det som at de var engasjerte og innlevde når de sang, og de var konsentrerte i innlæringen.

Å som lærer gå inn i en slik fortellerrolle, kan synes som en god måte å skape en indre kontekst overfor elever i denne aldersgruppen. Som en kontrast har jeg prøvd ut en mer ”ytre” innfallsvinkel med to gutter i 10. klasse [K] og [O]. Her jobbet vi med å nærme oss teksten til ”Jeg lagde meg så silde” (den eneste visa fra datainnsamlingen som ikke er Rogalandsstoff). Vi tok utgangspunkt i *ulike innfallsvinkler til teksttolkning* som de fikk utdelt på et ark: Hvem er du, hvor er du, hvordan ser det ut der du er, hvilken tid på året/døgnet er det osv. Min idé var at dette kunne hjelpe elevene å ”åpne” teksten og slik få en bedre basis for å uttrykke sangen både tekstlig og melodisk. Jeg opplevde dette som en relevant innfallsvinkel med hensyn til å jobbe med bevisstgjøring av tekstformidling og det å bli kjent med visa for disse elevene. Mitt ønske var at denne innfallsvinkelen skulle skape en følelsesmessig identifikasjon med sangen i andre omgang – at en går ”utenfra og inn” i sangen, i stedet for omvendt.

Jeg har også opplevd å ”bomme”, og valgt materiale der teksten hadde for vanskelige ord og kanskje for ”voksent” innhold for den aldersgruppen som skulle ha den. Dette skjedde blant annet i valg av følgende båsull (etter Peder Førland, Moen 2006), til bruk i en sanggruppe med en jente i 4.klasse [F] og to jenter i 3. klasse [G] og [H]:

Annemor mi, Annemor mi jenta
Ligge onna Liarås og venta
Der sede jomfruedn
og syr på ullhuedn
Og der sede sveinadn
og smia på håndteinadn
Og der e bokkjen bo’en
med lauvbla’ i mo’en
Og der dansa litla geidå på tuå

En viktig faktor bak valget om å presentere denne båsullen, var at historien som ligger til grunn for teksten er visuell og dramatisk: Om et par som får et barn utenfor ekteskap, og må gjemme barnet i skogen. Dette var likevel ikke nok for å ”åpne” visa for denne gruppa. Min opplevelse er at teksten - med mange gammelmodige dialektord - og melodiføringen, der mange av frasene kun skiller fra hverandre med små variasjoner - begge var med å gjøre innlæringen og innlevelsen vanskelig. De

aktuelle elevene hadde problemer med å uttale ordene, huske rekkefølgen på frasene og å oppfatte rytmen, som er tekstbasert/"fri". Her trenger altså ikke tekstforståelsen være den *eneste* årsaken til innlæringen ble vanskelig, men jeg tolker den som en medvirkende faktor.

Det kan overfor denne aldersgruppen synes som om kombinasjonen av en historie det er lett å identifisere seg med – og en tekst som er lett å uttale - er det beste utgangspunktet for innlevelse og opplevelse hos eleven.

5.4 Stemmebruksmessig påvirkning fra popsjangeren

Som jeg vil komme inn på i kap. 5.8, var det en utfordring å lære de yngste barna å synge med forslag til rytmiske tyngdepunkter i folkesanger. Generelt opplever jeg elevene i 2. – 4. klasse som at de har en veldig "enkel" sangstil: Ansatsene deres kommer rett på tonene, og de har stor glede av å synge *sterkt* med det som i klassisk tradisjon gjerne kalles "brystklang" eller som tidligere nevnte Sadolin kaller "overdrive"(Sadolin 2000). Mange elever har en stor klangforskjell mellom "brystklang"/"overdrive" og "hodeklang"/"nøytral": På de lyse tonene synger de veldig svakt i forhold til i det lavere leiet. Men i noen tilfeller – når yngre jenter synger på gruppe og de får popsanger de kjenner – har jeg observert at de plutselig skifter over til å herme etter en eller annen sanger de har hørt (det nevnte "hårbørste foran speilet-fenomenet"), og ikke synger med en stemme jeg kjenner igjen, men i stedet hermer etter idolet sitt. Sangen blir en del av leken. De gjør klangen smal og nasal, og ansatsene til tonene blir "pop-pregede", ved at de begynner under hovedtonen, og dras opp med en liten glissando. I pop synes det som de både oppfatter og kopierer disse "forslagene" uten vanskeligheter, selv om de har problemer med å oppfatte disse i folkesanger. Når jeg ber dem synge med "sin egen" stemme i steden, skjønner de hva jeg mener, og skifter fra "lekestemmen" til "seg selv" – som gjerne betyr å skifte til en "ren" melodiføring og direkte ansatser. Det er denne stemmen de synger folkemusikk med.

Også hos eldre elever merker jeg påvirkning fra populærmusikalske sjangere som pop, r'n'b og rock i klanguttrykket. Hos denne elevgruppen er denne påvirkningen blitt mer nyansert og integrert i hvordan de er vant til å synge - de har ikke dette klare skillet mellom "herming" og "sin egen" stemme som de yngre. Den tydeligste påvirkningen merkes på klangen, som gjerne er smal og metallisk. Ansatsene på rytmisk aksentuerte stavelser begynner gjerne under tonen, som forslag i folkemusikk, enten med en glissando eller med en tone man "spretter" opp fra. Hos en del jenter, høres også en slags "knirke-ansats", som man kan høre hos vokalistene som Britney Spears og Christina Aguilera.

Denne stilpåvirkningen preger mange av elevenes framføring av sanger fra ulike sjangre – ikke bare folkemusikk. Det er en generell utfordring å få elevene til å synge uten ”pop-ansatser” på en sang. Mange merker ikke at de setter an tonen på en annen tone enn ”hovedtonen” – de har allerede fått en etablert sangstil preget av den lyttemusikken de omgås til daglig.

5.5 Konstruksjon av ”tradisjonell” kontekst

I kap. 5.1.2 nevnte jeg det som et problem å gi elevene en opplevelse av identifikasjon med folkemusikkens tidsdybde, tilknytning til historien og den brukssammenhengen musikken tradisjonelt har stått i. Under arbeidet med formidling av folkemusikk til elevene, har jeg i noen tilfeller prøvd å *konstruere* en ramme for undervisningen med mål om å skape nettopp en slik identifikasjon med folkemusikkens tradisjonelle setting. I kap. 5.1.3 viste jeg også til en slik innfallsvinkel, i beskrivelsen av arbeidet med å få elevene til å leve seg inn i teksten til ”Letta lova lina”, med sine skogs- og gjetermotiv, for på denne måten å gi en opplevelse av visa sin opprinnelige kontekst. Dette vil jeg kalle å skape en ”indre” kontekst for sangen.

Et eksempel fra datainnsamlingen på skapingen av en ”ytre” kontekst for å oppleve en folkesang i sin tradisjonelle sammenheng, er hvordan jeg øvde inn lokale julesalmer med to ulike elevgrupper (en guttegruppe og en jentegruppe), med henblikk på framføring på to kirkekonsserter som kulturskolene jeg jobber i arrangerte. Den ytre rammen – konserten, adventstiden og kirkerommet – skapte både en naturlig kontekst og en motivasjon til å jobbe nettopp med dette stoffet.

Elevene fikk slik en konkret erfaring med den bruksmessige settingen som disse salmene tradisjonelt har stått i, som en del av feiringen av en av årets høytider (jul) i kirken. Jeg la også vekt å finne salmer som hadde en lokal stedstilknytning, om enn ikke til selve de kommunene barna kommer fra, men i alle fall til Rogaland. De tradisjonelle salmene har tidligere vært i bruk både av enkeltindivider i hjemmet, og av hele menigheter i kirkene eller forsamlingshus. Det at elevene framførte salmene *sammen*, representerer på denne måten også et tradisjonelt element. Men selve *konsertsituasjonen* markerer nødvendigvis et brudd med denne tradisjonelle rammen – det er ikke i en slik form salmene har vært brukt i sin opprinnelige kontekst. Sett ut fra hvordan folkemusikksjangeren har utviklet seg i *våre* dager, er likevel nettopp konsertformen en viktig arena for formidling og opplevelse av denne musikken. Så hvis vi i vår forståelse av tradisjonsbegrepet legger et element av videreføring og utvikling av formidlingsmåten, vil konsertformen absolutt kunne kalles ”tradisjonell” – eller i hvert fall sees som en naturlig kontekst for formidling av folkemusikk i vår egen tid.

I ett tilfelle – i innlæring av et lokalt slåttestev "Han Ola sko' ud å tenna pibå si" (etter Olav Lekvam, Moen 2006) – opplevde jeg at eleven, en syv år gammel jente [D], *selv* bar med seg den tradisjonelle historiske og lokale konteksten visa har stått i. Da jeg begynte å synge denne sangen for henne, utbrøt hun: "Den har eg lert av oldefar min!" Hennes variant var noe annerledes fra den jeg hadde lært fra en nedtegnet note: Disse visene har vært folkelig fellesstoff i lokalsamfunnet, og ulike mennesker har skapt sine egne variasjoner av både tekster og melodier. Eleven hadde lært sangen i det jeg har kalt en *tradisjonell formidlingssituasjon* – i en uformell setting, av en hun kjenner som har sunget den for henne. Her er det min formidling på *sangtimen* som representerer et brudd med denne naturlige konteksten.

5.6 Videreføring av tradisjonell innlærings situasjon og –metode

I utredningen til ny riksscene for folkemusikk, nevner Odd Are Berkaak at folkemusikken og tradisjonskunsten generelt har lagt vekt på nettopp *traderingsmåten* (lærings- og formidlingsformen) som en viktig del av sjangerens særpreg. Den tradisjonelle innlæringsformen baserer seg på muntlig overføring fra menneske til menneske, i en uformell setting (eks. hjemme hos tradisjonsbærer) og er gjerne forankret i at eleven og læremesteren har en del felles kulturelle verdier og referanser ut over selve musikken (Berkaak, 2004, s. 12). Berkaak problematiserer folkemusikkens vektlegging av dette aspektet, og mener det kan være vanskelig å unngå at dette særpreget endres hvis en ønsker å modernisere formidlingsformen av folkemusikk.

Slik jeg selv opplever det, blir den tradisjonelle formidlingsformen allerede naturlig videreført og utviklet til å passe en moderne musikkvirkelighet. Det personlige møtet mellom tradisjonsbærer og elev – og mellom musikere som lærer låter av hverandre – fortsetter både innenfor utdanningsinstitusjoner, organiserte kurs, på kappleiker, festivaler, fester og puber. Noen av disse mer eller mindre moderniserte variantene av den muntlige overføringsmetoden kan riktignok sies å være løsrevet fra den uformelle, hjemlige og lokale konteksten innlæringen tradisjonelt har stått i. Men det grunnleggende - det personlige møtet mellom mennesker - er likevel bevart, og blir supplert med innlæringsformer som lytting til opptak og læring etter notenedskrifter, som så tolkes etter utøverens egen stilforståelse.

Med utgangspunkt i dette møtet mellom mennesker, kan mange av det vi kan kalle de *tradisjonelle pedagogiske metodene* i folkemusikkformidlingen videreføres – også i en formalisert setting som det kulturskolen er:

Den folkemusikalske undervisningsformen skiller seg fra blant annet klassisk sangpedagogikk, der man bruker ulike sangøvelser for å varme opp og utvikle stemmen. Dette er ikke vanlig i tradisjonell vokal folkemusikkformidling – her ligger fokus i stedet på selve låten og tradisjonen man lærer, dens musikalske uttrykk, kontekst og historie. Det er elevens oppgave å lære varianten som læremesteren formidler så nøyaktig som mulig, etter dennes instruksjoner. Det blir ikke brukt akkompagnement eller noter til hjelp i innøving av sangen – kanskje heller ikke tekst. I innlæring av slåttemusikk (instrumentalmusikk), snakker man gjerne om at slåtten kan deles inn i ulike *vék*, små melodiske og rytmiske tema som sammen bygger opp helheten. En lignende måte å dele inn folkesanger i mindre deler, som så kopieres så nøyaktig som mulig etter læremesteren, er en pedagogisk metode jeg selv har blitt kjent med gjennom min "læretid" som folkesanger hos dyktige kvedere.

Jeg har prøvd å videreføre disse aspektene i innlæringen av vokal folkemusikk med sangelever i kulturskolen. Men som nevnt i metodekapittelet har min vanlige undervisningsform en del trekk fra klassisk sangpedagogikk: Jeg bruker vanligvis både akkompagnement og stemmeøvelser som en del av timene. I timer der jeg har jobbet med folkemusikk, har jeg fortsatt med den oppstarten som elevene kjenner (oppvarmingsøvelser for kropp og stemme), men i innlæring av selve sangene har jeg prøvd ut metoder inspirert av tradisjonell vokalmusikkopplæring i folkemusikk.

I innlæring av *slåttestev* med klar dur- eller molltonalitet og fast rytme, har jeg eksperimentert både med å bruke piano som akkompagnement - og det å kun synge dem a capella for elevene. Slåttestevenes melodier er jo opprinnelig basert på instrumentalmusikk, gjerne på fele eller trekkspill, men noen har satt ord til dem og de er gått over i den muntlige sangtradisjonen. Det jeg opplevde når jeg akkompagnerte med piano – som ikke akkurat regnes som et tradisjonelt folkemusikkinstrument - var at det viktige *rytmiske* aspektet ved disse visene ble skadelidende. En kunne i utgangspunktet tenke seg at man med piano kunne aksentuere rytmen slik at den var lettere å oppfatte av elevene, men i stedet opplevde jeg det som at stevene mistet sin mykhet og ble "stive" både rytmisk og melodisk. Det som fungerte best i forhold til denne sjangeren, var at jeg var ute på gulvet sammen med ungene og bevegde meg sammen med dem i danserytmen. På samme tid lot jeg dem gjenta strofe etter strofe i sangen etter meg – uten tekstark som støtte – mens danserytmen hele tiden gikk som en "puls" under sangen. Jeg har notert fra datainnsamlingen at jeg opplevde det som at innlæringen gikk i en "strøm" mellom meg og eleven. Jeg føler at denne innlæringsformen fremmet elevenes fokus på visa som en enhet av tekst, melodi og rytme - og dermed ga en god helhetsopplevelse av sangen. Å samtidig gjøre historien i teksten levende for eleven, forsterker denne helhetsopplevelsen.

Vi lever i en skriftbasert kultur. Den vokale folkemusikken er i motsetning blitt til og holdt i hevd gjennom generasjoner uten å bli nedskrevet. I den muntlig baserte kulturen var folk vant til å memorere sanger og historier uten støtte fra skriftlige kilder. Det mest "tradisjonelle" ville dermed være å hverken bruke tekst eller lydopptak i innlæringen. I den folkemusikkundervisningen jeg selv har fått av andre kvedere, har derimot både tekst og lydopptak vært gjengs. Dette må sees som en videreutvikling og tilpasning av den tradisjonelle formidlingsformen til vår nåtidige musikkvirkelighet: I vår skriftbaserte kultur er eksempelvis det å lære en ballade med mange vers nesten utenkelig uten å ha støtte i en nedskrevet tekst. Og fordi vi lever i en kultur der vår musikkoppfatning blir preget av så mange andre musikkjangere enn folkemusikk, har jeg opplevd det som viktig å kunne lytte til og herme etter/kopiere tradisjonsbærere på opptak - både for å "komme inn i" den folkelige sangstilen, og for å sjekke at jeg ikke har "mista teken" igjen.

Jeg har med utgangspunkt i disse refleksjonene selv brukt både tekst og opptak som en hjelp for å lære elevene folkesang. Dette har ikke minst vært relevant i innlæring av såkalt "frirytmiske" sanger, som jeg i noen tilfeller har introdusert for den eldre delen av elevgruppa. Også her har jeg opplevd at nettopp inndeling i mindre strofer, kopiering og gjentakelse har vært den beste måten å lære bort sangene på. Men jeg har erfart at det kan være vanskelig for elevene å oppfatte *helheten* i visa og i et enkelt vers, når vedkommende ikke har erfaring med denne musikkformen fra før. Å supplere den strofebaserte innlæringen på timene med *tekst* og *lydopptak*, som de får med seg hjem, har dermed opplevdes som nyttig - i alle fall ut fra at den tidsbegrensningen jeg hadde satt for arbeidet med folkemusikken.

Med yngre elever (2.-4. klasse), har derimot nettopp *friheten* fra teksten vært en *hjelp* i innlæringen av slåttestev og bånsuller. Noen av disse elevene har gjerne ikke så god flyt i lesingen, og teksten kan derfor være mer til hinder enn til nytte. Bånsuller og slåttestev har dessuten gjerne kortere og enklere tekster enn mange andre vokalsjangere, og er dermed lettere å memorere.

5.7 Improvisasjon og kopiering

Personlig variasjon er et av sjangertrekkene i folkemusikken. Men for at improvisasjonen og variasjonen skal regnes som stilriktig, og ikke vippe over sjangergrensene, må utøveren – i følge de tidligere nevnte retningslinjene for dømming i kappleik - ha en dypt internalisert kjennskap til sjangeren og den tradisjonen eller tradisjonsbæreren en bestemt låt er hentet fra (LFS 2009). Veien til improvisasjon i folkemusikksjangeren går via kopiering og internalisering. Listen kan altså synes å

ligge ganske høyt for en som blir kjent med folkemusikken i voksen alder – som meg selv – hva gjelder muligheten til å føle seg fri til å improvisere innenfor sjangeren. At folkemusikken – som nevnt i kapittel 5.6 – i vår tids musikkultur er sårbar for påvirkning fra andre sjangere, kan være en del av forklaringen på dette sterke fokuset omkring særtrekk og stilriktighet.

I materialet fra datainnsamlingen, kan jeg lese at dette fokuset på ”riktig” sangstil har preget hvordan jeg formidler den vokale folkemusikken, uten at jeg i utgangspunktet var klar over det. Mitt utgangspunkt for formidling til særlig de *eldre* elevene, har ikke først og fremst vært på opplevelse og helhet, slik den er i formidlingen av populærmusikalske sjangere. Fokus har i stedet ligget på innlæring av den folketonale *sangstilen* gjennom *kopiering*, slik jeg selv har lært at sjangeren skal læres. I innlæringen med de eldre elevene hoppet jeg altså bukk over det som var utgangspunktet for *min egen* motivasjon for å lære folkemusikk: En *helhetsopplevelse* som skapte *interesse* for sjangeren.

En konsekvens av dette stilfokuset, var at eleven gjerne ble ”bundet” i sin opplevelse og formidling, og framføringen ble ”stiv”. Særlig hvis sangen hadde mange ukjente stiltrekk, som ornamentikk, skjev tonalitet og frirytmi. Som nevnt i kap. 5.1, var elevene temmelig avhengige av meg for å oppfatte disse stiltrekkene. Det var en utfordring å få til en formidling som følte naturlig når jeg brukte denne innfallsvinkelen. Her kom bevisstgjøringen omkring viktigheten av å skape en kontekst inn (kap. 5.5), for å gi sammenheng til en formidling som ikke ga mening for eleven eller meg selv.

I formidlingen til de *ynge* elevene, var jeg noe annerledes innstilt til hvordan jeg skulle formidle stoffet. Med denne aldersgruppa, ser jeg at jeg hadde et større fokus på *opplevelse og helhet* enn på ”stilkunnskap”. Materialvalget besto som nevnt hovedsakelig av slåttestev og bånduller fra elevens og mitt lokalområde. I det tradisjonsområdet sangene er hentet fra, er det i disse sjangrene ikke vanlig å bruke mye ornamentikk, og tonaliteten i de variantene jeg tok utgangspunkt i var enten i dur eller i harmonisk- eller ren moll. Tekstene er forholdsvis enkle og rettet inn mot barn.

Jeg opplevde at melodiene fulgte mønstre elevene var vant til, og dette førte til at de lett kunne ”gjette seg til” hvordan en melodifrase skulle ende. Dette førte til at ungene laget *sine egne variasjoner* av disse visene, ved å legge inn små endringer der de koplet melodien i sangen sammen med musikkformler de kunne fra før – de kom seg gjerne tilbake til grunntonen på en litt annen måte enn det jeg gjorde i ”min” variant. Ut fra min tradisjonsforståelse, opplevde jeg ikke at dette ”brøt” med uttrykket i visa, og jeg rettet ikke på dem når disse små variasjonene oppsto. Det hendte også at elever byttet ut enkelte ord i *teksten* med ord de selv var mer fortrolige med. I innlæringen av en

bånsull kalt "Ro ro te Siraland" (etter Berit Eggebø, Moen 2006), byttet eksempelvis en jente som da gikk i 2. klasse [D], ut ordet "putta" med ordet "stapte" i setningen "eple og pera og plomma putta me i lomma". Å "stappa någe i lommen" er vanligere å si i hennes dialekt enn å "putta någe i lommen". Slike variasjoner opplevde jeg heller ikke som nødvendig å rette på, men observerte det heller som et tegn på at eleven hadde skjønnt meningen med teksten og gjort visa til "sin".

Da jeg lærte denne visa til en jente [B] som er to år eldre enn [D], observerte jeg at [B] selv var mye mer opptatt av om hun gjorde ting "rett" eller "feil" i forhold til hvordan *jeg* sang denne visa. Etter som elevgrunnlaget som datainnsamlingen tar utgangspunkt i er begrenset, kan jeg ikke si noe generelt om dette skyldes forskjellig alder eller kun personlige forskjeller, men i tidligere nevnte Guri Røsoks gjennomgang av musikkpsykologisk forskning på barn og unge, viser hun til at økende alder viser økende grad av *stilbevissthet* hos barn (Røsok 1995). [B] kan altså ha lettere for å oppfatte nyanser i min framføring av sangen enn [D], noe som – sammen med forskjell i personlighet - kan være med på å forklare forskjellene i improvisatorisk tilnærming hos de to elevene.

5.8 Formidling av sanglige stiltrekk

Som nevnt i kapittel 2.2.3, om stiltrekk i tradisjonsmusikken, blir ofte de trekkene som *skiller* folkemusikk fra andre sjangere framhevet som særlig tradisjonelle, noe som kan føre til at disse stiltrekkene blir overfokuset. Dette gjelder særlig ornamentikk, eldre tonalitet og frirytmikk. I det tradisjonsområdet jeg har best kjennskap til, Ryfylke og Rogaland, er det stor variasjon mellom hvor utbredte disse stiltrekkene er. I de religiøse folketonene er det gjerne utpreget bruk av melismer og skjev tonalitet i det eldste materialet, men hvordan de synges varierer også mye fra tradisjonsbærer til tradisjonsbærer. I det arkivmaterialet jeg har lyttet til, har jeg merket meg at eksempelvis *viser* gjerne blir framført med mindre ornamentikk og en "streitere" rytmeføring enn der man eksempelvis finner hos flere kjente tradisjonsbærere fra Telemark. Skal man da putte disse særtrekkene på et materiale for å få det til å høres mer "folketonalt" og interessant, ut fra idéen om at folkemusikken skal være spesiell og særegen i forhold til andre sjangere? En annen konsekvens av det å skille disse stiltrekkene ut som "pynt" er implikasjonen av at det finnes en "grunnform" av en sang. (Dette nevnte jeg også i kap. 2.2.3.)

For meg oppleves det som mer fruktbart – i alle fall mht *innlæring* av en folkesang - å tenke på de trekkene som kalles ornamentikk som en *del av helheten* i en sangvariant . Hvordan en utøver bygger opp ulike vers eller strofer, kan nødvendigvis variere. Men innlæring av slike stiltrekk må knyttes opp mot en helhetlig kontekst, ellers vil de lett virke kunstige og utenpåklitrede.

I arbeidet med å lære inn slåttestev og bånsuller med barn mellom 2. og 4. klasse, nevnte jeg at jeg hadde brukt *bevegelse* for å få elevene til å oppfatte rytmikken, og opplevd dette som fruktbart. I enkelte slåttestev og bånsuller, ønsket jeg å få elevene til å aksentuere rytmen med *forslag* til tonen, men dette bød på problemer. Her er et eksempel fra innlæring av en bånsull, "Det sede tre pusar på tagje" (etter Kari Rønnevik, Moen 2006), med en jente i 2. klasse [I]:

"Teksten i visa er enkel å forstå – om tre katter som reiser til Danmark (!). Ingen særlig vanskelige ord eller begreper, og hun tok teksten lett. Rytmikken er også forholdsvis enkel å oppfatte, tror jeg – men i dag, som på sist time, prøvde jeg å fokusere litt på de stavelsene som vanligvis blir lagt trykk på, med såkalte forslag til tonen. Jenta synger vanligvis veldig "streit" og enkelt [med ansatser direkte på tonene] – og hun klarte ikke å oppfatte forslagene. På forrige time prøvde jeg å få henne til å tenke at hun skulle "dabbe" tonen som en ball på de stedene tonen skulle være markert. Vi prøvde dette med håndbevegelser, men hun tok det ikke. På denne timen prøvde jeg å få henne til å tenke at forslaget er en tone under hovedtonen, men hun klarte fremdeles ikke å oppfatte det, selv om hun – etter min oppfatning - er en spesielt musikalsk unge, som synger "klokkeklart" og har god rytmesans. Hun oppfattet riktignok at det var et rytmisk tyngdepunkt der, men aksentuerte det kun ved å nikke med hodet og synge sterkere på den tonen!"

Vi ser at eleven oppfatter et tyngdepunkt i rytmen, men har problemer med å utføre selve forslaget. Jeg opplever at disse rytmiske tyngdepunktene må markeres sterkt for at de yngre barna skal oppfatte dem – og at ikke alle klarer å gjengi dem selv. Med noen av de andre barna i samme aldersgruppe, opplevde jeg riktignok at de klarte å kopiere forslagene mine, selv om jeg alltid var nødt til å presisere dem og bevisstgjøre ungene om at de var der.

Med de eldre elevene, har jeg opplevd at problemstillingen er motsatt: Flere av elevene oppfattet stiltrekk som ornamentikk og rytmikk veldig raskt, men når de selv skulle gjenta dem, ble de gjerne "overdimensjonerte". Dette henger nok både sammen med hvordan jeg kommuniserte disse melodiene til elevene, samt at selve uttrykket er fremmed for dem. I innlæringen av to religiøse folketoner, oppsto det en del interessante problemstillinger relatert til dette. Tre gutter i henholdsvis 7.kl. [A], 8.kl. [J], og 9.kl.[K], øvde inn ulike Rogalands- varianter av "Et barn er født i Betlehem" (Div. kilder, Moen 1999). På julekonsert i kirka framførte de hver sine versjoner på hvert sitt vers, samt ett vers i fellesskap. Tre jenter i 5. klasse ([L], [M] og [N], framførte sammen en variant av "Et lite barn så lystelig" (fra Moen 1999) - også denne varianten var fra Rogaland og ble brukt på en tilsvarende julekonsert i en annen kirke. Ingen av disse elevene hadde jobbet med denne typen folketonalt stoff tidligere. Alle melodiene er melismatiske og rytmikken er "fri"/tekstbasert. "Et barn er født"-variantene har en del mer ornamentikk enn "Et lite barn så lystelig", og tonaliteten er mer variabel mht dur/moll. "Et lite barn så lystelig" har klart durpreget tonalitet.

Selv om jeg valgte sangene ut fra at jeg oppfattet dem som forholdsvis *enkle* både tekstlig og melodisk, fant jeg fort ut at samtlige elever opplevde dem som *vanskelige*. Grunnen til at jeg hadde tenkt på disse melodiene som enkle, var at de hadde forholdsvis korte vers og korte fraser innad i versene. Men jeg merket raskt at elevene hadde problemer med å finne ut hvor melodien "ville" hen, og de hadde problemer med å oppfatte hvilken tone en frase sluttet på. I innlæringen gikk de ofte ut over melodiens toneomfang – det virket vanskelig for dem å oppfatte hvilken skala som gjaldt i sangen. Melismene var også en utfordring: Elevene hadde problemer med å synge mer enn én tone på hver stavelse. Innlæringen av disse salmene gikk temmelig sakte i forhold til innlæring av melodier med fast rytmikk og en harmonisering de er vant til.

I notater fra timene har jeg skrevet:

"Det som skjedde da jeg merket at elevene hadde problemer med å finne tonene i melodien, var at jeg begynte å forenkle - ta vekk forslag, svevende intervaller og triller, og lære den bort kun som en "melismatisk strøm"..... Ideen var at de først skulle lære selve "toneføringen", og at vi siden kunne arbeide med å få inn disse andre elementene."

Her har mitt første utgangspunkt altså vært å *forenkle* melodien til en idé om en slags "grunnform", slik jeg kritiserte innledningsvis i dette kapittelet. Jeg fant raskt ut at slik forenkling av melodiene gjør det *enda* vanskeligere for elevene å lære seg sangen. Nettopp triller, forslag og "rare" tonehøyder, gjør det *lettere* for dem å oppfatte variasjonen mellom frasene. Det var ikke disse elementene som var det største problemet for elevene, det var å oppfatte selve *helheten* i hvert vers. En slik misforstått "forenkling" til en "grunnform" er også en ren konstruksjon av en ny variant av sangen, og blir et brudd med den tradisjonsformidlingen jeg i utgangspunktet ønsket å få til.

I forhold til å lære å "ornamentere" og markere rytmiske tyngdepunkter i sangen, merket jeg også hvordan dette kunstige skillet mellom "grunnform" og "pynt" gjorde at triller og forslag ble *overkommuniserte* i forhold til disse elevene – særlig i guttegruppa, som var eldst. Når de skulle gjenta dem etter meg, ble de altfor markerte i forhold til den rollen de spiller i helheten. Dette som en kontrast til innlæringen med yngre barn, der jeg nærmest ikke kunne være tydelig nok for å få dem til å oppfatte disse trekkene. Etter litt prøving og feiling, fant jeg tilbake til den formidlingsformen jeg selv har vært vant til når jeg har lært folkesanger: Jeg lot elevene herme etter meg, frase til frase, og gjenta og gjenta til helheten kom på plass. Guttene fikk også lydopptak av sangen med seg hjem, som hjelp til å lære melodien. Alle elevene fikk utdelt tekst til hjelp i innlæringen, da ordbruken i salmene var forholdsvis avansert.

En annen observasjon, er at to av de eldste guttene så ut til å bli motivert av at sangene hadde mange ukjente stiltrekk og var *vanskelige* - de ble veldig opptatt av å "få det til". Dette gjaldt elever som hadde hatt sangundervisning en stund. En annen gutt i 9.klasse [O], som nettopp hadde begynt på sang, fikk også tilbud om å være med på denne framføringen, men sa at han syntes sangen var for vanskelig, og ønsket ikke å være med. Disse elevene motiveres tydeligvis på forskjellige måter.

Valg av sangstoff i forhold til *tidsaspektet* for innlæringen, er en annen observasjon som kom ut av arbeidet med disse religiøse folketonene. Mine vurderinger av hva som var "enkle" og "vanskelige" melodier for elevene å lære, viste seg å ikke stemme. Etter som disse elevene tidligere ikke hadde jobbet med såpass avansert folkemusikkstoff, samt at vi kun hadde 4-5 uker til rådighet for å lære inn sangene til konsertene, hadde det vært bedre om jeg hadde valgt melodier med *enten* en gjenkjennelig rytmikk *eller* en enklere melodiføring. Stoffet jeg valgte var for komplisert ut fra tidsrammen.

KAP. 6:

OPPSUMMERENDE TANKER

Dette kapitlet er et forsøk på sammenfatning av det jeg oppfatter som viktige tema i oppgaven, samt et forsøk på å trekke konklusjoner for videre bruk av folkemusikk i min kulturskoleundervisning i sang.

6.1 Forandring av opprinnelig problemstilling

Som nevnt i kapittel 1.1 og 4.3, hadde jeg i starten av arbeidet med oppgaven tenkt å utarbeide et *undervisningshefte*, der jeg kombinerte folkesanger med et *program for generell stemmeutvikling*. Jeg ser at fokuset mitt først og fremst lå på å lære bort *stemmebruk* gjennom arbeid med tradisjonssang – ikke på å formidle tradisjonsmusikk som stilart og sjanger. Ganske raskt etter at arbeidet med datainnsamlingen begynte, oppdaget jeg at det oppsto problemstillinger i forhold til formidlingen som både gjorde det vanskelig å gjennomføre det prosjektet jeg hadde planlagt, og i tillegg ga meg spørsmål som jeg syntes var mer interessante å diskutere enn det konkrete arbeidet med undervisningsheftet.

Som det kommer fram av oppgaven, går disse spørsmålene blant annet inn på *min egen og elevenes musikkidentitet*, samt på *problemstillinger knyttet til folkemusikk som sjanger og denne sjangerens plassering i dagens samfunn*. Problemstillinger som går på *konkret arbeid med formidling av folkesanger*, er fremdeles en viktig del av oppgaven – men de *ideologisk* baserte spørsmålene kan sies å ha formet struktur og innhold i stor grad.

Metodisk synes jeg de kvalitative eksperimentene fungerte fint til behandling av problemstillinger som dreide seg om sangstil og stemmebruk. Men i spørsmål som omhandler musikkidentitet og sjangeridealer, tenker jeg i ettertid at jeg med fordel kunne valgt andre metoder - eksempelvis intervjuer. Problemet har vært at disse spørsmålene altså steg fram *mens jeg lette etter noe annet*, og først manifesterte seg gjennom en tids arbeid. Nettopp dette er jo en naturlig del av den hermeneutiske prosessen i kvalitativ forskning, og min kritikk av datainnsamlingen må sees med utgangspunkt i den endrede forståelseshorizonten jeg har fått gjennom arbeidet med oppgaven.

En annen konsekvens av fokuset på identitetsbaserte problemstillinger, er at en del av oppgaven er blitt et forsøk på analyse av *hvilke ideologier som ligger i min personlige musikkoppfatning, og hvilke*

konsekvenser dette har for min måte å lære bort folkesang. Denne innfallsvinkelen kan virke noe navlebeskuende, men var etter mitt skjønn nødvendig å ta med etter som mange av problemstillingene som oppsto nettopp bunnet i mine egne holdinger til musikk generelt og folkemusikk spesielt. En slik innfallsvinkel er også i tråd med eksempelvis Even Ruuds forskning i "Musikk og identitet" (1996), der han nettopp fokuserer på signifikante opplevelser i sin egen og informantenes musikalske biografi for å si noe om hvordan musikalsk identitet skapes og utvikles.

6.2 Om folkemusikk i dagens samfunn – en oppsummering

Folkemusikken er i vår tid i stor grad *løsrevet fra sin opprinnelige brukssammenheng* i en muntlig basert musikkultur. Fjernet fra sin lokale og familiære kontekst skapes *nye rammer for formidling*. Det personlige møtet mellom tradisjonsbærer og elev er i mange tilfeller flyttet inn i utdanningsinstitusjoner, festivaler og andre organiserte aktiviteter, og den personlige formidlingen suppleres med lytting til arkivopptak og tolking av notenedskrifter. Samfunnsutviklingen generelt og institusjonaliseringen spesielt gjør at traderings- og formidlingsformen av sjangeren er i stadig forandring, og dette preger diskusjonen av hva sjangeren er og bør være.

At folkemusikken i vår tid representerer *én av mange "valgfrie" musikkulturer*, skaper et behov for å kommunisere og *markere sjangerens annerledeshet*. En diskusjon om sjangergrenser og særegne stiltrekk – som blir holdt i hevd blant annet ved kappleikssystemet – er nyttig i forhold til å hindre "utvanning" av musikkstilen ved påvirkning fra andre sjangere. Samtidig skaper dette fokuset på særtrekk en fare for *overkommunikasjon* av nettopp de trekkene som *skiller* folkemusikken fra andre sjangere. I vokalmusikken gjelder dette blant annet den særegne ornamentikken, eldre tonalitet og "fri" rytmikk. Slik kan det dannes en *standardisering* av kvedarstilen ved at tradisjoner, sjangere og utøvere som har mange av disse trekkene i sitt repertoar får høyere status enn tradisjoner, sjangere og utøvere som ikke har like stort innslag av disse utvalgte særtrekkene.

Forholdet mellom *tradisjon og nyskaping* skaper et dilemma for folkemusikken: Nyskaping og improvisasjon *innenfor tradisjonen* er begrenset av et stilideal holdt i hevd av folkemusikkmiljøet, og utviklingen av denne tradisjonelle stilen skjer innenfor dette miljøets rammer. Nyskaping og improvisasjon som tar inn *elementer fra andre sjangere*, faller utenfor kategorien "tradisjonell" eller "klassisk" tradisjonsmusikk – men utgjør for mange fremdeles en del av musikkfeltet "folkemusikk". Grensene for hva som gjengs er regnet som "tradisjonell" eller "eksperimentell" folkemusikk er i stadig forandring, og disse skillene er ikke gitt én gang for alle.

Mennesker i dag lever i en musikkvirkelighet der andre musikkformer enn tradisjonsmusikken dominerer, og deres musikkopplevelse og –forståelse preges av dette. Mange av dagens mennesker (inkludert undertegnede) er påvirket av en folkelig, *romantisk fundert musikkideologi*, der det å være *ekte* er basert på at *individet skal uttrykke sine følelser og formidle et særpreg*. Folkemusikkens vektlegging av *individet som en del av en lengre historie og en tradisjon* står som en kontrast: Her betinges individets uttrykksfrihet - og uttrykkets autenticitet - av et solid fundament i *tradisjonen*. Folkemusikkens "tidsdybde" peker på et *alternativ til den individbaserte kulturen*, der hver og en må skape sin egen identitet gjennom valg, ved tilknytning til ulike del-kulturer i samfunnet (Berkaak 2004).

Det er et spørsmål om ikke folkemusikken med fordel kan *søke å løsrive seg fra de nasjonalromantiske konnotasjonene* den har vært koplet til gjennom historien. Den "nasjonale fortellingen" spiller ikke lenger samme rolle som identitetsskapende faktor i nordmenns liv, etter som samfunnet i dag består av mange ulike delkulturer, musikkulturer og tradisjonsmusikkulturer (Berkaak 2004). I dette perspektivet vil det være mer relevant om norsk folkemusikk så seg selv som "*tradisjonsmusikk fra Norge*" enn å hevde en særstilling i kraft av å være "nasjonalmusikk". Dette setter norsk folkemusikk inn i en *internasjonal, sjangernøytral og inkluderende ramme*.

Begrunnelser for *hvorfor barn og unge skal lære norsk tradisjonsmusikk* kan – foruten musikkens *estetiske verdi* – ta utgangspunkt i at *barn og unge bør bli kjent med et vidt spekter av musikkuttrykk*, og derfor bør lære om norsk folkemusikk som *én av mange tradisjonsmusikkulturer* i det mangekulturelle samfunnet vi lever i. Sjangerens *unike særtrekk* både hva gjelder *musikalsk stil, opphav, traseringsmetode og lokal- og nasjonalhistorisk betydning* kan også brukes som argumenter for at unge skal bli kjent med nettopp denne musikkformen.

6.3 Konklusjoner fra formidlingssituasjoner

6.3.1 Min musikkbakgrunn – en oppsummering

Min egen oppfatning av hva som gjør opplevelse og formidling av en sang *ekte* eller *autentisk*, har sammenheng med det jeg opplever som idealer innen særlig vise- og rocksjangeren, og som Even Ruud som nevnt kaller et *romantisk preget kunstsyn*, der individets søken etter å "uttrykke seg selv" og finne sitt særpreg og egenart er viktig. Det *tekstlige* fokuset og det å kunne formidle et *budskap* – musikalsk og/eller tekstlig - gjennom en låt, har vært viktig for meg som sanger.

Min kroppsliggjorte kunnskap om musikk er knyttet til *flowopplevelser* i *peak experiences* fra barndommen og ungdommen, og det er slike opplevelser jeg ønsker å få og å gi gjennom henholdsvis egen sanglig formidling og undervisning. Disse høydepunktopplevelsene kan være basert på *indre eller ytre motivasjonsfaktorer* – fra å ”drømme seg bort” i en sang eller et musikkstykke man synger/spiller eller hører andre framføre (”live” eller i opptak), til sosiale opplevelser av å utøve og oppleve musikk sammen med andre - eller det å mestre en utfordring ved å delta på en konsert eller nå et nytt punkt i sin egen ”tekniske” utvikling på et instrument.

I *min pedagogiske innfallsvinkel* er jeg preget av trekk fra både rytmisk og klassisk sangpedagogikk: Jeg har den *rytmiske* pedagogikkens fokus på særpreg og at elevens personlige stemmeuttrykk og egne sangønsker skal få komme fram, samt at jeg har den *klassiske* pedagogikkens fokus på kropp- og stemmeoppvarming og det å trene ulike aspekter ved stemmen som instrument gjennom sangøvelser.

Det å være *autentisk* er viktig også i folkemusikksjangeren, men opplevelsen av autentisitet i denne sjangeren er mer knyttet til utøveren som en *formidler av en tradisjon* enn mot individets egenart. Jeg har selv lært folkesang gjennom *kopiering og lytting*, som del av en *akademisk utdanning*, der man i tillegg bruker tid på å ”plukke sjangeren fra hverandre” og diskutere den i forhold til ulike kontekster. Den kroppsliggjorte kunnskapen jeg har i forhold til folkemusikk og formidling av denne, er en dermed en annen enn den jeg har til populærmusikalske sjangere som rock, pop og viser. Det er et paradoks at folkemusikk – som ofte assosieres til det *naturlige* - faktisk er en sjanger jeg må *teoretisere mye rundt* for å få til å formidle nettopp på en måte som er naturlig for meg.

6.3.2 Formidling av folkemusikk kontra populærmusikk

På samme måte som jeg ved oppstarten av folkemusikkstudiet opplevde å bryte sjangerkoder i folkemusikken da jeg forsøkte å overføre min egen sangstil til folkemusikalsk stoff, slik opplevde jeg også et *indre perspektivskifte* når jeg skulle formidle henholdsvis populærmusikk og folkemusikk til sangelevne mine - navnlig til den eldre delen av elevgruppen. Jeg opplever at *elevene er kodefortrolige med de populærmusikalske sjangrene* fra før, og knytter *sosiale og personlige opplevelser* til dem. Dette gjør det lett for meg å bruke disse sjangrene til å gi elevene sosiale samsang- og samspillopplevelser med andre kulturskoleelver, samt at det skaper enkle innfallsvinkler til arbeid med teksttolkning, formidling og stemmebruk. *I forhold til folkemusikk, opplever jeg ikke denne kodefortroligheten blant elevene.* De er ukjente med denne sangstilens særtrekk, mens jeg

merker delvis sterk påvirkning fra eksempelvis pop, både med hensyn til klang, ansatser og framføringsstil.

Både min presentasjonsform og de undervisningsformene elevene allerede er blitt vant til, kan ha hatt noe å si for at jeg opplevde formidlingen av folkemusikk som delvis problematisk. Hva gjelder folkemusikalsk repertoar har jeg presentert både enkle viser og mer komplisert stoff, så jeg vil i utgangspunktet utelate feil repertoarvalg som en årsak til de problemene jeg møtte. Skiftet av innfallsvinkel som oppsto ved formidling av folkemusikk, sammenlignet med de populærmusikalske sjangrene, besto i et *fokus på å lære bort folkesangene "riktig"* overfor de eldre elevene, med vekt på innlæring av *stiltrekk* – slik jeg selv har lært å lære folkemusikk. Til sammenligning ligger min formidling av populærmusikk mer på *opplevelse og identifikasjon*. Det at jeg formidlet et slikt *"instrumentelt" sjangerfokus* i innlæringen, uten først å legge til rette for å skape *interesse* for musikken eller en *kontekst* der musikken kunne oppleves, gjorde at jeg opplevde at formidlingen av folkesangene *"svevde i løse luften"*, og ikke sto i hverken en indre eller en ytre sammenheng for meg selv eller eleven.

6.3.3 Kontekstskaping

De gangene jeg opplevde formidlingen som vellykket overfor den *eldre* elevgruppen (5./6.-10.klasse), var nettopp når det lyktes meg å skape slike *kontekster for opplevelse* av sangene, og av folkemusikk som en del av *elevenes egen lokale og historiske bakgrunn* – som i eksempelet med religiøse folketoner på julekonsertene. Eller der vinkling på *stemmebruk* dannet rammer for å jobbe med en folkesang, for eksempel ved å jobbe med teksttolkning med utgangspunkt i en tradisjonell vise. I enkelte tilfeller har jeg riktignok opplevd at den *"tekniske"* innfallsvinkelen med fokus på stiltrekk faktisk har fungert som motivasjon for læring, men kun overfor elever som motiveres av å få til vanskelige ting. Andre elever har tvert i mot blitt frustrert og oppgitt når de ikke *"forstår"* låten.

I forhold til de *ynge* elevene (2.-4./5.klasse), opplevdes introduksjonen av folkemusikk i timene derimot som svært enkel for meg som formidler, og mange av elevene var klart begeistret for nettopp de sangene jeg valgte. *Overfor denne gruppen, skiftet jeg ikke perspektiv fra det opplevelses- og stemningsfokuset som jeg har i formidlingen av de populærmusikalske sjangerene med de eldre elevene.* Jeg kunne eksempelvis ta utgangspunkt i *historien bak teksten* og skape en kontekst for opplevelse gjennom den. Melodiene og tekstene på båndullene og slåttestevne jeg valgte var enkle å oppfatte for elevene, og jeg opplevde at de *laget egne "vrier" på melodier og tekster*. At formidlingen til denne aldersgruppen gikk så lett, kan både tolkes som om sangene lå innenfor de

musikalske rammene de var kodefortrolige med, eller sees i sammenheng med at de yngre elevene sin musikkidentitet ennå ikke er så blitt så formet av de populærmusikalske sjangere.

6.3.4 Erfaringer fra bruk av tradisjonell innlæringsmetode

I arbeidet med å lære bort konkrete folkesanger til elevene, har det vært den tradisjonelle innfallsvinkelen med *kopiering frase for frase, uten akkompagnement*, som har fungert best for å få elevene til å synge mest mulig likt min egen variant, mest mulig "folketonalt".

Overfor *den eldre delen av elevgruppen* merket jeg hvor lett det var å *overkommunisere særpregede stiltrekk* dersom jeg fokuserte spesielt på disse. Å ikke tenke på ornamentikken som "pynt", men heller lære den bort som en integrert del av helheten, var viktig. Det som fungerte best var å la dem kopiere det de hørte, og så justere dem inn dersom jeg syntes det var noe som ble feil. Å la elevene få med seg lydopptak og tekst til hjemmeøving, opplevdes også som nyttig.

Med *den yngre elevgruppen*, var problemet motsatt: *Å få dem til å gjenta eksempelvis triller og forslag var veldig vanskelig*, selv om jeg registrerte at de oppfattet at det "var noe der". De enkle sangene jeg brukte med disse elevene, passet godt med en *mundlig innlæring uten tekstark*, noe som også ga elever som ikke leser så fort en fin innfallsvinkel til å lære en sang.

Valg av *for komplisert stoff*, enten tekstlig eller rytmisk og melodisk, har også *skapt vansker for formidlingen* og for barnas opplevelse av en sang. Å fokusere på å finne *den rette balansen mellom utfordring og mestring* når en velger stoff er viktig, og her hjelper det å kjenne til hvilket nivå den enkelte elev er på og hva eleven motiveres av og liker å jobbe med.

6.4 Konklusjoner for videre arbeid med folkesang i kulturskolen

Det beste utgangspunktet for å lære bort folkesang til barn og unge, ville nødvendigvis vært om kulturskolene jeg arbeider i tilbød et fag som het *kveding* eller *folkesang*, slik flere andre kulturskoler tilbyr. Her er rammene gitt på forhånd: Det er folkesang en skal lære og bruke all tiden på.

Kulturskolefaget jeg underviser i har som nevnt den generelle betegnelsen "*sang*". Dette gir mulighet for mange ulike vinklinger av undervisningen, om enn noe styrt av de generelle retningslinjene i hver enkelt kulturskole. Her spiller også elevenes og de foresattes krav og forventninger inn:

Kulturskolene i de fleste kommuner i Norge er en tjeneste som foreldrene selv må betale for, og det at elevene selv synes det er givende å gå der er viktig for å opprettholde elevantallet. Mitt inntrykk er

at sang ofte er et fag som er *valgt av eleven selv* – ikke først og fremst av foreldrene. Dette betyr kanskje at elevene har større forventninger til undervisningen i sang enn i annen instrumentalundervisning? Jeg vil også påstå at sang som instrument er knyttet til ens egen *kropp og identitet* på en mer organisk måte enn hva som er tilfellet med andre instrumenter.

Min vektlegging av *identifikasjon og opplevelse*, samt utvikling av *elevens personlige sanguttrykk* og hans/hennes *medbestemmelse i repertoarvalg*, fører i praksis til en noe *sjangersmal undervisning*: De sjangrene som dominerer media, dominerer også sangtimene. Hvis utgangspunktet er å se folkemusikksjangeren som en særegen tradisjonsmusikkultur blant andre musikkuttrykk i samfunnet, kunne det tenkes at sangundervisningen kunne hatt nytte av å bli mer fokusert på å gjøre elevene kjent med et *bredt spekter* av sjangeruttrykk. Et viktig mål med en slik innfallsvinkel, ville være å *gjøre elevene mer åpne for ulike typer musikk*, så de ikke "binder opp" sin identitet til ett musikalsk uttrykk på et for tidlig tidspunkt. Samtidig åpner det for mange *musikkopplevelser de ellers ville gått glipp av* på grunn av medias overfokusering av noen få enkeltsjangere.

I en slik bred sjangertilnærming, ligger faren for at en kun "surfer på overflaten" og havner i "forenklingsgrøfta" ved å *overkommunisere forskjellene* til andre sjangere og lage en *intellektualisert innfallsvinkel* til den sanglige opplevelsen. Det vil være vanskelig å gi en *dybdeforståelse* av folkelig sang med et slikt utgangspunkt om å gi eleven kunnskaper om *flest mulig* sjangere. En bedre innfallsvinkel ville være at man velger ut *noen få sjangere* man skulle innom i løpet av eksempelvis et år, som man så jobbet med over en lenger periode av gangen - kanskje mens man samtidig ga elevene mulighet til å arbeide parallelt med sanger de selv har ønsket seg. På sistnevnte vis gis jeg muligheten til å beholde en pedagogisk innfallsvinkel jeg føler har fungert godt ut fra mitt mål om at elevene skal oppleve stemmen og sangen som "sin". Samtidig får jeg legitimitet og tid nok til å gå dypere inn i folkemusikksjangeren, og kanskje klare å formidle noe mer enn bare overflatisk stilkunnskap.

I et kulturskolefag som kalles "sang", i motsetning til et fag som kalles "folkesang", tror jeg en slik innfallsvinkel kan være en god løsning på hvordan man kan gi folkemusikken plass i faget på en relevant måte. Men problemene med å skape en kontekstualisert opplevelse av musikken, vil fremdeles være der dersom elevene, kulturskolen og nærmiljøet ellers mangler tilbud innen musikksjangeren. Kanskje kan eleven – gjennom å være vant til å forholde seg til ulike musikksjangere – ha lært ulike *tolkningsverktøy*, som kan hjelpe henne til å finne innfallsvinkler til opplevelse i et sanglig uttrykk hun fra før ikke forbinder noe med? Mer effektivt vil det nok likevel være å gjøre en innsats for å *skape en sosial eller fysisk kontekst* som gjør at eleven *opplever*

sjangeren i en større sammenheng. Igjen vil jeg vise til eksemplet med *julesalmene* som fra mitt synspunkt nettopp opplevdes som slik vellykket kontekstskaping. Andre idéer til hvordan slik kontekst kan skapes, er det å bruke lyttemusikk fra opptak i timene og - hvis mulig – oppleve folkemusikk spilt "live" (av andre musikere enn sanglæreren selv), besøke tradisjonsbærere i nærmiljøet, eller gjøre undervisningen i folkesang til et fellesprosjekt, der flere sangelever er samlet og synger for hverandre eller lærer folkesang sammen.

6.5 Avsluttende kommentar

Kort oppsummert betinges bruken av folkemusikk i sangundervisningen etter min erfaring av *kontekstskaping* dersom denne konteksten mangler i elevens egen musikkbakgrunn eller omgivelser. Sammen med motivering til *åpenhet overfor ulike sjangere*, kan dette gi både bedre *ytre* og bedre *indre* rammebetingelser for folkemusikkopplevelser i den praktiske og pedagogiske settingen min kulturskoleundervisning foregår. Skal man lykkes i å få sjangeren "under huden", bør undervisningen derimot heller foregå under en fagbetegnelse som "kveding" eller "folkesang", og aller helst ha et lokalt, levende folkemusikkmiljø å relatere seg til. Hovedfokus bør i alle tilfeller ligge på *skaping av interesse og opplevelse*, slik at eleven heller får en sterkere *følelsesmessig* enn *intellektuelt* basert forståelse av hva tradisjonsmusikk og –sang er.

REFERANSELISTE:

- Aksdal B., K. A. Buljo, A. Fliflet & A. Løkken (1998a)
"Trollstilt. Lærebok i tradisjonsmusikk" Oslo: Gyldendal
- Stubseid, G. (1998) Vokalmusikken. I: Aksdal, B. & Nyhus, S. (red.) (1998b)
"Fanitullen. Innføring i norsk og samisk folkemusikk" Oslo: Universitetsforlaget
- Berkaak, O. A. (2004) "Riksscene for folkemusikk og folkedans. En utredning av Odd Are Berkaak på oppdrag fra Norsk Folkemusikk- og Danselag." Vedlegg til *Kvinten* 01, 2004
- Bjørkvold, J.R. (2007) *"Det musiske menneske"* Oslo: Freidig Forlag
- Eneroth, B. (1987): *"Hur mäter man 'vackert'? Grundbok i kvalitativ metod"* Stockholm
- Flatøe, G. (2008, 14. oktober) De midt imellom. PLUSS, Stavanger Aftenblad, s. 6-9.
- Gunnarson, U. (2006) *"Häxgnägg och pärlband, en folklig sångskola"* Stockholm: Svenskt visarkiv
- Vige, S. (2002) Ein arkivbrukar fortel. I: Høibo, R. (red.) *"FOLK i Ryfylke 2002 – Tema: Folkemusikk"*
Sand: Ryfylkemuseet
- Kvifte, Tellef (2008) *"Å være innenfor ved å være utenfor"* Hentet 21. november 2008 fra
<http://www.micmedia.no/nmi.nsf/doc/art2008110410275940883039>
- Kvifte, T. & Ruud, E. *"Musikk, identitet, musikkformidling"* Hentet 6. desember 2008 fra
<http://www.hf.uio.no/imv/forskning/publikasjoner/elpub/musikk-og-identitet/>
- Lande, Vidar (2003, 16. september) Forelesning i hermeneutikk ved masterstudiet i Tradisjonskunst, Institutt for folkekultur, HIT.
- Landslaget for Spelemenn (2009) Dommerskjema for vokal folkemusikk. Hentet 24. april 2009 fra
<http://www.folkemusikk.no/content/view/210/257/>
- Moen, R. A. (Red.) (2008) *"Bergteken, Bind 2, Folkemusikk frå Rogaland, emnehefte i musikk, dans og drama."* Sand: Ryfylkemuseet
- Moen, R.A. (Red.) (1999) *"Den yndigste rose – julesalmar frå arkivet"* Sand: Ryfylkemuseet
- Moen, R.A. (Red.) (2006) *"Eg rodde på spreng ifrå Hidle te Heng – Songar, småstubbar, rim og regler frå Strand"* Stavanger: Wigestrands Forlag
- Moen, R.A. (1990) *"Folkemusikkformidling"* Sand: Ryfylkemuseet
- Nordisk ministerråd og Nordisk råd (2005) *"Kommersiell press mot barn og unge i Norden. Foreldre og barn i en kommersiell oppvekst"* Hentet 18. mai 2009 fra
<http://www.norden.org/pub/velfaerd/konsument/sk/TN2005567.pdf>
- Ruud, E. (1997) *"Musikk og Identitet"* Oslo: Universitetsforlaget
- Røsok, G. (1995) *"Tredjeklassingens opplevelse av musikkulturell identitet"* Hovedoppgave, universitetet i Oslo

Sadolin, C. (2000) *"Komplet sangteknik"* København: Shout Publishing

Schei, T. B. (2007) *"Vokal identitet – En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse"* Doktorgradsavhandling, universitetet i Bergen

Sinding- Larsen, H. (1983) *"Fra fest til forestilling"* Hovedoppgave, universitetet i Oslo

Skarpengland, A. (2003) *"Den rytmiske sanger – hva ligger bak ønsket om å synge?"* Hovedoppgave, universitetet i Oslo