

Sangen og livet selv

Runa Hestad Jenssen

Nord universitet

Abstract: The encounter that occurs between the student and me when teaching voice is precious. Sometimes even magical. I am a soprano, teacher, and researcher in arts education who is passionate about caring for these precious voices. Teaching and researching voice are filled with great privilege and responsibility, because they offer an opportunity to take part in the student's development – to be close to another being's lived experience. And it is here the magic might occur. This chapter explores how dialogical vocal pedagogical entrances might be spaces for discovering and empowering voices in higher music education. Leaning on autoethnography as a method for my inquiry, I dive into and share my experiences as a voice teacher, where I critically examine and try to understand how master–apprentice pedagogy shapes the way I teach (and have been taught) voice. I ask, *How might dialogical entrances to vocal pedagogical encounters create a diversity of voices in higher music education?* To guide me in my critical investigation, I use the concepts of compassion and care as well as the philosophies of Paulo Freire to understand how critical explorations of life and pedagogical practices can allow educators and students to have greater awareness of their positions, create change in their practices, and experience well-being. My autoethnographic exploration seeks to illuminate dialogical entrances in vocal pedagogy as a space where voices can feel authenticity, be affirmed and empowered with a critical pedagogy as a pedagogy of love. Then, vocal pedagogical encounters might open for a multiplicity of voices in higher education, and be applicable in other pedagogical encounters, not only when teaching voice.

Keywords: compassionate teaching, care, dialogue, music education, singing, vocal pedagogy, voice

Preludium

Jeg elsker å synge, og jeg elsker å undervise i sang. Fra min egen utdanning som klassisk sanger var hovedinstrumenttimen ukas høydepunkt. Jeg kan ennå kjenne på gleden og nervøsiteten før timen med sanglæreren min. Hadde jeg øvd nok, oversatt den italienske teksten på riktig måte og funnet tilbake til fraseringen og klangen jeg fikk presentert av operasangeren jeg var så heldig å ha som sanglærer?

Møtet som oppstår mellom lærer og student i hovedinstrumentundervisning, er oftest i form av en-til-en-undervisning og strekker seg over alle årene i studentens musikk lærerutdanning. Det er et stort privilegium og ansvar å få ta del i studentens utvikling – å være så tett på et menneske som synger. Sang krever mye mot. For å synge fritt trengs det en tilkobling til kroppen. En kroppslig tilkobling som for mange betyr å vise sårbarhet, og å slippe spenninger som hindrer den frie stemmen i å strømme ut.

Denne timen er det jeg som er lærer. Jeg venter på en student som har en stor kropp – og hva vi sangere vil kalle et «stort instrument». Første gang jeg møtte han, forventet jeg at han skulle ha en mørk og rik klang, som samsvarte med hvordan han så ut. Når han snakket derimot, kom det en lys, litt luftig stemme ut, som hørt ut som den levde et liv utenfor studentens kropp. I min iver etter å få koblet på kroppen har vi i de siste timene jobbet mye med pust og lyder hvor hele stemmen er koblet på. Det har vært helt fantastisk å høre hvor mye lyd og mørk kraft som kommer ut av studenten. Han som trodde at han var en tenor – nei da. Dette er en bassbaryton, tenker jeg.

I dag har jeg funnet frem sangen *Ol' Man River* – dette må da være det perfekte repertoaret for en slik stemme. Studenten med det store instrumentet kommer inn. Han ser litt bekymret ut. Vi setter i gang. Her er det ingen tid å miste. Vi har kun 45 minutter før neste student banker på døra. Vi strekker både stemme og kropp, og jeg får frem det jeg er ute etter. Jeg viser – han hermer. Jeg justerer – han hermer på nytt, helt til jeg får den lyden jeg er ute etter. «Herlighet, ennå å ha en slik stemme. Dette er en helt ny del av deg jeg ikke har hørt før», sier jeg oppglødd. «Ja, det er ganske annerledes», sier han, ikke like entusiastisk som meg. «Du Runa», fortsetter han, «Jeg vet ikke om jeg er så glad i den nye stemmen min jeg.

Jeg vet at jeg er stor, og at jeg kan synge mørkt, liksom, men jeg føler meg som en tenor. Jeg liker den lyse stemmen min, jeg. Den passer liksom bedre til den jeg er.» Jeg blir stille. Skuffet over meg selv. Litt skamfull. Jeg har lyttet, men ikke til studenten. Jeg har reprodusert mesterlærepedagogikken som jeg er så kritisk til, til det fulle.

I timene som følger, synger vi ikke så mye. Vi snakker. Han snakker. Vi ler. Vi blir kjent – og etter hvert kommer han med forslag til repertoar selv. Etter to år med sangundervisning har han eksamen i hovedinstrument. Han synger et repertoar som han tolker på sin egen måte. Ikke på den måten jeg hadde forventet, men like fullt på sin spesielle måte. En annerledes måte, som treffer meg midt i hjertet. Og så sier han fra scenekanten: «Jeg vil takke sanglæreren min, Runa – for at hun ikke bare har lært meg å synge, men å se sammenvevingen av sangen og livet selv.»

Innledning

Å arbeide med sang og stemmer i høyere musikkutdanning er et stort privilegium. Jeg er en sanger, lærer og forsker som er så heldig å ha dette privilegiet. I tillegg er jeg lidenskapelig opptatt av stemmen og har i undervisning og forskning erfart hvor viktig sangen er for mennesker (se Balsnes, 2018; Balsnes et al., 2022; Batt-Rawden & Andersen, 2019; Strøm et al., 2022, se også kap. 4, Batt-Rawden). Men høyere musikkutdanning, spesielt i en vestlig vokal kunstmusikktradisjon, har også fokus på disiplin (Schei, 2007), og dette kan føre til en undervisning hvor normative uttrykk i stemmen konstrueres (Jenssen, 2021, 2022; Källén & Sandström, 2019), og hvor sangere opplever stor grad av usikkerhet i livet, både som sangere og mennesker (Strøm, 2021). Handlingsrommet for hvordan stemmer kan uttrykke seg i musikkpedagogiske kontekster, er derfor ikke stort, da studentene er en del av en kultur hvor mesterlæretradisjonen er sterk, og hvor evne til kritisk tenkning ikke løftes frem (Jenssen, 2022; Nerland, 2003; Rakena, 2016). Det mangler spesielt en kritisk diskusjon om undervisningsmetoder blant lærere, studenter og elever i vokal og musikkundervisning, og denne mangelen på kritisk refleksjon opprettholder stereotyp konstruksjoner av stemmen, spesielt

når det gjelder kjønn (Hentschel, 2017; Holmertz, 2020; Jenssen, 2021, 2023; Källén, 2012, 2014). Det er derfor behov for innganger til musikk og vokalpedagogisk arbeid som finner alternative måter å tenke om og arbeide med stemmer på (se for eksempel Eidsheim & Meizel, 2019; Jenssen, 2022; Källén & Sandström, 2019; Neumark, 2017; Schlichter, 2014; Schlichter & Eidsheim, 2014), som åpner opp for å bryte med forventninger til hvordan en stemme skal høres ut og vurderes, og hvordan vokalpedagogikken skal være (Hilder, 2022; Källén & Lindgren, 2018; Sauerland, 2022).

Jeg er selv utdannet klassisk sanger, skolert i en vestlig klassisk vokalframføringskontekst, hvor kjernen i pedagogikken kretser rundt hvordan man produserer en ønsket lyd, utvikler stemmens register, bærekraft, hastighet og smidighet, samtidig som vokalhelsen skal opprettholdes (Eidsheim, 2008). Når jeg åpner opp arkivet mitt med minner fra min egen utdanning, hvor kommentarer som «Runa, kan du slutte å stille så mange spørsmål, og heller synge» fremdeles sitter i kroppen min, må jeg samtidig dessverre innrømme at jeg er ikke noe unntak. Jeg hviler også min vokalpedagogikk på og slik reproducerer mesterlærepedagogikken.

Jeg må også innrømme, og det høres kanskje veldig naivt ut, at jeg ikke ble klar over den disiplinerende, normative og for noen undertrykkende vokalpedagogikken som kan eksistere i den vestlige sosiokulturelle konteksten av sang, før jeg tok doktorgraden min (se Jenssen, 2023). Min lidenskap for sang og sangundervisning ble ikke mindre av den grunn. I dette kapittelet dykker jeg ned i og deler mine egne erfaringer som sanger og sangpedagog, hvor jeg kritisk undersøker og prøver å forstå hvordan mesterlærepedagogikken påvirker måten jeg selv underviser og har blitt undervist på. Jeg søker alternative innganger til vokalpedagogisk arbeid og stiller følgende problemstilling for dette kapittelet: *Hvordan kan dialogiske innganger til vokalpedagogisk arbeid skape et mangfold av stemmer i høyere musikkutdanning?*

Artikkelen er et bidrag for de som driver med kunst og pedagogiske praksiser der stemmen (i dens mange fasetter) er fokus, men også for de som er interessert i å utforske dialogiske innganger i andre pedagogiske møter.

Hjertets metodologi og teori

Men tilbake til preludiet. Det er jeg som skriver artikkelen som er Runa. Fortellingen i preludiet tar utgangspunkt i min erfaring som sangpedagog. En erfaring som jeg, og kanskje andre, har opplevd i ulike varianter. Erfaring. La oss stoppe litt der. For meg er det å omfavne erfaringene hver student bringer med seg inn i sangundervisningen, sentralt for å kunne arbeide med og utvikle stemmer – en filosofi mitt arbeid som sangpedagog hviler på. Da er det kanskje ikke så rart at jeg forankrer denne artikkelen i autoetnografi, også kalt hjertets metodologi (Pelias, 2004), en metodologi som anerkjenner det egenerfarte som et sosialt fenomen som er verdifullt og verdig å undersøke (Edwards, 2021).

Autoetnografi er en metode som omfavner betydningen av å utforske personers subjektive erfaringer for å få innsikt og forståelse for andre (Adams et al., 2021; Chang, 2008; Ellis, 2004; Ellis & Bochner, 2018). Denne kroppslige og erfaringsbaserte måten å søke kunnskap på har potensial til å forstå bredere kulturelle, sosiale og politiske forhold (Denzin, 2018). Autoetnografi er ikke den mest tradisjonelle formen for kvalitativ forskning, og jeg vil påstå at akkurat derfor trengs den. En autoetnografisk tilnærming er en måte å utfordre kanoniske måter å forske og representere andre på (Spry, 2011). Autoetnografiens kvaliteter og styrker ligger i hvordan metodologien utfordrer forskere og lesere til å tenke over sin egen kunnskapsproduksjon. Betydningen av å inkludere kroppslig erfaring både i utdanning og forskning stiller etiske krav. Selv om autoetnografisk forskning fokuserer på forskerens egne erfaringer, inkluderer fortellingene også andre. Art Bochner (2017) skriver at å arbeide autoetnografisk alltid involverer andre, fordi mennesker er relasjonelle – og derfor vil hver fortelling være en fortelling om relasjoner med andre. De personene som er omtalt i dette kapittelet, har alle lest teksten og godkjent den. Edwards (2021) stiller spørsmål om hvordan autoetnografi kan være etisk, og svarer ved å fremheve viktigheten av at autoetnografen skriver ærlig og autentisk. Derfor er dette kapittelet undrende og reflekterende i sin form. Jeg forsøker ikke å komme med absolutte svar eller sannheter, men heller å åpne opp for kritisk tenkning og refleksjon.

For å hjelpe meg i min autoetnografiske undersøkelse, anvender jeg Paulo Freires (1970/2018) frigjøringspedagogikk, samt begrepene

medfølelse og omsorg (Hendricks, 2018, 2023; Hess, 2020), som et teoretisk linseverk.

Ved å lese mine erfaringer gjennom teori (Jackson & Mazzei, 2017) forsøker jeg å forstå hvordan en kritisk utforskning av praksiser kan bidra til at pedagoger og studenter blir mer bevisste sin egen posisjon, å finne rom for å styrke sine egne stemmer, men også å skape endring i sine praksiser. Målet med kapittelet er å belyse dialogiske innganger i vokalpedagogisk tenkning som kan være anvendelige i andre pedagogiske møter, ikke bare i sangundervisningen. Hvilken teori jeg leser mine erfaringer gjennom, er avgjørende for hva jeg ser og forstår. Jeg lar teorien guide meg gjennom mine kroppsliggjorte erfaringer for å se hvilke perspektiver og nyanser jeg kan lese ut av den. Hva sier praksisfortellingen om studenten med den store stemmen meg, hvor jeg følte at jeg mislyktes som sangpedagog?

Det første jeg ser når jeg leser preludiet, er hvordan undervisningen min er forankret i mesterlæretradisjonen. Den vestlige klassiske kunstmusikken og høyere musikkutdanning er solid fundamentert i den (Gaunt, 2017). Det er ikke bare i kunstoffagene mesterlæretradisjonen står sterkt. Mye tradisjonell undervisning kan ses på som mesterlære (Nerland, 2003; Nielsen 2006, se også kap. 5, Kibirige). Utfordringen med mesterlæretradisjonen er til å ta og føle på i den innledende fortellingen min. Og, for å være helt ærlig var møtet mitt med studenten med det store instrumentet en nøkkelhendelse for å undersøke min egen sang og pedagogiske praksis med kritisk blikk.

Frigjøringspedagogikk

Jeg er ikke alene om å anvende Freires frigjøringspedagogikk i forskning med pedagogiske praksiser (se for eksempel Allsup, 2016; Eriksen, 2018; Hess, 2019; Silverman, 2022; Talbot, 2018). Freires pedagogiske og politiske ideer kan direkte overføres til pedagogiske praksiser (Strobelt, 2018), spesielt fordi Freires bruk av motsetninger og dikotomier synliggjør konflikter og problemstillinger som samtidig bringer frem et potensial for dialog via konstruktiv handling. Strobelt (2018) trekker frem beskrivelsen av den undertrykte og undertrykkeren som et slikt eksempel. Selv om Freire ikke spesifikt nevner mesterlære i sin frigjøringspedagogikk, var

det nettopp mesterlæretradisjonen som kom frem i mine minner da jeg jeg leste *Pedagogy of the oppressed (De undertryktes Pedagogikk)* (1970/2018). Freires beskrivelse av den undertrykte som er preget av underkastelse til mesteren, ga mening da jeg leste fortellingen min om studenten med det store instrumentet, men også min egen erfaring med mesterlæretradisjonen. Å gjenta etter en mester er en «enkel» og «effektiv» måte å drive pedagogikk på. Men i mesterlæretradisjonen kan det være lite rom for kritiske spørsmål. Ingen tid, rom eller sted for de undertrykte til å engasjere seg i sin egen kroppsliggjorte kunnskap. Underordning fungerer bra i den forstand at det er effektivt. Mesteren (undertrykkeren) forteller lærlingen (den undertrykte) hva hen skal gjøre. Det er en enveis dialog. Da er spørsmålet – er det en dialog eller er det en monolog?

Freire (1970/2018) beskrev situasjonen der en slik læring finner sted som «bankmodellen» (banking education) – et system der elevene er objekter som venter på å bli fylt med kunnskap, i stedet for å delta i læringen sin. Freire så på denne formen for læring som et hinder for transformasjon (Silverman, 2022), da «bankmodellen» får elever til å tro at lærere «eier» kunnskapen, at den er ervervet som en «gave». Elevene læres til at lydighet og underkastelse til den som eier kunnskapen, vil gi belønning i form av å bli gitt kunnskap. Et slikt syn på læring vil kun reproducere og opprettholde hierarkiske, dominante og normative strukturer, og ikke gi rom for kreative undersøkelser, nysgjerrighet og kritisk refleksjon (Elliot & Silverman, 2015; Strobel, 2018). Denne formen for læring og konsekvensene av den samsvarer godt med utfordringen og behovet for et normbrudd og kritisk refleksjon i høyere musikkutdanning, og spesielt den vestlige sosiokulturelle konteksten for sang (Källén & Sandström, 2019). Samtidig har Freires bankmodell tydelige linjer til en kritikk av standardisering i høyere utdanning som en følge av Bolognaprosessen, hvor spesielt høyere musikkutdanning har fulgt trenden med standardisering (se Strobel, 2018, s. 6).

Sett i lys av en vokalpedagogisk kontekst, hvilken frihet har studenten til å finne sin egen stemme hvis bankmodellen er rådende? Igjen får jeg hjelp av Freire (1970/2018), som skriver at frihet er en praksis: «Frihet erverves ved erobring, ikke ved gave» (s. 47, min oversettelse). Frihet er ikke noe ideelt som venter «utenfor» subjektet for å bli oppdaget. Det er

en søken, noe pågående og kanskje til og med noe som aldri tar slutt. Ikke rart at Freire skrev at både undertrykkeren og de undertrykte er redde for frihet. Kanskje var jeg også selv redd for å slippe studenten med det store instrumentet til? Å tenke med Freires filosofi (1970/2018) skaper et behov for å finne andre, mer porøse og åpne måter å forstå og snakke om stemme på – en bevegelse fra stemmen som et objekt og noe som kan standardiseres, til noe mer organisk og bevegelig. Kanskje kan Freires filosofi danne grunnlaget for mer dialogiske innganger til vokalpedagogisk arbeid?

Freires filosofi trigger meg til å tenke dialogisk. Men hvor skal dialogen starte fra? Freire fremhever at den undertrykte og undertrykkeren står i et avhengighetsforhold som bare kan brytes i fellesskap. I dette forholdet ligger nøkkelen og oppfordringen til forsoning (se også Silverman, 2022; Strobelt, 2018). Dialogen starter fra et prinsipp om likeverdig samhandling mellom lærer og elev. Prosessen hvor den ene parten oppdager problemet, går i dialog med den andre og forsøker å analysere og forstå, beskrives som «coscientization». Strobelt (2018) oversetter begrepet til norsk med «kritisk bevisstgjøring» (s. 10). Denne kritiske bevisstgjøringen leder til «empowerment» når problem og løsning kommer frem, og fremhever kunnskapen til hvert individs erfaring og interesse (se også Allsup, 2016; Hess, 2019; Talbot, 2018). Jeg overså sangstudentens erfaring og interesse. Kroppen hans var til stede i rommet, men jeg hadde min egen oppfatning om hvordan hans stemme skulle klinge – og hvordan dette skulle oppnås. Som pedagog må jeg selvfølgelig ha ideer for hvordan jeg skal arbeide metodisk. Men disse ideene bør ikke påtvinges studentene. Ideer bør skapes i dialog. Samtidig ser jeg at studenten min fant rom for å bringe problematikken frem i vår relasjon. Motsetningsforholdet mellom vår intensjon og mål for undervisningen ga et rom for problemløsning. Det kan kanskje diskuteres om min student var «undertrykt», og at min fremstilling med mesterlærepedagogikken ikke samsvarer med Freires tanker om den undertrykte og undertrykkeren. Jeg holder ingen fasit for hvordan Freire skal tolkes, men for meg satte frigjøringspedagogikken filosofi og praksis i samspill, og jeg ble kritisk til min egen pedagogiske praksis. Bankmodellen ble for meg en annen måte å se mesterlæretradisjonen på, med de samme prinsippene fant jeg en måte å «pakke ut»

problematikken knyttet til mesterlæretradisjonen på. Jeg fikk en «kritisk bevissthet», som Freires begrep «coscientization» maner oss til.

Undervisning og pedagogikk hviler ofte på dialoger. Jeg lener meg på Freire (1970/2018), som sier at dialog er et møte hvor felles steder kan skapes, hvor både refleksjon og handling kan skje. Dialog fremheves som et svært viktig begrep, spesielt i sammenheng med kunstpedagogisk utdanning (Anttila 2015; Anttila & Suominen, 2019; Bresler, 2021; Fleming et al., 2014; se også kap. 2, Steigum & Bruun). I likhet med dialog og kunst kan ikke pedagogikk påtvinges den andre. Dialog er en «skapende handling» (Freire, 1970/2018, s. 62, min oversettelse) med hverandre. For at en dialog skal fungere, må vi strebe etter å se den andre. Det var akkurat det sangstudenten minnet meg på. Det virker så enkelt, men i praksis viser fortellingen min hvor vanskelig det ofte er.

Kritiske og dialogiske innganger

Hvorfor er det utfordrende å få sangundervisning til å være en skapende handling, som Freire (1970/2018) beskriver? La oss lytte til en av Europas fremste sangpedagoger, Susanna Eken (2014), som skriver at målet i det pedagogiske forholdet mellom lærer og elev er en profesjonell vokal kunstnerisk utvikling, men at det ikke er det eneste målet. Det er altså noe «mer» som er målet for sangundervisning. Eken (2014) beskriver dette «mer» som personlig utvikling. Dette får meg til å tenke på det enorme potensialet som ligger i vokalpedagogisk arbeid – en kunstnerisk utvikling, men også som et sted hvor en kan finne sin egen stemme, bli klar over sin egen posisjon og styrke sin egen og andres stemmer. Den kunstneriske utviklingen og det personlige går hånd i hånd. Hvem av de som leder an, vil variere – og akkurat den erkjennelsen mener jeg er viktig for at dialogiske innganger i vokalpedagogisk arbeid i det hele tatt kan skje. Det er ikke en stemme jeg underviser, det er et helt menneske. Et liv.

Freire (1970/2018) hjelper meg videre i min tenkning, da han beskriver dialogen som synonym med livsprosessen og frigjøring. Ved å skape dialog i undervisningen kan sangere tre inn i verden som mennesker og slik finne sin egen stemme og uttrykke seg som seg selv. Som pedagog har jeg ikke et ønske om at studentene mine skal høres ut som meg – de

skal høres ut som seg selv, som hele mennesker. For at vi skal klare å bli oss selv, krever Freire en dialog hvor makt og undertrykkelse ikke er til stede. Et pedagogisk møte vil alltid ha en ubalanse i maktforholdet, men å være bevisst på det Freire krever, vil åpne opp for mer lyttende dialoger. Dialoger preget av medfølelse og omsorg.

Medfølelse og omsorg

Jeg ser på meg selv som en «*compassionate music teacher*» (Hendricks, 2018), en medfølende musikk lærer. Hendricks (2018) definerer ordet «compassion» – medfølelse – som «en felles menneskelig erfaring mellom likestilte» (s. 5, min oversettelse). De som opplever medfølelse, oppfatter andres behov og motiveres av denne forståelsen til å nå ut og støtte hverandre. Denne typen medfølelse er ikke et forhold mellom overlegen og underlegen (mester/lærling) og det er heller ikke et medlidenhetsforhold, men et forhold med erfaringsdeling der man kan tilby støtte til en annen, basert på en felles forståelse av følelser, håp og/eller ønsker. Det er dypt personlig. Ah – jeg kan raskt telle de mange gangene jeg selv som sanger har blitt møtt i musikkpedagogiske arenaer hvor «det er ikke personlig» har blitt nevnt som en unnskyldning for kommentarer som jeg i ettertid, og nå med en forskerstemme og en doktorgrad i bagasjen, tydelig ser er normative og disiplinerende (se Jenssen, 2021, 2022). Medfølende musikkundervisning krever at vi setter egoet vårt til side – den ber oss om å ta en pause, bytte ut en reaktiv holdning med en reflektert en og vurdere hvor elevene gikk seg vill i undervisningen vår, og så gå tilbake for å møte dem der (Hendricks, 2018). «Compassionate teaching» virker så enkelt, men jeg vet gjennom min egen erfaring som sanger og sangpedagog at det ikke er «enkelt». Hvordan kan man utvikle en medfølende undervisning? Hva om vi begynner med læreren selv? For å legge til rette for en mer inkluderende og lyttende vokalpedagogikk, må også pedagogen lytte til og være medfølende mot seg selv (se også Hess, 2020). Det bringer meg inn i et begrep jeg er svært nysgjerrig på, men som jeg kvier meg for å anvende, noe som er et stort paradoks siden jeg jobber med sang og mennesker – nemlig begrepet *omsorg*.

Begrepet omsorg blir til tider misforstått i sammenheng med musikkpedagogisk arbeid og ofte assosiert med senkede forventninger. Omsorg blir derfor ofte avvist, og omsorgens potensial blir ikke fullt ut utnyttet i musikkpedagogiske praksiser (Hendricks, 2023; Hess, 2020). Det trengs med andre ord en ny tenkning om omsorgsbegrepet knyttet til vokal- og musikkpedagogiske arenaer. Å styrke konseptualisering av omsorg i vokal- og musikkpedagogisk tenkning innebærer deling – deling av erfaringer, deling av lidenskap, deling av kritikk, deling av mål og deling av menneskelighet (Hendricks, 2023; se også kap. 2, Steigum & Bruun). En dialog! For meg som sangpedagog, forsker og menneske er dette grunnpilarer i mitt arbeid som jeg jevnlig går tilbake til med et kritisk blick i min egen undervisning. Er det bare «noe jeg har»? Er det uvesentlig og passivt? Er det kanskje best å bare fortsette slik jeg alltid har gjort det – å reprodusere den vestlige klassiske sangpedagogikken via mesterlæretradisjonen, som fremstår som hierarkisk, normativ og disiplinerende (se for eksempel Källén & Sandström, 2019; Jenssen, 2021; Strøm, 2021)? Kanskje må den vokal- og musikkpedagogiske tenkningen løsrive seg fra hierarkiske strukturer og omfavne omsorg som en relasjon (Slaughter, 2023). Det vil si å se begrepet omsorg ikke som noe pedagoger «gir», men som man skaper sammen i *dialog* med hverandre.

Jeg ble fasinert av Slaughters (2023) måte å tenke på omsorg som en relasjon på. Kan det vokalpedagogiske møtet være et møte hvor man ikke «gir» omsorg, men skaper en relasjon for omsorg? Omsorg blir da en *følelse*. Omsorg i vokalpedagogikk kan da ses som noe vi *er*, som utøvere, lærere og forskere. Omsorg er ikke noe vi adskilt gjør eller gir. En slik måte å tenke om omsorg i vokal- og musikkpedagogisk arbeid på legger til rette for en holistisk, kroppslig og relasjonell pedagogikk. En pedagogikk som gir rom for en polyfoni av stemmer og forskjellighet. En dialogisk praksis.

Juliet Hess (2020) skriver at en vanlig misforståelse om omsorg og medfølelse er at det er noe svakt, lik underdanighet, resignasjon eller noe passivt. Hess (2020) argumenterer for at medfølelse og omsorg kan være en utrolig kraft for endring. Medfølelse er også en viljekraft – velvilje. Det handler om å gi omsorg, om å støtte og kreve rettferdig behandling, ikke føle oss mindreverdige eller underordne oss andre. Når vi er medfølende,

da bekrefter vi vår egen lidelse og er mer bevisste og får kraft til å svare på en tydelig måte.

En handling av kjærlighet

Jeg vender tilbake til hovedproblemstillingen for denne artikkelen: *Hvordan kan dialogiske innganger til vokalpedagogisk arbeid skape et mangfold av stemmer i høyere musikkutdanning?*

En kritisk bevissthet, medfølelse og omsorg må altså være til stede for å skape dialogiske innganger i vokalpedagogiske praksiser. Men hva er egentlig en dialogisk inngang? Og hvordan finner både studenter og lærere kraft og mot til å anvende dialogiske innganger? Igjen lytter jeg til Freire (1970/2018), som skriver: «Dialogue cannot exist, however, in the absence of a profound love for the world and for people ... Love is at the same time the foundation of dialogue and dialogue itself» (s. 62). En dialogisk inngang til vokalpedagogisk arbeid kan ikke starte uten kjærlighet. Kjærlighet er både fundamentet i en dialog og selve dialogen. Med kjærlighet som fundament åpnes et rom med dialogiske innganger til et fellesskap med kritisk tenkning. Dialog er ikke ensbetydende med en samtale eller kommunikasjon, men også en grunnleggende holdning til undervisning (Eriksen, 2018). En filosofi. Det kan kjærlighet også være.

I frigjørende pedagogikk er idealet at undervisningen skal være problemrettet, der lærer og elev gjennom dialogen kritisk undersøker og sammen skaper kunnskap (Eriksen, 2018). Kritisk pedagogikk har en lang tradisjon for at omsorg og kjærlighet er pedagogiske grunnprinsipper (Silverman, 2018). Når jeg leser dette, finner jeg det underlig at kjærlighet ikke løftes frem som et grunnprinsipp i en vokalpedagogisk kontekst, i alle fall ikke i min 6 år lange vokalpedagogiske utdanning. Er det fordi kjærlighet, som omsorg, er noe «svakt»? Noe en gir? (Jf. Slaughters (2023) begrep «care».)

Marissa Silverman (2022) viderefører Freires kritiske pedagogikk til en «*Critical Pedagogy as a Pedagogy of 'Love'*». Hun fremhever at Freires kjærlighet ikke er romantisert, men en «fighting love», til og med en kritisk kjærlighet. Det samme gjør feministen bell hooks (2000), som ber oss om å tenke mer nøye gjennom hva kjærlighet betyr i vår verden, og

hvordan kjærlighet kan hjelpe oss til kritisk oppvåkning og smerte, som vi altfor ofte snur ryggen til. hooks fremhever at vi må lære å elske, fordi med kjærlighet eksisterer vi for andre og oss selv. Både Freire (1970), og hooks (2000) maner oss til å tenke på kjærlighet som en handling. Silverman (2022) skriver: «Engaging in reciprocal teacher-teacher and teacher-student dialogues and discourses through socially just ways of being that privilege love as action is essential to the future of music education» (s. 71). Dette treffer hjertet mitt og denne artikkelens problemstilling. For å bryte disiplinerende normer og forventninger som eksisterer i den vestlige sosiokulturelle konteksten av sang, tror jeg at en kritisk pedagogikk som kjærlighet kan være en dialogisk inngang til å endre og åpne vokalpedagogikken, men også høyere musikkutdanning for flere stemmer og uttrykk. Det vil ikke si at «anything goes», men at det finnes en myriade av måter å være, synge og klinge på. Det finnes uendelig mange måter å la en stemme bli til på i høyere musikkutdanning, både i og utenfor sangstudioet. Det er kanskje på tide at vi som arbeider i høyere musikkutdanning, tar et kritisk blikk på våre praksiser. Med kjærlighet.

Jeg holder ingen fasit eller sannheter og definisjoner. Ingen begreper er slått i stein. Begreper blir til mens jeg går og arbeider i mine pedagogiske praksiser. En dialogisk inngang vil derfor være i konstant endring. Det ligger i ordet «inngang». Dialoger eksisterer ikke uten en inngang. Valget om å ta denne inngangen gjør vi når vi entrer rommet, både i og utenfor vokalpedagogiske praksiser.

Jeg startet denne artikkelen med å skrive at jeg elsker å synge og undervise i sang. Noen syns kanskje at «elske» er et stort ord å bruke i en akademisk tekst. Men etter å ha lest min praksisfortelling gjennom begrepet kjærlighet, ser jeg at det kanskje var min grunnleggende kjærlighet for sangfaget (og verden?) som også ga studenten min mot til å være kritisk og ærlig med meg. Fra han åpnet døra til sangstudioet mitt og tok steget inn i rommet, har både han og jeg et valg om hvilken inngang vi tar. Med kritikk, kjærlighet, omsorg og medfølelse problematiserte vi min inngang til hans stemme. Ved å anerkjenne at jeg feilet som lærer, og ved å lytte til min students behov, fant vi nye perspektiver, innganger, ny motivasjon og ikke minst transformasjon, da både studenten og jeg opplevde endring. Og ut fra det ble vi begge koblet på sangen og selve livet.

Det er her det å undervise sangstudenter er et privilegium, i form av en-til-en-undervisning. I dette vokalpedagogiske øyeblikket kan jeg lytte til og bekrefte studentens fortelling og stemme. Jeg kan legge til rette for medfølelse (Hendricks, 2018; Hess, 2020) – og vi, studentene og jeg, kan tenke oss alternativer til dagens undertrykkende maktstrukturer.

Coda

Jeg kjente en ekkel klump i magen lenge etter at jeg forsto at jeg ikke hadde lyttet til studenten med den store stemmen. Jeg følte faktisk en slags skam – over ikke å ha lyttet. Jeg, som forsket på dialog, gikk rett på trynet. Da jeg fortalte om denne hendelsen til en kollega av meg som var på besøk på universitet hvor jeg jobber, reagerte hun umiddelbart og sa: «Men, Runa – jeg tror du glemmer at du skapte et rom hvor studenten kunne være dønn ærlig og fortelle deg at den nye stemmen ikke kjentes bra ut.» Jeg ble rørt over hennes omsorg for meg, men også hvordan hun utenfra så situasjonen på en annen måte. Hvordan vi, begge sangere og pedagoger i høyere utdanning, delte våre livserfaringer og hjalp hverandre videre. Her tror jeg kjernen for å skape rom for dialogiske praksiser ligger. Å skape trygge rom involverer også å skape *modige rom*, hvor man noen ganger faller, og andre ganger til og med flyr (se også kap. 2, Steigum & Bruun; kap. 5, Kibirige; kap. 7, Nygård-Pearson). Dialog er derfor avhengig av en dyp tillit til mennesker og omgivelsene våre. En tillit som hviler på en dyp kjærlighet. Og kanskje er det magien som av og til oppstår i det vokalpedagogiske øyeblikket. Selv om jeg feilet da jeg underviste studenten med den store stemmen, hadde vi begge tillit og kjærlighet, med et ønske og mål om en mest mulig likeverdig dialog. Jeg anerkjente fortellingen han tok med seg inn i rommet – og han anerkjente mine. Sånn sett var vi begge sårbare, og vi hadde mot til å vise denne sårbarheten for hverandre. Derfor vil jeg hevde at dialogiske inn ganger til vokalpedagogisk arbeid kan skape rom for å finne og styrke stemmer, ikke bare i høyere musikkutdanning, men også i andre pedagogiske rom.

Dialogiske innganger til pedagogisk arbeid kan åpne et rom hvor autentiske stemmer kan klinge. La oss lytte til Sky Cleary (2022), som skriver at autentisitet er en prosess for frimodig å omfavne vår frihet. Når vi skaper oss selv på autentisk måte, bekrefter vi frihet for oss selv og andre. En autentisk stemme er altså noe hver enkelt stemme må skape i samspill med andre. Du oppdager ikke din egen stemme, du skaper den. For å gi rom for flere stemmer i pedagogiske rom, mener jeg vi trenger mer porøse måter å forstå og snakke om både stemmer og høyere utdanning på. Porøse måter å skape stemmer i høyere utdanning på vil si at vi lar livene til studentene våre og oss selv som pedagoger sive inn i veggene i høyere utdanning (se også Gaunt, 2017). Slik kan omverdenen bli en del av formelle strukturer og pedagogiske metoder i høyere musikkutdanning, og høyere musikkutdanning kan bli et sted hvor livsmestring kan skje.

For at studentene skal kunne finne egen stemme, handler det også om samarbeid fra flere parter i det vokalpedagogiske møtet. Kanskje kan læring som samhandling skape frie stemmer? For å synge fritt trengs det en tilkobling til kroppen. En kroppslig tilkobling som for mange betyr å vise sårbarhet, og å slippe spenninger som hindrer den frie stemmen i å strømme ut. Susanna Eken (2014) skriver at «når man synger, rækker man ud. Man giver – deler ud af sig selv – og skal gøre det helst uden at opgive sig selv» (s. 17). Dette betyr at sangeren ofte må vise stor grad av sårbarhet og mot.

Kanskje er det på tide at høyere vokal- og musikkutdanning også viser mot – mot til kritisk å undersøke sine praksiser og slippe omverdenen og det levde liv inn – slik at vi som arbeider i høyere musikkutdanning kan lytte til og tilrettelegge for at flere stemmer kan høres og styrkes. Da vil en dialogisk praksis kunne ta form som etisk imperativ i vokalpedagogisk arbeid. Tilkoblingen til sangpedagogisk tenkning bør være en dialog. En dialog hvor både mester og elev trenger å vise sårbarhet. Gjennom å lytte til Freire (1970/2018) kan kanskje vi som arbeider med sang og høyere musikkutdanning finne mer dialogiske innganger som hviler på kjærlighet, hvor omsorgsfulle utøvere og pedagoger kan navigere de ulike veiene et hvert vokalpedagogiske øyeblikk trenger og fortjener. Akkurat slik det er i sangen og livet selv.

Referanser

- Adams, T. E., Jones, S. H. & Ellis, C. (Red.). (2021). *Handbook of autoethnography* (2. utg.). Routledge.
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom: Toward an open philosophy of music education*. Indiana University Press.
- Anttila, E. (2015). Embodied learning in the arts. I S. Schonmann (Red.), *International yearbook for research in arts education: Wisdom of the many – key issues in arts education* (s. 372–377). Waxman.
- Anttila, E. & Suominen, A. (2019). *Critical articulations of hope from the margins of arts education*. Routledge.
- Balsnes, A. H. (2018). Singing for a Better Life: Choral Singing and Public Health. I L. Bonde & T. Theorell (Red.), *Music and public health* (s. 167–186). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76240-1_11
- Balsnes, A. H., Danbolt, I., Hagen, L. A., Haukenes, S., Knigge, J. & Schei, T. B. (2022). «Det finnes en sang for alt!»: Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (s. 29–65). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch2>
- Batt-Rawden, K. B. & Andersen, S. (2019). Singing has empowered, enchanted and enthralled me. Choirs for Wellbeing? *Health Promotion International*, 35(1). <https://doi.org/10.1093/heapro/day122>
- Bochner, A. P. (2017). Heart of the matter. *International Review of Qualitative Research*, 10(1), 67–80. <https://doi.org/10.1525/irqr.2017.10.1.67>
- Bresler, L. (2021). Aesthetic and pedagogical compasses: The self in motion. *Artizein: Arts and Teaching Journal*, 6(1), Article 10. <https://opensiuc.lib.siu.edu/atj/vol6/iss1/10>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Cleary, S. (2022). *How to be you. Simone de Beauvoir and the art of authentic living*. Ebury Press.
- Denzin, N. K. (2018). *Performance autoethnography: Critical pedagogy and the politics of culture* (2. utg.). Routledge.
- Edwards, J. (2021). Ethical autoethnography: Is it possible? *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 160940692199530. <https://doi.org/10.1177/1609406921995306>
- Eidsheim, N. S. (2008). *Voice as a technology of selfhood: Towards an analysis of racialized timbre and vocal performance* [Doktorgradsavhandling]. University of California San Diego.
- Eidsheim, N. S. & Meizel, K. (2019). Introduction: Voice studies now. I N. S. Eidsheim & K. Meizel (Red.), *The Oxford handbook of voice studies* (s. xiii–xli). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199982295.013.36>

- Eken, S. (2014). *The human voice: Psyche, soma, function, communication*. Det Kongelige Danske Musikkonservatorium.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2. utg.). Oxford University Press.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Ellis, C. & Bochner, A. (2018). *Final negotiations*. Temple University Press.
- Eriksen, A. (2018). Fra hjerte til hjerte? Norsk-russisk samarbeid i drama- og teaterutdanning. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), 19. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.922>
- Fleming, M., Bresler, L. & O'Toole, J. (Red.). (2014). *The Routledge international handbook of the arts and education*. Routledge.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition* (4. utg.). Bloomsbury Publishing. (Opprinnelig utgitt 1970).
- Gaunt, H. (2017). Apprenticeship and empowerment. *Musicians in the making: Pathways to creative performance*, 1, 28.
- Hendricks, K. S. (2018). *Compassionate music teaching: A framework for motivation and engagement in the 21st century*. Rowman & Littlefield.
- Hendricks, K. S. (Red.). (2023). *The Oxford handbook of care in music education*. Rowman & Littlefield. Oxford University Press.
- Hentschel, L. (2017). *Sångsituationer: En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år* [Singing situations: A phenomenological study of singing in the music subject during the later years of elementary school] [Doktorgradsavhandling]. Umeå universitet.
- Hess, J. (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. Routledge.
- Hess, J. (2020). Towards a (self-)compassionate music education: Affirmative politics, self-compassion, and anti-oppression. *Philosophy of Music Education Review*, 28(1), 47–68. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.1.04>
- Hilder, T. R. (2022). LGBTQ+ choirs, community music, queer artistic citizenship in London. I M. Blidon & S. D. Brunn (Red.), *Mapping LGBTQ spaces and places*. Springer.
- hooks, b. (2000). *All about love: New visions*. William Morrow & Company.
- Holmertz, E. (2020). *The otherness of the self – how to curate a seventeenth-century opera and sing all the roles yourself* [Doktorgradsavhandling]. Norwegian Academy of Music.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2017). *Thinking with theory: A new analytic for qualitative inquiry*. Routledge.
- Jenssen, R. H. (2021). Facing the soprano: Uncovering a feminist performative “I” through autoethnography. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.),

- Higher education as context for music pedagogy research* (s. 113–135). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch5>
- Jenssen, R. H. (2022). The voice lessons. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 9(2).
- Jenssen, R. H. (2023). Voicing dialogues: Exploring kaleidoscopic notions of voice through performative autoethnography [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Källén, C. K. (2012). Utsikt från en minoritetsposition [View from a minority position]. I C. Olofsson (Red.), *Musik och genus, röster om normer, hierarkier och förändring* [Music and gender, voices about norms, hierarchies and change] (s. 26–39). Göteborgs universitet.
- Källén, C. K. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel* [When music makes a difference – gender and genre practice in interplay] [Doktorgradsavhandling]. University of Gothenburg.
- Källén, C. K. & Lindgren, M. (2018). Doing gender beside or in music: Significance of context and discourse in close relationship in the Swedish music classroom. *British Journal of Music Education*, 35(3), 223–235. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000316>
- Källén, C. K. & Sandström, B. (2019). Kropp, blick och plats – konstruktioner av dans- och vokalundervisning. [Body, look and place – constructions of dance and vocal teaching]. *Educare*, 2, 73–92.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* [Instrumental teaching as cultural practice. A discourse-oriented study of teaching in higher music education] [Doktorgradsavhandling]. University of Oslo.
- Neumark, N. (2017). *Voice tracks: Attuning to voice in media and in the arts*. MIT Press.
- Nielsen, K. (2006). Apprenticeship at the academy of music. *International Journal of Education and the Arts*, 7(4), 1–16.
- Pelias, R. J. (2004). *A methodology of the heart: Evoking academic and daily life* (Vol. 15). Rowman Altamira.
- Rakena, T. O. (2016). Forging genuine partnerships in the music studio context: Reviving the master-apprentice model for post-colonial times. I L. Ashley & D. Lines (Red.), *Intersecting cultures in music and dance education. Landscapes: The arts, aesthetics, and education* (Bind. 19, s. 119–133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28989-2_8
- Sauerland, W. (2022). *Queering vocal pedagogy*. Rowman & Littlefield.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet. En diskursanalytisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* [Vocal identity. A discourse analytical analysis of

- professional singers' identity formation] [Doktorgradsavhandling]. University of Bergen. <http://bora.uib.no/handle/1956/2549>
- Schlichter, A. (2014). Un/voicing the self: Vocal pedagogy and the discourse-practices of subjectivation. *Postmodern Culture*, 24(3). <https://doi.org/10.1353/pmc.2014.0011>
- Schlichter, A. & Eidsheim, N. S. (2014). Introduction: Voice matters. *Postmodern Culture*, 24(3). <https://doi.org/10.1353/pmc.2014.0012>
- Silverman, M. (2022). Critical pedagogy as a pedagogy of «love». *Visions of Research in Music Education*, 40(1), 8.
- Slaughter, A.-M. (2023). Care is a relationship. *Daedalus*, 152(1), 70–76. https://doi.org/10.1162/daed_a_01962
- Spry, T. (2011). *Body, paper, stage: Writing and performing autoethnography*. Routledge.
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), 4. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.926>
- Strøm, V. R. (2021). *Det usikre sangerlivet* [The uncertain singing life]. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.125>
- Strøm, V. R., Eiksund, Øyvind J. & Balsnes, A. H. (2022). *Samsang gjennom livsløpet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Talbot, B. (2018). *Marginalized voices in music education*. Routledge.