



Høgskolen i Bergen

Masteroppgaven

M120MU513

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2016 15:00	Termin:	2016 VÅR
Ausltningsdato:	18-05-2016 12:00	Karakterform:	Norsk 6-trinnsskala (A-F)
SIS-kode:	M120MU513 1 MA	Studiepoeng:	60
Eksamensform:	Masteroppgaven		
Intern sensor:	Thorolf Krüger		

Student

Kandidatnr.: 91

Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min i
BORA:



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

”Det skjer oppe i hodet, liksom”

En kvalitativ studie av musikklinjeelevers refleksjoner
over egen forståelse i hørelære

”It sort of happens inside your head”

A qualitative study of music students’ reflections on personal
understanding in ear training

Amalie Kjetland Skarsgaard

Master i musikkpedagogikk

Høgskolen i Bergen

Avd. for lærerutdanning

18. mai 2016



“Det skjer oppe i hodet, liksom”

- en kvalitativ studie av musikklinjeelevers
refleksjoner over egen forståelse i hørelære

Amalie Kjetland Skarsgaard

Master i musikkpedagogikk
Høgskolen i Bergen
Våren 2016

ABSTRACT

This thesis is a qualitative study in which I investigate pupils' reflections on their understanding in ear training. Ear training requires the developing of skills that touch on several aspects of musical understanding, both aural and written. The purpose of this research project is to gain insight into pupils' thought processes, as well as to investigate how their use of different strategies may be taken as an indication of their knowledge in this subject.

A central theoretical grounding for the discussion of the concept of knowledge in ear training in this thesis has been Michael Polanyi's theory of tacit knowledge. This theory, which springs from the idea that knowledge may be seen as more than that which can be articulated or explained, has provided important insights into the discussion of my research question. In my exploration of pupils' use of strategies in ear training I have made use of Gary S. Karpinski and Carol L. Krumhansl's work related to theories on how the listener perceives, understands and processes musical elements.

The empirical data is based on interviews with six upper secondary school pupils (year 2) and four ear training lessons in a Norwegian school. On the basis of the pupils' statements and actions, five categories of strategies are identified: thinking logically, thinking with an instrument, to auralize, using one's body, and thinking intuitively.

The findings show that the pupils' choice of strategy depends on the musical contexts they perceive and make use of. On this basis it becomes possible to link pupils' other areas of musical knowledge to their understanding of aural phenomena. In this way the tacit dimension of ear training knowledge becomes discernible through the strategies chosen by the pupils.

SAMMENDRAG

Denne oppgaven er en kvalitativ studie hvor jeg utforsker elevers refleksjoner over egen forståelse i hørelære. Faget innebærer utvikling av evner som berører flere aspekter ved å forstå musikk – klingende så vel som nedskrevet. Studien har til hensikt å skaffe innsikt i elevenes tankeprosesser, samt å undersøke hvordan deres bruk av ulike strategier kan forstås som en indikasjon på kunnskap i faget.

I arbeidet med å drøfte kunnskapsbegrepet i hørelære, er det hovedsakelig tatt utgangspunkt i Michael Polanyis teori om taus kunnskap. Teorien bygger på en idé om at kunnskap kan forstås som mer enn det som lar seg artikulere og forklare, og har vært et viktig innspill til drøftingen av oppgavens problemstilling. For å belyse elevenes strategier i hørelære, har jeg benyttet meg av arbeidet til Gary S. Karpinski og Carol L. Krumhansl, som viser til teorier knyttet til hvordan lytteren oppfatter, forstår og bearbeider musikalske elementer.

Det empiriske materialet er basert på intervjuer med seks elever og observasjon av fire undervisningsøkter i hørelære på 2. trinn ved en norsk videregående skole. Basert på elevenes utsagn og handlinger, er det definert fem kategorier av strategier: å tenke logisk, å tenke med instrumentet, å auralisere, å bruke kroppen og å tenke intuitivt.

Funnene viser at elevenes strategibruk avhenger av hvilke musikalske sammenhenger de ser og støtter seg til. Med utgangspunkt i dette har det vært mulig å knytte elevenes kunnskap innenfor andre musikalske områder enn hørelære, til deres forståelse av lydlig fenomener. På denne måten kommer den tause dimensjonen av kunnskap i hørelære til syne gjennom hvilke strategier elevene tar i bruk.

FORORD

Takk til Tiri Beate Bergesen Schei for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger gjennom året som har gått.

Takk til Tine Grieg Viig som så fint tok rollen som veileder de månedene det var nødvendig med vikar.

Takk til medstudenter for konstruktive diskusjoner og hyggelige kaffepauser.

Takk til familie, kjæreste og venner for korrekturlesing, støtte og oppmuntring gjennom arbeidet.

Takk til Felicity Burbridge Rinde for engelsk oversettelse.

Takk til Oscar Jansen for utforming av forside.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til elevene som har delt av sine refleksjoner og tanker gjennom sin deltakelse i studien.

Amalie Kjetland Skarsgaard, mai 2016

INNHold

ABSTRACT	III
SAMMENDRAG	IV
FORORD.....	V
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.2 PROBLEMSTILLING	11
1.3 AVGRENSNING	12
1.4 AVKLARING AV SENTRALE BEGREPER	13
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	13
2. HØRELÆRE	15
2.1 HØRELÆREBEGREPET	15
2.2 HØRELÆRE I HISTORISK PERSPEKTIV	18
2.3 HØRELÆRE PÅ MUSIKKLINJEN.....	19
2.4 TIDLIGERE FORSKNING	21
2.4.1 Studier om hørelæreundervisning.....	22
2.4.2 Studier om opplevelse av hørelærefaget.....	24
2.4.3 Studier om tilnærminger i hørelærefaget.....	24
2.4.4 Studier om ferdigheter i hørelære.....	25
2.4.5 Oppsummering.....	26
3. TEORETISK RAMMEVERK	27
3.1 KUNNSKAPSBEGREPET I HØRELÆRE	27
3.1.1 Kunnskapssyn i musikk	28
3.1.2 Taus kunnskap.....	31
3.2 STRATEGIER I HØRELÆRE	33
3.2.1 Skalaer og tonale kontekster.....	34
3.2.2 Chunking.....	36
3.2.3 Auralisering	36
3.2.4 Motorisk minne	38
3.2.5 Tonale hierarkier	39
3.3 OPPSUMMERING OG VEKTLEGGING	40
4. METODE	41
4.1 INTRODUKSJON TIL VALG AV METODE	41
4.2 INNSAMLING AV EMPIRISK MATERIALE.....	43
4.2.1 Beskrivelse av fremgangsmåte.....	43

4.2.2	<i>Observasjon</i>	44
4.2.3	<i>Intervju</i>	45
4.3	RAMME FOR KVALITATIV ANALYSE	47
4.4	FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER.....	48
5.	PRESENTASJON AV EMPIRISK MATERIALE	50
5.1	PRESENTASJON AV INFORMANTENE	50
5.2	REFLEKSJONER OVER EGEN FORSTÅELSE I HØRELÆRE	52
5.2.1	<i>Å tenke logisk</i>	53
5.2.2	<i>Å tenke med instrumentet</i>	55
5.2.3	<i>Å auralisere</i>	58
5.2.4	<i>Å bruke kroppen</i>	59
5.2.5	<i>Å tenke intuitivt</i>	61
5.3	OPPSUMMERING	64
6.	DRØFTING	65
6.1	STRATEGIER I HØRELÆRE	66
6.1.1	<i>Hovedkategorier fra analysen</i>	66
6.1.2	<i>En logisk forståelse</i>	67
6.1.3	<i>Instrumentets betydning</i>	69
6.1.4	<i>Auralisering av musikkens form</i>	72
6.1.5	<i>Det kroppslige aspektet</i>	73
6.1.6	<i>Den intuitive tilnærmingen</i>	74
6.1.7	<i>De personlige strategiene</i>	77
6.2	KUNNSKAP I HØRELÆRE	78
6.2.1	<i>Hørelærens ulike kunnskapsformer</i>	79
6.2.2	<i>Kunnskapen som ikke kan forklares</i>	80
6.3	KUNNSKAP GJENNOM STRATEGI.....	81
7.	EPILOG	84
7.1	KOMMENTARER TIL DRØFTINGEN	84
7.2	FORSKERREFLEKSJONER	86
7.3	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS OG VIDERE FORSKNING.....	87
8.	LITTERATURLISTE	89
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	92
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	95
	VEDLEGG 3: KVITTERING FRA NSD.....	96

*“Every act of perception,” Edelman writes, “is to some degree an act of creation,
and every act of memory is to some degree an act of imagination”
(Oliver Sacks, Musicophilia¹)*

¹ (Sacks, 2007, s. 148)

1. INNLEDNING

Med denne studien ønsker jeg å undersøke et tema som gjerne oppfattes som abstrakt og lite håndgripelig. Gjennom å åpne et vindu inn til personlige prosesser, tilnærminger og tanker, ønsker jeg å belyse hvordan unge musikk elever reflekterer over egen faglig forståelse i hørelære, hvordan de tenker i arbeid med faget og hvordan disse refleksjonene kan kaste lys over kunnskapsbegrepet i et fag som er preget av tause tankeprosesser. Hensikten med studien er å legge et grunnlag for videre refleksjon innenfor temaet, både for meg og for leseren av denne oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha gjennomgått undervisning i hørelære ved musikklinjen på videregående skole, musikkfolkehøgskole og ved musikklinjen på grunnskolelærerutdanningen, har jeg tilegnet meg flere års erfaring med rollen som hørelæreelev. Interessen for hvordan jeg og mine medelever tenker i arbeidet med hørelærelaterte oppgaver, har fra første stund satt sine spor og påvirket hvordan jeg selv har reflektert over min egen faglige forståelse. Spørsmål knyttet til ulike tilnæringsmetoder og hvordan vi lytter oss frem til hva vi faktisk hører, enten det handler om å kjenne igjen et intervall eller å notere ned en rekke med akkorder, har opptatt meg og utgjør grunnlaget for mitt valg av tema for denne masteroppgaven.

I tilknytning til disse spørsmålene har jeg også vært nysgjerrig på hvordan kunnskap kan forstås i et fag som hørelære. Gjennom årene jeg har fått undervisning i faget, har jeg undret meg over hva jeg og mine medelever utvikler av kompetanse og hvordan denne kunnskapen kan defineres og artikuleres. Gary S. Karpinski, en amerikansk musikkteoretiker, har blant annet skrevet om tema som omhandler hvordan man tenker i arbeid med musikk. Innledningsvis i *Aural Skills Acquisition* (Karpinski, 2000), beskriver hva som ligger i det å ha ferdigheter i hørelære:

Music listening skills cover a wide range of activities involved in various kinds of dictation, to attention to finer features such as tone quality and intonation. Reading and performing skills are equally complex and numerous, involving mechanics such as vocal technique and eye movements, the code-interpreting tasks involved in reading

notation, and production skills such as tonal orientation and maintenance of a steady pulse (Karpinski, 2000, s. 3).

Sitatet belyser spennet i ferdigheter og kunnskap som ligger til grunn hos en dyktig lytter. Nå er det selvfølgelig interessant å spørre i hvilken grad det er nyttig å reflektere over eller til og med forstå sine egne ferdigheter og kunnskaper innenfor dette faget. I en artikkel skrevet av Hilde Blix (2006), ”Hva slags forståelse behøver en noteleser?”, kommenterer Blix musikkelevens evne til å reflektere over egen forståelse innenfor notelesing som er sentral komponent i hørelære:

Mange har et nokså ubevisst forhold til sin egen forståelse. Det kan man se hvis man ber en student om å reflektere over hvorfor hun kan høre det ovenstående [note]eksemplet inni seg. Hvorfor er det lett å høre treklangene inni seg? Hvorfor svinger det ganske lett rytmisk, og hvorfor ville du pustet før siste 8-del på andre linje? (Blix, 2006, s. 12)

Blix har i senere tid skrevet en artikkel hvor hun tar for seg forskningslitteratur knyttet til læringsstrategier i hørelære (Blix, 2013). Innledningsvis skriver hun:

Learning strategies are the thoughts and actions that students undertake to achieve a specific learning goal. Identifying and teaching what is known to be effective learning strategies is one of the most essential tools for the teacher in order to help the students in becoming proficient musicians (Blix, 2013, s. 98).

Blix skiller videre mellom *teaching strategies* og *learning strategies*. Teaching strategies, et felt det er blitt forsket en del på, omtaler hun som strategier som berører hvordan det undervises i hørelære med tanke på blant annet metoder. Et felt som ikke har fått like mye oppmerksomhet innenfor forskningen, er learning strategies, hvor elevenes praksis innenfor hørelære står sentralt.

Når Blix skriver om læringsstrategier, sikter hun til operasjoner som gjøres av den som skal lære, lagre og se bruksområder hvor informasjonen kan tas i bruk (Blix, 2013). Hun skriver at: ”(...)Good learners use a larger number of strategies than poor learners, and they use them more effectively. Research also shows that strategic learners are better at choosing the most appropriate strategy in order to solve a given task” (Blix, 2013, s. 98). Ettersom elever gjerne speiler lærerne og deres strategiske tilnærminger, kan det derfor være nyttig å oppfordre

fremtidige lærere til å gjøre elevene sine bevisst og kritiske til hvilke strategier de tar i bruk (Blix, 2013).

Som lærer i hørelære kan det ha betydning for undervisningen å reflektere over spørsmål knyttet til egen forståelse og tilnærming til faget. Blix skriver at det er "(...)utilstrekkelig å utelukkende ha et intuitivt og ubevisst forhold til slike spørsmål" når man underviser i noteskrift og notelesing (Blix, 2006, s. 12). Med dette til grunn har jeg valgt å forske på et tema jeg opplever som svært interessant, med et ønske om å bidra til utfyllende kunnskap om elevers tankegang og bruk av strategier i arbeid med hørelære.

1.2 Problemstilling

Det var flere interessante og potensielle forskningsspørsmål som meldte seg i den tidlige fasen av arbeidet med masteroppgaven. Etter å ha gjort avgrensninger i flere ledd, fikk den endelige problemstillingen følgende ordlyd:

Hva slags kunnskap og strategier kommer til syne gjennom elevers refleksjoner over egen forståelse i hørelære?

Problemstillingens to sentrale komponenter, kunnskapsbegrepet og strategier i hørelære, vil i denne studien bli behandlet i sammenheng så vel som enkeltstående. Basert på hvilke aspekter av komponentene som omtales og diskuteres har det vært naturlig å kunne gjøre et skille til fordel for en oversiktlig fremstilling hvor leseren enkelt kan følge min tankegang.

Selv om min forståelse av hørelære er bygget på flere års erfaring og stor interesse for feltet, har jeg likevel ikke klart å beskrive det jeg kan, legitimere min egen kunnskap eller å gi en fullstendig forklaring på hvordan jeg selv tenker i forbindelse med utøving av faget. Gjennom forskningsarbeidet ønsker jeg derfor å belyse disse spørsmålene ved å undersøke kunnskapsbegrepet i hørelære slik det fremtrer gjennom elevers utsagn og handlinger. Erfaring fra eget arbeid hvor hørelære har spilt en sentral rolle, har vekket en interesse og undring for hva slags kunnskap som ligger bak de ferdighetene man har innenfor faget. Selv om jeg i dag ikke får undervisning i hørelære, er det et sentralt aspekt ved min rolle som kordirigent. Store deler av arbeidet som utføres er basert på å lytte aktivt, høre ulike elementer

i den klingende musikken, forstå et notebilde og ikke minst å kunne bruke egne ferdigheter innenfor hørelære til å løfte frem andres ferdigheter.

Interessen for strategier i hørelære bunner i et ønske om å skaffe innsikt i elevers tankegang i deres arbeid med hørelære, samt hvordan deres tilnærminger til oppgaveløsning kan forstås av andre. Gjennom egen erfaring med å gi undervisning i hørelære oppdaget jeg at min og elevens måter å se og høre sammenhenger i musikken på, var svært ulik. Denne erfaringen ble i dette tilfellet en inspirasjon for å endre arbeidsmåte og tilnærming i undervisningen, noe som viste seg å ha positiv effekt. Det samme har vært opplevd i arbeid med korister som har ulik erfaring med hørelære og forskjellige måter å tenke på. Det er for eksempel ikke uvanlig at det er nødvendig å forklare hvordan man kan tenke for å lese en rytmisk figur på flere måter. Noen av koristene viser forståelse etter den første forklaringen, mens andre har en annen måte å tenke på, og er derfor ”med på notene” dersom det blir forklart på en annen måte. Tidsaspektet og spesielt den metodologiske tilnærmingen spiller en vesentlig rolle i denne prosessen. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å undersøke nærmere de ulike tilnærmingene man kan ha til oppgaver som berører arbeid med hørelære.

1.3 Avgrensning

Studien er avgrenset til å omhandle hørelæreelever på 2. trinn ved programområdet for musikk under utdanningsprogrammet *Musikk, Dans og Drama* ved én norsk videregående skole². Bakgrunnen for denne avgrensningen er et ønske om større innsikt i hvordan unge musikkelever med ulik musikalsk bakgrunn og ulik erfaring med hørelærelatert arbeid, tenker i møte med hørelærelaterte oppgaver. Det er naturlig å tenke at den kunnskapen elevene som er inkludert i denne studien hadde på intervju tidspunktet, vil modnes og utvikles videre gjennom deres skolegang og eventuelt i ettertid. Det er nettopp derfor det er interessant å undersøke den faglige forståelsen blant elever som fremdeles er i den tidlige fasen i sin utvikling av hørelærekunnskaper, men som også har vært borti hørelære i sin tidligere skolegang.

² Heretter kalt musikklinjen på videregående skole

1.4 Avklaring av sentrale begreper

Leserne av denne studien vil kunne ha varierende erfaring og forhold til temaet som studeres. På bakgrunn av dette har jeg sett det som nødvendig å gjøre en kortfattet redegjørelse av sentrale begreper som tas i bruk, samt å avklare hvordan jeg forstår dem og har brukt disse begrepene i arbeidet. Ettersom *hørelære* og *kunnskap* er å regne som problemstillingens mest sentrale komponenter, har jeg valgt å gjøre en mer grundig redegjørelse av disse begrepene i kapitlene som følger.

Refleksjon defineres som å tenke over noe eller overveie noe. Slik det er brukt i denne oppgaven sikter jeg til elevenes tanker rundt egen forståelse og tilnærming til arbeid med hørelære, med utgangspunkt i å la elevene snakke fritt fra eget ståsted. Det å reflektere kan oppleves ulikt ut i fra hvilket tema som tas opp. Enkelte temaer kan fremstå som enklere å reflektere over dersom man sitter inne med forkunnskaper, allerede har gjort seg opp meninger eller interesserer seg spesielt for temaet. Å lytte til andres refleksjoner og resonnement kan derfor bidra til å skape et slags kart over hvordan temaet som reflekteres over henger sammen for den som reflekterer. Refleksjoner forstås her altså som et slags personlig kart over et enkelt individs tankemønster, her satt i en kontekst som omhandler forståelse i hørelære.

En strategi er å regne som en plan mot å nå et mål (Strategi, 2014). Strategibegrepet spiller en sentral rolle i denne studien, og knyttes her til elevenes arbeid mot et mål i hørelære, og hvordan de planlegger å komme til dette målet. Det er nødvendig å påpeke at strategibruk i hørelære ikke trenger å være er preget av planlegging og systematisk gjennomføring. En strategi i hørelære kan være både en langsiktig og kortsiktig plan som er rettet mot mindre delmål eller til et helhetlig mål. En strategi kan i denne konteksten også brukes i kombinasjon med andre strategier, og er på den måten ikke å regne som like konsis som begrepet gjerne oppfattes i andre sammenhenger.

1.5 Oppgavens struktur

Videre vil jeg presentere hørelære som begrep og fag på musikklinjen i den norske videregående skolen. Kapittel 2 inkluderer en avklaring av hørelærebegrepet med utgangspunkt i publiserte definisjoner og tidligere drøftinger av begrepet. Kapittelet

inkluderer også en presentasjon av forskning gjort innenfor hørelærefeltet på norske utdanningsinstitusjoner.

Det teoretiske grunnlaget presenteres i kapittel 3. Jeg har her valgt å vise til en inndeling som skiller mellom teori som berører kunnskapsaspektet og strategier i hørelære. Teori om kunnskap i hørelære er hovedsakelig knyttet opp til Polanyis teori om taus kunnskap. Under redegjørelsen av teori knyttet til strategibruk i hørelære, støtter jeg meg til Karpinski og Krumhansl sitt arbeid innenfor forståelse og bearbeiding av musikk.

I kapittel 4 presenteres de metodologiske valg og fremgangsmåten for innsamlingen av det empiriske materialet til denne studien. Her gjør jeg også rede for hvordan intervju og observasjon er tatt i bruk og på hvilken måte disse metodene har vært gunstige i prosessen mot å gi et svar på oppgavens problemstilling.

I kapittel 5 presenteres det empiriske materialet som er hentet inn gjennom intervju og observasjon. Empirien er organisert etter kategorier av strategier, basert på det teoretiske grunnlaget og elevenes beskrivelser av egen tankegang i arbeid med hørelære.

Drøftingen av oppgavens problemstilling legges frem i kapittel 6. Kapitlet er inndelt i to hovedkategorier av drøftingstemaer, utformet i henhold til oppgavens problemstilling. Jeg vil først drøfte elevenes strategier før jeg går nærmere inn på kunnskapsbegrepet i hørelære.

Oppgaven rundes av i kapittel 7, hvor jeg kommenterer sentrale funn fra drøftingen. Avslutningsvis viser jeg til egne refleksjoner knyttet til forskningen, implikasjoner på videre praksis i faget og temaer for eventuell videre forskning.

2. HØRELÆRE

Med følgende kapittel vil jeg gjøre en avklaring av hørelærebegrepet i lys av hva faget innebærer og hvilke ferdigheter elevene skal utvikle gjennom sitt arbeid med faget. Videre vil jeg gi en kortfattet presentasjon av hørelære sett i et historisk perspektiv før jeg vil gjøre rede for hørelærens rolle som en fagdisiplin i dagens musikkundervisning ved musikklinjen på videregående skole i Norge. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av tidligere forskning som er av relevans for studiens tema.

2.1 Hørelærebegrepet

Hørelære er, som navnet selv tilsier, læren om å høre. Hørelære defineres i Gads musikleksikon som en disiplin innenfor forskjellige musikkutdannelse, hvor målet er å lære opp studentens evne til å erkjenne, gjengi, lese og skrive blant annet intervaller, rytmer, akkorder og tonearter (Gravesen & Knakkegaard, 2003). Essensen i faget kan med andre ord sies å være identifisering av musikalske elementer, kunne beskrive og gjengi de ulike elementene og notere det man hører i form av noter. I Cappelens Musikkleksikon blir det gitt en mer utdypende definisjon av hørelære:

Hørelære (...) brukes på norsk som en samlende betegnelse på en rekke pedagogiske disipliner. De har alle et siktepunkt, nemlig å utvikle de funksjoner av et musikalsk gehør som er vesentlig for utøvelsen og forståelsen av musikk. (...) Som studieretning danner h. et direkte forbindelsesledd mellom de praktiske sider ved musikkutdannelsen og den tilhørende orientering i musikkteori, musikalsk håndverkslære, komposisjonslære o.l. (Edlund & Bengtsson, 1979, s. 456)

Hørelære kan ut i fra det presenterte utdraget forstås som en komponent innenfor musikkfaget som naturlig inkluderes i flere aspekter av musikkutdannelsen, ettersom kunnskap i hørelære fungerer som et grunnleggende bindeledd mellom den praktiske evnen til å utføre musikk og evnen til å orientere seg innenfor det musikkteoretiske bakteppet. Hørelære kan videre deles videre inn i tre hovedaspekter med vekt på ulike målsettinger:

Både når det gjelder målsetting, innhold og oppdeling i ulike disipliner, har h. tre tyngdepunkter (...). 1) Utvikling av bevisst lytting med henblikk på musikkens struktur, 2) trening i noteslesning (...) og 3) spill etter gehør og improvisasjon (...) Som regel legger man stor vekt på tonehøydefaktoren (...) og i forbindelse med den, rytmelære (Edlund & Bengtsson, 1979, s. 456).

Evne til bevisst lytting handler om å kunne ”(...)oppfatte og identifisere isolerte og samvirkende komponenter i musikalske strukturer” (Edlund & Bengtsson, 1979, s. 456). Utvikling av denne evnen skjer normalt ved å etterligne musikalske forløp vokalt eller instrumentalt og ved å beskrive den klingende musikken verbalt eller skriftlig. En slik skriftlig form for beskrivelse av musikk bringer oss inn på notelesningsevnen. Å utvikle evner i notelesning gjøres med den hensikt at lytteren skal kunne lese noter uten hjelp av et instrument, og kunne ”(...) danne seg en levende forestilling om det musikalske forløp og hvordan det klinger” (Edlund & Bengtsson, 1979, s. 456). For å dokumentere at elevene har evnen til å danne seg levende forestillinger av et nedskrevet notebilde og at notene framtrer som linkende musikk for det indre øret, kan eleven gjengi det nedskrevne notebilde gjennom sang uten å ta i bruk instrumenter³.

Det tredje og siste aspektet av hørelære omhandler utvikling av evner innenfor gehørspill og improvisasjon. I motsetning til notelesing og aktiv lytting har gehørspill og improvisasjon funnet sin plass i hørelære relativt sent. Dette aspektet av hørelære bygger på et mål om å kunne løsrive seg fra et notebilde og la gehøret spille en mer sentral rolle i form av å improvisere over en rekke akkorder eller gjengi et musikkstykke man har lyttet til (Edlund & Bengtsson, 1979).

Hørelære som begrep er drøftet av Anne Katrine Bergby i hennes hovedoppgave om hørelærefaget på musikklinjen på tidlig 90-tallet (Bergby, 1991). I forbindelse med en endring av fagets læreplan i 1990, problematiserer hun den tilhørende begrepsendringen. Hørelærefaget ble her omtalt som *gehørtrening* (Bergby, 1991). Bergby trekker da frem enkelte sider ved begrepet *hørelære* som hun mener forsvinner i dersom man gir faget betegnelsen *trening*:

Jeg er helt enig i at hørelære-faget bør inneholde elementer av trening, men jeg mener begrepet ”hørelære” har dimensjoner det er verdt å ta vare på. Med ordet ”lære” forstår man en personlig og sosial utvikling hvor erkjennelse og forståelse er sentralt. Man tenker på de tre læringsproduktene kunnskaper, ferdigheter og holdninger, mens begrepet ”trene” lett bare gir assosiasjoner til oppøvde ferdigheter (Bergby, 1991, s. 65).

³ Dette fenomenet omtales som å synge prima vista eller å bladsynge.

Selv om sitatet er hentet ut fra en kontekst som ikke omhandler begrepsavklaring, vil jeg likevel belyse assosiasjonene og tankene Bergby knytter til hørelærebegrepet. I motsetning til *gehørtrening*, forstår jeg Bergbys sitat som at hørelære i større grad gir assosiasjoner rettet mot forståelse og *egen* kunnskap. Ved å benytte *gehørtrening* i stedet for *hørelære*, skapes det altså i større grad assosiasjoner rettet mot å trene eleven opp i ferdigheter som ikke er forankret i egen forståelse. Sitatet er et vesentlig innspill i min begrepsavklaring, ettersom dette bidrar til å belyse den subjektive forståelsen som opparbeides gjennom arbeid med faget.

Basert på tidligere erfaringer er det ikke uvanlig å omtale hørelære som *gehør*. I arbeidet med å avklare hørelærebegrepet i forbindelse med denne studien har jeg sett det som nødvendig å påpeke at selv om disse to begrepene er nært knyttet sammen, er de ikke synonyme. Gehør defineres som ”(...)evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke med mer), og så å kunne fremlegge dette konkret” (Bengtsson, 1979, s. 62). Innenfor hørelære er det å kunne gjenkjenne et rytmisk eller melodisk mønster et sentralt aspekt, men det utgjør ikke faget i sin helhet. *Gehör* forstås i denne studien som en av kompetansekomponeentene man ønsker å utvikle gjennom å arbeide med hørelære. En annen definisjon av hørelære som underbygger denne begrepsforståelsen, finner vi i Store Norske Leksikon: ”Hørelære, disiplin i musikkundervisningen som har som siktemål å utvikle det musikalske gehør” (Bjerkestrand, 2013). Jeg erfart at begrepet *gehør* av enkelte blir forstått synonymt med evnen til å gjenkjenne tonehøyder uten støtte fra et instrument. Min forståelse av *gehør* er at dette er evnen til å lytte aktivt og til å kunne gjenkjenne klingende musikalske elementer, både isolert og i satt i en harmonisk kontekst. Hørelære inkluderer vel å merke arbeid med *gehør*, men også arbeid med andre aspekter av faget som notelesing og musikkteoretisk forståelse.

Hørelære er først og fremst et akustisk fag. Det auditive spiller en vesentlig rolle i form av lytting, men det berører også lesing og skriving i form av noter. Videre kan vi også uttrykke kunnskap i hørelære gjennom bevegelse, for eksempel ved å klappe en rytme, synge en melodi eller spille på et instrument. På denne måten kan vi også si at hørelære er et motorisk fag. Hørelære er med andre ord et fag som berører flere sider ved det å utøve, lytte til og beskrive musikk, og danner et grunnlag for en bredere musikalsk forståelse. Jeg vil i kap. 2.2 gi en grundigere forklaring av hva hørelære er gjennom en kort presentasjon av hørelærens opprinnelse i historisk perspektiv og hørelærefaget sin posisjon i den norske musikklinjen i dag.

2.2 Hørelære i historisk perspektiv

Opprinnelsen til hørelære er knyttet til utviklingen fra å videreføre musikk muntlig til skriftlig. Da det tidligere var tilstrekkelig å ta i bruk hørselen i prosessen med å lære musikk, ble det nå nødvendig å utvikle folks evner til å kunne tilegne notasjonssymbolene et klingende uttrykk (Blix & Bergby, 2007). ”Hørelærens far”, Guido fra Arezzo (995-1050 e.kr.), regnes som en av de mest sentrale bidragsyterne i den tidlige prosessen med å utvikle metoder rettet mot hørelære og utvikling av gehøret. Ved å videreutvikle notasjonssystemet fra bokstaver og neumer⁴ til et system hvor notene ble plassert på og mellom notelinjer, gjorde han det mulig for musikere å lese notebildet ut i fra tonenes forhold til hverandre (Blix & Bergby, 2007). Notasjonssystemet har vel å merke blitt ytterligere videreutviklet til det noteskriftsystemet vi kjenner i dag.

Solmisasjon bygger på en tanke om at skalaens toner tilegnes egne stavelser⁵. Guido fra Arezzo utviklet et solmisasjonssystem tok utgangspunkt i en sekstoneskala, men systemet ble i tiden fram til 1600-tallet utviklet til å inkludere en syvende tone. Solmisasjon er videreutviklet av pedagoger som blant annet Sara Ann Glover, John Curven og Zoltán Kodály. Selv om disse har hatt ulike tilnæringsmåter til bruk av systemet, har systemets stavelser og bruk av stemmen vært sentrale redskaper i prosessen med å utvikle elevenes forståelse i hørelære (Blix & Bergby, 2007).

De klassiske grunnelementene i hørelære, melodi, rytme og harmonikk, ble utformet i løpet av 1800-tallet. Sentrale arbeidsformer, som fremdeles brukes i dagens undervisning, tok utgangspunkt i prima vista-sang og musikkdiktater. På begynnelsen av 1900-tallet rettes oppmerksomheten mot musikkens motoriske og emosjonelle forankringen til hørelære av Emile Jaques-Dalcroze. Jaques-Dalcroze var opptatt av å bruke hele mennesket i arbeid med hørelære, spesielt rettet mot rytme og bevegelse (Blix & Bergby, 2007).

I løpet av 70-tallet fikk hørelære en sentral plass i den videregående skolen i forbindelse med etableringen av musikklinjer og musikkprogram, og har her hatt en sentral rolle i musikkundervisningen. Fagets innhold og metoder har utviklet seg fra å hovedsakelig

⁴ Symboler som representerer musikkens form.

⁵ Guido brukte stavelsene Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La. Ut ble senere byttet ut med Do, i tillegg til at systemet har fått en syvende stavelse: Do, Re, Mi, Fa Sol, La, Ti.

omhandle drilling av enkeltstående melodiske og rytmiske elementer til i større grad fokusere på forståelse av musikalske sammenhenger (Blix & Bergby, 2007).

Den tradisjonelle hørelæreundervisningen er gjort med utgangspunkt i en klassisk retning innenfor musikk, men har frem til i dag utviklet seg til å også være rettet mot spesifikke sjangre innenfor musikken. Eksempelvis gis det hørelæretrening for jazz- og folkemusikere. Hørelærefaget tar altså utgangspunkt i flere ulike praksiser og metoder, og innholdet i undervisningen kan variere fra å gjøre melodiske diktater og analyse av nedskrevet og klingende musikk, til å arbeide med gjenkjenning av intervaller, akkorder og rytmiske figurer (Reitan, 2009). Jeg vil også trekke fram nyere former for opplæring innenfor hørelære og lesing av noter knyttet til den økende mengden av videoer som lastes opp på Internett. Ved hjelp av slike videoer kan man lære å mestre en form for notasjon av musikk som baserer seg på levende bilder og visuelle fremstillinger.

2.3 Hørelære på musikklinjen

Hørelære har ikke status som eget fag på musikklinjen i form av egen nasjonal læreplan per dags dato. Etter å ha studert læreplanen for de ulike programfagene innenfor fagområdet musikk, sitter jeg med en oppfatning at kompetansemål relatert til utvikling av hørelære inngår i to forskjellige fag: *lytting* og *musikk i perspektiv*. Undervisningen er etter hvordan jeg leser dokumentet, organisert på følgende måte på de ulike klassetrinnene:

VG1	Hørelære inngår i <i>lytting</i> (også kalt <i>anvendt musikk lære</i>)
VG2	Hørelære inngår i <i>musikk i perspektiv</i>
VG3	Hørelære inngår i <i>musikk i perspektiv</i>

Tabell 1: Oversikt over fagene som inkluderer undervisning i hørelære

Jeg vil videre gå nærmere inn på Kunnskapsløftet og hvordan læreplanverket fletter hørelære inn i de overnevnte fagenes læreplaner. Hensikten er å undersøke hvordan kompetansemål i hørelære blir synliggjort og hva som vektlegges når det gjelder hørelærelatert kunnskapsutvikling. Jeg starter med *lytting*, hvor følgende kommer frem i fagets læreplan:

Programfaget *lytting* skal bidra til å fremme forståelse av musikkens oppbygning og funksjoner. Kjennskap til musikkens kunstneriske uttrykksformer skal bidra til å

utvikle fantasi og kreativitet. Samtidig skal den enkeltes lyttekompetanse utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

I dette utdraget kommer det ikke frem stort mye som forklarer hva elevene skal lære av hørelærerrelatert kunnskap, utover at ”den enkeltes lyttekompetanse” skal utvikles. Faget et videre delt inn i to hovedområder: *musikkforståelse* og *musikkens elementer*. Det er spesielt under hovedområdet *musikkens elementer* vi kan finne mer spesifiserende formuleringer som berører hørelære, og jeg har derfor valgt å utelukke hovedområdet *musikkforståelse* fra den videre drøftingen.

Hovedområdet dreier seg om gjenkjennelse og beskrivelse av musikkens grunnelementer, med utgangspunkt i aktiv lytting og noteforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

De grunnleggende ferdighetene innenfor hovedområdet *musikkens elementer* spesifiserer hvordan det å blant annet kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig og å kunne lese og regne i faget vil kunne bidra til utvikling hos eleven. Her kommer det frem at elevene skal utvikle evnen til å sette ord på blant annet musikkens elementer, uttrykke seg skriftlig gjennom å bruke egnet notasjon i dokumentasjon av musikk, lese noteskrift, tegn og symboler som et utgangspunkt for refleksjon, samt å arbeide med form og rytme som gjennom lytting styrker gehørtrening og puls- og periodefølelse (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Kompetansemålet for hovedområdet *musikkens elementer* under faget *lytting* er å ”gjenkjenne og beskrive musikkens grunnleggende elementer med utgangspunkt i klingende musikk og enkle notebilder” (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Læreplanen for *musikk i perspektiv* gjelder for de to de neste klassetrinnene. Følgende kommer frem om hvordan faget skal fortsette utviklingen av elevenes hørelærekunnskaper:

Programfaget skal ivareta den teoretiske og orienterende dimensjonen i programområdet musikk. (...) Musikk i perspektiv skal dekke det tradisjonelt musikkorienterende fagområdet og gi grunnleggende kompetanse innenfor generell musikkteori, lytteteknikker og sjanger- og stilhistorie (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Musikk i perspektiv går over andre og tredje trinn på musikklinjen, og er delt inn i to moduler. Fagets hovedområder fyller hverandre ut, og hovedområdene skal av den grunn ses i sammenheng med hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2006b). *Musikk i perspektiv 1* er delt

inn i lyttetrening og musikkhistorie, mens *musikk i perspektiv 2* er delt inn i musikkhistorie og musikkhistorisk fordypning. Ettersom kompetansemålene læreplanen for *musikk i perspektiv 2* ikke er rettet mot kunnskapsutvikling i hørelære, er modulen utelatt fra den videre redegjørelsen. Hovedområdet *lyttetrening* er formulert på følgende måte:

Hovedområdet omfatter ulike lytteteknikker og refleksjon over forhold som påvirker musikkopplevelsen. Identifisering og beskrivelse av musikkens grunnleggende elementer og karakteristiske musikkhistoriske trekk er sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Hovedområdet legger stor vekt på den musikkhistoriske lytteforståelsen. Kompetansemålene i *lyttetrening* omhandler det å kunne reflektere over egen opplevelse av musikk, identifisere og gjenkjenne sentrale instrumenter og besetningstyper fra ulike sjangre og epoker, og å beherske ulike lytteteknikker. Under grunnleggende regneferdigheter i musikk, kommer det frem at elevene skal kunne forholde seg til aritmetiske forhold⁶, kunne forstå komponeringsteknikker, harmoniske strukturer, samt å kunne transponere. Under grunnleggende muntlige ferdigheter nevnes det også at elevene skal kunne formidle og kommunisere musikalsk. I likhet med faget *lytting*, skal elevenes evne til å lese noteskrift være et utgangspunkt for refleksjon over musikk klingende fenomen (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Hørelære defineres som eget fag, gjerne kalt *gehør*, på de enkelte videregående skolars musikklinje ut i fra hvordan skolen organiserer musikkundervisningen. Ettersom det ikke eksisterer klarere kunnskapsmål enn de som nå er forklart over i dette kapittelet, må den enkelte musikklinjen må utarbeide en individuell fagplan med individuelle delmål for sin skole. En slik organisering og planlegging påvirkes gjerne av antall elever, gruppering og lærerens didaktiske og organisatoriske valg. Hørelæreundervisningen blir på de ulike skolene dermed preget av lærerens tilnærming til faget.

2.4 Tidligere forskning

Jeg vil her presentere sentrale forskningsbidrag som er tilknyttet temaet som tas opp i denne studien og som har vært av interesse gjennom mitt arbeid med masteroppgaven. Overordnet tema er hørelære ved *norske* musikkutdanningsinstitusjoner, og inkluderer forskning gjort på

⁶ Aritmetiske forhold i musikken kan for eksempel være to- og tredelinger.

forskjellige utdanningsnivåer med utgangspunkt i ulike perspektiver og interesser hos forskeren. Følgende kapittel er delt inn i kategorier som skiller mellom hva de respektive studiene vektlegger. Avslutningsvis vil jeg plassere min oppgave inn i en større forskningssammenheng, samt drøfte hvordan denne studien kan bidra med utfyllende kunnskap innenfor feltet.

2.4.1 Studier om hørelæreundervisning

Den antatt tidligste studien som omhandler undervisningsinnhold i hørelære på musikklinjen i Norge, ble gjennomført i 1991. Hovedoppgaven til Anne Katrine Bergby, "Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold" (Bergby, 1991), er en kartlegging av innholdet i hørelæreundervisningen med utgangspunkt i fagets nye læreplan som ble innført i 1990. På tross av studiens forhold til tiden den er skrevet i, har den på flere måter bidratt til refleksjon rundt hørelære som fag også i dagens musikklinje. Resultatene fra Bergbys studie viser blant annet at det i all hovedsak legges vekt på skrive- og leseferdigheter, også når det kommer til vurdering i faget (Bergby, 1991). Bergby påpeker at et skriftlig resultat gjør vurderingsprosessen enklere for læreren ettersom svarene som avgis kan stemples som rett eller galt. Likevel sier hun også at "(...) i et modningsfag som dette, bør man i tillegg til de muntlige oppgavene, legge vekt på arbeidsinnsatsen. Det krever svært mye av en elev å heve sitt ferdighetsnivå samtidig som kravene hele tiden øker" (Bergby, 1991, s. 75).

I en nyere studie tas innholdet i hørelæreundervisningen opp på ny. Maria Medby Tollefsen skrev i 2012 masteroppgaven "Jeg tror at de som gjør det godt til eksamen i hørelære er godt rustet til å gå ut og jobbe med musikk: en kartlegging av hørelæreundervisning i høyere musikkutdanning" (Tollefsen, 2012). Temaet for studien er en kartlegging av aspekter ved hørelæreundervisningen i utøvende, klassiske musikkutdanninger i universitet- og høgskolesektoren i Norge. Studien søker kunnskap om hvordan det blir undervist i hørelære i høyere utdanning i Norge, med fokus på blant annet sammenfallende mål, innhold, metoder, læremateriell og elevenes læreforutsetninger ved ulike utdanningsinstitusjoner. Under hennes drøfting av musikkstudentenes forutsetninger for læring i hørelære, poengterer hun at disse forutsetningene påvirkes av flere variabler. Hun trekker blant annet inn den kognitive faktoren som spiller en rolle for studentens hukommelse, konsentrasjonsevne og evne til problemløsning. Drøftingen er gjort i sammenheng med at hun kartlegger hvilke mål lærere og undervisningsinstitusjoner har for hørelæreundervisningen. Under kognitive mål for

undervisningen skriver hun at ”Kognitive målsettinger i emnet kan være å bli kjent med ulike notasjonsmåter, lære å notere musikk eller å bli fortrolig med og analysere akkordenes funksjoner i forhold til hverandre” (Tollefsen, 2012, s. 19). Tollefsen sin studie har en annen vinkling og tilnærming til hørelære enn hva denne studien har. Hun er likevel inne på et tema som jeg gjennom min forskning ønsker å undersøke nærmere. Blant de funnene som er interessante for min studie, viser Tollefsen at det legges vekt på å styrke de indre prosessene som er ”(...)en forutsetning for å utvikle et helhetlig gehør” (Tollefsen, 2012, s. 94), samt å utvikle en strukturell forståelse av musikk. Funnene som knyttes til arbeidsmåter i hørelære, viser at det tas i bruk flere ulike metoder blant lærere som underviser i faget, og at det var uenighet i metodevalg spesielt i arbeidet med å undervise i rytme- og notelesing og gjenkjenning og identifisering av harmonikk.

Anne Kristine Wallace Turøy skrev i 1998 hovedoppgaven ”det må vel være viktig at du skal trene opp øret”. Her undersøker hun holdninger knyttet til hørelæreundervisning i høyere utdanning sett fra både læreres og studenters perspektiv (Turøy, 1998). Hun belyser blant annet fagets eksponering for bestemte musikkulturer, og hvorvidt undervisningen tar hensyn til studentenes forutsetninger og deres behov i det videre yrkeslivet. Studien viser blant annet til at faget i stor grad preges av vestlig kunstmusikk, og ”(...)beskjeftiger seg hovedsakelig med aktiviteter knyttet til notasjon, sjelden med gehørspill eller improvisasjon” (Turøy, 1998, s. 128). Selv om annen undervisning som gis på konservatoriet inkluderer arbeid med blant annet gehørbasert samspill og improvisasjon, forblir hørelære preget av å være et kulturelt fag fremfor et folkelig fag.

Vivi Winther-Fossmo skrev i 2014 en masteroppgave med tittelen ”Perspektiver på gehørarbeid i korpsundervisningen: en kvalitativ intervjustudie” (Winther-Fossmo, 2014). Temaet hun trekker frem i sin studie belyser holdninger korpsdirigenter har til gehørarbeid og hvordan de arbeider målrettet med gehør i denne formen for ensemble. Winther-Fossmo intervjuet tre korpsdirigenter om deres arbeid med gehørutvikling i korps, samt deres holdninger til gehørarbeid i korps. Selv om denne studien strekker seg utenfor temaet for min studie som omhandler forståelse i hørelære, var det likevel interessant å lese om funnene til Winther-Fossmo. De viktige siktepunktene som ble trukket frem, var å lære musikantene å bli ”(...)selvstendige utøvere, med tanke på å kunne spille et instrument, og med tanke på å ha strategier og redskaper til å lære seg musikk på egenhånd” (Winther-Fossmo, 2014, s. 63).

Studien gir ikke informasjon om hvilke strategier dirigentene sikter til, eller hvordan de jobber for å bidra til at elevene tilegner seg egne strategier.

2.4.2 Studier om opplevelse av hørelærefaget

I 2009 skrev Christian Vinje en masteroppgave med tittelen ”Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst?” (Vinje, 2009). Denne kvantitative studien er basert på datamateriale fra en survey som ble sendt ut til andre- og tredjeklasseelever ved musikklinjen på tre videregående skoler. Med utgangspunkt i motivasjonsteorier, drøfter han prestasjonsangst og motivasjon i hørelære med fokus på kjønnsforskjeller. Selv om studien har en annen tilnærming til hørelæretemaet, ser jeg det som interessant å lese svarfrekvensfordelingen på enkelte av utsagnene Vinje presenterte for sine respondenter. En av påstandene han ber elevene ta stilling til er at ”Hørelæreevner er noe man mer eller mindre har eller ikke har” (Vinje, 2009, s. 72). Her kommer det frem at størst andel av respondentene (77,5 %) svarer at påstanden er *litt sann* (42,7 %) eller *ganske sann* (34,8 %). 13,5 % av respondentene svarer at påstanden *ikke er sann*, mens 5,6 % svarer at den er *svært sann*. Vinje kommenterer at ”Det kan tolkes som at mange i større eller mindre grad tenker at hørelæreevner er en relativt stabil egenskap” (Vinje, 2009, s. 72).

2.4.3 Studier om tilnærminger i hørelærefaget

I en masteroppgave av Erlend Lygren (2003), ”Musikk, kropp og rytmisk hørelære”, undersøkes hørelære i sammenheng med kroppen og dens funksjoner rettet mot å undervisning, utvikling og ferdigheter i faget. Studien har til hensikt å ”(...)skissera og argumentera for eit hørelærefag som tek opp i seg grunnleggande, musiske drivkrefter som er å spora i rytmisk musikk” (Lygren, 2003, s. 8). Gjennom studien viser han til at kunnskap i hørelære ikke utelukkende kommer til syne gjennom språk og teori, men at ”(...)kunnskap er taust til stades i kroppen” (Lygren, 2003, s. 97). Her er Lygren inne på et tema som ligger nært min oppgave og problemstilling. Jeg vil komme tilbake til kroppens funksjon i arbeid med hørelære under drøftingen.

I en kvalitativ fenomenologisk studie gjennomført av Nathan O. Buonviri (2014), ble det undersøkt hvilke strategiske tilnærminger studenter som mestret en gitt melodisk diktat tok i bruk. Det var seks elever i alderen 18-20 år på et lavere musikkstudium som deltok, og

samtliges av deltakerne var blitt anbefalt til studien fra musikkteorilæreren. Under gjennomføringen av eksperimentet ble studentene individuelt presentert en melodi som de skulle skrive ned i form av noter. I etterkant av eksperimentet ble det fulgt opp med et intervju hvor studentene skulle reflektere over egen strategisk tilnærming under diktatoppgaven (Buonviri, 2014). Studien viste til likheter og ulikheter mellom de forskjellige studentene som deltok. Et interessant funn var at flere av studentene lot til å referere til strategier de hadde lært i undervisningen før de forklarte hvorfor de selv hadde valgt å ta i bruk en annen strategi. Buonviri skriver at: "(...)This suggests that aural skills students might benefit most from knowledge of a large number of potential strategies coupled with encouragement to craft their own best path to success" (Buonviri, 2014, s. 29).

2.4.4 Studier om ferdigheter i hørelære

I 2009 skrev Hildegunn Sagli Gudim en masteroppgave med tittelen "Hørelære, ferdigheter og instrument: en sammenheng?" (Gudim, 2009) Gjennom sin problemstilling undersøker hun eventuelle sammenhenger mellom hvilket hovedinstrument eleven spiller og elevens hørelæreferdigheter. Studien er basert på kvantitative data som er hentet inn i form av en test i hørelære som ble gjennomført av tredjeklasseelever på flere videregående skoler med musikklinje. Oppgavene fremsto som identiske for samtlige av informantene ved hjelp av en innspilling som ble trykket på en CD og sendt med oppgavepapirene til de enkelte skolene. Resultatene fra Gudims studie viser til at det i liten grad er en relasjon mellom hørelæreelevens hovedinstrument og deres ferdigheter i hørelære slik hun selv hadde forventet i forkant av studien. Det viser seg likevel å være en fordel å spille et akkordinstrument, enten som hoved- eller biinstrument, ettersom resultatene fra undersøkelsen viser at elever som har et forhold til akkordinstrumenter oppnår bedre resultater i hørelære.

Et annet aspekt ved ferdigheter i hørelære som ble undersøkt av Gudim, var effekten av å ha erfaring med å spille mye på øret uten støtte fra noter. Her viste resultatene at det var noe positiv effekt blant elevene som var fortrolig med å spille på øret, men at effekten ikke var like stor som hun selv hadde forventet. Gudim skriver at dette kan ha sammenheng med hvordan testen var lagt opp og hvilken musikk sjanger den var rettet mot. Elevene som deltok hadde ulik bakgrunn fra ulike musikalske sjangre, noe hun trekker frem som en mulig forklaring på studiens resultater: "Dette kan imidlertid ha sammenheng med elevenes

genretilhørighet, og hvordan disse genrene vektlegger det auditive og det visuelle sentrum i forskjellig grad når det gjelder opparbeidelsen av hørelæreferdigheter” (Gudim, 2009, s. 91).

2.4.5 Oppsummering

Den tidligere forskningen som her er blitt presentert, bidrar med ulike problemstillinger og forskningstilnærminger til å belyse forskjellige felt innenfor hørelærefaget ved ulike norske musikkutdanningsinstitusjoner. Litteraturen har fungert som inspirasjon i mitt tidlige arbeid med å avgrense og spisse min egen problemstilling, men også som opplysende og nyttig gjennom det videre arbeidet med masteroppgaven.

Det finnes slik jeg opplever det, et klart skille mellom hvilke perspektiver den tidligere forskningen tar utgangspunkt i. Studiene som belyser undervisningspraksis tar hovedsakelig utgangspunkt i lærerens og utdanningsinstitusjonens perspektiv, mens studiene som omhandler opplevelse av og ferdigheter i hørelærefaget, tar utgangspunkt i hørelæreelevens perspektiv. Selv om valgene av perspektiver oppleves som hensiktsmessige med tanke på studienes problemstilling, vekker lesingen en interesse for å reflektere nærmere rundt hvordan lignende problemstillinger hadde artet seg sett fra et annet perspektiv.

I arbeidet med å søke etter forskning relatert til temaet for min oppgave, fant jeg ikke studier som var rettet mot å belyse kunnskapsbegrepet i hørelære. Kunnskapsbegrepet er forsket på og skrevet om av flere forskere, men da med en bredere tilnærming, eller med fokus på andre fagområder enn hørelære. Jeg vil med min studie rette oppmerksomheten mot elevenes tilnærming til oppgaveløsning i hørelære samtidig som jeg ønsker å drøfte kunnskapsbegrepet knyttet til disse refleksjonene. Hensikten er å bidra med ytterligere forskning innenfor et forholdsvis lite berørt tema. Gjennom å løfte frem elevenes forståelse, strategibruk og kunnskap, vil jeg gi elevenes egne faglige refleksjoner en større plass i den musikkpedagogiske forskningslitteraturen.

3. TEORETISK RAMMEVERK

Studien er bygget på en problemstilling som tar sikte på å undersøke to ulike aspekter innenfor elevers forståelse i hørelære. Jeg vil undersøke hva slags kunnskap elevene uttrykker når de reflekterer over egne strategier og forståelse i hørelære, samt undersøke strategier elevene tar i bruk i arbeid med hørelærerelaterte oppgaver. Det overordnede målet er å danne et klarere bilde av hva som skjuler seg bak elevenes refleksjoner, både med tanke på deres måte å uttale seg på, hva jeg som forsker tolker av strategier og hvordan deres refleksjoner speiler en form for kunnskap som gir seg til kjenne i et fag som hørelære.

Teorigrunnlaget er kategorisert i henhold til oppgavens to hovedkomponenter, og er strukturert i to underkapitler. Under *Kunnskapsbegrepet i hørelære* (3.1), presenteres teori som skal bidra til å kaste lys over hva slags type kunnskap vi ser hos elever som reflekterer over egen forståelse i hørelære. Her vil jeg legge frem teori som vil danne grunnlag for drøfting av hvordan man kan forstå kunnskapen som produseres i arbeid med hørelære. Jeg vil innledningsvis ta utgangspunkt i et generelt vitenskapelig syn på kunnskap for å skissere det mangfoldet av teori som eksisterer. Videre trekkes enkelte aspekter av kunnskapsteori som jeg anser som aktuelle for denne oppgavens tema frem. Ordlyden *kan forstå kunnskap* er valgt med bakgrunn i hva som er hensikten med den teorien som presenteres. Målet er ikke å generalisere kunnskapsbegrepet innenfor studiens fagområde, men å danne et grunnlag for drøfting av hva slags kunnskap elevene uttrykker gjennom observasjoner som er gjort i hørelæreundervisningen og elevenes refleksjoner om forståelse i faget.

Under *strategier i hørelære* (3.2) presenteres teori som kan bidra til å belyse elevenes tilnærminger til oppgaveløsning i hørelære. Strategiene som presenteres forklares enkeltvis i den konteksten de opprinnelig står i, og knyttes videre til strategibruk i hørelære. Selv om problemstillingens to komponenter er av ulik karakter, vil det teoretiske grunnlaget berøre drøftingen av både kunnskapsbegrepet og strategibruk i faget, og må som følge av dette forstås i den sammenheng.

3.1 Kunnskapsbegrepet i hørelære

Slik kunnskap som begrep ofte blir tatt i bruk i media og vårt daglige språk, fremstår det gjerne som noe man enten har eller ikke har (Mellin-Olsen, 1995). En slik fremstilling av

kunnskap bidrar i liten grad til refleksjon over hva vår kunnskap på ulike felt innbefatter, hvordan den er konstruert og hvordan den tas i bruk. I en redegjøringsprosess av teori om kunnskap og kunnskapsutvikling vil man fort oppdage at det finnes u håndgripelig mye litteratur og forskning på feltet. Det har av den grunn vært nødvendig å gjøre en kraftig avgrensning av hensyn til oppgavens forventede lengde og omfang. Med følgende kapittel vil jeg nyansere et ellers allment forstått kunnskapsbegrep gjennom å drøfte det i lys av studiens overordnede fagområde.

3.1.1 Kunnskapssyn i musikk

Frede V. Nielsen (2010) har gjennom sin fremstilling av musikkfaget gjort det mulig å snakke om ulike enkeltelementer innenfor faget på en detaljert måte. Musikk som undervisningsfag kan etter hans teori ta forskjellig form avhengig av hvilke elementer som vektlegges i undervisningen, valg som tas angående mål og innholdet som står sentralt (F. V. Nielsen, 2010). Denne tilnærming til forståelse av musikkfagets ulike former, har vært et sterkt bidrag til forskningen på feltet. I *Musikkundervisningens didaktikk* (Hanken & Johansen, 1998) følges denne tenkningen opp, og det defineres syv forskjellige musikkfag: musikk som et estetisk fag, ferdighetsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag, mediefag og som et kunnskapsfag. I lys av oppgavens problemstilling ser jeg det som interessant å undersøke hva som ligger i definisjonen av musikk som et kunnskapsfag: ”Når vi snakker om musikk som kunnskapsfag, dreier det seg om å legge vekt på kunnskap *om* musikk – om historie, begreper, notasjon osv. Dette knytter an til musikkfagets *vitenskapsbasis*” (Hanken & Johansen, 1998, s. 172). Vektlegging av notasjon og begreper i musikk, blir i denne definisjonen regnet som en del av grunnelementene i musikk som kunnskapsfag. Etersom evnen til å beherske notelesing og notering står sentralt i arbeid med hørelære, forstår jeg det som at vesentlige aspekter av hørelærefaget implisitt inkluderes i tenkningen om musikk som kunnskapsfag.

En annen observasjon jeg mener gjør denne fremstillingen av musikk som kunnskapsfag interessant, er valget av å fremheve *om*. Ved å legge vekt på *om*, tilegnes definisjonen implisitt en oppfatning av hva slags *type* kunnskap det er snakk om innenfor historie, begreper og notelesing. Alternativet hadde vært å bruke preposisjonen *i*, som igjen ville gitt definisjonen en helt annen underliggende mening. Å skille mellom kunnskap *om* og kunnskap *i* er drøftet av flere teoretikere med ulike tilnærminger til problemstillingen og med utgangspunkt i ulike begreper. Kunnskap *om*, eller det som også kan kalles *declarative*

knowledge eller påstandskunnskap, er kunnskap du kan snakke om og videreformidle i form av skrift eller språk (Dowling & Tighe, 2014). Musikk som kunnskapsfag berører definitivt hørelærens vitenskapsbasis ettersom kunnskap om blant annet notasjon, noteverdier og tonalitet står sentralt når elevene noterer ned et melodisk forløp. Jeg vil likevel trekke frem en annen side ved hørelære som implisitt ikke inkluderes som et kunnskapsbasert aspekt i definisjonen av musikk som kunnskapsfag. I prosessen med å notere ned et melodiforløp, er det også nødvendig at lytteren evner å oppfatte musikken, forstå den og bearbeide den. Denne delen av hørelære krever en annen type kunnskap enn kunnskap *om*, og retter seg mer mot det å ha kunnskap *i*, eller det som kalles *procedural knowledge* eller ferdighetskunnskap. Å ha evnen til å utføre noe og kunnskap i det du utfører, fører med seg en form for kunnskap som mer eller mindre er utilgjengelig for andre enn den som eier kunnskapen (Dowling & Tighe, 2014). I forbindelse med ideen om musikk som et kunnskapsfag og vektleggingen av preposisjonen *om*, mener jeg det er verdt å sette et spørsmålstegn bak meningen med definisjonen. Å avgrense kunnskapsaspektet i musikk til kun å omhandle de delene av faget som baseres på påstandskunnskap, lukker for refleksjon over hva kunnskap *i* musikk kan være.

Skillene mellom musikkfagets ulike former er ikke ment å bli forstått som gjensidig utelukkende tilnærminger til faget, og det er dermed mulig å være inspirert av flere aspekter på samme tid (Hanken & Johansen, 1998). Selv om valg av ord og begreper ikke nødvendigvis er basert på refleksjonene som er gjort i dette kapitlet, mener jeg det likevel er verdt å legge merke til hvordan kunnskapsbegrepet tas i bruk. Hensikten med å problematisere definisjonen av musikk som kunnskapsfag, har vært å åpne for refleksjon over hva som kan kalles for kunnskap hos musikkeleven.

Når jeg her ønsker å undersøke kunnskap og forståelse i musikk, er det naturlig å belyse *musikalitet* og teorier knyttet til hva det vil si å være et musikalsk menneske. Harald Jørgensen (1982) har gjort en fremstilling av fire sentrale musikalitetsteorier med utgangspunkt i et musikkpsykologisk perspektiv. Det følgende sitatet viser til Carl Seashores teori og hans definisjon på hva det vil si å være et musikalsk menneske:

En musikalsk person må være i stand til å oppfatte lyder, forestille seg lydende i en gjenskapende og skapende fantasi, være i stand til å bli emosjonelt påvirket av lydene, være i stand til å tenke ved hjelp av disse inntrykkene, og vanligvis, men ikke

nødvendigvis, kunne gi en annen form for uttrykk for disse inntrykkene ved å skape eller utføre musikk (Seashore, i Jørgensen, 1982, s. 9).

Det jeg umiddelbart oppfatter som interessant med dette sitatet, er at han ikke vektlegger evnen til å kunne utøve og skape musikk. I stedet definerer han musikalitet ut i fra å kunne oppfatte og forestille seg lyder og å ha evnen til å *tenke ved hjelp av disse inntrykkene*. I lys av denne oppgavens tema, blir Seashores definisjon et viktig innspill på bakgrunn av hvordan han løfter frem tankeprosessene knyttet til forståelse av musikk. Selv om teorien er utformet for å belyse musikkfeltet i sin helhet, er det likevel mulig å knytte enkelte aspekter til forståelse i hørelære. Hørelære er et fag som i stor grad preges av personlige tankeprosesser og tilnærminger til hvordan lyd og musikk kan forstås og bearbeides. Slik det å vise kunnskap i musikk implisitt knyttes til synlige resultater som lar seg artikulere i Hanken og Johansens *musikk som kunnskapsfag*, er Seashores teori et innspill som underbygger tanken om at kunnskap og forståelse kan berøre aspekter som ikke nødvendigvis kan settes ord på.

Mellin-Olsen tar for seg kunnskapsbegrepet med fokus på ulike former for formidling av kunnskap og utvikling av kunnskap hos mennesket. Han skriver blant annet at kunnskap kan oppfattes "(...)i sammenheng med den som har kunnskapen og hva denne kunnskapen skal brukes til" (Mellin-Olsen, 1995, s. 62). Gjennom et slikt syn på kunnskapsutvikling er det ikke unaturlig å påstå at kunnskap finnes i flere former. Mellin-Olsen kaller disse formene for kunnskap for *objektiv* og *subjektiv* kunnskap. Han forklarer det med utgangspunkt i en undervisningssituasjon. Når læreren i en formidlingsfase underviser elevene gjennom å forelese, eller når elevene leser i lærebøker, fremtrer kunnskapen som *objektiv*. Elevene får presentert den eksakt samme kunnskapen. Hvordan elevene tar imot denne kunnskapen, forstår den og bruker den, er derimot *subjektiv*. Kunnskapen blir personliggjort og aktivert av elevene gjennom deres forståelse av hvilke formål kunnskapen kan brukes til, samt hvordan denne kunnskapen virker inn på deres arbeid. Elevene kan altså ha sin måte å forstå kunnskapens muligheter subjektivt ut i fra den objektive formidlingen av kunnskapen (Mellin-Olsen, 1995). Dersom elevene ønsker å viderefordre sin personlige kunnskap, blir den igjen gjort til objektiv kunnskap. Ettersom hørelære i stor grad preges av tankeprosesser som ikke lar seg forklare, vil det ikke la seg gjøre å fremstille kunnskap objektivt på en måte som gjør det mulig for mottakeren å ta i bruk denne som sin egen. Kunnskap som opparbeides i hørelære er med andre ord i spesielt preget av hvordan eleven gjennom egne tankemåter tar i bruk og forstår kunnskapen som formidles.

3.1.2 Taus kunnskap

Taus kunnskap er en filosofisk oppfatning av menneskets kunnskap. Begrepet presenteres av vitenskapsteoretikeren Polanyi (2000) som "tacit knowledge". Innledningsvis i den norske oversettelsen av *The Tacit Dimension*, uttrykker han med enkle ord hva slags kunnskapssyn han har til hensikt å belyse: "Jeg skal ta menneskelig kunnskap opp til fornyet overveielse ved å ta utgangspunkt i det faktum at *vi kan vite mer enn vi kan si*" (Polanyi, 2000, s. 16).

Polanyi har gitt ut flere verk hvor hans kunnskapssyn og kunnskapsteori defineres og argumenteres for. I forordet til *Personal Knowledge* beskriver han hvordan han gjennom sitt kunnskapssyn ser på kunnskap som "(...) an active comprehension of the things known, as an action that require skill. Skilful knowing and doing is performed by subordinating a set of particulars, as clues or tools, to the shaping of a skilful achievement, whether practical or theoretical" (Polanyi, 1964, s. vii). Polanyi bygger sin kunnskapsteori på en idé om at kunnskap er en aktiv forståelse av det man har kunnskap i, på lik måte som en handling er avhengig av en ferdighet for at den skal kunne bli gjennomført. Den aktive forståelsen som vi finner i hans syn på kunnskap og i utførelse av ferdigheter, er bygget på et sett av individuelle enkeltdeler som fungerer som et verktøy i prosessen med å forme og oppnå et resultat i form av kunnskap, enten det er av praktisk eller teoretisk karakter. Videre skriver Polanyi at vår oppmerksomhet rundt disse enkeltdelene og deres funksjon ligger ubevisst inni vår fokale oppmerksomhet mot det helhetlige resultatet vi oppnår (Polanyi, 1964). Det er disse uobserverbare enkeltdelene i vår underbevissthet som av Polanyi senere betegner som taus kunnskap.

For å gjøre en ellers omfattende definisjon enklere å forstå, vil jeg supplere med et eksempel de aller fleste vil kunne relatere seg til. Eksempelet demonstrerer vår tause kunnskap med utgangspunkt i ansiktsgjenkjenning som en ferdighet. Å kjenne igjen ansikter er noe vi gjør, og det gjerne uten å tenke spesielt over at det skjer. Det kan være et kjent ansikt du plutselig møter blant flere hundre ukjente i en travel gate, eller et spesielt ansikt du leter frem i en gruppe av mennesker. Vi kan se på det å kjenne igjen et kjent ansikt som en ferdighet vi mestrer godt, men hvordan vi gjør det er vi ikke i stand til å si ettersom kunnskapen som ligger grunn ikke lar seg formulere.

Det finnes metoder som er utviklet for å kunne beskrive ansikter og ansiktstrekk. Et eksempel på en slik metode kan være til hjelp for politiet i søken etter en bestemt person. Ved å bli

presentert store mengder av bilder som representerer ulike deler av et ansikt, kan vi velge ut enkeltdeler som vi setter sammen til å forme et ansikt med de ansiktstrekkene vi ønsker å beskrive. På denne måten kan kunnskapen vi har om et bestemt ansikt formidles i den grad det foreligger tilstrekkelig med uttryksmidler, men det forandrer likevel ikke det faktum at vi i baserer gjenkjenningen av ulike ansiktsdeler på kunnskap som ikke lar seg artikulere (Polanyi, 2000). Metoden kan altså tas i bruk dersom vi har kunnskap om hvordan vi kjenner igjen ulike ansiktstrekk, men hvordan vi gjør det er basert kunnskap som fremdeles ikke kan artikuleres, og forblir dermed taus kunnskap.

Når jeg videre skal knytte Polanyis teori om taus kunnskap til kunnskapen som her undersøkes hos hørelæreelevne, vil jeg starte med å sammenligne Polanyis ansiktsgjenkjenning med gjenkjenning av en rytmefigur. Hørelæreeleven kan på samme måte som vi kjenner igjen et ansikt, dra kjensel på musikalske elementer uten å nødvendigvis kunne ordlegge hvordan dette lar seg gjøre. Et fullverdig ansikt kan representere et intervall som for eleven oppleves som en helhetlig sammensetning toner. Denne sammensetningen av toner vil da oppleves og gjenkjennes på en bestemt måte, men hvordan denne gjenkjenningen foregår er ikke enkelt å artikulere. Uttryksmidlene som kan tas i bruk til å formidle kunnskapen og som viser at man kjenner igjen intervallet, kan være sang eller noter som skrives ned, men i likhet med eksempelet som tar for seg ansiktsgjenkjenning, vil eleven vanskelig kunne forklare kunnskapen som gjør det mulig for ham å kjenne igjen intervallet.

Når vi bruker vår tause kunnskap kan vi si at vi retter oppmerksomheten vår fra enkeltdelene, eller verktøyene, til det helhetlige resultatet. Polanyi forklarer dette som at taus kunnskap består av to ledd (Polanyi, 2000). Det første leddet er det vi har kunnskap om som vi ikke kan formidle i ord. Det andre leddet er det helhetlige resultatet som kommer som følge av at vi retter oppmerksomheten bort fra det første leddet og til det andre. I eksempelet med ansiktsgjenkjenning vil oppmerksomheten rettes bort fra ansiktstrekkene og mot ansiktet (Polanyi, 2000). Taus kunnskap og ideen om to ledd av taus kunnskap kan også knyttes til muskelaktivitet og utførelse av fysiske ferdigheter. Vår kunnskap og kjennskap til en kombinasjon av muskelaktiviteter bygger på elementære bevegelser som settes sammen til et resultat av disse. En pianist som spiller et stykke flytter oppmerksomheten bort fra fingrenes elementære bevegelser og mot det helhetlige klingende resultatet.

3.2 Strategier i hørelære

Gjennom litteratursøkingsprosessen var det av interesse å undersøke hvorvidt det fantes tilgjengelig forskningslitteratur hvor strategier i hørelære var blitt undersøkt i tilknytning til eksisterende teorier tidligere. Den relevante litteraturen som dukket opp var hovedsakelig knyttet til kognitive prosesser i forbindelse med oppfatting, bearbeiding og forståelse av informasjon. I en doktorgradsavhandling skrevet av Siw Graabræk (1998), undersøkes og beskrives utøvende musikkstudenters strategier for øving, med utgangspunkt i en modell som demonstrerer de kognitive prosessene knyttet til informasjonsbearbeiding og læring. Studentenes strategier organiseres i tre overordnede kategorier: utvelgingsstrategier, organiseringsstrategier og integreringsstrategier. Kategoriene betegner strategier knyttet til ulike aspekter av øvingsprosessen. Utvelgelsesstrategier omhandler å velge ut aktuelle problemområder og dermed redusere mengden med informasjon som skal læres. Organiseringsstrategier er rettet mot å organisere informasjonen, ”(...)ved å gruppere og organisere materialet, og ved å relatere separate deler av materialet til et hele” (S. G. Nielsen, 1998, s. 249). Gjennom bruk av integreringsstrategier er formålet å knytte informasjonen man mottar til eksisterende kunnskap. Dette forklarer Nielsen som at ”(...)kunnskapen tilegnes en annen symbolsk konstruksjon for å gjøre den mere meningsfull” (S. G. Nielsen, 1998, s. 251).

Selv om enkelte aspekter av strategiene hun beskriver faller utenfor problemområdet for min oppgave, er det av relevans å ta stilling til hvorvidt en slik kategorisering av strategier speiler ulike prosesser som også er gjeldende for arbeid med hørelære. I likhet med hvordan de utøvende musikkstudentene på ulike måter forstår og bearbeider informasjon i tilknytning til innøving av et nytt stykke, kan hørelæreløven velge å fokusere på ulike enkelte elementer ved klingende eller nedskrevet musikk, organisere det musikalske materialet på ulike måter og ha ulike tilnærminger til hvordan informasjonen knyttes sammen med kunnskap de allerede har.

Det teoretiske grunnlaget innenfor strategier i hørelære er hovedsakelig basert på Karpinski og Carol L. Krumhansl sitt arbeid. Karpinski (2000) viser til strategier for memorering av musikalske elementer og forløp knyttet til arbeid hørelære. Han påpeker at memorering av melodiske og rytmiske forløp er fundamentalt i elevenes arbeid med hørelæreløst oppgaver som berører melodi- og rytmediktater (Karpinski, 2000, s. 69). I prosessen å beskrive eller notere et melodisk eller rytmisk forløp, vil memorering av elementer og strukturer være en sentral komponent for hvordan informasjonen som tas imot, blir forstått og videre bearbeidet.

Krumhansl (1990); (Krumhansl & Shepard, 1979; Krumhansl & Toiviainen, 2001) har forsket på hvordan det kognitiv-psykologiske aspektet påvirker prosessene som settes i gang gjennom aktiv lytting. Strategiene som presenteres forklares med utgangspunkt i deres arbeid, med innslag av supplerende forskning som har bidratt til å kaste lys over de ulike fenomenene.

3.2.1 Skalaer og tonale kontekster

Når jeg nå skal gjøre rede for tilnæringer til hørelære som knyttes til forståelse av tonalitet, vil skille mellom forståelse knyttet til musikalske elementer sett *i* en tonal kontekst, og musikalske elementer sett *utenfor* eller *uten å ta hensyn til* en tonal kontekst. Selv om disse kan defineres som to ulike strategiske tilnæringer til oppgaveløsning i hørelære, har jeg her valgt å presentere dem under samme kapittel på bakgrunn av deres nære tilknytning til hverandre.

Det finnes flere strategier som kan knyttes til tonal forståelse i musikk. Den første strategien som presenteres brukes når man arbeider med å memorere og skrive ned en melodi, med utgangspunkt i gjenkjenning av enkeltintervaller utenfor en tonal kontekst. Karpinski (2000) forklarer denne tilnærmingen til memorering av et melodiforløp som å huske og skrive ned en melodi ved å ta utgangspunkt i alle enkeltintervallene i det melodiske forløpet. På denne måten blir én og én tone et nytt holdepunkt etter hvert som melodien beveger seg fremover. En potensiell ulempe med å ta i bruk denne strategien, er faren for å få følgefeil i notene som er notert. Jobber eleven ut i fra at hvert enkelt nye holdepunkt er riktig og gjeldende som utgangspunkt for det neste intervallet, kan det være fort gjort at det hele blir feil på grunn av et feilsteg i noteringen (Karpinski, 2000).

I følge Karpinski (2000) er skalatonene uatskillelige fra deres tonale funksjon og deres musikalsk mening i den diatoniske skalaen⁷. En mer erfaren lytter vil kunne kartlegge tonehøyder i samsvar med dens tonale skala, og den melodiske hukommelsen baseres på den måten på en koding av sekvenser av toner som hører sammen. Det vil altså si at elever som har kunnskap om den diatoniske skalaen som melodien er bygget opp av, har mulighet til å

⁷ Diatoniske skalaer består av syv trinn (fem heltonetrinn og to halvtonetrinn). Dur- og mollskalaen, samt de resterende kirketoneartene betegnes som diatoniske skalaer.

tenke intervaller gjennom tonens funksjon i stedet for å tenke ut i fra enkeltintervaller tatt ut av tonal kontekst.

Studier og eksperimenter viser til at det er lite sammenheng mellom å ha evnen til å kunne identifisere intervaller utenfor kontekst og evnen til å gjøre det samme innenfor en tonal kontekst (Karpinski, 2000). Hvis man tar utgangspunkt i de første tonene til en kjent melodi for å memorere et enkeltintervall, vil dette intervallet være preget av sin tonale funksjon som er nært knyttet til et tonalt hjem. Å kjenne igjen en stor sekst, som i starten på ”Du grønne glitrende tre”, er gunstig om du blir bedt om å synge en sekst utenfor en gitt kontekst, eller i en kontekst hvor intervallet utgjør en kvint som beveger seg opp til en ters. Dersom intervallet skilles fra sitt tonale hjem, er det derimot ikke gitt at det er like enkelt å synge eller å kjenne igjen den store seksten (Karpinski, 2000). Å bevege seg fra en kvint til en ters i en tonal kontekst, kan oppleves annerledes dersom man synger fra en kvart til et sekund i den samme tonale konteksten, selv om det utgjør det samme intervallet. Vi kan med andre ord si at det finnes flere store sekster, hvor alle har sin egen funksjon ut i fra hvilken tonal kontekst intervallet tilhører.

På bakgrunn av lytterens diatoniske skalaforståelse, er det nødvendig å trekke frem grunntonens funksjon. Grunntonen står som et sentralt holdepunkt i hvordan lytteren orienterer seg i et melodisk forløp som skal beskrives eller noteres. Selv om det er gjort forskning på feltet har det vist seg å være vanskelig å forklare hvordan lytteren klarer å fange grunntonen i melodiforløpet som presenteres (Karpinski, 2000). Det blir gjerne sett på som intuitivt at mange lyttere kan identifisere tonika ut i fra musikalske passasjer, og ettersom forskningen ikke har klart å gi noen tydelige svar på dette, velger jeg å henvise til Brown og Butlers teori om intervallrivalisering: ”Any tone will suffice as a perceptual anchor – a tonal center – until a better candidate defeats it” (Brown & Butler, 1989, i Karpinski, 2000, s. 45-46). De hevder altså at hvilken som helst tone i et melodiforløp kan og vil fremstå som et anker eller et tonalt senter helt til en bedre kandidat tar over. Det er likevel nyttig å bemerke seg at organiseringen av tonene er en signifikant faktor i bestemmelsen av hvordan lytteren oppfatter hva som er tonika i den melodiske passasjen.

Å arbeide med oppgaver i hørelære med utgangspunkt i gjenkjenning av intervaller i og utenfor en tonal kontekst, er altså i stor grad knyttet til elevenes bevissthet rundt den vestlige

lytternes tonalitetsforståelse, kunnskap om skalatonenes ulike funksjoner og deres evne til å finne melodiforløpets grunntone.

3.2.2 Chunking

Chunking, eller å ”ta større biter”, er å gruppere enkeltstående elementer slik at man ser dem i en helhet hvor elementene tildeles en mer helhetlig mening⁸. I stedet for å prosessere informasjonen man mottar bit for bit, ser man etter mønster som gjør det mulig å prosessere flere enheter med informasjon samtidig (Karpinski, 2000). Dette fenomenet trer også frem når vi leser. Å lese én og én bokstav har liten hensikt når man har evnen til å med første øyekast se dem i en sammenheng som utgjør en mening i form av ord. I likhet med en elev som lærer å lese ved å først lære bokstavene for så å sette dem sammen til ord, utvikles det musikalske minnet og evnen til å se strukturer blant enkeltstående musikalske elementer etter trening hos hørelæreeleven (Karpinski, 2000, s. 73).

Lyttere som tenker analytisk, funksjonelt og strukturelt og som etter hvert klarer å oppfatte sammensatte musikalske elementer som passasjer av skalaer, akkorder, repetisjoner, sekvenser og rytmiske mønstre, har en fordel i forhold til lyttere som ikke oppfatter grupper av elementer. Til forskjell fra lyttere som memorerer enkeltstående elementer i musikken, vil de som chunker kunne huske større deler av et musikalsk forløp ettersom korttidsminnet ikke fylles av flere enkeltstående elementer.

3.2.3 Auralisering

Auralisering⁹ stammer fra å visualisere og betyr å forme en mental oppfattelse av lyd (Karpinski, 2000). Begrepet er definert av ulike forskere på flere måter, men essensen er å oppfatte musikk hvor den hørbare lyden ikke lengre er, eller aldri har vært, tilstede (Karpinski, 2000, s. 49). Auralisering, et begrep som først ble tatt i bruk tidlig på 1900-tallet, er å skape et bilde av den tidligere hørte eller uhørte musikken og et bilde av den melodiske konturen, som videre kan bidra til at man lettere klarer å memorere melodiforløpet.

⁸ Det ser ikke ut til å være utviklet et norsk begrep for dette fenomenet. Ettersom det engelske begrepet er mer anvendelig enn den norske oversettelsen som ble presentert innledningsvis, har jeg valgt å benytte ”chunking” når jeg omtaler aktiviteten.

⁹ Egen oversettelse av Karpinski (2000) sitt begrep ”auralization”.

Den melodiske konturen kan fremtre i to former. Den første er mest intuitiv og angir melodiens retning. Kontur av retning gir informasjon om musikkens bevegelse i tonehøyde og skaper et bilde av hvordan melodien beveger seg oppover og nedover ut i fra dens starttone. Denne formen for kontur sier nødvendigvis ikke noe om hvor stor avstand det er mellom tonene i melodien, men heller om den går opp eller ned før den lander på neste tone.

Den andre og mer avanserte formen for kontur utgjør mer utfyllende informasjon om toneskiftene. Trinn-versus-sprang¹⁰ er en metode lytteren tar i bruk til å skissere det melodiske forløpet i form av bokstaver eller tegn som representerer tonehøydenes forhold til hverandre. Metoden kan demonstreres slik som illustrasjon 1 viser under. Tegnene + og – forteller om melodien beveger seg oppover eller nedover, mens T og S sier om intervallet mellom to toner utgjør et trinn eller et sprang.



Illustrasjon 1: Trinn-versus-sprang

Hvordan konturene av melodiene utarter seg avhenger av hvordan eleven auraliserer. Dersom formen som inkluderer informasjon om trinn eller sprang er for avansert, kan man se for seg horisontale linjer eller bevege hendene som står nærmere den første formen for auralisering (Karpinski, 2000).

Mønstrene og konturene som dannes når man auraliserer kan knyttes til forskning gjort av Krumhansl (1990), som har skrevet om det kognitive grunnlaget for å gjenkjenne tonehøyder. Fra et kognitivt psykologisk perspektiv tar hun for seg hvordan lytteren koder, organiserer og memorerer tonehøyder, samt hvordan disse sekvensene av lyd blir meningsfulle, sammenhengende og mulige å memorere (Krumhansl, 1990, s. preface). Krumhansl skiller mellom objektiv og subjektiv musikkstimulus. Den objektive musikkstimulusen er musikalske attributter¹¹ som oppfattes, mens den subjektive musikkstimulusen er psykologiske erfaringer som korresponderer med de musikalske attributtene (Krumhansl, 1990, s. 5). Her beskriver hun et fenomen hun kaller musikalske idiomer. Et musikalsk idiom

¹⁰ Omtales av Karpinski (2000) med det engelske begrepet "step-verse-leap".

¹¹ Musikalske attributter er egenskaper ved musikken

betegner de abstrakte og strukturelle mønstrene lytteren kan ha innad når han lytter til musikalske forløp (Krumhansl, 1990). Disse mønstrene er formet etter erfaring med en kjent musikalsk struktur, og slik jeg oppfatter hennes forklaring av fenomenet, kan dette også forstås i sammenheng med chunking. De sammensatte bitene som kommer som et resultat av chunking baseres i likhet med musikalske idiomer på erfaring med enkelte strukturelle mønstre som etter hvert oppfattes som enkelt gjenkjennbart for lytteren. Musikalske idiomer har likevel en mer abstrakt side ved seg, for hvordan disse sammensatte bitene og deres strukturelle mønstre auraliseres innad, er basert på elevenes subjektivt oppfattelse av musikkstimulusen som presenteres (Krumhansl, 1990).

3.2.4 Motorisk minne

Bob Snyder skisserer i sin bok om musikk og minne hvordan langtidsminnet kan deles inn i to overordnede typer minner (Snyder, 2000). Disse formene for langtidsminner skiller seg fra hverandre i form av at de behandler prosessen å huske på to ulike måter. Ved bruk av det eksplisitte minnet, husker og henter vi frem informasjon bevisst. Innholdet i det eksplisitte minnet kan generelt sett artikuleres, selv om minnene i seg selv kan bestå av flere deler med informasjon som ikke lar seg artikulere. Den andre typen langtidsminne, kalles implisitt minne, og det er denne formen for minne som er av størst interesse for studies teoretiske grunnlag. Den kognitive prosessen som skjer når vi henter informasjon fra dette minnet er ikke tilgjengelig for vår bevissthet, noe som betyr at vi kan huske ulike typer informasjon uten å aktivt trekke det frem. I motsetning til det eksplisitte minnets artikulerbare innhold, er innholdet i det implisitte minnet ofte umulig å både utforske og beskrive enkelt med ord.

Det implisitte minnet finnes i flere former, men jeg vil her fokusere på den muskulære eller motoriske dimensjonen. Det motoriske minnet utgjør informasjon som ligger lagret i kroppen vår i form av bevegelser og handlinger. Kunnskapen som ligger lagret i minnet gir oss informasjon om *hvordan* man gjør ting, som for eksempel å spille et instrument (Snyder, 2000, s. 72). En elev som spiller klarinett og håndterer instrumentet godt kan vite hvordan han skal spille for å skape myke toner fylt med følelse og hvordan han skal bevege fingrene for å treffe de riktige klaffene i et raskt løp. Spør vi ham om å forklare hvordan han gjør det, kan han derimot møte på en utfordring. Kunnskapen som ligger i det motoriske minnet blir altså uttrykket gjennom en form for utøving heller enn å aktivt huske den, og kommer som regel fra repetitiv øving (Snyder, 2000).

3.2.5 Tonale hierarkier

Fenomenet tonale hierarkier er strengt tatt ikke å regne som en strategi. Jeg har likevel valgt å inkludere det i min teoretiske utredning på grunnlag av en nysgjerrighet rundt hvorvidt elevenes intuitive kunnskaper i hørelære kan ha tilknytning til en allmenn vestlig forståelse av tonalitet i musikk. Før jeg presenterer konklusjonene fra denne forskningen vil jeg introdusere fenomenet ved å trekke en situasjonsbeskrivelse som vi finner i *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære* (Blix & Bergby, 2007). I denne boken presenteres generell teori og didaktikk innenfor hørelærefaget, og forfatterne går grundig gjennom de ulike fokusområdene. Videre tar de også for seg ulike perspektiver og syn på hørelærefaget med utgangspunkt i erfaringer fra undervisning på alle nivåer. Et interessant begrep som blir introdusert i denne boken, er *metabevissthet* eller *metakognisjon* innenfor musikk. Et forklarende eksempel på metabevissthet finner vi innenfor språkopplæringen, hvor elever kan ha vansker med å "(...)overskue sin egen forståelse og tenkning" (Blix & Bergby, 2007, s. 72). Et eksempelet de trekker frem, er at et barn plutselig oppdager at det heter "politi" og ikke "poloti". I musikk og i hørelære kan dette i overført betydning knyttes til elevens bevissthet rundt sin egen musikalitet slik at man kan benytte den til å utvikle seg videre. Det samme gjelder elevens bevissthet til hvordan notesymboler forholder seg til den klingende musikken. Et musikalsk eksempel på dette kan være en elev som uttaler at han ikke liker sangen han spiller fordi han føler musikken ikke "rimer". Det viser seg så at sangen slutter på en annen tone enn grunntonen i tonearten han forholder seg til. Her benytter i følge Blix og Bergby (2007) eleven sine intuitive musikalske kunnskaper til å oppdage at det er noe annerledes med sluttonen, og utvidet gjennom denne erfaringen sin bevissthet rundt melodiføring. Øvelser og erfaring kan bidra til å jobbe med denne bevisstgjøringen og elevenes intuitive kunnskaper (Blix & Bergby, 2007).

En slik forståelse for hva som "rimer" og "ikke rimer" i musikk, kan knyttes til en studie gjennomført av Krumhansl og Shepard (1979). Her fikk testpersoner gjennom et eksperiment beskjed om at de skulle angi hvorvidt tonen de fikk presentert fullførte eller passet til skalaen eller akkordforløpet som hadde blitt presentert like før. Gjennom eksperimentet kom det frem at skalaens første, tredje og femte trinn i høyest grad ble karakterisert som "passende" av testpersonene. I en senere artikkel som bygger på denne studien, skriver Krumhansl og Toiviainen: "From the point of view of experimental research on music cognition, tonality has implications for establishing hierarchies of tones and chords, and for inducing certain expectations in listeners about how melodic and harmonic sequences will continue"

(Krumhansl & Toiviainen, 2001, s. 77). Tonalitet og lytterens forståelse av tonalitet danner hierarkier av toner som gir lytteren en forventning om hva som kommer videre.

3.3 Oppsummering og vektlegging

Jeg har i dette kapitlet gitt en teoretisk innføring i forskning og litteratur som knyttes til kunnskapsbegrepet og strategibruk i hørelære. Det teoretiske grunnlaget for drøfting av kunnskap i hørelære er hovedsakelig basert på filosofisk litteratur av Polanyi, og forklarer hans teori om taus kunnskap. Taus kunnskap er en omfattende teori som kan være vanskelig å sette seg inn i. Etter mye lesning har jeg forsøkt å fange essensen og teoriens relevans så oversiktlig som mulig. Teoriens relevans for oppgavens tema er demonstrert gjennom eksempler hentet fra musikk og hørelære. Strategiene og fenomenene som er presentert, er knyttet til oppgaveløsning med spesielt fokus på diktatoppgaver, aktiv lytting og notering av melodiske og rytmiske forløp. Selv om all teorien ikke nødvendigvis er skrevet med sikte på hørelære, har jeg forsøkt å trekke tydelige linjer mellom min teoriforståelse og oppgavens problemstilling.

4. METODE

Med følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for mine metodologiske valg og presentere studiens forskningsdesign, bakgrunn for valg av informanter, gjennomføring av empirisk innsamling, samt beskrive rammen som ligger til grunn for den analytiske prosessen. Jeg vil også gjøre rede for relevante refleksjoner knyttet til forskningsetiske problemstillinger.

4.1 Introduksjon til valg av metode

Formålet med denne studien er å undersøke kunnskapsbegrepet i fagdisiplinen hørelære slik det fremtrer gjennom musikklinjeelevenes refleksjoner over egen forståelse, samt forsøke å danne et bilde av hvordan elevene benytter seg av ulike strategiske tilnærminger i deres arbeid med hørelære. På bakgrunn av problemstillingens karakter har jeg sett det som hensiktsmessig å benytte meg av en kvalitativ metodologisk tilnærming hvor innsamlingen av det empiriske materialet er basert på semistrukturerte intervju og åpen observasjon. Den kvalitative studien har som mål å gi "(...)eit heilskapleg bilete av prosessar og særtrekk ved det miljøet ein studerer" (Krumsvik, 2014, s. 123). En slik forklaring av metodens hensikt kan forstås på flere måter og i ulikt omfang, men i arbeidet med denne studien har valget av en kvalitativ tilnærming vært gjort på bakgrunn av et ønske om å fange mindre bilder av de indre prosessene og den subjektive forståelsen som videre er blitt satt sammen til et helhetlig bilde av kunnskapsbegrepet i hørelære og bruk av strategiske tilnærminger i arbeid med faget.

I motsetning til en kvantitativ metodologisk tilnærming som baserer seg på analyser av tall med utgangspunkt i relativt store utvalg, er den kvalitative egnet for studier som undersøker avgrensede enkeltmiljøer med utgangspunkt i partikulære forskningsspørsmål¹² (Repstad, 1998). Avgrensningen som er tatt i forbindelse med denne studien har gjort det mulig å dykke dypere ned i enkeltpersonenes refleksjoner og personlige oppfatninger av egen forståelse, hvor elever på 2. trinn ved musikklinjen på en videregående skole har stått som en definisjon for det avgrensede miljøet.

Ved bruk av et kvalitativt design finnes det flere metoder å ta i bruk for å samle inn empirisk materiale. Etersom jeg gjennom denne studien søker innsikt i elevenes tankesett, handlinger

¹² Partikulære forskningsspørsmål angår bare en del.

og utsagn i arbeid med hørelærerelaterte oppgaver, har jeg sett det som hensiktsmessig å inkludere flere typer empiri. Enkelte fenomener lar seg observere, mens andre er avhengig av å bli satt ord på og forklart for at det skal kunne oppfattes av en annen part. Studien er av den grunn basert på individuelle intervjuer, samt observasjon av undervisningsøkter i faget.

Studiens tema kan gjerne oppfattes som noe abstrakt på bakgrunn av den subjektive og personlige forankringen som står sentralt. Å undersøke fenomener som kunnskapsbegrepet i et fag som hørelære og de ulike tankegangene som ligger til grunn i arbeidet med faget, handler i denne sammenhengen om å fange essensen av blant annet persepsjon av musikalske elementer og opplevelse og uttrykking av kunnskap. I den fenomenologiske vitenskapsfilosofien står nettopp det å fange essensen ved et fenomen som et sentralt aspekt. Arbeidet med denne masteroppgaven har av den grunn vært inspirert av den fenomenologiske filosofien i form av at målet med forskningen er å fange essensen av fenomenene som undersøkes:

Phenomenology is the study of essences; and according to it, all problems amount to finding definitions of essences: the essence of perception, or the essence of consciousness, for example. But phenomenology is also a philosophy which puts essences back into existence, and does not expect to arrive at an understanding of man and the world from any starting point other than that of their 'facticity'. (...) It tries to give a direct description of our experience as it is, without taking account of its psychological origin and the casual explanations which the scientist, the historian or the sociologist may be able to provide (Merleau-Ponty, 2002, s. vii).

I likhet med den fenomenologisk tenkning er jeg interessert i å undersøke hvordan fenomenene oppfattes, oppleves og settes ord på, uten at jeg har til hensikt å gi en endelig forklaring på hvorfor det er nettopp slik. Jeg vil likevel ikke omtale studien som en fenomenologisk studie, da jeg har valgt bort å benytte meg av de metodologiske implikasjonene som knyttes til den filosofiske vitenskapsteorien. Den fenomenologiske forskningen krever nemlig mer enn å beskrive individuelle situasjoner i form av at disse må "(...)analyseres, fortolkes, perspektiveres og vurderes med henblik på at klargøre, hvad de dybest set er udtryk for, d.v.s. med henblik på at forstå, hvilken mere principiell og generel eller 'almen' erkendelse, de giver anledning til" (F. V. Nielsen, 1995, s. 85). Den fenomenologiske tenkningen har likevel vært inspirerende i form av at denne studien tar utgangspunkt i å undersøke et fenomen med den hensikt å forklare hvordan dette fenomenet fremtrer og oppleves, uten å ha som mål å gi en allmenn konklusjon.

4.2 Innsamling av empirisk materiale

Med det følgende presenteres fremgangsmåten for oppretting av kontakt med de aktuelle informantene, innsamlingen av det empiriske materialet, samt beskrivelse og begrunnelse for valg av innsamlingsmetoder som er tatt i bruk i studien.

4.2.1 Beskrivelse av fremgangsmåte

Innsamlingen av det empiriske materialet fant sted i oktober og november i 2015 og gikk over fire uker. Det ble gjort observasjoner av til sammen fire undervisningstimer à 45 minutter i to forskjellige klasser i hørelære, og gjennomført seks individuelle intervjuer av elever på 2. trinn ved den respektive skolen. Kontakten med skolen og læreren som var ansvarlig for hørelæreundervisningen, ble opprettet via telefon i august 2015. I september samme år ble det avholdt et uformelt møte hvor det ble gitt utfyllende informasjon om studien, informasjonsskriv som skulle videreformidles til elevene, og avklart tidspunkt for observasjoner.

Før datainnsamlingen ble satt i gang fikk elevene utlevert informasjonsskriv som kortfattet tok for seg studiens overordnede formål og hovedtrekkene i designet (Se vedlegg 1). De ble forsikret om at det var frivillig å delta i studien, og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn. Informasjonsskrivet beskrev også hvordan empirien ville bli behandlet under arbeidet med masteroppgaven, og ga forsikring om at deres anonymitet ville bli bevart. I forbindelse med første observasjon ble det supplert med en muntlig forklaring på hva studien innebar og hva slags type informasjon som ble innhentet gjennom studien. Elevene ble forsikret om at jeg gjennom studien ikke ville vurdere deres faglige ferdigheter i hørelærefaget, men fokusere på deres faglige refleksjoner, uavhengig av ferdighetsnivå.

Da studien både skulle baseres på observasjoner og intervjuer, fikk de aktuelle informantene valget mellom å gi samtykke til å kun bli observert, eller å gi samtykke til både observasjon og intervju. Samtlige elever på trinnet ga samtykke til å bli observert i hørelæreundervisningen, og det var god respons på antall elever som ønsket å la seg intervjuer. Ved siste observasjon fikk informantkandidatene som hadde gitt samtykke til å bli intervjuet, anledning til å velge aktuelt tidspunkt for intervjuet ut fra forhåndsoppsatte datoer og klokkeslett. Enkelte elever valgte å trekke seg, og utvalget endte dermed på 6 elever.

Elevene hadde en svært tett timeplan med undervisning flere fag. Ettersom jeg hadde et ønske om å gjennomføre intervjuene på skolens område for å gi elevene noen trygge rammer, ble intervjuene spredd over en periode på tre uker for å kunne være tilgjengelig til å treffe dem når de hadde ledig tid i sin timeplan.

4.2.2 Observasjon

Det ble tidlig bestemt at det ville være hensiktsmessig å gjøre observasjoner av elevene i hørelæreundervisningen som et supplement til intervjuene. Ved bruk av observasjon som metode for datainnsamling åpnet det seg en mulighet til å fange elevenes oppførsel, utsagt og væremåte i den naturlige konteksten for utøving av hørelærerelaterte oppgaver, samt at det ble gitt et innblikk i hvordan undervisningen foregikk og hva elevene jobbet med. Å gjøre observasjoner i forkant av intervjuene var også en fordel med tanke på at jeg som forsker kunne få et inntrykk av elevene som skulle intervjues i senere tid, men også at elevene kunne få et forhold til hvem jeg var. Observasjonene fikk av den grunn stor nytteverdi i forkant av og under de individuelle intervjuene som fant sted i ettertid.

Observasjon som del av en masteroppgave som skal utarbeides over en relativt kort periode, egner seg best når problemstillingen er avgrenset til et lite område (Bowman, i Randles, 2012, s. 11). Studiens problemstilling er tydelig avgrenset, noe som gjorde observasjon til en gjennomførbar metode å ta i bruk. Observasjonene fant sted på klasserommet hvor elevene til vanlig mottar hørelæreundervisning. Her satt de ved hver sin pult mens læreren byttet mellom å stå foran og å bevege rundt i klasserommet. Innholdet i undervisningen var hovedsakelig rettet mot arbeid med melodi- og rytmediktater, prima vista-sang og lesing av rytmiske forløp. Min rolle var åpen men ikke-deltakende, og observasjonene ble derfor gjennomført uten at jeg involverte meg i samhandlingen som foregikk (Fangen, 2004). I en klasseromssituasjon hvor hensikten var å tilegne meg et bilde av elevenes utsagn og handlinger i de naturlige omgivelsene for oppgavens felt, samt få et inntrykk av hva elevene jobbet med, så jeg det som hensiktsmessig å forholde meg passiv av hensyn til undervisningens gang.

Under observasjonene ble det tatt feltnotater for hånd. På bakgrunn av egen erfaring med hørelære er det naturlig å anta at observasjonene bar preg av mine faglige forkunnskaper (Repstad, 1998). Jeg har likevel vært innstilt på å forholde meg objektivt til situasjonene som oppstod, og utover enkelte stikkord av tolkende karakter, utgjorde observasjonsnotatene en

ren iakttakelse av elevene i undervisningsøktene. Notatene ble i etterkant av undervisningstimene renskrevet og ført inn på datamaskin, før de ved enden av innsamlingen av det empiriske materialet ble kodet på lik linje som intervjutranskripsjonene.

I forbindelse med bearbeidelsen av observasjonsnotatene oppstod det noen vesentlige problemstillinger. For det første er det ikke alt som lar seg observere. Enkelte handlinger, som å komme med et utsagn høyt i klasserommet eller å trampe takten mens læreren spiller, lar seg enkelt oppfattes. Andre fenomener, som for eksempel at eleven lukker øynene, nynner en enkelt tone gjentatte ganger eller hvisker til sidemannen, er både vanskeligere å fange som observatør og ikke minst vanskeligere å tolke. Dette bringer oss inn på den andre problemstillingen knyttet til observasjon i denne sammenheng. Under analyseringen og tolkingen av observasjonsnotatene er det nettopp disse handlingene som har vært spesielt utfordrende å kunne si noe sikkert om. Ettersom det ikke ble gjennomført intervjuer i direkte forbindelse med observasjonene, er det derfor enkelte handlinger som er observert uten å være støttet av konkrete forklaringer knyttet til hvorfor eleven gjorde som han gjorde eller oppførte seg på en bestemt måte. På bakgrunn dette har enkelte deler av observasjonsnotatene vært mer utfordrende å analysere enn andre.

4.2.3 Intervju

I etterkant av observasjonene ble det gjennomført seks individuelle intervjuer. Hensikten med å gjøre kvalitative forskningsintervju sies enkelt med Brinkmann og Kvale sine ord: "(...)to understand themes of the lived daily world from the subjects' own perspectives" (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 27). Forskningsintervjuet i denne studien søkte med andre ord informasjon som kunne bidra til forståelse av elevenes syn på studiens bestemte tema som grunnlag for utvikling av en vitenskapelig forklaring på elevenes erfaringer og refleksjoner. Brinkmann og Kvale (2015) omtaler forskningsintervjuet som en *samtale* – et begrepssyn jeg har valgt å ta med meg i arbeidet med denne masteroppgaven. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale basert på våre dagligdagse samtaler, hvor kunnskap blir konstruert i interaksjonen mellom intervjueren og intervjuobjektet. Ved å tilegne intervjubegrepet et slikt hverdagslig syn, ble intervjuprosessen preget av interessante samtaler hvor intervjuobjektets utsagn og refleksjoner sto i sentrum.

Intervjuene hadde en semistrukturert form, som søker å ”(...)innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Gjennom å innta en bevisst uvitende rolle¹³, var det mulig for meg som forsker og intervjuer å være åpen for de nye og kanskje uventede formene for fenomener elevene trakk frem. Selv om det å intervjuer kan virke som en enkel oppgave for mange, påpeker Kvale og Brinkmann (2009) at det også er en vanskelig oppgave å løse på en god måte. Det involverer en evne til å holde en samtale og stille spørsmål – en oppgave som kan oppleves vanskeligere enn hva det gjør når vi holder en samtale i det daglige. Ved å ha et spørreskjema bestående av spørsmål som verken var helt åpne eller helt lukket, fikk informantene i denne studien mulighet til å fortelle og reflektere over erfaringer om det relevante temaet med de uventede vendingene som måtte komme. Intervjuene ble utøvet i overensstemmelse med intervjuguiden (Se vedlegg 2).

Den semistrukturerte intervjuguiden besto av tolv spørsmål. Spørsmålene var formulert åpent med et ønske om at informantene skulle gi mest mulig selvstendige og utfyllende svar. Gjennom å ta i bruk standardiserte spørsmål, fikk samtlige informanter samme utgangspunkt for refleksjon. Spørsmålene kunne likevel ha ulik mening ut i fra informantenes syn på og erfaringer med temaet (Brinkmann & Kvale, 2015). Oppfølgingsspørsmål som ble stilt underveis, søkte utdypende formuleringer, og bidro til videre refleksjoner og spesifisering av svar.

I forkant av intervjuprosessen så jeg det som nødvendig å stille meg kritisk til utformingen og formuleringen av spørsmålene. Etersom temaet som undersøkes er av en abstrakt karakter, ble spørsmålene nøye gjennomgått, testet ut på venner og bekjente i ulike alder for å sikre at de ble oppfattet og forstått i samsvar med min intensjon. Under gjennomføringen av intervjuene oppfattet elevene stort sett hva spørsmålene innebar og hvordan de kunne bidra med utfyllende svar om egne tanker og refleksjoner.

Intervjuene fant sted på et avskjermet rom på skolens område, og var av hensyn til elevenes timeplan begrenset til en varighet på mellom 15 til 20 minutter. Intervjuene åpnet med introduserende spørsmål hvor hensikten var å skape en trygg atmosfære, informantene fikk

¹³ Kvale og Brinkmann (2009, s. 47) omtaler dette som bevisst naivitet.

fortelle hva de holdt på med innenfor musikk, og de spontane reaksjonene og svarene som ble gitt bidro til å legge et avslappet grunnlag for det videre intervjuet.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene ved hjelp av en ekstern lydopptaker med eget minnekort hvor opptakene forble lagret frem til de var transkribert. Transkriberingen ble i første omgang gjort ordrett med markering av pauser, latter og fyllord. Når intervjuene senere ble analysert, dukket det opp en problemstillingen rundt hvorvidt alle uttalte ord og lyder skulle inkluderes når informantene ble sitert. I følge (Brinkmann & Kvale, 2015) finnes det ingen riktig eller gal måte å transkribere intervjuer på, så valgene som er tatt underveis er tatt på grunnlag av mine forskningsrettede overveielser. I dette tilfellet var det interessant å la leseren av studien få et innblikk i hvordan elevene formulerte og ordla seg under intervjuene, og sitatene viser derfor til lengre pauser og fyllord av betydning for elevens resonnement. For å fremme flyt i teksten er sitatene meningsfortettet der hvor informantens utsagn ikke ledet til noe meningsbærende. ”Meaning condensation normally builds on coding and entails an abridgement of the meaning expressed by the interviewers info shorter formulations” (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 233). Meningsfortetting tillater forskeren å forkorte informantens utsagn, slik at informantenes hovedpoeng kan komme tydeligere frem ved bruk av færre ord. For å skape en flyt i sitatene, er noen av fyllordene fjernet, og påbegynte setninger som ikke ble fullført, såkalte anakolutier, ble fjernet dersom de ikke hadde en meningsbærende funksjon.

4.3 Ramme for kvalitativ analyse

Den kvalitative analysen er basert på en kategorisering av elevens utsagn. Overordnet mål for analyseprosessen har vært å legge et grunnlag for en forståelsesramme hvor empirien stilles opp mot relevant teori på feltet, slik at det empiriske materialet kan bidra til å utvide teoriens og de tilknyttede begrepenes bruks- og forståelsesplattform knyttet til studiens tema. Kategoriene er utformet i samsvar med elevenes valg av ord og min meningsfortolkning, og har til hensikt å gi et oversiktlig bilde av elevenes refleksjoner over egne strategier og tilnærminger i hørelære. Analysen av empirien har en såkalt *personsentrert tilnærming*. Tilnærmingen er egnet for analyser som fokuserer på meningsinnholdet fra den innsamlede empirien (Kvale & Brinkmann, 2009). Analysen har et helhetlig perspektiv i form av at de strategiske tilnærmingene som beskrives i de ulike kategoriene ikke utelukker hverandre. Den

helhetlige forståelsen blir synliggjort gjennom kategoriernes tilknytning til den overordnede problemstillingen og er utformet i samsvar med det teoretiske perspektivet.

Analyseprosessen første steg var å kode observasjonsnotatene og transkripsjonene fra intervjuene. Koding har sitt utspring fra grounded theory (Thagaard, 2002), og handler om å kortfattet definere handlingene eller opplevelsene som beskrives av intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Kodene utgjorde i første omgang enkelte ord elevene tok i bruk, noe som gjorde det enkelt å knytte relaterte utsagn sammen. Ettersom jeg i intervjusituasjonen ikke ønsket å påvirke elevenes ord- og begrepsvalg, var de endelige transkripsjonene preget av ulik ordlegging rundt lignende utsagn. Slik analyseprosessen har foregått i denne studien, har utarbeidelsen av koder skjedd parallelt med en meningsfortolkning av elevens utsagn og mine observasjoner. Kodene som ble tatt i bruk gjennom prosessen, var videre med på å utforme de endelige kategoriene.

Under det analytiske arbeidet har det å tolke elevenes intervjuutsagn vært en spennende så vel som krevende jobb. Enkelte utsagn er svært konkrete og har derav gjort det mulig å tolke dem presist, mens andre er mindre konkrete og gjerne preget av en tankegang som ikke enkelt lar seg følge. Ettersom formålet med analysen er å fortolke elevenes refleksjoner over egen forståelse og bruk av strategi, har det vært nødvendig å ta stilling til om det er den uttrykte meningen i form av elevenes uttalte ord som skal trekkes frem, eller den meningen som ikke nødvendigvis er eksplisitt bevisst for intervjupersonen er av større interesse (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette tilfellet har jeg tatt et valg om å vise til begge fortolkningsnivåene på bakgrunn av de ulike intervjuutsagnenes forskjellige karakter og meningsverdi.

4.4 Forskningsetiske overveielser

Et viktig forskningsetisk spørsmål å ta hensyn til i forbindelse med gjennomføring av kvalitative intervjuer, er konsekvensene det kan medbringe for informantene. Dette gjelder både med hensyn til en mulig skade det kan påføre informantene, men også de fordelene det kan gi informantene (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 233). I denne studien er det ikke avdekket eller innhentet informasjon av sensitiv karakter om deltakerne, og jeg har derfor kunnet forsikre mine informanter om at studien ikke vil kunne påvirke dem i ettertid. Studien ble

meldt til NSD ¹⁴ , men prosjektet ble ikke omfattet av meldeplikten etter personopplysningsloven (Se vedlegg 3).

Ved gjennomføringen av de individuelle intervjuene av elevene ble det lagt vekt på å la dem få fortelle om *sine* refleksjoner som omhandlet personlige strategier og metoder i arbeid med hørelære. Det var gjort svært tydelig at jeg gjennom studien ikke søkte noen svar som kunne omtales som ”riktige”, men at jeg heller ønsket å høre hvordan elevene selv reflekterte og hva de hadde å fortelle om strategiske tilnærminger. Enkelte informanter virket likevel noe påvirket av situasjonen gjennom å vise nervøsitet eller å søke bekreftelse på deres utsagn. Studiens problemstilling er av en slik art at den krever et forståelsesfullt blikk på den andre siden av bordet for å føle seg komfortabel med å bidra med sine personlige refleksjoner, og som forsker og samtalepartner har jeg vært bevisst min rolle, og jeg har gjennom intervjuarbeidet forsøkt å holde mine uttalelser så nøytrale som mulig, samtidig som jeg har forsøkt å skape en komfortabel atmosfære rundt intervjusituasjonen.

¹⁴ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

5. PRESENTASJON AV EMPIRISK MATERIALE

I følgende kapittel presenteres det empiriske materialet som legger grunnlag for oppgavens videre drøfting. Empirien er strukturert etter kategorier av strategiske tilnærminger til hørelære som senere vil legge grunnlag for utformingen av oppgavens videre drøfting. Utformingen av kategoriene er gjort med utgangspunkt i elevenes refleksjoner og beskrivelser av egen forståelse i hørelære og hvordan de tenker i arbeid med faget, samt mine observasjonsnotater knyttet til elevene væremåte og handlinger i hørelæreundervisningen.

Jeg vil innledningsvis gi en kortfattet presentasjon av informantene som har deltatt i studien før jeg gir et innblikk deres syn på hva hørelærefaget innebærer. Videre presenteres det empiriske materialet som omhandler elevenes strategiske tilnærminger i faget før kapittelet rundes av med en kort oppsummering.

5.1 Presentasjon av informantene

Studien er basert på intervjuer av seks elever i alderen 17 til 18 år, og observasjon som ble gjennomført i fire undervisningsøkter. Samtlige elever gikk på 2. trinn på musikklinjen ved en norsk videregående skole, hvor hver elev også mottok undervisning på sitt hovedinstrument. Hvilket instrument elevene spiller er inkludert i analysen av det empiriske materialet der hvor elevene selv har uttalt det, eller hvor kjennskap til instrumentet spiller en rolle i forståelsen av elevenes utsagn.

Basert på elevenes egne uttalelser kom det frem at det var noe spredning når det gjaldt musikkteoretisk kunnskap og erfaring med opplæring og undervisning i hørelære. Samtlige elever hadde blitt introdusert for faget og fått noe undervisning det første året på musikklinjen. Enkelte av dem hadde i tillegg lengre erfaring med å spille i korps, hvor notelesing står sentralt tidlig i opplæringen. Ettersom spørsmålene ikke bar preg av å undersøke elevenes ferdigheter, har ikke erfaringsgrunnlaget blitt videre inkludert som en avgjørende faktor i min empiriske analyse.

Jeg vil starte presentasjonen av det empiriske materialet med å vise til elevenes assosiasjoner til begrepet *hørelære* og fagets innhold. Det ble gitt uttrykk for varierende syn på hva faget innebærer og hva elevene så på som sentralt, men felles for samtlige er vektleggingen av at

man skal lære å kjenne igjen musikalske elementer. Elev D inkluderer også fraværet av instrumentbruk når han forklarer hva han legger i hørelære: ”Altså, det er jo ... Kunne skrive ned melodier man hører, og synge melodier man ... har, uten å liksom bare trykke ned ventilen og spille det” (Elev D). Da jeg ba ham fortelle om hvorvidt han tok i bruk hørelære utenfor klasseromssituasjonen, viser det seg at han assosierer hørelære med evnen til å forestille seg musikken og å spille rent: ”Hm. Ja, jeg ... Hele tiden når jeg spiller. Hvis jeg bare trykker noe og blåser, så blir det jo surt. Må ha noe formening om hvordan det skal høres ut før jeg spiller” (Elev D).

Elev C viser til hennes tidligere forventinger til faget, og hvordan hun først så for seg at hensikten med hørelære var ”(...)Nei, og nå skal du liksom få perfekt gehør!” (Elev C). Etter at hun nå har fått erfaring med faget på musikklinjen, assosierer hun det med å ”(...)lære rytmer og synge rytmer på arket, og eh ... melodier ... Herme etter læreren liksom” (Elev C).

Det er flere elever som forbinder hørelære med aktiviteten å notere ned klingende musikk i form av noter og å synge noterte melodier uten hjelp av instrumenter. Når jeg ber elev B fortelle hva hun assosierer med hørelære, svarer hun: ”Altså nå tenker jeg jo i hvert fall på det vi gjør i timene, nemlig å liksom ... ha sånn ... diktater og litt sånn ... synging ut i fra notene” (Elev B). Det samme kommer igjen i et utsagn av elev F, som kommenterer notering av musikk med utgangspunkt i å ”(...) høre og gjenkjenne en melodi og hvordan den skal skrives ned. Hvilke toner som skal ... hvilke toner det er du hører” (Elev F).

Enkelte aspekter ved hørelære nevnes av flere elever, men jeg sitter likevel igjen med et inntrykk av variasjon knyttet til hvordan fagets omfang oppfattes. Elev A har en mer dypgående forklaring på hva han legger i hørelære, hvor han trekker frem flere sentrale aspekter:

Hørelære er ... Eller jeg tenker på gehør, da, og det å kunne kjenne igjen for eksempel en akkordrekke som jeg skulle spilt på for eksempel en solo med et band. Og så hvis jeg hører for eksempel en 2-5-1-progresjon, så kan jeg vite at: ”Okay, nå kommer jeg ned til den også fortsetter det med den og den.” Å kunne tenke litt frem i tid, også på akkurat det. Jeg jobber veldig mye med det, da. Men også bare det å kunne være god på å spille sammen med andre, sant, og høre: ”Okay, nå går det i den duren”, og da ha litt lettere for å gjerne skrive ned melodier og den type ting (Elev A).

Ut i fra hvordan elev A uttrykker hva han legger i faget, ble jeg nysgjerrig på hvorvidt han ser på faget som et praktisk fag ved siden av det han ellers driver med innenfor musikk: ”(...)Ja, for jeg vil helst knytte alt på skolen opp mot det ... sånn jeg spiller da, sånn at det ikke blir: spilling er en helt separat ting også er teori og sånn en helt annen ting” (Elev A).

Hørelære blir også forklart som mer abstrakt, hvor visualisering av musikk og evnen til å se for seg det man hører oppleves som en vesentlig del ferdighetene som utvikles i faget:

Jeg tenker liksom sånn at du skal kunne høre toner, tonearter, intervaller ... Nå som vi har holdt veldig på med sånn melodisk, sånn at han [læreren] spiller og vi skal skrive ned, så er det ofte at jeg tenker at du skal kunne se noter i hodet, på en måte, som går bortover, og så bare vet du med en gang hva det er og sånn (Elev E).

Elevene viser altså til assosiasjoner som på den ene måten er lignende ettersom flere av de samme elementene trekkes fram. Likevel viser de til varierte opplevelser av fagets innhold gjennom vektlegging av ulike aspekter. Enkelte elever hadde klarere formening om hvilke ferdigheter og evner som utvikles enn andre. Det viste seg også å være ulike oppfatninger knyttet til hørelæreferdighetenes bruksområde utover undervisningssituasjonen.

5.2 Refleksjoner over egen forståelse i hørelære

I det følgende kapittelet vil jeg presentere elevenes refleksjoner og de ulike tilnærminger de tar i bruk i sitt arbeid med oppgaver i hørelære. Presentasjonen viser til elevenes utsagn og observasjonsnotatene som ble tatt gjennom undervisningsøktene, kategorisert etter hva som er å regne som essensielt for de respektive strategiene. Begrepene som utredes i teorikapittelet ble ikke tatt i bruk av meg som intervjuer gjennom innsamlingsprosessen av det empiriske materialet, og elevenes utsagn er derfor ikke preget av mine forkunnskaper på feltet eller av termene som beskrives tidligere i denne studien. Titlene på kategoriene er bestemt med utgangspunkt i både elevenes ordvalg og min forståelse av utsagnene i tilknytning til studiens teoretiske grunnlag. Kategoriene vil bli forklart grundigere innledningsvis etter hvert som de presenteres.

Med dette til grunn er presentasjonen av det empiriske materialet delt inn i kategoriene å tenke logisk (kap. 5.2.1), å tenke med instrumentet (kap. 5.2.2), å auralisere (kap. 5.2.3), å bruke kroppen (kap. 5.2.4) og å tenke intuitivt (kap. 5.2.5).

5.2.1 Å tenke logisk

Å tenke logisk i hørelære er knyttet til en tekning som er basert på en forståelse av regler i musikken. En logisk tilnærming tar utgangspunkt i det eleven vet av musikkteori¹⁵ som videre knyttes til hørelæreoppgaven han skal gjøre. Et eksempel på dette kan være at eleven vet at melodiforløpet går i 4/4, og at hver takt dermed skal inneholde til sammen fire firedeler i noteverdi. Kombinert med kunnskap om noteverdier, kan han med dette til grunn bruke sin logiske sans til å bestemme om det han har skrevet kan stemme overens med den klingende musikken.

Underdeling av taktslagene er noe som kommer igjen når elevene forteller hvordan de går frem når de skriver ned melodi- og rytmediktater. Underdelingen fungerer som en måte å sjekke at antall slag i taktene er riktig notert, og for å være sikker på hvor i takten de ulike slagene skal noteres. Elev F forteller at hun "(...)prøver å lytte så godt som mulig til den rytmen som læreren gir oss, og så kan jeg underdele for å ekstrasjekke at det forhåpentligvis er riktig da, det jeg har gjort" (Elev F). Videre forteller hun at det å markere pulsens underdelinger gjør det mulig å telle seg fram til at det er riktig antall slag tilknyttet hver note hun har skrevet ned:

Mens læreren går over den melodien vi har, og så tramper du for eksempel åttendedeler og så sjekker jeg at jeg har for eksempel to åttendedeler til en fjerdedel, som han ... så da vet jeg at det forhåpentligvis er riktig (Elev F).

Å tenke logisk inkluderer også å ta i bruk informasjon man er blitt gitt av læreren, slik at identifiseringen av enkelte elementer kan gjøres ut i fra hva man allerede vet:

(...)Frasen skal jo slutte på grunntonen, sant. Så da sjekker jeg at jeg har sluttet på grunntonen, og så sjekker jeg at jeg har riktig antall slag innenfor hver takt. Så det kan være lurt å sette taktstreker for å passe på at "Ja, okay, der var det fire slag i takten, da har jeg vertfall riktig verdi på slagene" (Elev F).

Gjennom elevenes utsagn kommer det fram at det finnes flere uskrevne regler knyttet melodidiktater. Elev D forteller at han lytter seg frem til de avsluttende tonene i en melodidiktat ved hjelp av å ta utgangspunkt i tidligere erfaringer knyttet til hvordan tonale melodiforløp vanligvis er formet:

¹⁵ Notelære, harmonilære osv.

Og så bruker jeg en del ... Sånn som [i] de melodiene vi har, tenker jeg at den siste akkorden: der er det som regel dominant, sant. Eller så ... før siste akkorden, så tenker jeg på hva toner som er naturlige. At det liksom skal ... i forhold til akkordene (Elev D).

En annen logisk tilnærming til å notere ned en melodi beskrives av elev C. Hun bruker sin kunnskap om trinnforhold til å finne ut hvilke noter som representerer den klingende musikken. I hennes utsagn kommer det også frem at det å bruke treklanger kan være til hjelp for å undersøke om tonen hun skal notere er høyere eller lavere enn de ulike trinnene i toneartens grunnakkord:

”Okay, den tonen er sånn”, og så prøver jeg liksom ... Hvordan høres den neste tonen ut, og sånn, hvis det er en C og C# for eksempel. Og så liksom jobber jeg meg oppover eller nedover liksom, mellom intervallene. Og så av og til så tar jeg de der treklangene liksom, og så hører jeg ”Ja, er den høyere eller lavere enn det trinnet i treklangen liksom” (Elev C).

Elev E har en lignende måte å jobbe på når hun skal notere ned et melodisk forløp, hvor telling av antall slag innenfor hver takt er avgjørende. Det som likevel er mest spennende med følgende utsagn, er hennes beskrivelse av hvordan hun går frem ved å først identifisere alle tonene som representerer grunntonen i tonearten:

Det første jeg begynner på, er liksom hvor mange noter jeg skal ha inn i hver takt, for det syns jeg er litt lettere i vertfall sånn. Så pleier jeg alltid å synge grunntonen i hodet mitt mens han synger gjennom, og så: ”der fant jeg en grunntone, fant en grunntone, fant en grunntone”, så har jeg i hvert fall de, og da er det lettere å prøve å orientere meg ut i fra de andre tonene, da. Og så prøver jeg sånn det med å synge hver tone i mellom for å prøve å finne og sånn (Elev E).

Ved å først notere ned antall slag i hver takt for så å markere hvilke av disse slagene som er grunntonen i tonearten, sitter elev E igjen med noe hun selv kaller for *utfyllingsoppgave*. Når hun videre har skrevet ned de tonene hun enkelt klarer å identifisere, fyller hun ut de manglede områdene gjennom å bevege seg trinnvis oppover og nedover mellom de ulike intervallene:

Ja, nei, altså. Hvis vi sier jeg har en F og en G, og så skal jeg ha en H og en C – det er de jeg mangler – og så går det ned igjen til en G og en F, sant. Da vet jeg at jeg har de G-ene og F-ene mine, men jeg mangler H-en og C-en.



Illustrasjon 2: Elev E forklarer hvordan hun tenker for å identifisere enkelte toner i et melodiforløp

Og da pleier jeg alltid å begynne med F og G og så prøver jeg å finne H og C, og så [når jeg tror jeg har funnet disse tonene] går jeg liksom ned igjen til G-en som jeg vet skal komme. Hvis jeg da *treffer* på den, så er jeg ganske fornøyd med meg selv. Hvis jeg da *bommer* på den når jeg prøver å synge det, så vet jeg at jeg har gjort et eller annet feil. Da prøver jeg bare på nytt igjen ... til jeg blir så frustrert at jeg ikke bare sier ”Ja, at det der funker sikkert fint” (Elev E).

En lignende fremgangsmåte blir også forklart av elev F. Hun tar utgangspunkt i grunntonen før hun beveger seg trinnvis oppover og nedover i skalaen for å identifisere de resterende tonene i melodiforløpet:

(...) Etter at jeg har fått starttonen, så tenker jeg egentlig bare på en skala. Når jeg får oppgitt for eksempel tersen, så teller jeg meg på en måte oppover i skalaen, altså synger skalaen inne i hodet mitt, helt til jeg kommer frem til den tonen som vi fikk høre (Elev F).

Det å synge skalaens toner oppover og nedover i prosessen med å identifisere ulike toner og intervall, ble også observert i undervisningstimene. Flere elever benyttet seg av muligheten til å synge under det individuelle arbeidet med å notere melodiforløpet læreren hadde demonstrert. De fleste satt og nynet lavt, mens andre også brukte fingrene til å telle trinn parallelt med at de nynet skalatrinnene. Enkelte elever sang toneartens grunntreklav, først opp og så ned, etter at læreren hadde gitt dem en bestemt toneart å jobbe i.

5.2.2 Å tenke med instrumentet

Strategien jeg har valgt å kalle *å tenke med instrumentet*, sikter til at eleven bruker den kunnskapen og de ferdighetene de har på sitt instrument i arbeid med hørelære. Det er altså ikke snakk om å spille på instrumentet i fysisk forstand, men å se for seg for eksempel pianoets tangenter, ulike grep på fiolinen og hvordan ulike intervaller og melodiske forløp spilles. Kategorien betegner en tilnærming hvor elevenes instrumentkunnskaper utgjør en faktor i hvordan de tenker og jobber med hørelærelaterte oppgaver. Dette handler i stor grad om å knytte den kjennskapen og tryggheten man har på eget instrument til hvordan man tenker i arbeid med hørelære.

Elevene utsagn viser til ulike beskrivelser av hvordan deres kjennskap til egen instrument knyttes til arbeid i hørelære. Elev A forteller at hans kjennskap til saksofonens klaffer og skift av toner sitter i fingrene hans, i motsetning til pianotangentene som oppfattes som mindre meningsfylte. Han sammenligner dette med å hvordan det å skrive med penn og papir bærer med seg mer mening i motsetning til om han skriver på et tastatur:

Det er veldig klare skift mellom notene, da, sånn at altså, jeg vet hvor de [tonene på saksofonen] ligger. Når jeg spiller piano så får jeg litt følelsen av at da bare trykker jeg på en måte. Da har jeg ikke noe følelse av at nå bytter det ... Det er veldig vanskelig å forklare det, men det er de skiftene med fingrene, at det sitter i fingrene, liksom. Når jeg legger en akkord på pianoet så har jeg ikke den samme følelsen av at jeg ... ehm ... Det er litt som å skrive, sant? Når jeg skriver notater av læreren, så får jeg det best inn hvis jeg bruker ark og papir i stedet for å trykke inn tastene på PC-en, sant. Det er litt den følelsen jeg får, kanskje. Eller noe sånn (Elev A).

Identifisering av tonehøyder og toneskifter knyttet til elevenes instrument forklares også i et utsagn av elev C: ”[Når] vi nynner og spiller, så på en måte kobler jeg det opp mot det jeg spiller på fiolin, da. Så da ser jeg liksom for meg fiolinen. Og ... ehm ... som jeg tror hjelper meg, da.” (Elev C) Da hun senere ble spurt om å utdype hvordan hun tenkte i en situasjon hvor denne tilnærmingen fant sted, ble svaret preget av en lattermild og til dels tvilende tone:

Hva som skjer? ... eh ... egentlig så ser jeg for meg ... Det høres veldig rart ut, men jeg ser for meg fiolinen ... og så spiller jeg liksom ... på den. Eh ... fysisk (Elev C).

Selv om hun ikke holder instrumentet i hånden sin, bruker hun fingrene til å identifisere toner på fiolinen sin. Dersom hun skal bevege seg mellom hele og halve trinn på skalaen, ”(...)så bruker jeg fingrene. Da tenker jeg ’Okay, fra den tonen og den tonen og den tonen’, så går jeg liksom skalaen oppover, da” (Elev C).

En lignende skildring av fenomenet ble også uttalt av Elev F. Hun bruker sine kunnskaper om toneskift og grep på tverrfløyten til å identifisere parallelltonearten til en gitt toneart. Med kunnskap om intervallforholdet mellom parallelltoneartene, bruker hun tverrfløyten til å telle trinn:

Hvis det er for eksempel tonearter i dur og så [skal jeg finne] parallelltonearten i moll, så tenker jeg gjerne med fløyten og så teller jeg trinnene. Da teller jeg liksom ett og ett halvt trinn nedover på fløyten. Så da forestiller jeg at jeg har den foran meg, og så trykker jeg liksom ned klaffene ... ja ... i en kromatisk skala (Elev F).

Blant svarene som ble uttalt knyttet til elevenes bruk av kjennskap til eget instrument, kom det også frem hvorvidt de var bevisst sine egne tankeganger før de ble bedt om å reflektere over tilnæringsmåter i hørelære i intervju situasjonen. I det følgende utsagnet kommer det frem at Elev C er bevisst over at hun tenker med instrumentet, selv om hun ikke har reflektert over fenomenet tidligere:

(...)Men det med at jeg for eksempel bruker fingrene; *det* vet jeg jo for å si det sånn. Det er det ikke så mange andre som gjør egentlig. Ja, eller de fleste ser piano, men jeg klarer ikke se for meg klaviaturet. Eh ... Så jeg bruker jo da helst fiolinen, liksom. Men ... Jeg har visst at jeg har gjort det, men jeg har ikke tenkt over det (Elev C).

I et annet utsagn knyttet til elevenes bevissthet rundt egen tankegang, uttaler Elev A at han ikke har et like bevisst forhold til hvordan instrumentkjennskapet hans er noe han tar i bruk når han jobber med hørelære:

Jeg sitter sånn og tenker ”Okay, nå er det sånn og sånn og sånn” Men ... Jeg sitter ikke bevisst og tenker, det bare ”Okay, nå ... åja, der sitter jeg og ... fikler”, sant. Det skjer oppe i hodet liksom, ehm ... Mesteparten vertfall (Elev A).

Selv om intervjuene hovedsakelig omhandlet arbeid med hørelære i undervisningssituasjonen på skolen, ble det likevel fortalt om hvordan det å tenke med instrumentet også ble brukt utenfor klasserommet. Elev F forteller at hun kan visualisere at hun spiller på instrumentet sitt mens hun hører på et opptak av stykket hun skal lære seg, og at hun på den måten kan øve selv om hun ikke har instrumentet foran seg:

Da går jeg gjennom stykket i hodet mitt, kanskje lytter til det på Spotify for eksempel eller noe sånn. Og så ... eh ... bare holder jeg hendene foran meg som om jeg hadde fløyten foran meg, og så trykker jeg liksom klaffene, eller forestiller meg at de er der, og så ... spiller jeg (Elev F).

En lignende situasjon blir også skissert av elev C, som forteller at hun ofte ser for seg hvordan hun tenker med instrumentet og ser for seg hvordan hun skulle spilt ulike melodier. Det kan være melodier som er presentert i skolesammenheng, og ”(...)Det kan være popsanger også! Så ser jeg for meg hvordan jeg ville spilt det, og så prøver jeg i forskjellige tonearter ... Prøver å finne ut liksom ... Ja, hvilken tone var det de begynte på liksom” (Elev C).

Det var ikke alle av elevene som snakket om å tenkte med instrumentet som opplevde at det var deres hovedinstrumentet som i størst grad påvirket tankeprosessen i hørelære. Elev E, som spiller trombone, forteller at hun heller bruker sitt andreinstrument, piano, til å identifisere intervaller, ettersom tangentene visuelt representerer klare toneskift enn hva sliden på trombonen gjør:

Nei, fordi at det jeg merker når jeg spiller ... når jeg for eksempel holder på med komposisjon, så bruker jeg det at jeg spiller piano som bi-instrument, fordi at det er mye lettere å tenke på den måten syns jeg (...) fordi da *ser* jeg det. Du *ser* det ikke når du spiller på trombonen, nei (Elev E).

Det å tenke med instrumentet lar seg ikke nødvendigvis enkelt observere. Gjennom de timene jeg satt bak i klasserommet til hørelæreelevne hendte det likevel at noen elever brukte fingrene til å tappe på pulten mens de sang skalaer oppover og nedover for å identifisere et bestemt intervall. Hvorvidt dette forekom som en konsekvens av å tenke med instrumentet eller om det var for å telle antall trinn, kan ikke sies med sikkerhet.

5.2.3 Å auralisere

Følgende kategori omfatter tilnærminger til oppgaveløsning i hørelære knyttet til å auralisere melodi- og rytmeforløp som presenteres i en diktatsituasjon. Selv om elevene omtaler dette fenomenet som ”visualisering”, har jeg på bakgrunn av teorien som er presentert valgt å benytte meg av begrepet å auralisere.

I følge de utsagnene som presenteres, kan vi se at auralisering framtrer i ulik grad og på ulik måte hos enkelte elever. Elev E forklarer det som et nokså tradisjonelt notebilde med fem notelinjer, en G-nøkkel og noter som representerer den klingende musikken. Dersom hun er usikker på enkelte deler av melodien som demonstreres, fremtrer det som svarte områder:

Altså, jeg ser liksom alle fem notelinjene, og så ser jeg G-nøkkel og så ser jeg alt det der og så ser jeg notene og så bare ... svart ... og så ... så kommer det videre. Det er nesten som om du hadde hatt en melodi og så har noen bare revet vekk det du mangler. Ja ... Og så skal jeg prøve å finne bitene og putte på liksom (Elev E).

Videre forteller hun hvordan det å auralisere er noe hun ser på som en hjelp i arbeid med hørelærerelaterte oppgaver. Hun viser også til en bevissthet rundt egen tilnærming i arbeid

med faget, og forteller at det å auralisere har vært til hjelp i prosessen med å forstå det klingende lydbildet:

Jeg ser den for meg litt som noter, men i begynnelsen gjorde jeg aldri det. Da var det bare sånn prøve å huske, liksom. Men så etter hvert som vi begynte å skrive diktat og sånn, så ble jeg mer bevisst på at: ”Nei, jeg må faktisk prøve å finne ut hva dette her er for noe”. Så nå når jeg synger veldig mye andre ting også, så begynner jeg å se toner. Men igjen så kommer de intervallene som jeg ikke aner hva er for noe, og da er det svart der. Så det er sånn ... Jeg har noen toner, og så er det svart, og så er det noen toner og så er det svart, liksom. Det er ikke sånn at jeg har tomme notelinjer – det er sånn bare... *svart*. Her finnes det ikke noe, og så går vi videre (Elev E).

Elev D beskriver en annen form for auralisering. I stedet for å se noter plassert på fem notelinjer, fremstår musikken som dotter som angir hvordan melodien beveger. Slik han selv forklarer det, antyder ikke hans auralisering konkrete tonehøyder slik som elev E forklarer. Han ser heller et mønster som angir et bilde av hvordan melodien beveger seg oppover og nedover med taktstrekene som holdepunkter:

Ser for meg sånn ... altså ikke akkurat hvilke noter det er, men eller at det liksom går litt opp og litt ned der, og så prøver jeg liksom å se for meg hvor taktene er og sånn. (...) sånn ... prikker. Ser ut som sånn tidlig middelaldernoter, liksom (Elev D).

Kategorien som omhandler auralisering inkluderer også de utsagnene som kan knyttes til det å sette et bilde på musikken man hører selv om det ikke utelukkende skjer inne i hodet. Et eksempel på dette blir beskrevet av elev C som danner et bilde av det rytmiske forløpet i en melodi ved å først notere streker som senere skal utgjøre notehalsen til de enkelte tonene i melodien. Disse notehalsene noteres med ulik avstand for å skape et bilde av hvor korte eller lange noteverdiene er:

Jeg skriver ikke hele prikken, for å si det sånn, på noten, eller ja – hodet. Men jeg bare tar sånn streker. For eksempel åttendedelene, de gjør jeg nærmere hverandre. Så da vet jeg at det er den rytmen, og så har jeg på en måte få litt på plass rytme sånn at jeg ikke liksom konsentrerer meg om alt på en gang (Elev C).

5.2.4 Å bruke kroppen

Utsagn og observasjonsnotater som er plassert under følgende kategori, omfatter strategiske tilnærminger som tar utgangspunkt i kroppens funksjon i forbindelse med arbeid i hørelære. Å bruke kroppen er her ment å forstås som å bevege seg ved å for eksempel trampe og klappe

rytmikk og puls. Kategorien omfatter også bruk av stemmen i form av synging eller nynning. Et eksempel på bruk av stemmen, er elev D sin beskrivelse av hvordan han kan forsikre seg om at notene han har notert stemmer overens med den klingende musikken:

Hvis det er noen toner jeg er usikker på og jeg vet at den samme tonen kommer tidligere, så prøver jeg gjerne å synge den tonen, og så har jeg den i hodet. Så når den kommer igjen neste gang, så hører jeg om det er den tonen eller om jeg har bommet (Elev D).

Nynning av melodier, intervaller og skalaer ble gjentatte ganger observert i hørelæreundervisningen, og det var tydelig at bruk av stemmen var noe mange av elevene benyttet seg av når de skulle skrive ned et melodiforløp. Med det samme det melodien var presentert og det individuelle arbeidet med å transkribere melodiforløpet startet, ble klasserommet fylt av svak nynning på ulike fragment av melodien. Noen elever nynnet lengre passasjer, mens andre repeterte et enkelt intervall over lengre tid før de noterte og bevegde seg videre til neste intervall.

Strategier knyttet til det å bruke kroppen, ble oftest beskrevet og observert i forbindelse med markering av puls og notering av rytmikk. Elev F forklarer i følgende utsagn hvordan det å trampe og underdele pulsen er til hjelp i prosessen med å sjekke at rytmen hun har skrevet ned stemmer overens med det musikalske forløpet:

Jeg bruker kanskje ... føttene for eksempel. Eller en fot til å sjekke slagene og trampe slagene. Mens læreren går over den melodien vi har, så tramper du for eksempel åttendedeler og så sjekker jeg at jeg har for eksempel to åttendedeler til en fjerdedel ... Så da vet jeg at det forhåpentligvis er riktig (Elev F).

Elev F forklarer at tramping også kan være nyttig i form av å rette oppmerksomheten mot rytmikken i et melodisk forløp. Jeg forstår følgende utsagn som at hun i større grad legger merke til rytmen dersom hun tramper samtidig som læreren demonstrerer melodien: "Når læreren synger den [melodien], da, så pleier jeg ofte å trampe rytmen også. Sånn at jeg legger merke til den også – hvilken rytme det er" (Elev F).

Det å bruke føttene og hendene til å markere puls og rytme i arbeid med hørelære ble observert gjentatte ganger i undervisningstimene. Det var gjennomgående at enkelte elever vippet lydløst med foten eller tappet hendene stille på pulten når de selv skulle synge gjennom rytmiske eller melodiske forløp. Når de senere jobbet individuelt med å notere ned det

musikalske forløpet, ble det også observert elever som markerte både puls og rytmikk med føtter, hender og ved å nikke med hodet.

5.2.5 Å tenke intuitivt

Følgende kategori omfatter utsagn som beskriver elevenes tankeprosesser som noe ”som bare skjer” når de arbeider med hørelære. Å si at man *tenker intuitivt* kan oppfattes som motstridende ettersom det å tenke gjerne forstås som noe man gjør bevisst, mens det som er intuitivt kan forstås som en motsetning til nettopp dette. Jeg har likevel valgt å gi kategorien dette navnet på bakgrunn av at elevenes refleksjoner og resonnement er knyttet til hvordan de tilnærmer seg oppgaveløsning i faget, selv om prosessene oppleves og beskrives som intuitive. Jeg vil innledningsvis vise til et utsagn fra intervjuet med elev A, hvor han forteller om å ha en *følelse* av et intervall når han jobber med å identifisere tonene i et melodisk forløp:

Jeg tenker ikke så mye. Jeg bare sitter og hører. Har jeg en følelse av at det er en ters, sant, dur-ters for eksempel, og så er den neste [tonen] et trinn over, da må det jo være en kvart og så videre. (...) Jeg har alltid hatt et ganske godt gehør, da. Jeg har en følelse av på en måte: ”Okay, det er ... Det må være en ters liksom.” For jeg har jo jobbet veldig mye med akkorder, og jeg har alltid treklangene i hodet, da. Så når jeg vet treklangen i E for eksempel, så vet jeg at hvis det ikke er tersen eller kvinten, så må det være en av de andre, sant (Elev A).

Det er flere elementer ved elev A sitt intervju som er spennende med tanke på hvordan han forklarer sin fremgangsmåte i arbeid med identifisering av meloditonene i en diktat. For det første viser han til en følelse av å høre et intervall. Videre kommer det også frem at han opplever at enkelte toner skiller seg mer ut enn andre:

(...) Noen toner skiller seg veldig ut, da, som jeg på en måte merker at er ... er en ledetone for eksempel ... opp til F-en for eksempel hvis den går i F, da. Og da kan jeg på en måte ... Da blir det en sånn der utfyllingsoppgave etterpå liksom, så da er det litt greiere. Jeg har på plass de jeg kan høre med en gang liksom (Elev A).

Han opplever i likhet med en beskrivelse som er presentert tidligere, at melodidiktaten fremstår som en slags utfyllingsoppgave når han først har plassert tonene han opplever at skiller seg ut. Vel vitende om at det ikke ville være et enkelt spørsmål å besvare, ba jeg elev A forsøke å beskrive hvordan han opplever at enkelte toner skiller seg ut blant de resterende tonene melodien er bygget opp av: ”Det er mange som sier sånn ”Ja, jeg ser en fisk når jeg

hører en ters liksom” Men ... eh ... jeg vet ikke. Jeg har aldri tenkt på det noe særlig. Det bare er der på en måte” (Elev A).

Det er ikke bare elev A som har erfaring med å ha en følelse av hva hvilke musikalske elementer man hører. Med en litt annen ordlyd, forteller elev E om hvordan enkelte intervaller og skalatoner oppleves som mer *spesielle* enn andre. I følgende utsagn knytter hun dette til hvordan hun ”knakk koden” i hørelære:

Det kom litt sånn plutselig faktisk da, men det var litt sånn ... Jeg kjente igjen noen intervaller, og så sang jeg på en måte tonene imellom, da. Sånn at jeg hører en tone, så prøver jeg å synge meg opp til neste tone. Og det fungerer ganske bra. Nå hører jeg mye bedre at det er en septim for eksempel, fordi at den er så dom[inant] ... den er så spesiell (Elev E).

På samme måte som jeg gjorde med elev A, ba jeg også elev E utdype hvordan hun opplever at noen toner er mer spesielle enn andre. Hun beskriver det ved hjelp av å sammenligne det med en som lytter til en sang han har hørt mange ganger før. Denne lytteren vil ha en klar forventning til melodis videre forløp. Dersom sangeren som fremfører sangen beveger seg bort fra det kjente melodiforløpet, vil lytteren legge merke til de tonene som ikke stemmer overens med det han forventet å høre. På samme måte forteller hun at det å identifisere enkelte skalatoner, er knyttet til det å forvente noe kjent:

Jeg bare kjenner den igjen. Jeg hører at det er sånn det skal være. Sånn hvis du synger en sang du har hørt mange ganger, så bare vet du at det er *den* tonen som skal komme. Hvis du da hører noen synge eller fremføre den, og så kommer ikke den tonen som du har ventet på, så vet du med en gang at den personen har sunget feil. Det er litt sånn, da. Så du sitter og så bare venter du på tersen, og hvis den kommer, så ”Ja, det er en ters!” og hvis ikke, så ”Nei, det er ikke en ters”, men jeg vet ikke hvilken det er, men jeg vet det ikke er en ters. Så det er litt sånn... kan utelukke de du kjenner igjen, da (Elev E).

Elev B viser gjennom hennes utsagn, også til et ubevisst forhold og intuitiv tilnærmingen til hvordan hun oppfatter og forstår klingende musikk. Når hun ble presentert en melodi som skulle noteres, var hun opptatt av å fange melodis struktur før hun videre skrev ned det hun kjente igjen med en gang. Da jeg ba henne forsøke å beskrive hva slags elementer hun lett kjente igjen og hva hun noterer ned først, forteller hun at ”(...) jeg tror det er litt hulter til bulter, men det er gjerne mer i starten enn andre steder, da. Sånn siste takt – der kommer det gjerne antakelig ikke så mye” (Elev B). Ettersom hun har gitt uttrykk for at hun mestrer

hørelære godt, ber jeg henne beskrive hvordan hun går frem for å forsikre seg om at de notene hun har skrevet ned er korrekte:

Eh ... Altså. Enten så må det være at jeg hører et intervall, eller så er det at jeg ... på en måte vet hvor grunntonen er. Eller begge deler. Jeg vet ikke helt. Det er jeg faktisk veldig usikker på hva jeg skal si der (Elev B).

Når elevene ble spurt om hvordan de opplevde faget, hva som var vanskelig og hva som opplevdes som enkelt, forteller elev C at hun ser på faget som enkelt på bakgrunn av at hun tar det lett. Når jeg ber henne forsøke å forklare hvorfor hun tar faget lett, forteller hun at hun bare tenker på melodien, nynner og ser for seg fiolinen, og på den måten hører at ”Åja, det er den [tonen]” (Elev C). Videre forteller hun at hun gjennom arbeidet med hørelære på musikklinjen har utviklet sine evner til å bladsynge noter, og forklarer denne fremgangen som basert på at hun i senere tid har ” (...) fått litt mer bekreftet hva som ... hvordan det skal være” (Elev C).

Slik det er blitt presentert gjennom de tidligere utsagnene, kommer det frem at flere av elevene opplever at enkelte elementer i et musikalsk forløp skiller seg ut. Av den grunn oppleves de som lettere å identifisere enn andre. Et lignende eksempel på dette fenomenet beskrives av elev D. Han forteller at han tidligere i sitt arbeid med hørelære i større grad tok utgangspunkt i å identifisere enkeltelementene i en melodidiktat. I senere tid har det å ta utgangspunkt i grunntonen blitt mer sentralt i hans fremgangsmåte når han skal identifisere og skrive ned et melodiforløp:

Jeg tror før så tenkte jeg mer på enkeltintervallene når jeg ... i melodien. Mens nå har jeg liksom mer følelsen til hvor grunntonen er, og liksom hører: ”Okay, det må være en kvint eller det må være en ledetone og sånn, sant”. Og kjenne igjen ... ting som jeg har spilt før eller hørt før, og da slipper [jeg] liksom [å] utpønske hva det er for noe (Elev D).

I likhet med flere av kategoriene som nå er presentert i analysen av det empiriske materialet, er ikke observasjon uten videre egnet til å fange intuitiv tenking. Gjennom observasjonene som ble gjort av elevenes handlinger og utsagn i hørelæretimene, ble det likevel tatt notater fra enkelte situasjoner som kan kobles til det elevene har forklart tidligere om intuitiv tilnærming til arbeid med hørelære. Det var spesielt i samhandling med læreren at elevene snakket i undervisningssituasjonen. En elev kommenterer høyt at melodien læreren nettopp

har demonstrert er bygget opp av ”Masse terser!” når elevene blir spurt om hva som er spesielt med melodiforløpet. At det å gjenkjenne en ters er noe enkelte elever enkelt klarer, kommer også frem når en elev får påpekt av notene hun har skrevet ned ikke stemmer helt overens med den klingende musikken. Når hun oppdager dette, kommenterer hun: ”Ja, men det er terser. Jeg har bare skrevet feil.”

5.3 Oppsummering

Jeg har med dette kapitlet gjort en presentasjon av empirien som vil ligge til grunn for min videre drøfting. Kategoriene representerer omfangsrike grupper av strategiske tilnæringer til arbeid i hørelære, og må som nevnt innledningsvis ikke forstås som gjensidig utelukkende kategorier. På tross av utfordringene som er møtt i arbeidet med å fange elevenes refleksjoner rundt egen strategibruk i hørelære, åpner den presenterte empirien i stor grad en dør inn til de ellers uuttalte prosessene som finner sted i elevenes tanker.

Elevenes intervjuutsagn har gitt en detaljert innsikt i deres tankegang og strategibruk i faget. Selv om det er utfordrende å hente inn informasjon knyttet til forståelse gjennom observasjon, har observasjonsnotatene hatt en nyttig funksjon i samspill med intervjuene. Ved å se den samlede empirien under ett, har det vært mulig å koble elevenes utsagn opp mot erfaringer fra klasseromssituasjonen og handlinger som ble observert. Observasjonene som ble gjort i hørelæretimene har på denne måten fått en supplerende rolle til elevenes utsagn i intervjuene.

6. DRØFTING

Med følgende kapittel vil jeg drøfte studiens problemstilling i lys av det teoretiske og empiriske materialet som er presentert. Problemstillingen er rettet mot kunnskapsbegrepet i hørelære og hvilke strategier elevene tar i bruk i sitt arbeid med faget basert på deres egne refleksjoner og mine observasjoner:

Hva slags kunnskap og strategier kommer til syne gjennom elevenes refleksjoner over egen forståelse i hørelære?

Det har dukket opp flere interessante drøftings spørsmål gjennom arbeidet med oppgaven. Jeg har forholdt meg kritisk til egne oppfatninger på feltet og forsøkt å utfordre personlige meninger. Samtlige drøftings spørsmål tar utgangspunkt i elevenes beskrivelser av egen forståelse i hørelære, hvor både det eksplisitte og implisitte budskapet i utsagnene har vært av betydning.

Kapittelet er delt inn i tre overordnede drøftingstemaer: *Strategier i hørelære* (kap. 6.1), *Kunnskap i hørelære* (kap. 6.2) og *Kunnskap gjennom strategi* (6.3). Under kapittelet om strategier i hørelære drøfter jeg samtlige kategorier av strategier som er presentert i analysen, og hvordan disse kan forstås i lys av det teoretiske grunnlaget. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på hvordan strategiene samlet sett reflekteres over og tas i bruk av elevene.

I kapittelet *Kunnskap i hørelære*, vil jeg ta for meg kunnskapsbegrepet i hørelære og hvordan kunnskap i faget kommer til syne gjennom elevenes refleksjoner og handlinger. Drøftingen er hovedsakelig gjort med Polanyis teori om taus kunnskap (Polanyi, 1964, 2000) som teoretisk grunnlag, med et mål om å nyansere kunnskapsbegrepet knyttet opp mot fenomener som vanskelig lar seg forklare med ord.

I det siste kapittelet, *Kunnskap gjennom strategi*, vil jeg drøfte hvilken rolle strategiene har i tilknytning til kunnskapsbegrepet i hørelære. Til slutt vil jeg binde de foregående temaene sammen og gjøre en drøfting av hvorvidt og på hvilken måte elevenes strategibruk kan forstås som en indikasjon på kunnskap i faget.

6.1 Strategier i hørelære

Jeg vil her gå nærmere inn på strategier i hørelære ved å drøfte hvordan disse tas i bruk, forstås og kan forklares i sett i lys av det teoretiske materialet som ligger til grunn for denne studien. Jeg vil innledningsvis gjøre en oppsummering av strategiene som er presentert i kapittel 5, før jeg videre drøfter den enkelte strategi.

6.1.1 Hovedkategorier fra analysen

Hovedkategoriene av strategier er i presentasjonen av det empiriske materialet kartlagt og kategorisert med utgangspunkt i elevenes beskrivelse av egne fremgangsmåter. Av de ulike strategier som ble forklart, ble det utarbeidet fem kategorier basert på elevenes overordnede tilnærming til oppgaveløsning. Strategiene må ikke forstås som gjensidig utelukkende selv om det skilles mellom dem i oversikten som er gitt. Kategoriseringen er ment som en oversiktlig fremstilling av ulike tilnæringsmåter til arbeid med hørelærerelaterte oppgaver, og jeg utelukker med dette ikke at elever kan ta i bruk flere strategier på samme tid.

Å tenke logisk omfatter de strategier hvor kunnskap om forhold mellom blant annet tonehøyder, tonearter, taktarter og tonelengder brukes i kombinasjon med den auditive oppfattelsen av musikken. En logisk tilnærming til hørelære åpner for å tenke ut i fra musikkteoretiske ”regler” i arbeidet med å identifisere ulike klingende elementer.

Å tenke med instrumentet forklares av elevene som å bruke kjennskapen de har til instrumentet til å orientere seg i det musikkteoretiske hørelærefeltet. Kjennskapen til instrumentet kan være til hjelp under identifiseringen av enkelte toner og intervaller i form av å gjøre det mulig å telle trinn kombinert med visshet om hvilke toner som produseres dersom de holder et visst grep på sitt respektive instrument. Å tenke med instrumentet blir også beskrevet i form av å tenke større intervaller, definere tonearter og som en hjelp til å forestille seg hvordan melodien i en melodidiktat ville vært å spille. Strategien kan tas i bruk imaginært i form av at elevene kun ser for seg instrumentet og eventuelt at de spiller på det, men blir også beskrevet som noe elevene kan gjøre fysisk i form av å bevege kroppen og hendene som om instrumentet var tilstede.

Å auralisere er en strategi som handler om å danne seg et indre bilde av musikken som presenteres. Auraliseringen kan skje i ulik grad og med ulik mengde informasjon. Enkelte kan

se for seg et tradisjonelt tonebilde med fem notelinjer, mens andre kan se for seg melodien struktur i form av for eksempel dotter eller linjer.

Å bruke kroppen betegner en tilnærming til hørelære som inkluderer bruk av kroppen gjennom blant annet sang, nynning, tramping og tapping med fingrene. Kroppens fysiske aktivitet knyttes opp mot de musikalske elementene elevene skal identifisere, og gjør det mulig å oppleve rytmiske elementer og mønstre kroppslig, fysisk markere enkelte elementer. I tillegg kan man gjennom sang gjøre bruk av stemmen og synge fragmenter av melodien og lage hørbare holdepunkt under arbeidet med en melodidiktat.

Å tenke intuitivt betegner tilnæringsmåter i hørelære som baserer seg på elevenes intuitive oppfattelse av den klingende musikkens elementer. Å tenke intuitivt forklares blant annet som en *følelse* av å vite at det man hører er et bestemt intervall eller en bestemt tone i den gitte tonearten. Den intuitive tilnærmingen fremtrer gjerne i form av at man ”bare får det til” uten å vite hvorfor eller hvordan.

6.1.2 En logisk forståelse

Slik enkelte elever beskriver sin forståelse og tilnærming til oppgaveløsning i hørelære, kan det forstås som at kunnskap *om* faget har større betydning enn kunnskap *i* faget. Med dette mener jeg at elevene i stor grad støtter seg til hva de kan om blant annet tonenes lengde i forhold til hverandre, skalaens teoretiske oppbygning og uskrevne regler knyttet en melodidiktats oppbygning. Kunnskap knyttet til å vise forståelse for større sammenhenger i musikken blir av den grunn satt i bakgrunnen, mens identifisering av enkeltelementer står sentralt:

Det første jeg begynner på, er liksom hvor mange noter jeg skal ha inn i hver takt, for det syns jeg er litt lettere i vertfall sånn. Så pleier jeg alltid å synge grunntonen i hodet mitt mens han synger gjennom, og så: ”der fant jeg en grunntone, fant en grunntone, fant en grunntone”, så har jeg i hvert fall de, og da er det lettere å prøve å orientere meg ut i fra de andre tonene, da. Og så prøver jeg sånn det med å synge hver tone i mellom for å prøve å finne og sånn (Elev E).

I eksempelet over, forklarer eleven hvordan hun tar utgangspunkt i en logisk form for tilnærming i prosessen mot å identifisere et rytme- og melodiforløp. Hun begynner med å telle antall toner som tilhører hver takt og legger på den måten et grunnlag for det videre arbeidet

med å identifisere hvilke av disse notene som utgjør toneartens grunntone. Ved hjelp av å synge melodiens grunntone samtidig som læreren demonstrerer melodien, markerer hun hvilke toner som klinger likt som grunntonen hun synger. Når hun så skal identifisere resten av det melodiske forløpet, beveger hun seg trinnvis opp og ned mellom grunntonene hun har skrevet inn og de tonene som foreløpig mangler. Vi ser noe av den samme tilnærmingen hos elev F:

(...) Etter at jeg har fått starttonen, så tenker jeg egentlig bare på en skala. Når jeg får oppgitt for eksempel tersen, så teller jeg meg på en måte oppover i skalaen, altså synger skalaen inne i hodet mitt, helt til jeg kommer frem til den tonen som vi fikk høre (Elev F).

I de to overnevnte utsagnene beskrives lignende tilnærminger til å identifisere et melodisk forløp. Ved å bevege seg trinnvis mellom melodiens toner, gjør elevene det mulig å telle seg frem til hvilke toner som til slutt skal skrives ned på notearket. Det som likevel skiller dem, er hvilket holdepunkt de forholder seg til. Hvis vi først ser nærmere på utsagnet fra elev F, kan vi se at han starter med å ta utgangspunkt i melodiens første tone, som læreren oppgir at er tersen i tonearten. Videre tar han utgangspunkt toneartens skala og beveger seg oppover og nedover å identifisere de neste tonene. En konsekvens av en slik tilnærming, er at hver tone han identifiserer vil fungere som et nytt holdepunkt i prosessen med å identifisere den neste. Slik Karpinski (2000) kommenterer, vil en slik form for strategisk tilnærming kunne medføre følgefeil dersom eleven gjør et feilsteg underveis i melodien. Hvis vi så tar for oss elev E sin forklaring av hennes måte å notere en klingende melodi på, kan vi se at hun gjennom å først identifisere alle tonene som utgjør grunntonen i melodien, til en hver tid vil kunne bruke ett og samme holdepunkt når hun skal finne resten av melodien. Denne tilnærmingen har med andre ord en lavere risiko for følgefeil.

Den logiske strategien berører mer enn å ta utgangspunkt i enkeltintervaller. Logisk tilnærming forklares blant annet med eksempler knyttet til å telle underdelinger i en rytmisk figur for å identifisere tonenes lengde. I likhet med å ta utgangspunkt i enkeltintervaller, plukkes det rytmiske forløpet fra hverandre til minst mulig deler slik at elevene kan fokusere på enkeltelementene. Dette står som kontrast til det Karpinski (2000) omtaler som chunking, hvor større deler ses i en sammenheng og identifiseres på samme tid. Chunking ble tidligere i oppgaven sammenlignet med å lære å lese. Etter å ha lært alfabetets bokstaver vil man etter trening se sammensetninger av disse som ord med en mening (Karpinski, 2000). At eleven

støtter seg til en logisk strategi i hørelære hvor enkeltelementene plukkes fra hverandre, kan med andre ord vise til mangelfull forståelse for musikalske sammenhenger. En mulig årsak til dette kan være at eleven er i utviklingsfasen av sin forståelse innenfor hørelære.

6.1.3 Instrumentets betydning

Under intervjuene var det flere av elevene som kommenterte hovedinstrumentets innvirkning på deres tankegang i faget. Elevene som ble intervjuet spilte forskjellige instrumenter, og refleksjonene knyttet til instrumentets betydning ble av den grunn ulike på bakgrunn av at instrumentene håndteres med ulik teknikk. Likevel beskrives de samme fenomenene. I forbindelse med den videre drøftingen, vil jeg trekke inn en teori om motorisk minne for å belyse hvordan kunnskap om og på eget instrument kan overføres til arbeid i hørelære.

Snyder (2000) skisserer to ulike former for langtidsminner: det eksplisitte og det implisitte minnet. Når vi tar i bruk det eksplisitte minnet, blir informasjonen vi har lagret i minnet bevisst hentet frem. Innholdet i dette minnet, forklarer Snyder (2000) som noe som lar seg forklare og som kan settes ord på. I forbindelse med drøftingen av elevenes tenking med instrumentet, er det det implisitte minnet som er av størst interesse. Når vi tar i bruk det implisitte minnet, er ikke den kognitive prosessen tilgjengelig for vår bevissthet (Snyder, 2000). Dette betyr altså at vi kan huske noe uten vi selv er det bevisst. Det implisitte minnet kan videre ta ulike former, men jeg vil her drøfte instrumentets betydning med utgangspunkt den motoriske dimensjonen.

Det motoriske minnet innebefatter kunnskap som sier noe om hvordan vi gjennomfører visse handlinger og bevegelser (Snyder, 2000). Slik jeg oppfatter elevenes utsagn om å tenke med instrumentet, kan dette fenomenet forstås som en følge av å ha motorisk kunnskap om instrumentet. Denne kunnskapen tas i bruk som en strategi som medfører at eleven kan relatere seg motorisk til et gitt sett med noter eller et klingende musikkforløp. De lagrede og automatiserte bevegelsene knyttet til utøving på instrumentet, gjør det mulig å forestille seg hvordan et melodisk forløp ville bli spilt.

Jeg vil skille mellom to former for å tenke med instrumentet. Den første formen tar utgangspunkt i kunnskapen elevene har *om* instrumentet sitt, og hvordan tonene står i forhold til hverandre. Den andre tar utgangspunkt i kunnskapen elevene har *i* instrumentet sitt i form

av å relatere håndteringen av instrumentet med klingende lyd. Ved å ta utgangspunkt i den første formen for å tenke med instrumentet, kan eleven orientere seg i tonearten de jobber med ut i fra deres kunnskap om hvor hendene og fingrene skal plasseres for å produsere en gitt tone: ”(...)for eksempel hvis jeg skal finne hele og halve trinn ... ehm ... så bruker jeg fingrene. Da tenker jeg ’Okay, fra den tonen og den tonen og den tonen’, så går jeg liksom skalaen oppover, da” (Elev C). Det samme fenomenet beskrives av elev F, som ved hjelp av å tenke med instrumentet teller trinn for å identifisere parallelltonearten til en gitt toneart: ”(...) Så da forestiller jeg meg at jeg har den foran meg, og så trykker jeg liksom ned klaffene ... ja ... i en kromatisk skala” (Elev F). Beskrivelsene viser til en støtte i instrumentet hvor bevegelse mellom hele og halve trinn kan relateres til kunnskap som forsikrer at eleven til en hver tid vil vite hvilke toner hun forholder seg til.

I lys av Snyder (2000) sin teori, kan vi si at denne tilnærmingen er tilknyttet elevens motoriske kunnskap om hvordan hendene skal bevege seg for å orientere seg mellom ulike toner på instrumentet. Elevenes identifisering av ulike intervaller, påvirkes med andre ord av deres motoriske kunnskap om fysisk avstand mellom tangenter eller grep på en fløyte, og hvordan dette definerer forholdet mellom toner. På den andre siden er det også mulig at strategien tar utgangspunkt kunnskap om instrumentets klaffer, bånd og tangenter og hvilke toner disse representerer, uten å nødvendigvis ha en motorisk forankring til denne kunnskapen. Et annet poeng som er verdt å merke seg, er at strategien ikke nødvendigvis er medfører å forestille seg lyden av de respektive tonene. Strategien er i større grad rettet mot å bruke instrumentet til å orientere seg i det teoretiske landskapet knyttet til forhold mellom toner. Jeg kan likevel ikke konstatere at elevene ikke hører lyd når de jobber på denne måten.

Strategiens andre form tar som nevnt utgangspunkt kunnskapen elevene har i instrumentet sitt, hvor denne kunnskapen relateres til et lydlig bilde. Hvis vi ser på Polanyis teori om taus kunnskap, kan enkelte sider ved dette fenomenet belyses med utgangspunkt hans to ledd av kunnskap. Kunnskap om hvordan instrumentet håndteres, det første leddet av kunnskap, overskygges av det helhetlige klingende resultatet som kommer som en følge av kombinasjonen av muskelaktiviteter (Polanyi, 1964, 2000). Med utgangspunkt i denne teorien, kan de muskulære bevegelsene knyttet til å håndtere instrumentet også fremkalle lagret kunnskap om hvilke lyder som produseres.

Elev F beskriver en situasjon hvor hun spiller på en imaginær fløyte når hun hører på musikk. Beskrivelsen viser til at musikkens melodi og toner knyttes sammen med bevegelsene hun gjør med hendene: ”Da går jeg gjennom stykket i hodet mitt, kanskje lytter til det på Spotify for eksempel eller noe sånn. Og så ... eh ... bare holder jeg hendene foran meg som om jeg hadde fløyten foran meg, og så trykker jeg liksom klaffene, eller forestiller meg at de er der, og så spiller jeg” (Elev F). Utsagnet viser sammenheng mellom det å tenke med instrumentet og Polanyis teori om kunnskapens to ledd (Polanyi, 2000). Elevens fokus rettes bort fra hvordan fingrene beveger seg, og mot den klingende musikken hun forestiller seg at hun spiller. Der likevel viktig å poengtere at det ikke kan sies med sikkerhet hvorvidt disse bevegelsene faktisk stemmer overens med den klingende musikken. Slik som auralisering kan foregå på ulike nivå, enten i form av å representere enkelttoner presist eller å skaffe seg et bilde av den klingende musikkens form (Karpinski, 2000), kan bruk av instrumentet forstås på samme måte. Enkelte elever kan ha evnen til å med sikkerhet vite hvilke klaffer eller tangenter som skal trykkes på for å gjengi musikken som høres, mens andre elever bruker instrumentet til å skaffe seg et slags bilde av musikkens form.

Avslutningsvis vil jeg kommentere at det å tenke med instrumentet i arbeid med hørelære, blir fremstilt som mindre effektivt når instrumentet ikke har klaffer, tangenter eller bånd som gjør det mulig å identifisere hvilke intervaller og toner som spilles uten å produsere lyd. Elev E som spiller trombone, forteller at det ikke alltid lar seg gjøre å se på hendene for så kunne fastslå hvilken tone hun spiller. Da er det i følge henne lettere å ta i bruk andreinstrumentet piano, hvor hun kan forholde seg til tangenter: ”(...)fordi da *ser* jeg det. Du *ser* ikke når du spiller på trombonen, nei” (Elev E). Et slikt utsagn gjør det naturlig å anta at det å tenke med instrumentet er knyttet til det visuelle, og at strategien er en form for synliggjøring av den klingende musikken eller den musikken eleven forestiller seg inne i sitt eget hode. I så tilfelle er det naturlig at en elev som spiller et instrument som trombone vil ha vanskelig for å kunne tenke med instrumentet for fastslå hele og halve toner, uten å ha muligheten til å høre lyden som produseres. Samtidig er det nødvendig å påpeke at en mer erfaren trombonespiller som har forholdt seg til ett og samme instrument over lengre tid, kanskje har mer kjennskap til hvordan hendene skal plasseres for å produsere ulike toner. Det empiriske materiale for denne studien legger ikke grunnlag for å drøfte dette noe videre, men det er et mulig poeng som er verdt å legge merke til.

6.1.4 Auralisering av musikkens form

Auralisering beskrives av elevene på ulike måter. Forskjellen ligger hovedsakelig i *hva* de ser for seg, noe som varierer fra tradisjonelle noter på fem notelinjer til abstrakte prikker og linjer. Disse variasjonene kan knyttes til Karpinskis todelte inndeling av auraliseringens hovedformer: en form som viser til musikkens kontur, og en mer avansert form som viser til konkret informasjon om tonenes høyde i forhold til hverandre (Karpinski, 2000). Slik elev D beskriver hvordan han ser for seg musikken han hører, ser jeg det som naturlig å knytte hans bilde av musikken til denne første formen for auralisering: ”Ser for meg sånn ... altså ikke akkurat hvilke noter det er, men heller at liksom går litt opp og litt ned der, og ... Og så prøver jeg liksom å se for meg hvor taktene er og sånn” (Elev D). Videre utdyper han at bildet av denne bevegelsen i musikken tar form som ”(...) prikker. Sånn ... Ser ut som sånn tidlig middelaldernoter, liksom” (Elev D). Etersom prikkene ikke nødvendigvis angir tonenes eksakte, blir strategiens hensikt å tilegne seg konturen av melodien heller enn å representere faktiske avstander mellom de ulike tonene .

I en annen beskrivelse av fenomenet, fremstår musikken som mer presist gjengitt. Elev E forteller at hun ser for seg fem notelinjer, en G-nøkkel og notene som beveger seg bortover. Denne måten å auralisere på minner mer om Karpinskis andre form for auralisering, hvor bildene som dannes i større grad er konkrete. I denne formen for auralisering fremstår bildet man danner seg som en konkret gjengivelse av den klingende musikken, i form av symboler som representerer hele og halve trinn (Karpinski, 2000). Slik jeg forstår Elev E sitt utsagn, vil jeg si at hennes form for auralisering minner om Karpinskis beskrivelse. Bildene er detaljerte, og notene hun ser er et direkte bilde av hvordan hun vil skrive den klingende musikken. Det som gjør denne formen for auralisering spesielt interessant, er hva som skjer når elev E er usikker på enkelte av tonene i den demonstrerte melodien. Blant notene hun ser for seg fremstår elementene hun er usikker på som svarte områder:

(...)Men igjen så kommer de intervallene som jeg ikke aner hva er for noe, og da er det svart der. Så det er sånn ... Jeg har noen toner, og så er det svart, og så er det noen toner og så er det svart, liksom. Det er ikke sånn at jeg har tomme notelinjer – det er sånn bare... *svart*. Her finnes det ikke noe, og så går vi videre (Elev E).

Denne formen for auralisering fremstår som lignende Karpinskis beskrivelse av auralisering av tonenes høyde i forhold til hverandre. Det som gjør at strategien skiller seg fra den konkrete formen for auralisering, er beskrivelsen av hva som skjer når hun ikke vet hvilke

toner hun hører. Områdene fremstår da som svarte og helt uten informasjon om musikkens videre gang og form. I Karpinskis første form for auralisering viser han til evnen å se for seg musikkens bevegelse, og forklarer denne formen for auralisering som enklere enn den formen som tar sikte på å gi informasjon om tonenes tonehøyde. Elev E viser altså til en mer avansert form for auralisering, men ser likevel ikke for seg noe informasjon i det hele tatt dersom hun ikke klarer å høre akkurat hvilken tone det er.

Å skaffe seg et overblikk over den klingende musikken ved hjelp av å auralisere, kan fungere som en effektiv strategi i prosessen med å danne seg et meningsfullt bilde av den klingende musikken. Ettersom strategien kan føre til at eleven oppfatter større deler av musikken, kan også kobles sammen med chunking (Karpinski, 2000). Eleven kan ved hjelp av å auralisere bevege seg bort fra enkeltelementene musikken er bygget opp av, til fordel for å heller se større sammenhenger relatert til musikkens form.

6.1.5 Det kroppslige aspektet

Å bruke kroppen er en avgjørende del av det å være en musiker. Enten man spiller et instrument eller synger, er man avhengig å bevege kroppen for å produsere lyd og musikk. Under observasjonen av elevenes handlinger og væremåte i hørelæreundervisningen, la jeg spesielt merke til deres bruk av kroppen sin i form av å trampe takten, tappe melodiens rytme på pulten eller å bruke stemmen til å synge. En forklaring på dette kan være knyttet til deres kroppslige erfaring med å utøve musikk. Før jeg utdyper denne tankegangen videre vil jeg vise til hva elev F forteller om å trampe rytmen under arbeidet med en melodidiktat: ”Når læreren synger den [melodien], da, så pleier jeg ofte å trampe rytmen også. Sånn at jeg legger merke til den også – hvilken rytme det er” (Elev F).

Dette fenomenet ble observert flere ganger i hørelæreundervisningen. Snyder (2000) påpeker i forbindelse med hans beskrivelse av vårt motoriske minne, at repetitiv øving gjør det mulig å lagre musklernes bevegelser knyttet til *hvordan* man utfører visse handlinger. Jeg vil videre drøfte hvorvidt elevenes motoriske minne knyttet til deres håndtering av instrumentet, påvirker den motoriske opplevelsen av puls og rytme under utøving av musikk. Når elevene beveger kroppen for å produsere lyd på instrumentet, er det ikke bare fingrene og hendenes plasseringer som beveger seg. Når musikken følger en gitt puls, vil hele kroppen være med på å sørge for at tonene plasseres i henhold til denne. På den måten vil det å oppleve en puls i

kroppen kunne være knyttet til deres forståelse av rytmeforløpet de spiller. Når elevene skal notere ned en melodidiktat i hørelære, kan dette kroppslige minnet knyttet til rytmikk og opplevelse av puls og rytmefigurer, ubevisst hentes frem i prosessen med å identifisere musikalske elementer.

En annen måte å bruke kroppen i hørelære på er, fremtrer i form av sang. Under observasjonen av hørelæreundervisningen, var det ikke rent sjeldent at klasserommet ble fylt av svak nynning på forskjellige intervaller og lengre melodiske forløp. En mulig forklaring på dette, er at å produsere lyd gjør det mulig å ta i bruk hørselen til å kontrollere at tonene man hører inne i hodet stemmer overens med hvordan de klinger høyt. En annen forklaring kan være knyttet til teorien om det motoriske minnet. Har du erfaring og ferdigheter innenfor sang, kan du mest sannsynlig bestemme deg for en tone du vil synge, åpne munnen og synge nettopp denne tonen. Slik jeg forstår dette fenomenet, ser jeg det som nært knyttet til en muskulær form for minne hvor man automatisk, eller etter trening, kjenner stemmebåndenes bevegelser så godt at man vet hvilken tone man vil produsere dersom man begynner å synge. På denne måten vil altså det å synge under arbeid med hørelærerelaterte oppgaver, kunne være til hjelp i form av at tonenes høyde lettere lar seg identifisere dersom de kan knyttes sammen med opplevelsen av stemmebåndenes bevegelse.

6.1.6 Den intuitive tilnærmingen

Jeg vil med det følgende drøfte elevenes intuitive strategi i arbeid med hørelære. Enkelte elever ga uttrykk for at oppgaveløsning i hørelære ble oppfattet som noe som kom av seg selv. En slik intuitiv tilnærming til å identifisere tonene som klinger, blir blant annet beskrevet som å ha en *følelse* av hva man hører. Elev A viser til den tredje skalatonen, tersen, når han beskriver tankeprosessen: "(...)Har jeg en følelse av at det er en ters, sant, dur-ters for eksempel, og så er den neste [tonen] et trinn over, da må det jo være en kvart og så videre" (Elev A).

Det er flere elementer som er interessant med dette utsagnet. For det første er det hans beskrivelse av å ha en følelse av å kjenne igjen den tredje skalatonen. Elev A poengterer senere i intervjuet at han har brukt mye tid på å jobbe med treklanger: "(...)Jeg har en følelse av på en måte: "Okay, det er ... Det må være en ters liksom." For jeg har jo jobbet veldig mye

med akkorder, og jeg har alltid treklangene i hodet, da” (Elev A). En mulig forklaring på dette fenomenet kan dermed være hans repetitive øving på nettopp dette musikalske elementet.

Det er vanskelig å si noe sikkert om hva det vil si å føle et intervall. Jeg vil likevel forsøke å belyse hvordan dette kan forstås ut i fra teori som omhandler vår forståelse av vestlig tonal musikk. Ettersom tonalitet og skalatonenes tonale funksjoner er nært knyttet til hvordan lytteren orienterer seg i det klingende landskapet (Karpinski, 2000), kan elevens opplevelse av enkelte intervaller resultere i noe som av elev A betegner som en følelse. Denne tanken kan underbygges på bakgrunn av at det nettopp er skalaens tredje tone som vises til i elevens beskrivelse. Han er nemlig ikke den eneste som refererer til toneartens ters i tilknytning til beskrivelser av toner som er enklere å kjenne igjen enn andre. Ettersom skalaens tredje trinn definerer hvorvidt melodien går i dur eller moll har den en avgjørende rolle i det tonale bildet. I tillegg til dette, er tersen en del av toneartens grunnakkord, hvor den også her definerer dur eller moll.

I forbindelse med å drøfte hvorfor det akkurat er tersen som fremstår som sentral, vil jeg også trekke inn Krumhansl og Shepards forskning på tonale hierarkier (Krumhansl & Shepard, 1979). Gjennom studiens eksperiment kommer det frem i datamaterialet at tonalitet bringer med seg en viss forventning hos lytteren til hva som følger videre i det melodiske forløpet. Tonene som i størst grad forventes å høres av lytteren ligger øverst i det tonale hierarkiet, og utgjør skalaens første, tredje og femte trinn (Krumhansl & Toiviainen, 2001). Disse trinnene utgjør toneartens grunnakkord, som er bygget opp av terser. Under observasjonen av elevene i hørelæreundervisningen, ble det lagt merke til at elevene dro kjensel på nettopp denne strukturen i en melodi. En elev rakk opp hånden og svarte at melodien læreren demonstrerte var bygget opp av ”Masse terser!”.

Teorien som tonale hierarkier viser altså til en forventning om å høre visse toner knyttet til en tonal kontekst. Dersom en slik forventning innfris, kan det forklare den raske gjenkjenningen av melodiens figur. Dette fenomenet beskrives på en annen måte av Elev E, som forteller at en kjent struktur er enkel å identifisere dersom det forventes at den skal komme: ”(...)Så du sitter og så bare venter du på tersen, og hvis den kommer så ’Ja, det er en ters!’ og hvis ikke, så ’Nei, det er ikke en ters’, men jeg vet ikke hvilken det er, men jeg vet det ikke er en ters” (Elev E).

Jeg vil videre trekke inn teorien om intervallrivalisering som sier at hvilken som helst tone vil fremstå som melodians grunntone helt til en annen og bedre kandidat tar over (Brown & Butler, 1989, i Karpinski, 2000). Denne teorien belyser fenomener som knyttes til å kjenne igjen toner og intervaller på bakgrunn av tonens tonale funksjon. Grunntonen fungerer som et holdepunkt eller et tonalt senter i tonearten det arbeides med. Å plassere grunntonen blir dermed nødvendig for å kunne orientere seg i det auditive lydbildet som presenteres, og for å at den videre identifisering av det melodiske forløpet skal gå riktig vei. Slik Elev D forteller om hans tilnæringsmåte til gjenkjenning av intervaller i hørelære, kommer det tydelig frem at det å etablere et forhold til grunntonen er helt avgjørende for hvordan det videre arbeidet utarter seg. Tidligere opererte han med å tenke enkeltintervaller hvor intervallenes tonale funksjon ikke var av betydning, "(...)Mens nå har jeg liksom mer følelsen til hvor grunntonen er, og liksom hører: 'Okay, det må være en kvint eller det må være en ledetone og sånn, sant'. Og kjenne igjen ... ting som jeg har spilt før eller hørt før, og da slipper [jeg] liksom [å] utpønske hva det er for noe" (Elev D).

Jeg vil videre gå nærmere inn på hvordan oppfattelse av toneartens grunntone kan bidra til å forklare elevenes forhold til tonens tonale funksjon. Hvis vi bruker septimen som eksempel, toneartens syvende skalatrin, er dette en tone som i en tonal setting har en ledende funksjon opp mot grunntonen. Hvis septimen spilles etter at grunntonen er etablert, vil den av den grunn kunne gjenkjennes på bakgrunn av nettopp denne ledende funksjonen. I et utsagn som omhandler skalatoner og intervaller som lett lar seg identifisere, beskriver elev E det septimen som en *spesiell* tone. Gjennom erfaring med hørelære på musikklinjen, sier hun at hun nå hører "(...)mye bedre at det er en septim for eksempel, fordi at den er så dom[inant] ... den er så spesiell" (Elev E).

Dersom eleven har et forhold til hva som er grunntonen i skalaen, er det forståelig at det å høre septimen vil bære med seg en forventning om at grunntonen skal komme like etter. Hvis grunntonen ikke spilles etter septimen, kan opplevelsen av at forventningen ikke ble innfridd gi en følelse av at noe mangler. Det er denne forventningen knyttet til septimens tonale funksjon jeg forstår som *spesiell* i elev E sitt utsagn.

Dersom eleven har et forhold til toneartens grunntone, åpnes det altså for at skalatonenes ulike funksjoner kan utgjøre en mer fremtredende rolle under identifiseringen av melodiforløpet. En slik måte å oppfatte større sammenhenger i musikken på, kan relateres til

Karpinskis (2000) definisjon av å chunke. Ved å ta utgangspunkt i grunntonen og skalatonenes funksjoner i forhold til den, utgjør grunntonen et anker som gjør det mulig å se større sammenhenger. Måten elev E kjenner igjen septimen med utgangspunkt i å ha et forhold til hva som er grunntonen, med andre ord tyde på at hun chunker i form av å høre toner og intervaller som en brikke av en større helhet. At det er en septim betyr da mer enn to toner med et visst antall halve trinn mellom seg, og identifiseres dermed på bakgrunn av en forståelse hvor større deler ses i sammenheng.

Det finnes altså forskningslitteratur som kan bidra til å forklare flere av fenomenene som berører elevenes intuitive oppfattelse av musikk. Å arbeide med oppgaver i hørelære med utgangspunkt i gjenkjenning av intervaller i en tonal kontekst, kan ut i fra drøftingen som er gjort forstås i sammenheng med elevenes forhold til den vestlige lytternes tonalitetsforståelse, kunnskap og kjennskap til skalatonenes ulike funksjoner og deres evne til å finne melodiforløpets grunntone. Likevel fremtrer tankeprosessen som ubevisste når elevene reflekterer over egen forståelse i faget. Da kan man jo spørre seg hvorvidt det hadde vært nyttig å gjøre dem oppmerksomme på disse teoretiske forklaringene på hvordan man naturlig oppfatter enkelte musikalske elementer i større grad enn andre. På den ene siden kan vi si at kunnskap om forskning på feltet og teoretiske forklaringer kunne være til hjelp for å forstå hvorfor man selv oppfatter enkelte musikalske elementene som lett gjenkjennbare, og at denne kunnskapen kunne bidratt til en bevisstgjøring rundt egen tenkning. På den andre siden kan kunnskap om teoretiske forklaringer på disse fenomenene kan virke forvirrende i form av at den intuitive gjenkjenningen av musikalske elementer, som for eksempel oppfattelsen av tonale hierarkier, forventes å komme av seg selv.

6.1.7 De personlige strategiene

Gjennom de tidligere drøftingstemaene har jeg belyst hvordan strategiene elevene tar i bruk i hørelære, kan forstås med utgangspunkt i den presenterte teorien. Enkelte aspekter har vist seg å være nærmere knyttet til teoretiske forklaringer enn andre, men samtlige strategier tar utgangspunkt i fenomener som er belyst av tidligere forskning. Til tross for denne teoretiske forankringen til de strategiske tilnærmingene, fremstår enkelte av elevenes beskrivelser og refleksjoner over disse fenomenene som svært personlige. Måten de uttrykker seg på tilsier at de oppfatter egen strategisk tilnærming til oppgaveløsning i hørelære som selvvalgt og kun gjeldende for dem. Et eksempel på dette finner vi i et utsagn av elev A, hvor han avslutter et

raisonnement med å si at hans tilnærming til hørelære oppleves som spesiell for nettopp ham: ”Men det er nå bare meg, holdt jeg på å si” (Elev A). En lignende form for personliggjøring av egen strategisk tilnærming, kommer også til syne i følgende utsagn av elev C, hvor hun gir uttrykk for at det hun sier høres spesielt ut: ”Hva som skjer? ... eh ... egentlig så ser jeg for meg ... Det høres veldig rart ut, men jeg ser for meg fiolinen ... og så spiller jeg liksom ... på den. Eh ... fysisk” (Elev C).

Slik det fremstår i dette utsagnet, skulle man tro at elev C var alene om å forestille seg instrumentet sitt når hun arbeider med hørelærerelaterte oppgaver. Likevel kan vi ut i fra det empiriske materialet fastslå at både denne og de resterende strategiene tas i bruk av flere elever. Det er av den grunn ikke slik at strategiene som defineres av de enkelte elevene er unike selv om de beskrives på ulike måter. På tross av disse lignende strategiske tilnærmingene, var intervjuutsagnene preget av en form for lattermild og til tider usikker tone da de skulle fortelle hvordan de tenkte i sitt arbeid med hørelære.

I forbindelse med elevenes subjektive forankring til egne strategier, er det interessant å stille spørsmål ved hva det er med disse strategiene som gjør det naturlig å oppleve dem som personlige, og kanskje til og med uvanlige og spesielle for den enkelte eleven. Elevene ble avslutningsvis i intervjuet spurt om hvorvidt de hadde reflektert over disse spørsmålene tidligere, og tilbakemeldingene viste at de først tok stilling til disse spørsmålene i intervjusituasjonen. Likevel var det flere som påpekte at de var klar over at de blant annet tenkte med instrumentet eller tappet med fingrene på bordplaten når de jobbet med hørelære. Slik jeg forstår dette, tyder det på at elevene ikke var bevisst over egen tankegang i arbeid med en hørelærerelatert oppgave før de ble bedt om å reflektere over det.

6.2 Kunnskap i hørelære

Jeg vil starte prosessen med å drøfte kunnskapsbegrepet i hørelære med å stille følgende spørsmål: er det mulig å vise til konkret kunnskap i et fag som hørelære? På bakgrunn av hvordan jeg selv har erfart det som vanskelig artikulere hva jeg kan i faget, vil jeg med følgende kapittel forsøke å svare på dette ved å drøfte kunnskapens ulike former i hørelære. Videre til jeg gå nærmere inn på kunnskapens tause aspekt før jeg avslutningsvis drøfter strategibrukens implikasjoner på elevens kunnskap i hørelære.

6.2.1 Hørelærens ulike kunnskapsformer

Hørelære er et fag som har til hensikt å utvikle et vidt spekter av ferdigheter innenfor musikk. Ettersom faget i dag ikke har en egen læreplan bestående av formulerte kriterier og kompetansemål ved endt skolegang på musikklinjen, kan man spørre seg hva slags ”identitet” hørelære egentlig har. Ettersom lærere som underviser i faget står forholdsvis fritt i planleggingsprosessen av undervisningen og i den løpende vurderingsprosessen av elevene, er det rimelig å anta at faget kan utspille seg og oppleves forskjellig for ulike elever, klasser og skoler. I forbindelse med en slik tankegang, vil jeg videre gå nærmere inn på hva dette betyr for elevens opplevelse av kunnskapsutvikling i faget.

En følge av fagets vagt artikulerte identitet i dagens læreplan kan være at hørelære oppleves som noe u håndgripelig, og at hensikten og utbyttet av faget forblir ukjent. På bakgrunn av elevenes assosiasjoner til begrepet og faget ”hørelære”, kan vi til en viss grad bekrefte denne antakelsen. Tilbakemeldingene deres strakk seg fra at det handlet om å utvikle evnen til å høre om den klingende musikken var ren eller ikke, til å evnen til å notere ned en melodi uten hjelp av instrumenter. Selv om elevene har et diffust bilde av hva faget omhandler, trenger det ikke ha negativ innvirkning på hva elevene lærer i undervisningen. Jeg vil likevel påstå at det vil påvirke elevens innstilling og forventning til hva man kan oppnå og lære i faget.

Fagets mange aspekter kan spille en vesentlig rolle rundt hvordan elevene oppfatter og reflekterer over hva slags kunnskap de tilegner seg. For å utdype dette videre ser jeg det som hensiktsmessig å dele faget inn i to kategorier: kunnskap *om* hørelære og kunnskap *i* hørelære. Den første kategorien inkluderer det elevene lærer av kunnskap *om* hørelære ved å bli forelest for eller å lese faglitteratur. I denne kategorien finner vi kunnskap om blant annet hvordan tonehøyder forholder seg til hverandre med utgangspunkt i lydbølgers svingningshastighet, hvor mange 4-deler seksten 8-deler utgjør og hvilke forhold det er mellom tonene i en gitt skala. Dette er kunnskap som lar seg artikulere og forklare på ulike måter og med forskjellige midler som bilder, tekst og ord. Den andre kategorien inkluderer kunnskap *i* hørelære. Her finner vi kunnskap som er knyttet til å kunne gjenkjenne et bestemt intervall kun ved hjelp av å lytte, eller å notere et klingende rytmisk forløp og å synge en nedskrevet melodi uten hjelp av instrumenter. I motsetning til de aspektene innenfor hørelære vi kan ha kunnskap *om*, er denne kategorien mer eller mindre utilgjengelig for verbal, billedlig eller tekstlig beskrivelse.

Hvis vi først tar for oss hva det vil si å ha kunnskap *om* noe, er det enkelt å konkludere med at dette vises gjennom hva man kan fortelle og videreformidle til andre. I et fag som hørelære kan man artikulere faktabasert kunnskap om blant annet konkrete notasjonsregler. Å arbeide med hørelære er i stor grad knyttet til denne formen for kunnskap, ettersom elevene skal utvikle evnen til å kunne si noe om et notert melodiforløp i form av å blant annet lese hvilken toneart og taktart melodien går i.

Kunnskap *i* hørelære lar seg ikke artikulere på samme måte som kunnskap *om* hørelære. Det som gjør hørelærefaget spesielt i forbindelse med kunnskapsforståelse, er nettopp de mer abstrakte og uhandgripelige aspektene som berører evnen å kunne lytte seg frem til en forståelse av den klingende musikken. Det vil altså si at elevene kan møte på en utfordring dersom de blir bedt om å reflektere over hva de har av kunnskap i faget. Oppfatningen av kunnskap i faget kan på bakgrunn av dette sies å være knyttet til elevenes egen opplevelse av hva de lærer.

Det som er spesielt interessant med utsagnene om hva elevene assosierer med hørelære, er at det de trekker frem nettopp de abstrakte aspektene ved faget. I elevenes utsagn vises det blant annet til notering av klingende melodi og rytme, prima vista-sang og gjenkjenning av harmoniske forløp. Beskrivelsene av elevenes assosiasjoner til faget retter seg med andre ord bort fra innholdet i kunnskapen de utvikler, og mot *resultatet* av hva de har lært og kan i hørelære.

6.2.2 Kunnskapen som ikke kan forklares

Gjennom den tidligere drøftingen presenterer jeg et kunnskapssyn som tilsier at kunnskap kan deles inn i to overordnede former. Det å ha kunnskap *i* noe betyr ut i fra dette synet noe annet enn å ha kunnskap *om* noe. Etter å ha gjort rede for hørelærefagets fokus på begge disse ulike formene for kunnskap, ser jeg det som interessant å drøfte hvordan det at faget er såpass preget av kunnskap *i*, påvirker den samlede oppfattelse og opplevelse av kunnskap i faget.

Elev B forteller i et utsagn at hun mestrer hørelære godt. Likevel har hun vanskelig for å forklare hvordan hun tenker i arbeid med faget, og svarene blir preget av usikkerhet og små trekk på skuldrene: ”Jeg vet ikke helt. Det er jeg faktisk veldig usikker på hva jeg skal si der” (Elev B). Noen vil kanskje hevde at det å ikke kunne forklare noe betyr at man ikke har

kunnskap om det som skal forklares. Dersom vi forstår det på den måten kan vi si at dette tyder på at hørelære er et fag som ikke er knyttet til utvikling av kunnskap. Likevel er det verdt å merke seg at dette er en elev som i følge henne selv mestrer faget godt, og at det ut i fra det virker motstridende å si at manglende evne til å forklare egen tankegang er en implikasjon på manglende kunnskap i faget.

Jeg innledet drøftingen av kunnskap i hørelære med et spørsmål om hvorvidt man kan vise til kunnskap i et fag som hørelære. Det er på mange måter gjerne naturlig å tenke at alt man lærer kan kalles for kunnskap. Likevel vil jeg diskutere hvorvidt dette gjelder i hørelære på bakgrunn av formen på det faglige materialet hørelære er bygget opp av. Hørelære er stor grad basert på å tilegne seg ferdigheter man etter arbeid klarer å mestre uten at dette medfører at kunnskapen man har lar seg forklare. Hvordan defineres så denne ferdigheten, og er den å regne som kunnskap? På den ene siden kan vi si at ettersom eleven ikke klarer å forklare hva han gjør og ikke kan oppsummere det han kan i faget, har han ikke opparbeidet seg noe mer kunnskap enn hva han allerede hadde før han deltok i faget. På den andre siden kan vi åpne for at kunnskap ikke nødvendigvis lar seg forklare eller skrives ned. Polanyi (1964) legitimerer gjennom sin teori om taus kunnskap, et bredere kunnskapssyn som sier at kunnskap kan finnes selv om den ikke lar seg forklare. Dersom vi tar dette med i betraktningen, åpner vi for at kunnskap kan være noe vi har i det skjulte i form av verktøy som gjør det mulig å vise til *resultater* av kunnskapen vi har.

6.3 Kunnskap gjennom strategi

Jeg vil med det følgende drøfte hvordan strategiene elevene beskriver kan forstås som en indikasjon på kunnskap i hørelære. Her vil jeg ta med meg de tankene som er kommet frem i den foregående drøftingen av elevenes bruk av strategier og kunnskapsbegrepet i hørelære.

Jeg har tidligere drøftet elevenes strategier i tilknytning til forskning innenfor persepsjon og forståelse av musikk. I den forbindelse dukket det opp et spørsmål rundt hvorvidt bruken av disse strategiene styres av elevene selv, eller om det utelukkende styres av faktorer elevene ikke kan kontrollere. Setter vi disse ulike tankene opp mot hverandre, kan vi på den ene siden si at elevene viser til kunnskap i hørelære gjennom sine refleksjoner, på bakgrunn av at strategiene på mange måter springer ut fra fenomener som lar seg forklare gjennom forskning. Strategiene bli ut i fra dette synet snarere et utfall av hvordan musikken vitenskapelig sett

virker inn på den som lytter. På den andre siden kan vi argumentere for at det er enkelte aspekter ved disse strategiene som krever mer av eleven enn det som lar seg forklare som vitenskapelig bevist intuisjon. Det ville for eksempel ikke være mulig å skrive ned et musikkforløp i form av noter på bakgrunn av at enkelte toner skiller seg ut, uten å ha kjennskap til hvordan et notebilde er bygget opp. På samme måte vil det å se for seg et instrument være av liten nytte for en elev som ikke har erfaring med å spille på instrumentet.

Kunnskap i hørelære kan altså ses på som en sammensetning av flere former for kunnskap. Den ene formen, kunnskap *om* hørelære, lar seg forklare og artikulere. Av den grunn fremstår den også som selvstendig i form av at det er mulig å vite noe om hvordan et notebilde er bygget opp, uten at man nødvendigvis klarer å gjengi det i form av for eksempel sang. Man kan vite at forholdet mellom tonene "C" og "E" utgjør en stor ters, uten å kunne synge det respektive intervallet. Den andre formen for kunnskap, kunnskap *i* hørelære, er derimot i større grad avhengig, det vil si kunnskap som ikke kan forklares eller artikuleres uten å være forent med kunnskap *om* hørelære. Man er avhengig av å ha kunnskap om hvordan et notebilde er bygget opp for å kunne vise til kunnskap som gjør det mulig å beskrive og notere det man hører. På bakgrunn av dette ser jeg altså på kunnskap i hørelære som en sammensetning av disse to formene for kunnskap, og at de i arbeid med lydlig fenomen i hørelære fremstår som avhengige av hverandre. Uten kunnskap om hvordan et notebilde er bygget opp er, det ikke mulig å synge melodien som står skrevet, og uten kunnskap om hvordan man kan forstå musikken man hører teoretisk er det ikke mulig å skrive ned det klingende melodiforløpet.

Empirien viser til variasjon rundt hvilke strategier de ulike elevene støtter seg til. Hvis vi tar utgangspunkt i at strategibruk er en metode for å sette sammen ulike former for kunnskap, kan dette tyde på at enkelte strategier kan ses på som mer sammensatte enn andre. Tar vi utgangspunkt at den logiske tilnærmingen i stor grad handler om å dele det klingende lydbildet opp i deler av minst mulig størrelse, kan man argumentere for at denne strategien viser til mindre forståelse for større sammenhenger enn en strategi som medfører en form for chunking, hvor større deler av det musikalske forløpet avkodes på samme tid. I så tilfelle vil elevenes strategibruk kunne si noe om helheten av kunnskap de sitter inne med i faget. Man skal likevel ikke utelukke at det forekommer bruk av en kombinasjoner av flere strategier, eller at elevene kan benytte seg av ulike strategier på bakgrunn av oppgavens karakter.

Den samlede forståelsen og kunnskapen elevene har i hørelære kan på bakgrunn av dette vise seg gjennom de ulike strategivalg de gjør. Dette kan forklares nærmere ut i fra kunnskapssynet til Polanyi. Hans idéer viser til at individuelle enkeltdeler av kunnskap utgjør verktøy i prosessen med å forme et resultat. I forbindelse med arbeid i hørelære, kan dette knyttes til at elevenes strategier peker på hvilke former for enkeltdeler av kunnskap innenfor musikkens felt det er som utgjør verktøy i prosessen med å forstå et klingende lydbilde. Med dette til grunn kan vi si at elevenes strategivalg ikke kan forklares kun ved hjelp av forskning på feltet. Strategiene viser til en evne til å se større sammenhenger, og til å bruke den kunnskapen man har *om* noe til å forstå og bygge opp egen kunnskap *i* noe. Kunnskapen elevene har i hørelære vil på den måten være å se sammenhenger mellom den klingende musikken, de intuitive opplevelsene og det teoretiske grunnlaget.

Ut i fra dette kunnskapssynet ser jeg en klar sammenheng mellom strategiene elevene tar i bruk i faget og hvordan kunnskap kommer til syne gjennom disse. Strategiene blir med andre ord en måte å vise til hvilke sammenhenger man ser, og på hvilken man knytter ulike former for kunnskap sammen i prosessen med å vise til resultater av egen kunnskap i hørelære.

7. EPILOG

Jeg har gjennom denne studien undersøkt elevenes refleksjoner over egen kunnskap i hørelære. Studiens problemstilling er rettet mot elevens bruk av ulike strategier i deres arbeid med faget med fokus på hvordan kunnskapsbegrepet kommer til syne gjennom elevenes refleksjoner. Ved å ta i bruk observasjon og intervju som metode, har jeg fått innsikt i elevenes oppførsel, handlinger og utsagn i undervisningen, samt hvordan de tenker i arbeid med hørelærerelaterte oppgaver. Studiens informanter har bidratt med utsagn og handlinger som har lagt grunnlag for en interessant drøfting av studiens overordnede problemstilling. Det teoretiske grunnlaget har i stor grad vært preget av Polanyis teori om taus kunnskap (Polanyi, 1964, 2000), Krumhansl sin forskning innenfor kognitiv musikkpsykologi (Krumhansl, 1990; Krumhansl & Shepard, 1979; Krumhansl & Toiviainen, 2001) og Karpinskis teorier om memorering i musikk (Karpinski, 2000). Studien har vært preget av en induktiv tilnærming hvor det empiriske materialet har vært utgangspunkt for det teoretiske grunnlaget for drøfting.

Studien har vært inspirert av en fenomenologisk tenkning knyttet til interessen av å fange essensen av hvordan elevene tenker i arbeid med hørelære, samt hvordan deres refleksjoner og ulike former for strategisk tilnærming kan bidra til å kaste lys over kunnskapsbegrepet i faget. Det empiriske materialet er kategorisert etter hovedformer for strategier som beskrives av elevene, og kategoriene er utformet med utgangspunkt i strategienes tilknytning til enkelte aspekter ved det teoretiske grunnlaget.

Drøftingen er gjort med utgangspunkt i studiens overordnede problemstilling, hvor de endelige drøftingsspørsmålene har kommet til syne underveis i arbeidet med oppgaven. Gjennom drøftingen er det gjort et skille mellom spørsmål knyttet til strategier og til kunnskapsbegrepet i faget. Skillet er gjort med den hensikt å tydeliggjøre hvordan empirien og teorien kan forstås sett fra ulike synspunkt.

7.1 Kommentarer til drøftingen

Funnene viser til bruk av flere former for strategier blant elevene. Det kommer likevel frem at samtlige strategier som beskrives tas i bruk av flere elever, selv om disse gjerne beskrives med utgangspunkt i ulike resonnement. På tross av elevenes personlige uttrykk i beskrivelsen

av egen fremgangsmåte, viser det seg at strategiene ikke nødvendigvis er så personlige som eleven selv oppfatter dem.

Blant funnene som kommer frem under drøftingen, vises det til at enkelte aspekter ved elevenes strategier lar seg forklare med utgangspunkt i teori og forskning. Samtidig har det ikke vært mulig å forklare og beskrive alt ved hvordan elevene tar i bruk disse strategiene, og det har derfor vært en spennende prosess å undersøke hvordan disse berøres av teorien om taus kunnskap (Polanyi, 2000).

Et interessant begrep som er løftet frem under drøftingen, er å *føle*. En elev kommenterte at han i arbeid med hørelære kan identifisere enkelte intervaller i form av å ha en *følelse* av at det er nettopp dette intervallet. Det er ikke nødvendigvis enkelt å drøfte hva det vil si å *føle* et intervall, men en mulig forklaring kan være elevens kjennskap til intervallet, noe som gjør at det å høre noe kjent gir en *følelse* av å høre dette bestemte intervallet.

I forbindelse med å undersøke elevenes opplevelse av å kjenne igjen enkelte intervaller enklere enn andre, viste deg seg at skalaens tredje trinn, tersen, var oftere kommentert enn skalaens resterende trinn. Gjennom drøftingen viser jeg til hvordan dette fenomenet kan forklares ut i fra skalatonenes nære tilknytning til toneartens grunnakkord og dens funksjon i form av å bestemme om tonearten det arbeides med er en dur- eller molltoneart. Det kan også forklares i form av at elever som ellers arbeider mye med akkorder har et spesielt forhold til akkordenes form som er bygget av terser. Likevel har det vært spesielt interessant å knytte empirien som berører dette fenomenet til teori av Krumhansl og Shepard (1979), som viser til tonale hierarkier hvor skalaens første, tredje og femte trinn fremstår som skalatoner lytteren i høyest grad vil oppleve som passende til tonearten det jobbes med. Teorien om tonale hierarkier kan altså belyse hvorfor enkelte skalatoner oppleves som enklere å identifisere, ettersom de har en vitenskapelig bevist tilknytning til lytterens opplevelse av dem.

Opplevelse av grunntonen i et melodiforløp kan ha stor innvirkning på hvordan elevene tenker i arbeid med hørelære. Evnen til å identifisere toneartens holdepunkt gjør det mulig å bevege seg bort fra å ta utgangspunkt i mindre elementer, som for eksempel enkeltstående intervaller, og åpner for at lytteren kan se større sammenhenger i den tonale konteksten de arbeider i. Det å ta utgangspunkt i grunntonen nevnes av flere elever, og blir i den forbindelse knyttet til chunking i form av at større tonale sammenhenger ses under ett.

Under drøftingen av elevenes bruk av ulike strategier var det spesielt interessant å undersøke elevenes bruk av å tenke med instrumentet. Gjennom intervjuene kom det frem at elevenes kjennskap til sine instrumenter kunne være til hjelp i arbeid med hørelære på flere måter. Å ha kunnskap om tonenes fysiske plassering på instrumentet, kan vært til hjelp i prosessen å telle hele og halve trinn, større intervaller og til å identifisere tonearter og parallelltonearter. Strategien ble også tatt i bruk knyttet til å se for seg hvordan en melodi ville være å spille på instrumentet. Dette ble beskrevet i form av å se instrumentet for seg inne i hodet eller ved å faktisk bevege hendene og fingrene som om de holdt instrumentet. Ved å tenke med instrumentet på denne måten, brukes strategien til å danne seg et forståelig og kjent bilde på av musikkens form. Her er det nødvendig å kommentere at bildet eleven danner seg ikke nødvendigvis er en korrekt gjengivelse; bildet som dannes er snarere en oppfattelse av musikkens form. Dette kan videre knyttes til en motorisk kjennskap til instrumentet, og at måten instrumentet spilles på er nært knyttet til elevenes oppfattelse av lyden som ville blitt produsert.

Kunnskapsbegrepet er en sentral komponent ved studiens problemstilling, og har gjennom arbeidet med oppgaven hatt en overordnet status. Ved å løfte frem elevenes mange strategiske tilnærminger til faget hørelære, har jeg gjennom dette arbeidet hatt til hensikt å undersøke hvordan disse strategiene kan si noe om hvordan kunnskap i hørelære kommer til syne. Selv om enkelte aspekter ved strategiene er nært knyttet til forskning på opplevelse av musikk og musikalske elementer, er det tydelig at elevenes bruk av disse strategiene bunner i en kunnskap som åpner for forståelse for å se sammenhenger. Forståelse for ulike sammenhenger blir på den måten essensielt i prosessen med å kunne løse oppgaver i hørelære, som igjen viser til resultater av kunnskap i faget. Kunnskapen hørelæreeleven sitter inne med kan dermed forstås som en sammensetning av flere former for kunnskap, som avhengig av hverandre gjør det mulig for eleven å gjengi, beskrive, notere og forstå den klingende og nedskrevne musikken.

7.2 Forskerrefleksjoner

Studien er basert på intervjuer med seks elever og observasjoner av hørelæreundervisning på én musikklinje ved en norsk videregående skole. Forskningsspørsmålet som undersøkes er ikke utformet med mål om å vise til allmenngyldige strategier, og på bakgrunn av dette har antall informanter tilfredsstilt behovet for informasjon til å drøfte forskningsspørsmålet opp

mot det teoretiske grunnlaget. Ved en eventuell oppfølging av studiens tema, kunne være interessant å inkludere informanter fra ulike undervisningsinstitusjoner, med ulik musikalsk bakgrunn og med ulik alder for å undersøke om elevenes refleksjoner viste til lignende beskrivelser av strategier i hørelære.

Jeg har i denne studien valgt å benytte meg av Polanyis teori om taus kunnskap (Polanyi, 1964, 2000), og å gi denne teorien en sentral rolle i det teoretiske grunnlaget innenfor kunnskapsbegrepet. Teorien har bidratt til å belyse aspekter ved kunnskapsbegrepet i hørelære som vanskelig lar seg artikulere. Det er likevel viktig å påpeke at Polanyis kunnskapssyn ikke er utviklet spesielt med tanke på musikk og hørelære. Dette har gjort det nødvendig å knytte hans idéer opp mot min forståelse av teorien fra et musikkpedagogisk ståsted, og å vise til sammenhenger mellom taus kunnskap og hørelærefaget. Ved endt arbeid med denne studien har jeg sett meg fornøyd med mitt valg av Polanyi som teoretisk grunnstein gjennom drøftingen av kunnskapsbegrepet i hørelære.

På bakgrunn av studiens smale avgrensning og omfang, kan ikke funnene si noe generaliserende om elevers strategiske tilnærminger til faget. Observasjonene og refleksjonene som trekkes frem er likevel interessante i form av at de sier noe om hvordan akkurat disse elevene tenker. Måten de beskriver strategiene på og likhetene mellom elevenes refleksjoner, gjør det derfor mulig å si at det er noe allmenngyldig ved dem blant studiens informanter. Hvorvidt strategiene betegnes som generelle, må eventuelt undersøkes videre i en studie av større omfang hva angår informantutvalg.

Gjennom arbeidet med oppgaven har problemstillingen til en hver tid stått sentralt. Hensikten med samtlige valg som er tatt i forbindelse med teoretisk grunnlag, metode og drøftingsvinkling, er gjort med hensikt om å besvare studiens problemstilling. Når jeg ser tilbake på eget arbeid, ser jeg klar sammenheng mellom studiens uttalte hensikt og spørsmålene som drøftes.

7.3 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Jeg vil avslutte denne oppgaven med å vurdere relevans av egen problemstilling. Vi har gjennom studien sett at det kan by på vanskeligheter å bli bedt om å forklare hvordan man tenker og hva man har av kunnskap i arbeid med hørelære. Er det da nødvendig å stille disse

spørsmålene og er det i det hele tatt nyttig å gå inn for å sette ord på disse fenomenene? Det er vanskelig å si noe sikkert om hvorvidt kunnskap om elevers strategier og bevissthet rundt kunnskapsbegrepet i hørelærefaget kan ha positiv innvirkning på undervisningspraksisen i faget. Blix (2006) kommenterer i tilknytning til forståelse innenfor notelesning at det ikke nødvendigvis er av nytte for eleven å være seg bevisst sin egen forståelse, men at det derimot er viktig at *læreren* som underviser i faget har reflektert over spørsmål knyttet til hvordan han forstår og oppfatter musikk. Selv om Blix stiller seg skeptisk til elevens utbytte av en slik refleksjon, vil jeg likevel påstå at det også for dem kan være nyttig å ha kunnskap om hvordan musikken man hører vitenskapelig sett oppfattes, og hvordan dette kan ha innvirkning på elevenes tilnærming til oppgaveløsning i faget. Basert på egne erfaringer og elevenes intervjuutsagn, har jeg fått inntrykk av at det å diskutere og informere om ulike strategier, ikke er noe som vanligvis gjøres i hørelæreundervisningen. Hvorvidt bevisstgjøring rundt strategier i faget kan påvirke elevenes tilnærming for å i større grad oppnå ønskede kompetansemål, vil være et interessant område å undersøke videre.

Det har vært nødvendig å gjøre klare avgrensninger av hensyn til kravene som stilles i tilknytning til masteroppgavens lengde og omfang. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt oppmerksom på flere temaer innenfor forståelse i hørelære som enda ikke er forsket på, men som av hensyn til avgrensning ikke har vært aktuelle å inkludere i denne studien. Ved en senere anledning kunne det være interessant å ta denne studien til neste nivå i form av å gjøre en kvantitativ undersøkelse av hvorvidt strategiene som beskrives her tas i bruk av andre musikklinjeelever, elever på ulik alder og på ulikt utdanningsnivå. Det kunne også være av relevans for fagfeltet å gjøre en undersøkelse av lærernes refleksjoner over egen forståelse og strategibruk i hørelære.

8. LITTERATURLISTE

- Bengtsson, I. (1979). Gehør. I *Cappelens musikkleksikon* (Vol. 3). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Bergby, A. K. (1991). *Hørelære ved musikklinjen i den videregående skole: En kartlegging og vurdering av fagets innhold*. (Hovedoppgave i musikk). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bjerkestrand, N. E. (2013). Hørelære. I *Store Norske Leksikon*: Hentet 18. februar 2016 fra <https://snl.no/h%C3%B8rel%C3%A6re>.
- Blix, H. (2006). Hva slags forståelse behøver en noteleser? *Eureka digital*, 12-2006. fra: <http://munin.uit.no/handle/10037/2274>
- Blix, H. (2013). Learning strategies in ear training. I I. E. Reitan, A. K. Bergby, V. C. Jakhelln, G. Shetelig, & I. F. Øye (red.), *Aural Perspectives: On Musical Learning and Practice in Higher Music Education*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Blix, H., & Bergby, A. K. (2007). *Øre for musikk : om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3 utg.): Sage Publications, Inc.
- Buonviri, N. O. (2014). An Exploration of Undergraduate Music Majors' Melodic Dictation Strategies. *National Association for Music Education*, 33(1), (s. 21-30). fra:
- Dowling, W. J., & Tighe, T. J. (2014). *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm*: Psychology Press.
- Edlund, L., & Bengtsson, I. (1979). Hørelære. I *Cappelens musikkleksikon* (Vol. 3). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gravesen, F., & Knakkegaard, M. (2003). Hørelære. I *Gads musikleksikon*. København: Gads Forlag.
- Gudim, H. S. (2009). *Hørelære, ferdigheter og instrument – en sammenheng?* (Masteroppgave). Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Hanken, I., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier: en framstilling av fire musikalitetsteorier, deres forutsetninger og pedagogiske konsekvenser*. Oslo: Aschehoug
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians* New York: Oxford University Press, Inc.

- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch*. New York: Oxford University Press
- Krumhansl, C. L., & Shepard, R. N. (1979). Quantification of the hierarchy of tonal functions within a diatonic context. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5(4), 579-594.
- Krumhansl, C. L., & Toiviainen, P. (2001). Tonal cognition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 77-91.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplan i lytting: MDD3-01*. Hentet fra <http://www.udir.no>.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplan i musikk i perspektiv: MUS6-01*. Hentet fra <http://www.udir.no>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lygren, E. (2003). *Musikk, kropp og rytmisk hørelære*. (Hovudfagsoppgåve i musikkvitenskap). Universitetet i Oslo.
- Mellin-Olsen, S. (1995). *Kunnskapsformidling: virksomhetsteoretiske perspektiver* (3 utg.): Caspar Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Nielsen, F. V. (1995). Fenomenologi i relation til musikkpædagogisk forskning. I H. Jørgensen & I. M. Hanken (red.), *Nordisk musikkpædagogisk forskning* (s. 68-97): Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, F. V. (2010). *Almen Musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, S. G. (1998). *Selvregulering av læringsstrategier under øving: En studie av to utøvende musikkstudenter på høyt nivå* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Polanyi, M. (1964). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Harper & Row.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: Introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.
- Randles, C. (2012). Phenomenology: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(2), 11-21. doi:8755123312436988
- Reitan, I. E. (2009). Students' attitudes to aural training in an academy of music. I F. V. Nielsen, S. E. Holgersen, & S. G. Nielsen (red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11* (s. 207-220): Norges Musikkhøgskole

- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sacks, O. (2007). *Musicophilia: Tales of music and the brain*. New York: Alfred A. Knopf.
- Snyder, B. (2000). *Music and memory: An introduction*. MIT press.
- Strategi. (2014). I *Store Norske Leksikon*: Hentet 29. mars 2016 fra <https://snl.no/strategi>.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tollefsen, M. M. (2012). *Jeg tror at de som gjør det godt til eksamen i hørelære er godt rustet til å gå ut og jobbe med musikk: En kartlegging av hørelæreundervisning i høyere musikkutdanning* (Masteroppgave). UIT, Tromsø. Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4621/thesis.pdf?sequence=2>
- Turøy, A. K. W. (1998). *"Det må vel være viktig at du skal trene opp øret": En undersøkelse av musikkonservatoriets hørelærefag med et kulturhistorisk perspektiv*. (Hovedfagsavhandling i musikkpedagogikk). Høgskolen i Bergen, Bergen.
- Vinje, C. (2009). *Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst?: En kvantitativ undersøkelse av hørelærefaget, med fokus på kjønnsforskjeller* (Masteroppgave). NMH, Oslo. Hentet fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172520/Hvordan_opplever_elever.pdf?sequence=3
- Winther-Fossmo, V. (2014). *Perspektiver på gehørarbeid i korpsundervisningen: en kvalitativ intervjustudie* (Masteroppgave). UIT, Tromsø. Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/7697/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Elevens språkliggjøring av hørelære” – Refleksjoner rundt egen opplevelse og forståelse

Bakgrunn og formål

Dette er en studie som gjennomføres i forbindelse med en masteroppgave i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen.

Studien retter seg mot hørelærefaget ved musikklinjen på videregående skole, og er avgrenset til å omhandle **elevenes refleksjoner rundt deres egen faglige forståelse**. Hensikten er å belyse ulike opplevelser, personlige strategier og tankesett som elevene benytter seg av når de jobber med hørelærelaterte oppgaver.

Utvalget vil bestå av elever ved musikklinjen på videregående skole som har faget hørelære (gehør), og du har derfor mottatt dette informasjonsskrivet med forespørsel om deltakelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil bli gjort gjennom observasjon i hørelæretimer, samt gjennom intervju med enkelte elever. *Dersom du ikke ønsker å bli intervjuet men synes det er greit å bli observert, kan du krysse av på det alternativet før du signerer samtykket til deltakelse i studien.*

Observasjon

Observasjoner vil bli gjennomført i forbindelse med undervisningstimer. Det vil **ikke** bli innhentet personopplysninger om de enkelte elevene eller læreren som er tilstede. Hensikten med observasjonene er å få en grunnleggende innsikt i hvordan undervisningen blir gjennomført, før jeg intervjuer noen av elevene i gruppen.

Intervju

Målet med studien er å belyse hvordan musikkelever tenker når de jobber med hørelærelaterte oppgaver. Spørsmålene i intervjuet vil derfor omhandle dine opplevelser knyttet til faget hørelære, og hvordan du tenker når du jobber med oppgaver i hørelære. Intervjuet vil ikke på noen som helst måte være en test i dine faglige kunnskaper.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon om deltakerne i denne studien blir anonymisert, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne personene i publikasjonen. Det blir ikke innhentet direkte identifiserende personopplysninger, og datamaterialet blir behandlet konfidensielt. Lydopptak og notater vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder gjennom prosjektperioden.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2016. Lydopptak vil lagres på en ekstern minnebrikke gjennom prosjektperioden. Ved endt prosjekt vil alle lydopptak og notater slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta i studien, fyller du ut samtykke til deltakelse på neste side og leverer det til [navn] som vil videreformidle ditt samtykke til meg.

Har du spørsmål til studien, kan du ta kontakt med student Amalie Skarsgaard.

Mail: amalie.skarsgaard@gmail.com

Telefon: 41 25 72 52

Veileder for studien er førsteamanuensis i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen, Tiri Bergesen Schei.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og

samtykker til å delta i **intervju** og til å bli **observert** i undervisningssituasjonen

samtykker til å bli **observert** i undervisningssituasjonen

(Signatur, dato)

Intervjuguide

INNLEDENDE SPØRSMÅL

- Hvilket instrument spiller du?
- Driver du med musikk utenom skoletiden?
- Hva har musikk vært for deg før du begynte på musikklinjen videregående skole?
- Hva tenker du på når jeg sier ”hørelære”?
- Hva tror du at du kommer til å ha lært og sitte igjen med av kunnskap når du er ferdig med å ha timer i hørelære?

SPØRSMÅL OM STRATEGIER

- Hvordan vil du forklare din egen forståelse i faget hørelære?
- Hvordan tenker du når du for eksempel:
 - Jobber med diktat enten i melodi eller rytme?
 - Skal kjenne igjen et intervall?
 - Skal memorere en melodilinje?
 - Skal forsikre deg om at notene du har skrevet er riktige?
- Hvordan vil du beskrive hva du tenker når du setter ord på hva du hører?
- Har du merket deg om du bruker hørelærekunnskapene dine utenfor klasserommet?
- Har du tenkt over hvordan du tenker når du jobber med hørelærerelaterte oppgaver tidligere?

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Tiri Bergesen Schei
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 07.09.2015

Vår ref: 44427 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44427	<i>Elevers språkliggjøring av horelære – Refleksjoner rundt egen opplevelse og forståelse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tiri Bergesen Schei</i>
Student	<i>Amalie Skarsgaard</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Amalie Skarsgaard amalie.skarsgaard@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no



Vi viser til telefonsamtale med Amalie Skarsgaard 04.09.2015. Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.