



Høgskulen på Vestlandet

Profesjonsfag 4: Bacheloroppgave

FM3-PRO-20

Predefinert informasjon

| | | | |
|-----------------------|--|------------------------|----------------------------|
| Startdato: | 15-05-2019 09:00 | Termin: | 2019 VÅR |
| Sluttdato: | 20-05-2019 14:00 | Vurderingsform: | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| Eksamensform: | Bacheloroppgave | | |
| SIS-kode: | 203 FM3-PRO-20 1 BOPPGM-1 2019 VÅR stord | | |
| Intern sensor: | Helga Gunnes | | |

Deltaker

| | |
|---------------------|---------------|
| Navn: | Severin Vik |
| Kandidatnr.: | 100 |
| HVL-id: | 138822@hvl.no |

Informasjon fra deltaker

| | | | |
|-------------------------|---------------------------|-----------------------------------|----|
| Tittel *: | Å tenkje innanfor boksane | | |
| Antall ord *: | 10730 | | |
| Egenerklæring *: | Ja | Jeg bekrefter at jeg har | Ja |
| | | registrert oppgavetittelen | |
| | | på norsk og engelsk i | |
| | | StudentWeb og vet at | |
| | | denne vil stå på | |
| | | vitnemålet mitt *: | |

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Å tenkje innanfor boksane

Ein orienteringsteknikk for nybegynnarar i noteopplæring



Bilete 1: "Music Notes and guitar tattoo design" (TattoosTime.com)

*Bacheloroppgåve, Faglærerutdanning i musikk
Høgskulen på Vestlandet, Stord
Våren, 2019
Kandidatnummer: 100
Severin Vik*

Samandrag

Å tenkje innanfor boksane er eit kvalitativt aksjonsstudie som testar ein eigenutvikla tilnærming til noteopplæring for nybegynnarar, og korleis denne metodikken framkallar eit læringsutbytte hos instrumentalelevar. Orienteringsteknikken handlar om å strukturere notebiletet i boksar med utgangspunkt i notane C, F og G – for å minimere tal ukjende faktorar for nybegynnarar. Tre informantar har hatt tre undervisningstimar med metodikken for å hjelpe til å svare på følgjande problemstilling: *Korleis kan ei visuell strukturering av notesystemet føre til meir læring hos instrumentalelevar?* For å svare på problemstillinga hadde eg i forkant av undervisningstimane klargjort nemnte problemstilling, samt tre forskningsspørjemål som empirien kunne setjast i lys av. Ei forskardagbok vart ført etter kvar undervisningstime med viktige hendingar og generell progresjonsloggføring. Elementa i dagbøkene vart i etterkant utgangspunktet for individuelle intervju, slik at informantane kunne seie noko om deira oppleving av læringsutbyttet og arbeidsmetoden. Etter å ha samanlikna metodens struktur og empiriske bevis med eksisterande noteopplæringsverk, vart konklusjonen: Informantutvalet i dette forskingsprosjektet fekk eit tilfredstillande læringsutbytte ved hjelp av ei visuell strukturering av notesystema. Alle informantane opplevde ein fagleg progresjon, og struktureringa av notesystema, framgangsmåten for noteidentifikasjon samt praktisk bruk og tilnærming til notelærefaget var faktorar dei trakk fram som positive ved arbeidsmetodikken.

Forord

Prosesen med å utvikle eit hjelpemiddel som eg sjølv har hatt stor nytte av, har vert lang men interessant. I startfasen var tanken å forske på andre svaksynte musikkelevar, for å sjå om denne notelesingsstrategien kan nyttast som eit hjelpemiddel. Notelesing er ei av dei få utfordringane svaksynte ikkje noko gode hjelpemiddlar for, enno.

Etter samtalar med rettleiar, fann me ut at å forske på «normalt funksjonerande» elevar kan være like nyttig. Metoden fungerer for meg og mine synshemmingar allereie, eg har brukt den i mange år. Vidare håpar eg andre med synshemmingar eller liknande utfordringar kan ha nytte av metoden på lik line med fullt funksjonerande elevar som kanskje treng litt meir visuell stimulanse i byrjinga av notelærefaget.

Eg vil takke rettleiar Bendik Fredriksen for konstruktive og gode attendemeldingar, samt reflekterte samtalar om litteratur og generell pedagogikk. Som svaksynt hadde eg med meg ein assistent, Bastian Veland, som har lest korrektur – takk til deg! Takk til informantar som har delteke, lærarane ved HVL Campus Stord og ikkje minst gitarlærarane mine Jonas Selås Olsen og Einar Steinkopf for samtalar om gitar-, og musikkteoriundervisning.

Innholdsliste

| | |
|--|-----------|
| SAMANDRAG | 2 |
| FORORD | 3 |
| FIGUROVERSIKT | 5 |
| 1.0 BAKGRUNN OG FORMÅL | 6 |
| 1.1 PROBLEMSTILLING | 7 |
| 1.2 VIDARE I OPPGÅVA: | 7 |
| 2.0 METODE | 8 |
| 2.1 AKSJONSFORSKING | 8 |
| 2.1.1 Informantutval | 10 |
| 2.1.2 Undersøkjingsdesign | 10 |
| 2.2 INTERVJU | 11 |
| 2.3 «THE DIARY-INTERVIEW METHOD» | 12 |
| 2.4 KVALITET OG FORSKINGSETIKK | 13 |
| 2.4.1 – Forskjings kvalitet | 13 |
| 2.4.2 – Metodisk kvalitet..... | 13 |
| 2.4.3 – Forskjingsetikk og validitet i datainnstilling | 14 |
| 3.0 TEORI | 15 |
| 3.1 UTVAL AV TEORI | 15 |
| 3.2 PEDAGOGISKE OG PSYKOLOGISKE LÆRINGSTEORIER | 15 |
| 3.2.1 Kognitiv teori – Informasjonsprosessering..... | 15 |
| 3.2.2 Piaget | 16 |
| 3.2.3 Vygotskij..... | 17 |
| 3.3 EKSISTERANDE METODIKK OG LÆREVERK | 18 |
| 3.3.1 – WHOLE-LANGUAGE I NOTEOPPLÆRING | 18 |
| 3.3.2 – PHONICS-METODIKK I NOTEOPPLÆRING | 19 |
| 3.3.3 – AKTIV MUSIKKLÆRE | 20 |
| 4.0 ANALYSE | 20 |
| 4.1 – FORVENTNIA LÆRINGSUTBYTTE, I FOR-, OG ETTERKANT AV PROSJEKTET | 21 |
| 4.2 – VISUELLE BOKSAR..... | 23 |
| 4.3 – EIGENARBEID OG PROGRESJON | 25 |
| 5.0 DRØFTING | 28 |
| 5.1 – METODEN I PRAKSIS | 28 |
| 5.2 – LÆRINGSUTBYTTE..... | 31 |
| 5.3 – PROBLEMSTILLING | 33 |
| 6.0 KONKLUSJON | 36 |
| LITTERATURLISTE | 39 |
| VEDLEGG 1 – EI VISUELL STRUKTURERING AV NOTESYSTEMA (ARBEIDSMETODIKK) | 40 |
| VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE | 43 |
| VEDLEGG 3 – MELODIEKSEMPEL BRUKT I DATAINNSAMLING | 46 |
| VEDLEGG 4 - FØRESPURNAD OM DELTAKING I FORSKINGSPROSJEKT | 47 |

Figuroversikt

| | |
|---|----|
| Figur 1 "Aksjonslærings sirkelen" (henta frå Postholm og Jacobsen, 2011, s.18)..... | 9 |
| Figur 2: Oversikt over visuelle boksar | 17 |
| Figur 3: Å lese boks for Boks..... | 19 |
| Figur 4: Plassering av boksar - 1.utkast | 25 |
| Figur 5: Oversikt over visuelle boksar | 25 |
| Figur 6: Oppgåveark - noteidentifikasjon og boksbruk | 26 |
| Figur 7: Framgangsmåte..... | 31 |

1.0 Bakgrunn og formål

Som sterkt svaksynt muskar og musikkstudent har eg gjennom mange år møtt på utfordringar i musikkfaget. Eit av dei største problema er notelesing. Notelesing er ein disiplin som krev mykje: du må ha oversikt over notebiletet, med-musikantar, instrumentet ditt og eventuelle dirigentar eller scene-aktørar. Når eg sit på band-øving med 12% syn, og må forstørre notearket 16 gonger for å kunne skilje notelinene frå kvarandre, byr dette på store utfordringar når ein skal innstudere notebasert musikk. Gjennom kulturskulen og musikklinja, lærte eg repertoaret etter gehør, noko eg trur er vanleg blant svaksynte musikarar. Men er det likevel mulig for meg å anvende musikalsk notasjon i mitt pedagogiske og utøvande yrke? Gjennom dette studiet ønska eg å finne ut: Kan ein svaksynt lærar leggje til rette for meningsfull og god undervisning i noteopplæring for normalt funksjonerande ¹elevar?

Det oppstod ei endring i korleis eg las notar rundt då eg gjekk i andre og tredje klasse på vidaregåande – eg starta å bruke iPad. Med iPad kunne eg ta bilete og zoome inn på utdelte notar mykje meir effektivt enn før, og etterkvart utvikla eg ein orienteringsteknikk som effektiviserte arbeidet ytterligare. Metoden har i etterkant gitt meg ei styrka tru på at det er mogleg for sterkt svaksynte musikkpedagogar/elevar å delta i, samt undervise i noteopplæring. Av erfaring er notelære den delen av musikkutdanninga med færrest effektive hjelpemiddel for svaksynte. For å spinne vidare på tanken om ein fungerande metodikk for noteopplæring, ønsker eg å forske på læringsutbyttet normalt funksjonerande nybegynnarar kan ha gjennom arbeid med min eigenutvikla tilnæringsmåte. Kan ein metodikk utvikla for å kompensere for dårleg syn fungere som eit alternativ til *standardisert noteopplæring*? (sjå vedlegg 1 – Framgangsmåte i *visuell strukturering av notesystem*)

Gjennom denne oppgåva ønsker eg å sjå korleis min innfallsvinkel og strukturering av notesystemet kan fungere i praksis. Dette er ein metodikk for å arbeide med noteidentifikasjon, og dekodning av notesystemets tonale ulikskapar. Målet for forskingsprosjektet er å sjå om denne tilnærminga kan fungere for fullt funksjonerande nybegynnarelevar på gitar. I drøftinga vil eg òg sjå på fasettar av metoden som eventuelt ikkje fungerte, eller kva som kan endrast på. Metodikken som skal prøvast ut vart utvikla då eg var elev, men problemstillinga i dette studiet kjem frå ein lærars perspektiv: korleis kan denne

¹ «Normalt/fullt funksjonerande» er i denne teksten brukt som referanse til elevar som ikkje har funksjonshemmingar eller andre utfordringar som krev ekstra tilrettelegging av undervisning.

tilnærminga til noteopplæring framkalle eit læringsutbytte hos eleven? Eg ønsker å finne ut om denne tilnærminga til notefaget er stimulerande for fullt funksjonerande elevar. I forskingsprosjektet vil eg då operere i to roller, både som forskar og lærar. Korleis dette gjekk kan du lese meir om i metodekapittelet.

1.1 Problemstilling

Ved å gjennomføre eit aksjonsforskningsstudie og kvalitative intervju med tre informantar i etterkant av undervisningstimane, ønsker eg å undersøkje følgande problemstilling:

Korleis kan ei visuell strukturering av notesystemet føre til meir læring hos instrumentalelevar?

Nokre sentrale forskingsspørjemål knytt til problemstillinga er:

- 1 Kan den visuelle struktureringa av noteopplæring ²være effektiv for elevar med normalt syn?
- 2 Kan metodikken gjennomførast og forsvarast på grunnlag av pedagogiske teoriar?
- 3 På kva måte viker den ny-utvikla metodiske tilnærminga frå standardisert noteopplæring som til dømes i «*Aktiv Musikk lære*» av Roger Jeffs (2018)?

For å få svara på desse spørjemåla har eg valt å gjennomføre eit aksjonsstudie som tek føre seg undervisning med visuell strukturering av notesystema. Problemstillinga er formulert slik at eg kunne innhente kvalitative data gjennom individuell undervisning. For å kunne dra inn informantane sine perspektiv på undervisninga, gjer eg eit kvalitativt intervju basert på deira oppleving av undervisninga.

1.2 Vidare i oppgåva:

I neste kapittel vert metodane brukt i denne oppgåva presentert og forsvart. Metodane er aksjonsforskning, dagbok og kvalitative intervju. Her vert også informantutvalet presentert, samt undersøkingsdesign og kvaliteten på undersøkinga. Deretter vert teorigrunnlaget for drøftinga lagt. Her er blant anna pedagogane Piaget og Vygotskij representert, samt eksisterande noteopplæringsverk som seinare oppgåva vert definert som *standardisert*

² I denne oppgåva vert *visuell strukturering av notesystema* omtalt gjennom pseudonyma «boks-metodikken, orienteringsteknikken. Aksjonen i sin heilskap vert referert til som «Å tenkje innanfor boksane».

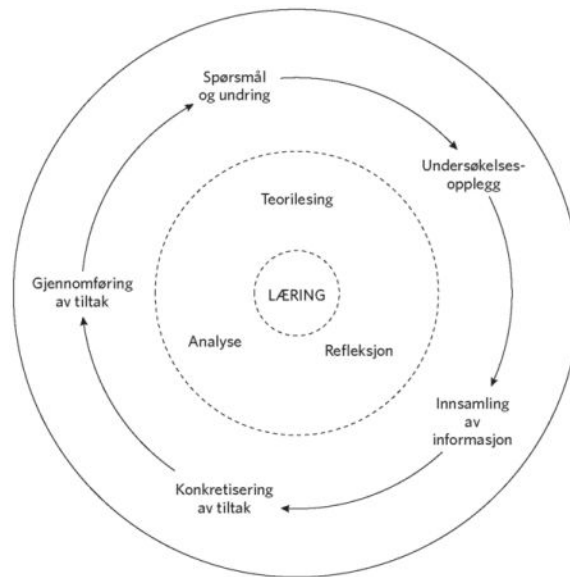
noteopplæring. Etter teorikapitlet kjem eit analysekapittel som tek føre seg empiriinnsamlinga. Her er viktige sitat frå intervju med informantane lagt fram og kommentert. Analyse-materialet vil i kapittel 5 bli drøfta opp mot teorien for å kunne gi eit mogleg svar på problemstillinga. Svaret på problemstillinga kjem i konklusjonskapitlet, deretter litteraturliste og fire vedlegg. I teksten vert det hyppig referert til vedlegga - spesielt vedlegg 1, som er ein definisjon av framgangsmåten i *visuell strukturering av notesystema*.

2.0 Metode

I dette kapitlet vert val av metodar og gjennomføringa av dei forklart og drøfta. I datainnsamlinga er det brukt aksjonsforskning, dagbok og individuelle halvstrukturerte intervju med dei tre prosjektdeltakarane. Desse metodane er valt fordi dei gir forskjellige innfallsvinklar på problemstillinga. Personleg dagbok fortell om korleis forskaren (eg) oppfatta gjennomføringa av aksjonen, medan intervju vil seie noko om korleis informantane følte undervisningsopplegget var.

2.1 Aksjonsforskning

Postholm og Jacobsen (2011, s19) definerer aksjonslæring som «læring med utgangspunkt i aktiviteter i klasserommet [...]». Å forske på klasseromsaktivitetar med den hensikt å avdekkje kor læring oppstår og kvaliteten på læringsutbyttet, er ifølge Postholm og Jacobsen grunnlaget for «aksjonslæringssirkelen» (sjå under). Refleksjon, teorilesing og analyse kretsar rundt kjernen, medan spørjemål og undring, undersøkingsopplegg, innsamling av informasjon, og gjennomføring av tiltak er i ein loop som yste ledd i figuren. Ei slik framstilling av hovudelementa i aksjonslæring dannar grunnrammene for aksjonsforskning. Eit ønske om endring (spørjemål og endring) set i gang ein aksjon (eit tiltak), aksjonen vert prøvd ut i praksis (i undervisningssituasjonar), som forhåpentlegvis resulterer i læring. Etterarbeidet omhandlar refleksjon og analyse av aksjonen, deretter setje analysen og refleksjonen i eit teoretisk lys. Slik kan ein ende opp med nye spørjemål og forslag til aksjonar.



Figur 1 "Aksjonslærings sirkelen" (henta frå Postholm og Jacobsen, 2011, s.18)

For å setje *visuell strukturering av notesystema* i perspektiv av aksjonslærings sirkelen vert metodikken og arbeidsmetoden grunnlaget for *endring*, medan undervisningstimane er gjennomføring av *tiltak*. Deretter vert intervjua brukt som grunnlag for *analyse, refleksjon* og sett i lys av *teoriar*. Målet er ein konklusjon som kan leggje grunnlag for framtidig læring. Aksjonsforskning kan gjennomførast på ulike måtar. Postholm (2007, s.12) skriv om Carr og Kemmis (1985) som har delt aksjonsforskning inn i retningane «teknisk» og «praktisk». Ei teknisk aksjonsforskning kan være ein aksjon forskaren utfører på ein fagperson. På denne måten kan fagpersonen delta og reflektere over gjennomføringa av aksjonen på eit fagspesifikt nivå. Ei praktisk aksjonsforskning kan også ha fagpersonar som deltakarar, men har i tillegg eit fokus på refleksjon hos forskaren. Her kan forskaren fungere som ein konsulent som ikkje er direkte involvert i aksjonen (Ibid, s.1-2). Vidare presenterer Postholm ein tredje retning ho kallar «interaktiv aksjonsforskning» (Ibid). Denne retninga tildeler informantar/deltakarar og forskaren ei likeverdige roller i forskingsprosjektet. Blant anna står det: «Utgangspunktet for arbeidet kan like gjerne være praktikernes problemområder som forskerens problemstillinger» (Ibid, s.13).

Å tenkje innanfor boksane skal gjennomførast som eit interaktivt aksjonsforskningsprosjekt. Informantane har eit ønske om å lære notar (sjå kap.4), og eg har eit ønske om å prøve ut eit undervisningsopplegg. Slik ser me ein samanheng kor forskarrolla og informantrolla begge kan ha eit læringsutbytte av aksjonen. Eg gjennomfører undervisning med informantane, som gir dei kunnskapen dei søker, og ved å delta i eit intervju vil deira erfaringar og opplevingar

være grunnlag for min empiriske analyse. Ein anna framgongemåte kunne vore å observere noteundervisning, og deretter drøfte eventuelle endringar med utgangspunkt i boks-
metodikken.

2.1.1 Informantutval

Til å delta i denne aksjonsforskinga har eg tre informantar. Informant 1 er 16 år og har spelt litt gitar på førehand. Informanten har lite erfaring med notelesing, men som det kjem fram i analysekapittelet, er dette ein elev som raskt tek til seg kunnskap.

Informant 2 er i 50-åra, og har i fleire år spelt enkle akkordar for seg sjølv. Han er ein elev som kjem godt forberedt, med eit ønske om å lære korleis musikk fungerer. Denne informanten har ingen tidlegare erfaringar med noteopplæring.

Informant 3 er 16 år, og er elev på musikklinja med gitar som hovudinstrument. Når det er sagt er dette ein elev som føretrekk å spele etter gehør, og har lite erfaring med praktisk bruk av tradisjonell notasjon. Han har dog noko betre notekunnskapar på førehand gjennom faget musikk lære på musikklinja.

2.1.2 Undersøkingdesign

Informantane får tre individuelle undervisningstimar på 20 minuttar. Tal minuttar og timar er valt for å kunne simulere periodeundervisning (Imsen, 2002 s.248-50) i kulturskulen. Sidan kvar informant har ulike utgangspunkt og føresetnadar, er det ikkje vedlagt ein plan for kvar time.

I korte trekk kan den tenkte progresjonsplanen summerast opp slik:

Time 1 – Introduksjon til notesystem og orienteringspunkt, heretter referert til som «boksar».

Time 2 – Øving på å identifisere notar, ein og ein – deretter små melodisuttar.

Time 3 – Spele så langt ein kjem på noterte melodiar til kjente barnesongar (sjå vedlegg 3).

Sjå vedlegg 1 for ei forklaring på metodikken undervisninga byggjer på.

Informant 1 og 2 fekk undervisninga på Høgskulen på Vestlandet. Begge tek private gitartimar hos meg. Dette forskingsprosjektet inngjekk i deira gitaropplæring, og me arbeidde parallelt med skala-øvingar (sjå etikk-kapittelet for forskaretiske utfordringar). Informant nummer 3 møtte eg i praksis, og han takka ja til å delta i feltarbeidet i skuletida på skulen hans. Informasjonen informantane fekk på førehand om deltaking og gjennomføring av

forskningsprosjektet er å finne i vedlegg4. Denne kontrakten måtte informantane signere før aksjonen vart gjennomført, slik at eg fekk deira samtykke til å ta opp lyd av intervju, samt bruke det aktivt i denne forskinga.

2.2 Intervju

I sin simplaste form er eit intervju ein samtale mellom to eller fleire personar. Kor vidt eit intervju er godt eller dårleg, kjem an på kva intervjuaren ønsker å oppnå. Eit godt intervju kan definerast som ein dialog som gir svar på konkrete problemstillingar. Postholm og Jacobsen (2011 s.62) nemner nokre spørjemål som er viktige å ha med når ein skal planleggje eit intervju. Ein bør ha ei problemstilling, vite kven ein skal intervju (individuellt eller i grupper), korleis ein gjennomfører intervjuet, og i kva grad intervjuet skal strukturast.

I dette studiet vart det gjennomført individuelle halvstrukturerte intervju, som vart tatt opp på lyd – med samtykke frå informantane. Eit halvstrukturert intervju er ei form for datainnsamling som baserer seg på utspørjing av intervjuobjekt/-er (Ibid. s.75). Ein fordel ved å gjennomføre eit halvstrukturert intervju, kontra eit strukturert – vil være friare rammer til å spinne vidare på svara til intervjuobjektet. Postholm og Jacobsen (2011 s.75) kallar det halvstrukturerte intervjuet ein meir induktiv intervjuform, nettopp fordi det inviterer og oppmuntrar intervjuobjektets synspunkt. I samsvar med eit strukturert intervju, er det svært vanleg å ha ein intervjuguide. Ein intervjuguiden kan bestå av forskningsspørjemåla som dannar grunnlaget for problemstillinga i studien, eller berre nokre tema intervjuaren ønsker å snakke om (Ibid. s.78).

I vedlegg 2 finn du intervjuguiden som vart brukt i denne forskinga. Intervjua vart gjort i etterkant av undervisninga, fordi målet med studiet er å kartleggje om den utprøvde metodikken gav noko læringsutbytte. I eit slik tilfelle er eit halvstrukturert intervju å føretrekkje framfor eit strukturert, fordi informantane har moglegheit til å kome med innspel på kva dei synest var lærerikt, interessant eller uvesentleg. Som det kjem fram av vedlegg 2, er denne intervjuguiden ganske detaljert. Det er utforma hovudspørjemål, og delspørjemål for kvart tema. Likevel utarta intervjua seg som halvstrukturerte fordi intervjuguiden vart brukt som utgangspunkt. Eg brukte den same intervjuguiden til alle intervjua, men supplerte med oppfølgingsspørjemål knyt til kvar informants progresjon (sjå 2.3). Fokuset på individuelle

uttømmende svar kan eksemplifiserast gjennom bruk av formuleringar som: «kan *du* fortelje korleis *du* opplevde», eller «korleis *følte du* at...».

Ei ulempe med denne intervjuforma kan være uvisst transkripsjonsarbeid. I empiriinnsamlinga mi varte to av tre intervju i cirka 11 minuttar, medan det tredje varte i 22-minuttar. Planlagt tid var 10-13 minuttar, men tyder det at intervjuet på 22 minuttar var dårleg? Tvert i mot. Som nemnt tidlegare i teksten er ikkje rammene på intervjuet avgjerande for kvalitet. Det siste intervjuet vart ein styrt og reflektert dialog om problemstillinga, men fordi informanten hadde mange spennande innblikk og opplevingar, tok eg som intervjuar meg tid til å følgje opp synspunkta han kom med. Anonymiteten til intervjuobjekta er også ei utordring å oppretthalde. Difor er det viktig at transkripsjonen er konsentrert rundt det verbale i intervjuet, og ikkje persontrekk (fysisk eller auditivt avslørande trekk) (Bell, 2010 s.48-49).

Ein anna innfallsvinkel til evalueringsprosessen av denne aksjonen, kunne vore å invitert til eit ustrukturert gruppeintervju. Då kunne det fungert som ein samtale der ein deler erfaringar og tankar kring aksjonen. Men sidan denne aksjonen er retta mot individuelle undervisningstimar, og med tanke på personlegdommane til informantane, var det etisk forsvarleg å gjennomføre intervjua separat.

2.3 «The diary-interview method»

«The diary-interview method» (Bell, 2010 s.174) er ei praktisk-metodisk tilnærming til bruk av dagbok. Ved å føre dagbok gjennom ein prosess, kan informasjonen i dagboka brukast som utgangspunkt i eit intervju. I datainnsamlingsperioden skreiv eg i dagboka etter kvar undervisningstime. På førehand hadde eg bestemt kva eg skulle skrive om, slik at dagbøkene kunne hjelpe meg til å halde fokus på dei sentrale elementa i undersøkinga. I dagboka skreiv eg blant anna om kva som vart gjort på timen, kva deltakaren synast var enkelt/vanskeleg, om det har vore progresjon sidan sist, og om eleven bruker boks-metodikken på eige initiativ. Overskriftene og informasjonen eg samla inn danna grunnlaget for intervjuguiden (sjå vedlegg 2). Gjennom aktiv bruk av informasjonen i dagboka var eg som intervjuar også i stand til å stille detaljerte oppfølgingsspørjemål. Som nemnt i førre delkapittel, gir ei detaljert dagbok eit betre utgangspunkt for å konkretisere intervjuet inn mot informasjonen som er mest sentral for forskinga, altså problemstillinga og forskingsspørjemåla (Postholm og Jacobsen, 2011 s.62).

2.4 Kvalitet og forskningsetikk

2.4.1 – Forskingas kvalitet

Undervisningsdelen av aksjonen er basert på Vygotskijs teori (sjå 3.2.3) om «den næraste utviklingssona», som kort fortalt handlar om å undervise på det faglege nivået eleven *nesten* har oppnådd (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.64-65). Undervisninga går frå å være svært generell (time 1), til å være spissa inn mot praktisk bruk av notesystemet (time 3). Ein stor fordel ved å ha individuelle timar med informantane er å kunne arbeide etter Vygotskijs teori. Som lærar kan eg assistere, rettleie og føre eleven i den retninga eg meiner er riktig og effektiv i forhold til notasjonsopplæring. Som forskar er eg tett på deltakaren, og kan stille spørjemål og observere utviklinga deira på nært hald. Gjennom heile prosessen ber eg informantane seie høgt kva/korleis dei tenker. Dette pedagogiske grepet gjer eg av ulike grunnar: For det første gir det meg større innblikk i korleis deira tankeprosess er, det gjer at eg enklare kan identifisere eventuelle problem. Ved å høyre kva og korleis tankeprosess deira er, kan eg også tolke progresjonen med mindre risiko for bias. For det andre kan eg i etterkant av kvar time notere ned korleis eg syntes timen gjekk, samt notere ned korleis elevanes tankegong utvikla seg gjennom rettleiing. Dersom informantane formulerer sin eigen progresjon (loggført gjennom dagbok), vert det enklare å oppretthalde forskningsetikken min. For det tredje har eg som lærar og forskar gode føresetnadar for å leggje til rette undervisninga og opplegget slik at kvar undervisningsøkt vert meningsfull. Til slutt vil eg bruke erfaringane og tankane frå dagboka som utgangspunkt til å lage ein intervjuguide i etterkant av aksjonen (jf. Kapittel 2.3).

2.4.2 – Metodisk kvalitet

Informasjonen i dagbøkene, samt førehandsbestemte problemstillingar, dannar til saman eit utgangspunkt for intervjuet. Eg nyttar intervju for å gi informantane ei moglegheit til å fortelje korleis dei opplevde metodikken. Eit halvstrukturert intervju vil også gje meg sjansen til å grave i informantanes svar. Det å kunne spinne vidare på intervjuobjektets tankar og svar kan vere vel og bra, men som intervjuar er det også viktig å være klar over etiske utfordringar knytt til intervju som datainnsamlingsmetode. Intervjua vert transkribert og må godkjennast av informantane før svara deira kan brukast i denne oppgåva. På den måten sikar eg deira integritet, og gir dei ein moglegheit til å trekkje eventuelle utsagn tilbake.

2.4.3 – Forskingsetikk og validitet i datainnsamling

Bell (2010, s.157) skriv at er det viktig å være obs. på kroppsspråk og ordval når ein intervjuar. Det er også viktig å være klar over at ein (kanskje særleg i dette tilfellet) kan bære med seg ein bias. Eg forskar på ein eigentvikla metode som fungerer for meg, likevel må eg opptre profesjonelt og objektivt til kva informantane seier. Vidare skriv Bell (Ibid) at ei utfordring med intervju kan være etterarbeidet. Her var det viktig å bruke dagboka som ein guide, slik at eg kan stille mest mogleg konkrete spørjemål. I samsvar med rettleiar fann me ut at det ikkje var naudsynt å melde aksjonen inn til Norsk Samfunnsvitskapleg Datatjeneste. Vedlegg 4 viser eit skriv kor deltakarane (som alle er over 16 år) måtte godkjenne og signere på deltaking i studiet– i tråd med retningslinene frå Høgskulen på Vestlandet (2019). Intervjua vart gjort lydopptak av, og dei vart seinare transkriberte. All presentert data (kapittel 4) er godkjent av informantane i etterkant av transkripsjonen.

Aksjonsforskning som forskingsmetodikk kan også være enkel å manipulere. Ein måte kvalitetssikre empirien kan være å dokumentere funn, opplevingar og fagleg progresjon hos informantane gjennom dagbok og intervju. Både dagbok og intervju er mogleg å manipulere, men dersom ein klarer å bevise funn og argumentere for validiteten til prosjektet ved å legge vitenskapsteoriar til grunne, vil forskingsprosjektet ha ein større logis ovanfor lesaren (Postholm, Jacobsen 2011, s.126-31). Den største etiske utfordringa var kanskje lærar/forskar versus elev/informant. Når eg forskar på informantar eg vanlegvis underviser, kan det oppstå ein bias i forholdet. Informantane kan ha eit ønske om å hjelpe meg i arbeidet mitt, eller fortelje kva dei trur eg ønsker å høyre i intervjuet. Difor er eg opptatt av å bruke interaktiv aksjonsforskningsmetode, kombinert med dagbok og intervju, slik at empirien vert vanskelegare å manipulere. Denne utfordringa vert drøfta i lys av empirien i kapittel 5. Dei vitenskaplege teoriane som er lagt til grunne for empirianalysen vert presentert i følgjande kapittel, medan analysen av intervjuet er gjort i kapittel 4.

3.0 Teori

3.1 Utval av teori

I dette kapitlet vert det lagt fram teoriar som dannar grunnlaget for drøfting og analyse av empirien. Teorierna som er nemnt nedanfor har anten fokus på pedagogiske grunnprinsipp, læringsteori, eller eksisterande noteopplæring i samanheng med språkopplæring. Målet med dette kapitlet er å kartleggje ulike element og tendensar i noteopplæringsundervisning frå ein lærars synspunkt. Lærarrolla er teken som utgangspunkt fordi aksjonsforskning som metodikk byggjer på eit ønske om å forbetre og endre gitte aspekt ved egen lærarpraksis (Postholm og Jacobsen, 2011 s.19).

Prinsipp for Informasjonsprosessering og læringsteori vert teken med i dette kapitlet for å lettare kunne sjå korleis det utprøvde undervisningsopplegget skapar eit læringsutbytte. Sidan undervisningsopplegget *Å tenkje innanfor boksane* har som mål å hjelpe nybegynnara å identifisere notar, vert det også relevant å trekkje inn litteratur som omhandlar instrumentalpedagogikk og tradisjonell noteopplæring.

3.2 Pedagogiske og psykologiske læringsteoriar

3.2.1 Kognitiv teori – Informasjonsprosessering

I Skaalvik og Skaalvik (20013, s.54) vert «standardmodellen» til Sternberg og Williams (2002) for lagring av informasjon i presentert. Denne modellen viser overgangen mellom *sanseregister, korttidsminnet og langtidsminnet*. Sanseregisteret er i hovudsak inntrykk registrert via syn og hørsel. I dette første kammeret meiner forskarar at synsintrykk kan holde informasjon om opp til ni komponent i cirka eitt sekund. I korttidsminnet kan informasjon bli lagra opp til to minuttar. I overgangen frå sanseregisteret til korttidsminnet, krevjast konsentrasjon for å utelate alle «uvesentlige» intrykk. Når sanseintrykka er tilarbeida i korttidsminnet, vil hjernen starte ein memoreringsprosess. Eksempelvis i ein kort melodidiktat: Ved første gjennomlytting hugsar ein kanskje dei tre første og siste tonane i melodien. Ved gjentatt eksponering vil den aktive memoriseringa hjelpe deg til å sette heile melodien saman tone for tone. For å beskrive langtidsminnet, nemner Skaalvik og Skaalvik (2013, s.55) Paivio (1971, 1986), som meiner at informasjon kan lagrast i langtidsminnet som visuelle bilete og språklege symbol. Eksempelvis vil dei fleste musikarar kunne beskrive og

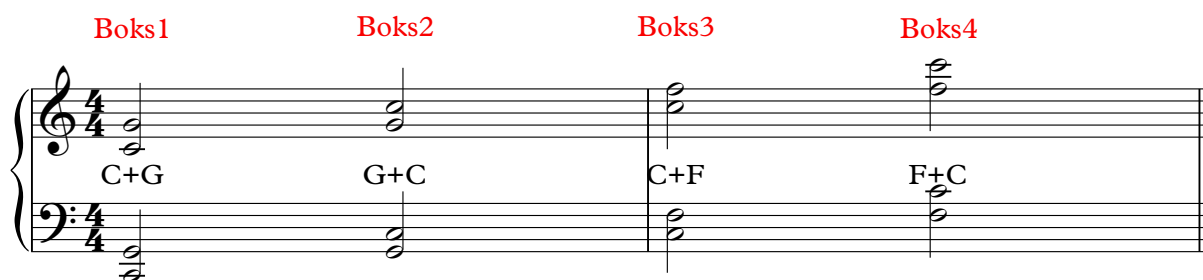
teikne ein gitar etter hukommelsen, fleire vil kanskje også tenkje på ein spesifikk gitarist. Dette vert sett på som visuelle og symbolske representasjonar henta frå langtidsminnet.

Sidan denne studien er retta mot nybegynnarar, har eg ut i frå egne erfaringar prøvd å leggje til rette for eit arbeid som samsvarer med rammene Stenberg og Williams kognitive teori. I byrjinga av undervisninga (sjå 2.1.2) vil det meste av terminologi og symbolikk være framand. Ved å bruke store delar av første undervisningstime til å eksponere informantane for nokre få, grunnleggjande symbol (G/F-nøkkel, noteliner og tre orienteringstonar – C, F og G) og terminologi innanfor notelæreemnet, er målet å starte memoriseringsprosessen som overfører kunnskapen frå kortids til langtidsminnet. Deretter starter andre time med å repetere symbolikk og terminologi frå førre time, før ein går vidare. Det er samstundes viktig å være klar over utfordringar kring eit slikt arbeid. Ei utfordring kan være å følgje ein progresjonsplan, samstundes som ein ikkje presenterer for mange nye element i undervisninga (jf. sanseregisteret kan lagre ni komponentar, korttidsminnet holde informasjon i to minutt).

3.2.2 Piaget

Som eit resultat av forskinga til psykolog Jean Piaget (1896-1980) meinte han at ny kunnskap oppstår som eit resultat av å tolke ei erfaring, basert på tidlegare kunnskap. Vidare splittar han denne prosessen i to: assimilasjon og akkommodasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.57-58). Assimilasjon er det som skjer når ny kunnskap passar inn med gammal kunnskap. Eksempelvis når ein lærer at forskjellen på maj7,- og dur7-akkord har lik struktur uavhengig av grunntonen. Akkommodasjon er når nye erfaringar bryt med kunnskapsstrukturar. Då vert kunnskapen oppfatta som feil, eller noko som må endrast. Eksempelvis i noteopplæring kan ein hugse at tonen F ligg på øvste noteline i G-nøkkel. Når ein då lærer å lese F-nøkkel, og finn ut at A som ligg øvst her, då vil det bryte med den tidlegare tileigna kunnskapen.

I boks-metodikken er det tilrettelagt for læring gjennom assimilasjon. Heile metodikken byggjer på å identifisere tonehøgder ut i frå tre tonar (C-F-G). Eigne erfaringar tilseier at overgangen frå å lære G-, til F-nøkkel kan være utfordrande, difor er dei visuelle boksane nesten konstruert likt (sjå Figur 2). Dei byggjer på same orienterings-tonar, same omfang og intervall. Kor vidt empirien støttar hypotesen kring assimilering vert vidare diskutert i drøftinga (kapittel 5).



Figur 2: Oversikt over visuelle boksar

3.2.3 Vygotskij

Lev Vygotskij (1896-1934), ein annan teoretikar som har teorien om «den næraste utviklingssona» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.64-65). Ein kan sjå på Vygotskijs teori i tre fasar. Den første fasa er nivået eleven arbeider på når han er åleine (*oppnådd kompetanse*), nivået eleven klarer å jobbe på med rettleiing frå lærar/fagperson (*det næraste utviklingsnivået*), og nivået eleven enno ikkje har føresetnadar for å arbeide på (*framtidig kompetanse*). Ved å leggje undervisninga til det næraste utviklingssona kan læraren arbeide ilag med eleven på eit antatt høgare nivå enn om eleven skulle jobbe åleine. Denne tilnærminga til undervisning kan bli kalla «tilrettelagt undervisning», på det grunnlag at læraren leggje til rette undervisninga med utgangspunkt i deira oppnådde kompetanse og føresetnadar om framtidig kompetanse (Ibid, s.65).

Sidan innsamlinga av empiri inkluderer individuelle undervisningstimar på eit nybegynnarnivå, vil det være naturleg å la Vygotskijs teori stå som ein sentral byggestein i undervisningsopplegget. Når ein prøver ut nye undervisningsopplegg vert difor den *dynamiske testinga* ein sentral del for resultatet av aksjonsforskninga, og progresjonen til elevane. *Dynamisk testing* er å kontinuerlig teste progresjon og oppnådd kompetanse i undervisning. Motsetninga kan være tradisjonell testing, til dømes skriftlig eksamen (Ibid).

Informantane får individuelle undervisningstimar tilsvarande tre instrumentaltimar i kulturskolen (20 min). Slike undervisningsrammer gir eit godt utgangspunkt for å undervise på det næraste utviklingsnivået. Individuelle timar gir læraren moglegheit til god oppfølging og dynamiske testingar, som igjen kan være med å sikre ein progresjon i faget. Om ein følgjer eleven tett, er det mogleg å gi heimeleksar basert på resultatata frå den dynamiske testinga i kvar undervisningstime. Heimeleksene er lagt til eit antatt oppnådd kompetansenivå (McLeod, 2014). Sjå til dømes oversiktsplan for timeutvikling på (sjå 2.1.2): Grunna

undervisning på det næraste utviklingsnivået på timane, vil den oppnådde kompetansen være ulik etter time 1 og 2 – her er det viktig at læraren tilpassar heimeleksa til elevens utvikling. For å sjå nærmare på kva prinsipp og læringsfilosofi timane er basert på, vert det i neste delkapittel presentert eit eksisterande læreverk i noteopplæring, samt nokre omgrep som koplar språkopplæringsteori og noteopplæringsteori saman.

3.3 Eksisterande metodikk og læreverk

Dei to følgande metodane er henta frå språkopplæring, men har pedagogiske og metodiske likskapar som kan overførast til noteopplæringsfaget. Dette vert relevant i kapittel 4 og 5. Der vil eg bruke desse metodane for å peike på eventuelle overlappar, likskapar og ulikskapar med min eigenutvikla metodikk. Til slutt i delkapittelet kjem eit eksempel på eit læreverk som er i bruk på ein vidaregåande skule i musikkfaget (1.klasse).

3.3.1 – Whole-Language i noteopplæring

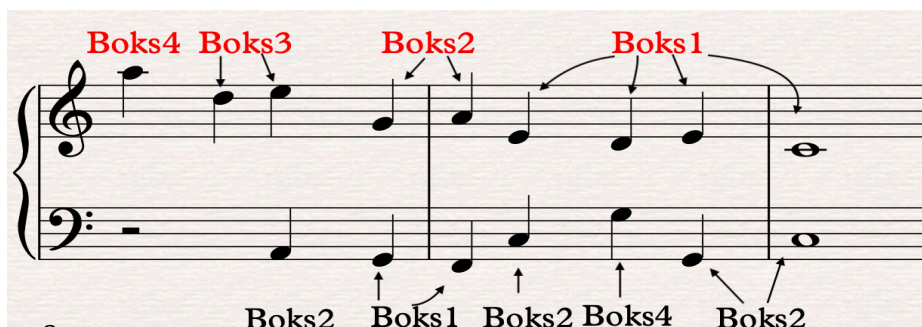
Whole-Language er tanken om at språk er ein naturleg del av livet. I skriveopplæringa vil det seie å sjå på heile ordet, ikkje bokstav for bokstav (Blix, 2004 s.14-15). I musikalsk samansetning kan det eksemplifiserast gjennom Suzuki-metoden. Denne metoden går ut på å lære små barn å spele og framføre musikk før dei skriv han ned. Ved å framføre musikk er håpet å få eit estetisk forhold til instrumentet og musikken. Deretter skal eleven lære korleis musikken er strukturert, gjennom å beskrive og notere musikken. Kritikarar til modellen peiker på viktigheten av å lære notar samstundes med instrumentet, for å unngå for store forskjellar i instrumental og teoretisk kunnskap. Tilhengarar vil derimot peike på språkopplæringa: Me lærer å snakke og kjenne att ord (frå 1-2 årsalderen), men me lærer å skrive dei ned (5-6 årsalderen) (Ibid. s.37-38).

Visuell strukturering av notesystem kan isolert sett verke som motsetninga til Suzuki-metoden, fordi det inneheld eit artikulert mål om å lære grunnleggjande notasjon (sjå problemstilling 1.1). Men dei visuelle boksane i arbeidspraksis kan førekomme heilt i byrjinga av ein gitarelev si karriere, eller etter mange års praktiske erfaringar. Sjå til dømes informantutvalet (også kapittel 4), der informant 2 og 3 har mykje instrumentell erfaring – samstundes opplevde dei utbytte av notasjonsopplæring. Informant 3 kan i denne samanhengen representere ein Suzuki-elev, grunna sine tekniske og musikalske forkunnskapar på instrumentet sitt.

3.3.2 – Phonics-metodikk i noteopplæring

Lesing er ikkje ein del av menneskets natur. I språkopplæringa vil *Phonics*-metoden være å lese bokstav for bokstav, deretter sette dei saman til ord og setningar. Døme: L-E-S = les (Blix 2004, s14-15). Phonics-tradisjonen i musikalsk samanheng kan by på nokre utfordringar. Kritikarar har peikt på at avstanden mellom eit symbol og den representative lyden ikkje er godt nok kopla saman (Ibid. s.38-39). Blix peiker også på det faktum at skalatrinn og noteverdier er relative i forhold til tempo og toneart. Blix meiner Kodaly system er den mest musikalske forma for Phonics-metodikk som er brukt i dag. Kodaly metode går ut på handsignal som representerer kvart trinn i skalaen. Ved å vise handsymbol og syngje tonetrinnet, er håpet å minske avstanden mellom symbol og lyd. Deretter vil ein lære tonane på instrumentet og i skriftform.

Målet med visuelle boksar i noteopplæring (sjå Figur 2: Oversikt over visuelle boksar s.17), er å hjelpe nybegynnarar til å strukturere ein melodi i mindre frasar. Å lese ein melodi «boks for boks» kan minne om ei ortografisk ³tilnærming til lesing. Ei utfordring med *ortografisk* lesing av dei visuelle boksane, vil være når melodien har eit stort toneomfang. Dette vil tvinge eleven til å hoppe mellom boksar ofte, som for nokre kan være ineffektivt. Men mine erfaringar som student og lærar tilseier at mykje av nybegynnar-musikk inneheld stor grad av sekvensering og trinnvis melodiføring – dette gjer at boks-til-boks strukturering kan hjelpe nybegynnarar til å gå frå «tone til tone» (Phonics) til «boks for boks» (nærmare Whole-Language der ein ser boksane under eitt).



Figur 3: Å lese boks for Boks

³ Ortografisk lesing: Ein strategi som byggjer på tanken om å bryte tekst ned i mindre bitar, eventuelt melodiar inn i mindre frasar (Blix 2004 s.48).

3.3.3 – Aktiv musikk lære

Aktiv Musikk lære av Roger Jeffs (2018) er ei bok eg møtte som praksislærer i musikk lærefaget (1.klasse) på ein vidaregåande skule. Dette er boka som skal representere det eg heretter vil kalle «standardisert noteopplæring». *Aktiv musikk lære* er ein god representant for standardisert noteopplæring, fordi den består av mange oppgåvesider, samt grundige og gode forklaringar av fagstoff. Eg skal ikkje analysere oppgåver, oppgåvetekstar eller boka generelt, men eg skal spesifisere kva kapittel eg samanliknar min undervisningsmodell med. *Å tenkje innanfor boksane* ein orienteringsteknikk som fokuserer på å identifisere tonar. Med dette som hovudmål for oppgåva, tek eg utgangspunkt i «Del 1, kapittel ein: notesystem» i *Aktiv musikk lære* (Jeffs, 2018 s.9-17). Arbeid med dette kapittelet byggjer på dei same kunnskapane som deltaking i denne aksjonsforskinga (sjå til dømes oppgåvene på side 13 i *Aktiv Musikk lære*). Etter introduksjon av notesystem, tonenamn, hjelpeliner og samanhengen mellom dei, kjem ei side med følgjande oppgåvetekst: «Skriv inn tonenamn». På påfølgande side er elevane bedt om å transponere melodiar med store sprang frå G-, til F-nøkkel - eller omvendt. I etterkant blir elevane oppmoda til å krysskjekke svaret deira på eit piano. Som nemnt ovanfor, er det slike oppgåver eg sikter til når eg i neste kapittel skal samanlikne *visuell strukturering av notesystema* med standardisert noteopplæring. I dette kapittelet er det altså blitt presentert teori om kognitiv Informasjonsprosessering og undervisningsmetodikkar basert på språkopplæring. I tillegg vart Piagets assimilasjon og Vygotskijs næraste utviklingsnivå presentert. Dette kapittelet vil danna grunnlaget for drøftinga av empirien. I påfølgande kapittel vil nemnte empiri bli analysert.

4.0 Analyse

I dette kapittelet vert empirien analysert. Empirien består av transkriberte intervju med prosjektdeltakarane. Her vil eg presentere og analysere viktige funn gjort i feltarbeidet mitt, før empirien vert drøfta i lys av teorikapittel og problemstilling i kapittel 5. Analysekapittelet vil bli delt opp i mindre delkapittel, slik at eg på ein meir oversiktlig måte kan analysere sentrale aspekt ved problemstillinga. Eg vil katalogisere analysekapittelet etter følgjande overskrifter: 4.1. Forventa læringsutbytte, 4.2 Visuelle boksar og 4.3 Progresjon og eigenarbeid. Overskriftene er laga med utgangspunkt i forskningsspørjemåla i intervjuguiden, samt problemstilling og forskningsspørjemåla presentert i kap.1.1.

*Korleis kan ei visuell strukturering av notesystemet føre til
meir læring hos instrumentalelevar?*

4.1 – Forventnia læringsutbytte, i for-, og etterkant av prosjektet

Som det kjem fram av i informantutvalet (sjå 2.1.1), har dei utvalde informantane svært ulike føresetnadar på instrumentet. Sidan informant 1 og 3 er like gamle, er det interessant å sjå forventningane deira i forhold til kvarandre. Begge har spelt gitar i litt over eit år, men informant 3 har teoretisk erfaring frå musikklinje ved vidaregåande skule. På spørjemålet «kva forventa du å lære då eg spurte deg om å bli med i forskingsprosjektet?» svara informant 1:

Informant 1: Nei, at eg kom til å lære meir om det – kor ting (notane) ligger og slikt ... Kva notar som er kva på linjene.

Desse forventningane samsvarar godt med intensjonen for aksjonen, nemlig noteidentifikasjon. Informant 2, som er ein del år eldre, har ei meir estetisk tilnærming til musikk. Hans forventningar er svært like som informant 1, men har også eit større ønske om å forstå musikkteori for å kunne bruke han i praksis.

Informant 2: Eg sat vel igjen med eit slags håp om å ta dei fyrste stega inn i musikkverda – altså *forstå* dette med musikk [...].

Informant 3, som har meir erfaring frå musikkteoretiske fag og gitarundervisning, fremja også eit ønske om arbeidsmetode då han vart stilt same spørjemål:

Informant 3: (tenker...) Nei, veit ikkje heilt – kanskje at det skulle være noko eg ikkje hadde gjort før. Kanskje at me kunne spele gitar eller noko (viser til gitaren han held på).

Her ser me eit tydeleg ønske om ei praktisk tilnærming til noteopplæring. Sidan informant 3 allereie har erfaring med standardisert noteopplæring, kan det verke som eit ønske om ei alternativ tilnærming er tilstandas. Utifrå svara dei gav, kan det tenkjast at informant 1 og 2 forventar ein Phonics-metodisk tilnærming, medan informant 3 ønsker å bruke notespråket

som ei form for å kunne beskrive musikk – i tråd med Suzuki-metodikken. Det kjem betre fram under følgjande sitat:

Intervjuar: Har du hatt, eller har du no, eit personleg ønske om å lære deg notar? (spesifiserer meir for å få eit klårare svar) Altså, å kunne spele etter notar?

Informant 3: ... Nei altså, det var ikkje noko eg følte eg *måtte* lære [...] eg klarer å spele gitar, sant – men eg klarer ikkje å skrive det. Eg kan snakke det, men ikkje skrive det ned... Så er det mykje bra du kan gjere med musikken din. Du kan skrive ned musikken din, du kan lage mykje eller ... (eg bryt inn: komponere?) – Ja, komponere!

Her snakkar informanten om nytteverdien av å kunne notere og lese musikk. Når han snakkar om nytten av å notere musikk i kompositorisk arbeid, kan det tenkjast at det ligg eit ønske om å strukturere den praktiske kunnskapen hans. Som tidlegare nemnt er denne informanten ingen nybegynnar i praktisk gitarspel, men treng kanskje ein alternativ inngang til det noterte tonespråket.

I problemstillinga spør eg korleis *visuell strukturering av notesystemet* kan føre til meir læring hos instrumentalelevar. Før eg prøver å avdekkje moglege læringsframkallande faktorar i metodikken, vil eg vise i kva grad undervisningsopplegget svara til informantanes forventningar. Deretter vil eg i 4.2 og 4.3 gå nærmare inn på moglege faktorar som kan ha vert avgjerande for det eventuelle læringsutbyttet.

Intervjuar: Du hadde nokre forventningar knytt til inngangen av prosjektet, føler du dei vart oppfylt?

Informant 1: Ja (igjen, raskt og overbevisande svar) [...] Trur det må være det med dei boksane (peiker på tavla, kor me hadde undervisning med visuelle boksar) ... korleis eg skulle ta meg fram for å finne ut kva tone eg såg.

Informant 2: Ja, over all forventning eigentleg, med tre timar og... prøve å kome inn i alt dette her. Det er klart (latter), det er jo mykje vidare ein kan lære... men det vart interessant, og det er jo litt difor eg har starta her også, sjølvklart har eg lyst å lære gitar, men eg har også lyst å *forstå musikken*.

Både informant 1 og 2 meiner at forventningane deira vart innfridd. Me ser ut i frå sitatet frå informant 1 at han har ei god forståing av kva denne metodikken går ut på, og bruker dei visuelle boksane som eit hjelpemiddel for å finne ut kva tone han ser. Igjen ser me også at Informant 2 har eit fugleperspektiv på musikk som kunnskapsarena. Han bruker fleire positive konnotasjonar om eiga utvikling, men anerkjenner samstundes at det er mykje meir å lære.

4.2 – Visuelle boksar

Ein viktig del av intervjuet handla om arbeid med visuelle boksar i noteopplæringa. Det er i arbeid med desse boksane metodikken min skil seg frå standardisert noteopplæring. Denne delen av undervisninga er lagt til *det næraste utviklingsnivået*, noko som opnar opp for eit individuelt progresjonsløp. Dette kan eksemplifiserast gjennom å samanlikne sitat frå informant 2 og 3:

Intervjuar: Korleis synest du arbeidet med boksane har vore? Hjelpete dei deg?

Informant 3: Synest det har vore veldig lett å forstå, du forklarar det på ein veldig god måte ... Eg har jo litt meir erfaring enn andre (som ikkje har gått musikklinja), og det var veldig lett å forstå.

Informant 2: Eg... I byrjinga var det ganske gresk, men etterkvart starta me å spele litt skala og då kjente eg plutselig mykje av det att på gitarhalsen, då starta eg også å skjønne dei fire boksane (peiker på tavla og beskriver boksane med tilhøyrande tonar). Eg er ikkje blitt noko musikkprofessor, men eg føler at... det er inspirerende (nikker og smiler mot meg)!

Begge informantane fastslår at dei visuelle boksane har hatt ei positiv effekt på noteopplæringa deira. Informant 3, som kan samanlikne denne undervisningsmetodikken med standardisert noteopplæring, verkar å være positiv til boks-metodikken. Blant anna påpeiker han at det var enkelt å forstå tankegangen i metodikken. Seinare i intervjuet bekreftar han også at han kjem til å visualisere boksane i seinare arbeid. «[...] om eg får det inn i hovudet mitt – skal eg bruke det! (lett latter)» (*informant 3*). Dette sitatet kan tolkast som at det gjenstår ein liten øvingsprosess for å kunne effektivt bruke dei visuelle boksane på eige hand. Samstundes gjer informantane det klart at det ligg ein intensjon i å bruke metodikken vidare.

Informant 2 derimot fekk ei betre forståing av dei visuelle boksane etter at me starta å spele melodiar på gitaren i undervisningstime to og tre. Dette kan tolkast som at han er ein auditiv elev, som treng stimulans på fleire områder. Samanlikna med informant 3, har nok informant 2 eit mindre musikalsk vokabular, som igjen kan være noko av forklaringa på at det tok eit par undervisningstimar før han opplevde mestring.

Som nemnt i metodekapittelet er ei styrke med individuelle undervisningstimar nettopp å kunne la elevane utvikle seg og lære i ulikt tempo. Det er spennande å sjå at den same metodikken og læringsinnhaldet appellerer og vekker motivasjon/interesse hos to elevar med ulike føresetnadar. Teken i betraktning ulike startpunkt og individuelle forkunnskapar, er det interessant å sjå at alle tre informantane kom like langt på melodispeloppgåva i time 3 (sjå vedlegg 3). Informantane tok seg relativt enkelt gjennom eksempel 1 (Bjørnen sover), og klarte takt 1-8 i eksempel 2 (Alle fuglar) (dagbok, time 1-3). Dette fenomenet vert vidare kommentert i drøftingskapittelet.

Utfordringar som oppstod i arbeid med dei visuelle boksane, var overføringa frå G til F-nøkkel.

Intervjuar: Synest du overgangen frå G til F-nøkkel var vanskeleg?

Informant 1: Ja, sidan boksane står baklengs...

Intervjuar: Vart det enklare då du såg samanhengen mellom boksane og posisjonane, og at G-nøkkel boksane er dei same i F-nøkkel... (informanten fullfører setninga)

Informant 1: ...same i F-nøkkel, ja – då vart det enklare!

Utfordringa informant 1 refererer til i sitatet ovanfor var det berre han som opplevde. I løpet av første undervisningstime oppdaga eg eit samsvar mellom plasseringa av boksane i F- og G-nøkkel (vist under). Speil-vendinga av boksane i F-nøkkel resulterte i at informantane kunne lære plasseringa av boksane gjennom assimilasjon. Ei slik tilrettelegging vil forhåpentlegvis hjelpe elevane i innlæringsprosessen, men sjølv innlæringa har elevane ansvar for sjølv. Jamfør sitat frå informant 3: «om eg berre få det inn i hovudet mitt».

Figure 4 shows a musical score in 4/4 time with two staves. The top staff is treble clef and the bottom is bass clef. The score is divided into four boxes, each with a red label above it: Boks1, Boks2, Boks3, and Boks4. Below each box, there are two chord labels: one for the treble staff and one for the bass staff. Box 1: C+G (treble), G+C (bass). Box 2: G+C (treble), G+C (bass). Box 3: C+F (treble), F+C (bass). Box 4: F+C (treble), F+C (bass). The notes are represented by stems and dots, with some stems having flags.

Figur 4: Plassering av boksar - 1.utkast

Figure 5 shows a musical score in 4/4 time with two staves. The top staff is treble clef and the bottom is bass clef. The score is divided into four boxes, each with a red label above it: Boks1, Boks2, Boks3, and Boks4. Below each box, there are two chord labels: one for the treble staff and one for the bass staff. Box 1: C+G (treble), C+G (bass). Box 2: G+C (treble), G+C (bass). Box 3: C+F (treble), C+F (bass). Box 4: F+C (treble), F+C (bass). The notes are represented by stems and dots, with some stems having flags.

Figur 5: Oversikt over visuelle boksar

4.3 – Eigenarbeid og progresjon

Eigenarbeidsfrekvensen var svært forskjellig blant prosjektdeltakarane. Informant 1 innrømmer å ikkje ha sett på noko anna enn utdelte oppgåveark mellom timane. Informant 2 – som også syng i kor, fortel at han brukte kor-notane til å reflektere og øve seg på å lese notar med utgangspunkt i boks-metodikken.

Informant 2: [...] Eg har jo nokre pausar på jobben, då dreg eg av og til fram dette arket du gav meg, ser på tonane, ser på songar frå koret. Er det noko felles? Prøver å finne ut kva eg ser på, rett og slett.

Det kan virke som informanten har ein indre motivasjon til å arbeide med notelæring. Han har aktivt oppsøkt eit mannskor på fritida, som gir han muligheita bruke boks-metodikken i praksis. På den andre sida ønska fleire av informantane heimelekser som gjekk på melodispel – anten å ved å notere ein melodi dei kan, eller spele ein melodi. Oppgåvearket dei fekk utdelt hadde følgjande oppgåver og oppgåvetekst:

Bruk boks-metodikken og identifiser notane – skriv ned kva boks dei tilhøyrer.

Figur 6: Oppgaveark - noteidentifikasjon og boksbruk

Informant 1: Ja, kanskje om det var ein song, eller eit eller anna...

Intervjuar: Som å notert ein melodi? Eller spele ein melodi eg hadde notert for deg?

Informant 1: Ja, kanskje heller noko slikt....

Som det kjem fram av sitatet ovanfor, ønsker prosjektdeltakarane (her representert av informant 1) ei meir musikalsk heimelekse. Oppgavearket på førre side byggjer på same struktur som heimelekser/oppgåver i standardisert noteopplæring (døme på oppgåver: *Aktiv musikk lære* s.13). For informant 3, som tidlegare har uttalt eit ønske om nye innfallsvinklar i notasjonsarbeid, kan det virke lite motiverande å møte på same type heimelekser som han tidlegare har erfart. Ønsket informant 1 og 2 sit med, nemleg ei praktiske tilnærmingar til oppgåver kan forklarast fordi dei er mine gitarelevar utanom dette forskingsprosjektet. I mi gitarundervisning har eg ei praktisk tilnærming til gitarspeling, ei didaktisk tilnærming dette oppgavearket ikkje samsvarar med. Dette temaet vert vidare drøfta i kapittel 5.1.

Til slutt vil eg trekkje fram nokre punkt frå intervjuet som omhandlar progresjon. På førehand av intervjuet spurte eg om intervjuobjekta kunne reflektere litt over sin eigen progresjon.

Desse refleksjonane, samt ein eventuell intensjon om å ta med seg visuelle boksar i seinare notelesing, er dei grunnleggjande faktorane som kan gi svar på problemstillinga: *Korleis kan ei visuell strukturering av notesystemet føre til meir læring hos instrumentalelevar?*

På spørjemål om korleis prosjektdeltakarane opplevde progresjonen deira, svarte dei:

Informant 1: Eg vil seie at det har vert ganske masse (progresjon) eigentleg, til å ha vært så kort tid... frå eg nesten ikkje kunne noko liksom....

Informant 2: Nei det var jo heilt frå ... eg visste jo ikkje kva me heldt på med i byrjinga. [...] Men så stara det å falle litt på plass, spesielt når du tok eksempla med dei songane (vedlegg 3), då syntest eg noko falt på plass! Ikkje det at eg klarte å ta alle songane, men eg høyrde jo, sant... så spelte eg litt, så spelte du – og då følte eg litt mestring for eg klarte å følgje med – både på gitaren og i nota. Og då følte eg jo at me hadde hatt ein progresjon. Frå å ikkje vete noko, til å plinge litt – så hadde du plutselig ein song.

Informant 3: Altså, då me jobba med dei melodiane siste timen (vedlegg 3), merka eg det at eg såg tonane mykje raskare... enn eg gjorde før... I alle fall i G-nøkkel, F-nøkkel var litt vanskelig enno.... – men, det er berre å skjønne, eller hugse kvar boksane ligg der også

Alt i alt sit informantane att med ei positiv oppleving av metodikken og eigen prestasjon. Alle peiker på den siste timen og det praktiske, musikalske og utøvande arbeidet som ei viktig brikke i prosessen. Denne tendensen antyder ein Whole-Language-haldning blant informantane. Som informant 3 svara då han blei spurt om kva kan gjere notespeling meir interessant: «[...] Det er vanskeleg å ha interesse for noko du slit med... så er det litt slik som dette (peiker på oppgåvearket) som kan hjelpe meg til å knekkje koden». Her antyder informanten (med erfaring frå standardisert noteopplæring) at boks-metodikken kan være ein utløysande faktor for vidare motivasjon. Whole-Language/Suzuki-metodikken er relevant her, fordi det kan verke som informantane lærer meir når dei har eit auditivt referansepunkt, eller praktisk tilnærming til notefaget.

Melodieksempla informantane referer til, er valt for å skape ein kognitiv reaksjon. Melodien til barnsongane ligg hos dei fleste godt lagra i langtidsmindet. På spørjemål om dei kunne spelt like langt på oppgåvearket utan å kjenne til melodiane, svara alle ja – men med ei realistisk tilnærming om at det ville ta lengre tid. Her ser me at langtidsmindet (som veit korleis melodien høyrer ut) jobbar saman med sanseregisteret for å finne ut av korleis melodien skal spelast på gitaren. I tillegg seier alle informantane at det vanskelegaste med å spele notert musikk var (i deira tilfelle) å finne tonane på gitaren. Sidan dette er ein

undervisningsmetodikk retta mot nybegynnarar, er slike utfordringar forventa. Det er likevel interessant å observere at alle informantane spela like langt på melodioppgåvene, i forhold til individuelle føresetnadar og musikalsk erfaring (jf. 4.2).

Korleis desse funna antyder eit svar på problemstillinga, vil bli drøfta i neste kapittel. Her vil eg også samanlikne empirianalysen med problemstillinga. Sjølve framlegget av empirien har mange lyspunkt, som i det store biletet lover godt for vidare arbeid med metoden. I 4.3 er det presentert funn som gir gode indikatorar på at informantane har opplevd ein progresjon og forståing av notesystemet. Samstundes er det ikkje til å leggje skjul på at visse aspekt ved gjennomføringa og planlegginga av aksjonen treng å bli re-evaluert. Kva dette er, og korleis eventuelle endringar kan førekomme, vil bli lagt fram og drøfta i følgjande kapittel.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vert boks-metodikken og empirien drøfta og kopla opp mot teoriane som vart presenterte i kapittel 3. Først vil eg sjå på korleis arbeidet med metoden materialiserte seg i praksis. Korleis opplevde informantane arbeidsprosessen? Korleis opplevde eg som lærar og forskar arbeidsprosessen? Deretter skal eg drøfte kva læringsutbytte informantane fekk av opplegget, basert på analysen i førre kapittel. Eg vil sjå etter likskapar i informantanes progresjon, slik at eg kan peike på eventuelle tendensar som bekreftar eller avkreftar metodikkens pålitelegheit. Til slutt vert dette konkretisert i forhold til problemstillinga:

Korleis kan ei visuell strukturering av notesystemet føre til meir læring hos instrumentalelevar?

5.1 – Metoden i praksis

Då eg gjennomførte feltarbeidet i denne aksjonen, var det eit par ting som overraska meg. For det første synast eg det gjekk overraskande fint. Det verka som om informantane hadde glede og fagleg utbytte av undervisninga. Den positive haldninga til bruk av boks-metodikken er dekkja i analysekapittelet, men kva bakanforliggende faktorar resulterte i eit slikt positivt utfall?

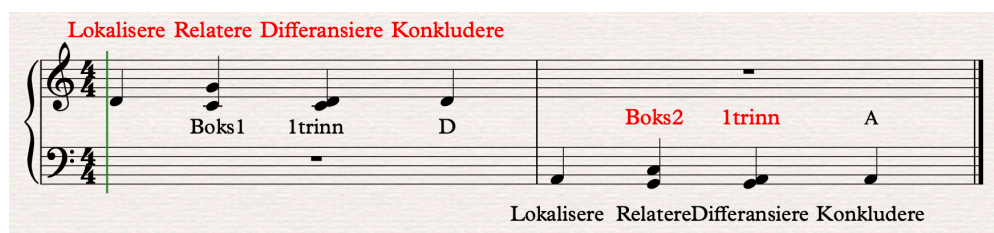
Eg trur undervisningsrammene og tilpassingsevna den utprøvde metodikken medfører er ein nøkkel. Som nemnt i teorikapittelet, er kognitiv Informasjonsprosessering ein sentral faktor i denne metodikken. Ved å visualisere fire boksar i notesystemet, eliminerer ein mange ukjende faktorar for nybegynnarar. Her er målet å gi sanseregisteret og korttidsminnet færre komponent å konsentrere seg om, og dermed kunne starte memoriseringsprosessen på eit tidlegare tidspunkt i undervisninga (Skaalvik og Skaalvik, 2013 s.54). Empirien viser også at informanten med erfaring frå standardisert noteopplæring raskare klarte å identifisere tonane gjennom boks-metodikken, noko som peiker på at avgrensingar av ukjende element gav eit positivt resultat i dette tilfellet. Om dette resultatet er ein konsekvens av boks-metodikken eller ei generell fagleg utvikling (uavhengig av metodebruk) er vanskeleg å seie. Sidan dette er eit kvalitativt studie, er det ikkje mogleg å generalisere ei positiv verknad, men det er heilt tydelege positive tendensar.

Det andre punktet som overraska meg, var ein feil i plassering av boksane i F-nøkkel, som vist i Figur 4 og Figur 5 (sjå 4.2). I første undervisningstime merka eg «feilen» i framstillinga, og justerte figuren med det same. Denne undervegs-endringa i metodikken er eit resultat som argumenterer for at denne forskinga er eit *interaktiv aksjonsstudie* (Postholm,2007 s.13). Informanten spurte om det var noko samanheng mellom G og F-nøkkel, og det var det. Då eg oppdaga denne moglege endringa, stod eg overfor eit etisk val. Eg kunne anten halde fast på framstillinga i Figur 4, eller endre han. I dette tilfellet synest eg det var mest naturleg å fortsette på den inkluderande arbeidsmåten gjennom interaktivt aksjonsstudie og endre figuren. Undervegendinga førte også til større grad av assimilasjon mellom G- og F-nøkkel. Kunnskapsoverføringa mellom notesystema synest informantane også var vanskeleg, og det kan verke som assimilasjonen hjalp. For å skjekke om rekonstrueringa av boksane faktisk hadde ein funksjon, kunne informant 1 fullført undervisninga med boks-strukturen frå figur 4, medan informant 2 og 3 fekk undervisning med boks-strukturen vist i figur 5. På denne måten kunne det vert mogleg å samanlikne utfallet av strukturendringa. På den andre sida er det vanskeleg å bekrefte/avkrefte denne tesen i eit kvalitativt studie med berre tre prosjektdeltakarar. Å svare på den tesen krev nok ei større kvantitativ undersøking.

Den tredje situasjonen som overraska meg, var utfallet av heimeleksene. Eg skreiv i innleiinga om ønsket om å sjå kva måte boks-metodikken skil seg frå, eller samsvarar med standardisert noteopplæring. Eg kan fastslå at arbeidet i undervisningssituasjonen er annleis, men oppgåvene informantane skulle gjere mellom timane var av same karakter (sjå Figur 6 og

Jeffs, 2018 s.13). Då eg eksplisitt bad informantane om å bruke «Lokalisere, Relatere, Differensiere og Konkludere»-framgangsmåten (figur 7) på oppgåvearket (figur 6), er oppgåvene i prinsippet like. Det informantane ønska, var ein måte å nytte kunnskapen og arbeidsmetoden me brukte på *det næraste utviklingsnivået* (på timane), i eigenarbeid på det *oppnådde kompetanse-nivået* deira(arbeid mellom timane) (Ibid 64-65). Her kan me også trekkje parallellar til Kodalys tanke om at alle melodiar brukt i pedagogisk verksemd skal ha ein estetisk verdi (jf 3.3.2). Sett i lys av kva undervisningsstoffet elevane jobba med på timane (vedlegg3), er det tydeleg at oppgåvearket vist i Figur 6 kanskje ikkje har like stor melodisk appell. Intensjonen med oppgåvearket var å jobbe med basiskunnskapar, for deretter å utvikle kunnskap gjennom Vygotskijs læringsteori om utviklingsnivå med lærar til stades. Informantanes ønske om praktiske tilnærming til musikkteori kan derimot forsvarast utifrå Piagets assimilasjonskrav og kognitive Informasjonsprosessering. Ein treng gjentekne eksponeringar for same type oppgåver for å starte memoriseringsprosessen, og ved å etterlikne undervisningssituasjonen i heimeleksene, vil forhåpentlegvis assimilasjonen i arbeidsforholda hjelpe til med nettopp dette (Skaalvik og Skaalvik, 2013 s. 54, 55, 57-58, 64-65).

I arbeidet med stimulering til eigenarbeid er det store rom for forbetringar. Heimelekser er difor eit punkt av aksjonen som bør revurderast. Korleis kan elevane jobbe på same måte åleine, som med assistanse frå ein lærar? Informantane nemnte å notere melodiar etter gehør, eller lese og spele ein kjent melodi. Dersom dette vert heimelekse er oppgåvene på-, og mellom timane heilt identiske. Kor vidt dette er ei utfordring eller ikkje, seier ikkje empirien min noko om. Men det kan tenkjast at eit samsvar i oppgåve-typar på og utanfor undervisningstimane ikkje treng å ha eit negativt utfall, fordi undervisningsperioden er så kort. Klarer ein å gjennomføre noteidentifikasjons-stadiet i noteopplæringa på tre/fire timar, samstundes som ein får ein tjuv-start på melodispel, jobbar ein med teoretiske og musikalske parameter parallelt. Kor vidt dette er ønskeleg, får være opp til kvar elev, eller musikkpedagog å ta stilling til.



Figur 7: Framgangsmåte

5.2 – Læringsutbytte

For å bekrefte eller avkrefte påstanden i problemstillinga, kan det være lurt å ta enno ein kikk på forskningsspørjemål nummer 2, som vart presentert i kapittel 1.1:

Kan metodikken gjennomførast og forsvarast på grunnlag av pedagogiske teoriar?

Metodikken kan sjølvklart gjennomførast (bevist i analysekapittelet), men kva læringsutbytte fekk informantane? Og kva pedagogiske teoriar har lagt til rette for dette læringsutbyttet?

I analysekapittelet kjem det fram at informant 1 og 2 fekk oppfylt forventta læringsutbytte. Boks-metodikken kan i første omgang sjåast på som ein Phonics-metodisk tilnærming til notelesing. Som nemnt i teorikapittelet går noko kritikk av Phonics-metodar i musikkssamanheng på symbolbruk med manglande auditive referansepunkt (Blix, 2004 s.38-39). Det kan tenkjast at informant 1 framleis har ein tone-for-tone tankegang når han les notar, og ikkje ein «boks-for-boks»-tankegang – som kanskje er det optimale målet (sjå Figur 3 på side 19). Både ein tone-for-tone og boks-for-boks tilnærming til notelesing kan bli kategorisert som ein Phonics-tilnærming, fordi utøvaren set saman bitar av informasjon til eit større musikalsk bilete. Blix hevder at flinke notesesarar har ein Whole-Language-tilnærming til notelesing (Blix, 2004 s.45). Likevel viser empirien at ein informant som har ei morsmåtilnærming (Suzuki-metoden) til musikk, fekk same utbytte og nytteverd av *visuell strukturering av notesystema*. Det faktum at både Phonics-elevar»» med teoretisk utgangspunkt med lite instrumentell erfaring og «Suzuki-elevar» med mykje instrumentell, men kanskje mindre praktisk-teoretisk erfaring får relativt likt fagleg utbytte, gjer at boks-metodikken verkar som ein allsidig arbeidsmetode som kan tilpassast fleire pedagogiske skular. Det er utvilsamt eit godt utgangspunkt om ein ønsker å anvende ein slik metodikk til anna instrumentalundervisning enn gitar.

Informant 2 bruker større grad av positive konnotasjonar om oppnådde forventningar, men anerkjenner samstundes at det er mykje han ikkje har lært. Kopla opp mot Vygotskijs læringsteori (Skaalvik og Skaalvik, 2013 s.64-65), er kanskje denne informanten meir bevisst på sin eigen *oppnådde kompetanse*, og har eit realistisk syn på kva *framtidig kompetanse* kan innebere. Denne bevisstgjeringa av mogleg framtidig kompetanse trur eg er lurt for å få eleven til å skjønne samanhengen. Gjennom å identifisere notane, kan ein spele dei, deretter kan det være naturleg å lære rytmar, kvintsirkelen eller primavista-speling. Dersom eleven har eit ønske om å lære seg notar og veit kva han jobbar mot, kan det bli enklare motivere seg for arbeidet. Trass alt er noteidentifikasjon eit svært lite emne i ei generell noteopplæring. Men det er eit startpunkt, som skal danne ei plattform for seinare læring. Etter å ha gjennomført studiet, treng framleis informantane å lære om rytmar, samt andre skalastrukturar enn den evige eksemplertonearten: C-dur. Likevel er det positivt at informantane ønsker å lære meir, samt at metodikken har så vid appell.

Som nemnt tidlegare, har tre ulike informantar oppnådd tilsvarande likt læringsutbytte, men dei har antyda (tolka gjennom intervju) å ha opplevd undervisning på forskjellig pedagogisk grunnlag. Informant 3, som kan tenkjast på som ein Suzuki-elev, bruker boks-metodikken som eit knytestpunkt i hans musikalske kunnskap. Her er boks-metodikken eit verktøy som hjelper han til å lese, samt formidle musikk. Informant 2 bruker teorien som eit verkemiddel for å systematisere musikken. Han har eit ønske om å praktisere teori, ikkje definere auditiv musikk – altså ein klar Phonics-tilnærming. Empirien i dette studiet antyder altså at undervisningsmetodikken appellerer til fleire typar elevar, men dei har det til felles at dei føretrekk ei praktisk tilnærming til undervisningsmateriellet.

Bruken av Piagets assimilasjon i den skjematiske framstillinga av metodikken (jf figurane og vedlegg1) og Vygotskijs progresjonsteori, er heller ein konsekvens av undervisningsrammene enn eit personleg pedagogisk grunnsyn (Hanken og Johansen, 2014 s54). *Det næraste utviklingsnivået* er naturleg å bruke som eit verkemiddel i ein til ein-undervisning, fordi læraren har gode føresetnadar for å kommunisere og følgje opp eleven. Med det sagt, vil nok læring gjennom assimilasjon stå som ein sterkare læringsfaktor i ei eventuell klasseroms-undervisning, kor læraren ikkje naudsynt har like gode føresetnadar for individuell oppfølging og tilpassing. Om ein ser på samsvaret mellom oppgåvene som vart gitt i heimelekse gjennom denne aksjonen og oppgåvene i *Aktiv musikklære* (Jeffs, 2018 s.13), er dei svært like. Eg kritiserte heimelekse tidlegare i oppgåva, men dersom oppgåvene i *Aktiv musikklære* skal bli brukt i klasseromundervisning, er det vel fullt mogleg å intrepetere boks-metodikken som ein

framgangsmåte gjennom oppgåvesidene i kapittel 1? Sidan arbeidet med boks-metodikken inngår som ein liten del av ei musikkutdanning, og er inspirert av diverse pedagogiske og psykologiske teoriar står læraren fritt til å velje korleis han ønsker å anvende metodikken. Om ein ønsker å gjennomføre undervisningsopplegget som vart testa ut i denne aksjonen, viser empirien at du mest truleg vil oppnå formålet med undervisninga. Om du derimot ønsker å anvende boks-metodikken i standardisert noteopplæring, er det også mogleg. Sidan boks-metodikken ikkje er instrumentspesifikk, og kan i sin simplaste form være ein orienteringsteknikk eller «mental framgangsmåte» i notelesing, kan kvar enkelt elev bruke han som hjelpemiddel. Grunnen til at denne oppgåva tek utgangspunkt i ein til ein-undervisning er for å få eit betre innblikk i kor eventuell læring oppstår.

Så, kan boks-metodikken gjennomførast og forsvarast på grunnlag av pedagogiske teoriar? Eg våger å påstå, med grunnlag i erfaring, empiri og anvendt teori i planlegging og gjennomføring av undervisning, at metodikken kan gjennomførast på lik line med standardisert noteopplæring. Kor vidt denne metodikken skal erstatte standardisert noteopplæring er ikkje opp til meg å påstå, men gjennom denne oppgåva meiner eg å ha bevist at metodikken kan tilpassast individuell og gruppeundervisning, samt overførast til andre instrument og likevel forvente å få eit læringsutbytte hos elevane.

5.3 – Problemstilling

Korleis kan ei visuell strukturering av notesystemet føre til meir læring hos instrumentalelevar?

For å svare på problemstillinga, vil eg eksemplifisere møtet mellom teori, metodikk og empiri. I 5.1 la eg fram empirisk bevis på at instrumentalelevane i dette forskingsprosjektet har fått eit læringsutbytte, men kva faktorar spelte ei rolle her?

Eliminasjonen av talet på ukjende komponentar - som resulterte i dei fire boksane i kvart notesystem, var noko informantane opplevde som ein nyttig og naturleg framgangsmåte. Gjennom å kontrollere informasjonen sanseregisteret og korttidsminnet må behandle, kan det virke som informantane fekk ei betre forståing av grunnprinsippa i notelærefaget.

Sidan dette er eit kvalitativt studie, har eg ikkje belegg for å påstå at dette er ein arbeidsmetode som gir alle instrumentalelevar eit betre utgangspunkt for noteidentifikasjon, men empirien viser ein tendens til at det kan være ein læringsframkallande faktor. Sett i samanheng av dei individuelle forskjellane i både alder og musikalsk erfaring, er det positivt att alle informantane har hatt ein fagleg progresjon. Men det er viktig å presisere at informantane hadde individuelle progresjonsløp. Altså møtet mellom metodikk og forkunnskapar resulterte i læring på forskjellige tidspunkt i prosessen. Slik kan eg konkludere med at det har oppstått læring, men dette forskingsprosjektet gir ikkje noko svar på nøyaktig kor i undervisningsprosessen læringa oppstår.

Vidare kan ein sjå på informant 1 og 2 som har ein bakgrunn som samsvarer med Phonics-tradisjon, og informant 3 som er nærare knytt Whole-Language-tradisjonen. Begge gjekk igjennom eit undervisningsopplegg etter Vygotskijs læringsteori om utviklingsnivå. Informant 1 og 2 fekk mykje læring gjennom assimilasjon. Å kunne relatere teoretiske kunnskapar til kvarandre (jf. lik plassering av boksane i begge notesystema). Då prosjektdeltakarane opplevde at nyleg tileigna kunnskap om noteidentifikasjon gir dei moglegheita til å utøve barnesongar, viser empirien at informantane utan instrumentell erfaring startar å synge tonen dei leitar etter, eller gestikulere med handsignal mot tavla for å antyde plassering av boksane (Kodalys praktiske tilnærming og handsignal [Blix, 2004 38-39]). Informanten med betre skalakunnskapar spelte melodien intuitivt. Denne intuitive spelinga kan koplust opp til Suzuki-metodikken (Ibid), fordi informanten har eit teknisk og musikalsk overskot på instrumentet sitt, som gjer intensjonen hans meir treffsikker. Slik ser me at forkunnskapane til informantane påverka læringssituasjonen deira. Som lærar kan du anten velje å spinne vidare på informantens naturlege læringsprosess, eller påverke han til å arbeide på din måte. I dette prosjektet velde eg førstnemnte. For å skjekke om boks-metodikken kan tilpassast ulike læringsprosessar tok eg utgangspunkt i korleis informantane anvendte han. Om det så var å lese note for note, repetere 2 takter for deretter å høyre kva melodi det var, eller om det var å finne ut starttonen for deretter å lese konturen av melodien og gjette seg fram til kva melodi det var. Kva som er rett eller feil tilnærming til metodebruken finnes ikkje ein fasit på. Mange lærarar utdannar elevane sine etter «ein skule». For desse lærarane vil det være naturleg å drive ei undervisning basert på korleis lærarane sjølv lærte å spele/lese notar. Andre lærarar ønsker å finne ut korleis kvar enkelt elev lærer best, og improviserer gjerne meir i undervisningsformer og metodikk. Begge tilnærmingane til læring kan anvende boks-

metodikken, enten ved å følge oppskrifta i vedlegg 1, eller å ta grunnprinsipp og blande dei med sin eigen undervisningsstil.

Funna drøfta ovanfor er ikkje eit konkret svar på problemstillinga, men viser til moglegheita for tilpassing og differensiering av metoden utifrå elevens behov og bakgrunn. For å sikre at metoden kan bli brukt i fleire undervisningssituasjonar og modellar, var Vygotskijs utviklingsteori eit fint utgangspunkt, fordi progresjon og *dynamisk testing* (noko eg personleg er ein tilhengar av) står sentralt i teorien (Skaalvik og Skaalvik, 2013 s.65). Fokuset på god kommunikasjon, progresjon og undervegvurdering, er etter mine erfaringar grunnprinsipp som står sentralt i mykje instrumentalundervisning. I dette prosjektet påverkar også min bias som utviklar av metoden, rolla som lærarforskar, og lærar/elev-forholdet mellom forskar og informant undervisninga mykje. Desse forskningsetiske utfordringane er ein viktig og moglegvis avgjerande variabel å ta med i konklusjonen. Når eg prøver ut ein eigenutvikla metode på elevar eg allereie har undervist over ein lengre periode, oppstår fleire etiske utfordringsområder. Blant anna kan det tenkjast at informantane uttalar seg positivt om metoden for å hjelpe meg i mitt studie, eller at dei på andre måtar bevisst eller ubevisst fortel kva dei trur eg ønsker å høyre i intervjuet.

For å unngå mest mogleg bias, har eg vektlagt intervju med opne spørjemål og dagboksnotat, særleg frå siste undervisningstime då informantane skulle arbeide på eige hand. Som nemnt i analysekapittelet, var det i denne timen fleire informantar lærte og forstod notesingsprinsippet. Det var også i denne timen eg (som læraren deira) påverka undervisninga minst. Eg rettleia dei der det var naudsynt, men prøvde i hovudsak å la dei gjere arbeidet sjølv. Difor var det forløysande å høyre i intervjuet i etterkant at det var konsensus blant informantane om kunnskapsutvikling i nettopp denne timen.

Til slutt må eg nemnte det tredje forskningsspørjemålet som vart presentert i kap1.1:

På kva måte viker den nyutvikla metodiske tilnærminga frå standardisert noteopplæring, som til dømes i «*Aktiv Musikklaere*» av Roger Jeffs (2018)?

Dette spørjemålet har allereie blitt indirekte drøfta tidlegare i oppgåva, men for å summere opp vart dette eit lite paradoks. Då eg starta forskinga, var visjonen å revolusjonere noteopplæringsdidaktikken som eksisterte. Men etterkvart i prosessen såg eg at det einaste som var nytt med min tilnærming, var eit ekstra skritt på vegen mot å lese notar. I staden for å

pugge notenamn og plasseringar, kategoriserte eg dei etter visuelle orienteringspunkt i notesystemet – noko som fungerte utmerka for min eigen del som sterkt svaksynt elev. Men er det verdifullt for normalt funksjonerande musikkelevar? Kanskje ikkje for alle. Mine informantar hadde alle nytte av denne innfallsvinkelen, men i likskap med meg, hadde to av tre informantar inga erfaring med standardisert noteopplæring. Det var ikkje før informant 3 bekrefta si nytteverd av metodikken at eg fekk trua på at metodikken kan fungere som eit substitutt, eller alternativ til standardisert noteopplæring. Og sidan eg intuitivt gav heimelekser som nesten var identiske til oppgåvene i *Aktiv musikk lære*, antyder det at forskjellen i metodane (standardisert og boks-metoden) ligg i presentasjonen og tilnærminga til notesystemet. Standardisert metode har ein effektiv «presenter og pugg»-appell, medan boks-metoden har ein meir visuelt stimulerande og Phonics-tradisjonell appell, som kanskje for nokre kan være mindre effektiv.

6.0 Konklusjon

Før ein fullstendig konklusjon på problemstillinga kjem, vil eg kort trekkje fram dei tre forskings spørjemål frå kapittel 1.1:

- 1 Kan den visuelle struktureringa av notesystema være effektiv for elevar med normalt syn?
- 2 Kan metodikken gjennomførast og forsvarast på grunnlag av pedagogiske teoriar?
- 3 På kva måte viker den ny-utvikla metodiske tilnærminga frå standardisert noteopplæring?

Den visuelle struktureringa av notesystema var i dette forskingsprosjektet effektiv for elevar med normal funksjonsevne. Empirien viser også at informanten med erfaring frå standardisert noteopplæring klarte å identifisere notane raskare (enn før han deltok i dette prosjektet).

Metodikken kan også gjennomførast og forsvarast på grunnlag av pedagogiske teoriar. Som nemnt i drøftinga, er tilpassingsevna til boks-metodikken ein styrke fordi den kan anvendast i forskjellige former. Anten som ein heilskapleg arbeidsmetode (vedlegg1) eller som eit hjelpemiddel i standardisert noteopplæring. Dersom ein følgjer framgangsmåten i vedlegg1, er metoden inspirert av utprøvde og kvalifiserte pedagogiske undervisningsprinsipp som har

vist seg (blant anna gjennom denne oppgåva) å ha ei positiv påverknadskraft i undervisningssituasjonar.

Boks-metodikken skil seg ikkje så mykje frå standardisert noteopplæring som først antatt. Som nemnt i innleiinga og drøftinga var tanken å skape ei ny tilnærming til opplæring i noteidentifikasjon, men i praksis vart forskjellen mindre enn forventa. Vidare arbeid med denne metodikken kan anten gå på å etablere boks-metodikken som eit del-element av standardisert noteopplæring, eller å dyrke metodikken som ein eigen skule. Sistnemnte alternativ krev kanskje større uavhengighet frå standardisert noteopplæring. Blant anna burde arbeid mellom timane samsvare meir med arbeidsformene gjennomført på undervisningstimane. I tillegg burde kanskje ein større del av noteopplæringsfaget byggje på same «boks-inndeling». Eit naturleg neste-steg kan då være ein boks-tilnærming av rytmar, eller skalastruktur/kvintsirkelen.

Så, korleis *kan ei visuell strukturering av notesystemet føre til meir læring hos instrumentalelevar?* Ut i frå dette kvalitative studiet er det bevist at læring har oppstått hos instrumentalelevane. Det er vanskeleg å generalisere eit svar på korleis læringa oppstår med utgangspunkt i berre tre prosjektdeltakarar, men i analysen av empirien såg me eit par tendensar. Det verkar som om ei visuell strukturering og minimalisering av ukjende faktorar på notearket gav informantane eit større overskot til å prosessere den nye informasjonen. Struktureringa av boksane gav informantane orienteringspunkt som gjorde noteidentifikasjons-prosessen kortare, enklare og meir oversiktleg. Kor vidt denne tilnærminga fører til meir læring samanlikna med standardisert noteopplæring er vanskeleg å fastslå. Men det er tydeleg at eit ekstra visuelt element i innlæringsfasen kan ha stor nytteverd hos enkelte elevar (til dømes informant 3). Vidare er det også viktig å ha i bakhovudet at læringsframkallande faktorar er relative i forhold til undervisningsmateriellet og elevføresetnadar. Dei tre ulike informantane oppnådde læringsutbyttet på forskjellige stadium i undervisninga, men ein fellesfaktor var at boks-metodikken var aktivt, levande element.

På grunnlag av dette kan me konkludere med at ei visuell strukturering av notesystema inneheld læringsframkallande faktorar som: praktisk-utøvande tilnærming til teoretisk stoff, minimalisering av ukjende faktorar/symbol i notebiletet, visuelle orienteringspunkt og assimilasjon mellom G-, og F-nøkkel. Lærarens pedagogiske grunnsyn, eleve-typen og undervisningsrammene kan være avgjerande for kva læringsframkallande faktorar som vert

mest utslagsgivande i undervisninga, difor kunne ei kvantitativ utprøving av metoden vert nyttig å analysert. Men før ein kan forske på det, er det fint å sjå at ei kvalitativ utgåve av metodikken viser til kunnskapsutvikling hos tre svært ulike nybegynnarelevar. Rammene i dette studiet tilsvare ei kulturskuleundervisning, men korleis kan metodikken brukast i klasseromundervisning?

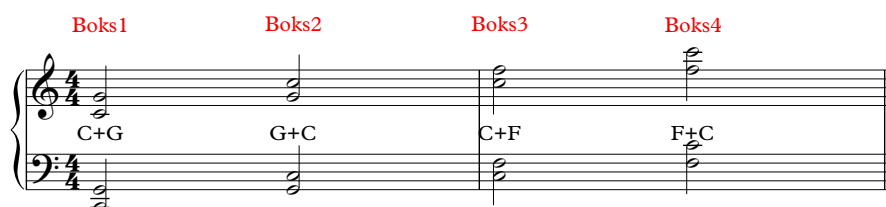
Som Postholm og Jacobsen (2011, s.18-19) skriv skal eit gjennomført aksjonsstudie ha gitt nokre svar, men nye spørjemål for vidare endring – ein påstand eg meiner stemmer. I førre avsnitt avklarte eg korleis dette studiet svare på problemstillinga, men i prosessen fann eg nye problemstillingar som omhandlar vidareutvikling og tilpassing av metodikken i forhold til andre undervisningsarenaer eller fagområder.

Litteraturliste

- Bell, J. (2010). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Maidenhead : Open University Press.
- Benestad, F. (2009). *Musikklære: En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blix, H. (2004). *Notelesing, hva slags lesing er det?* Høgskolen i Tromsø: Eureka Forlag.
- Brinkmann, S., Kvale, S. (2015). *InterViews - Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. California: SAGE Publications.
- Bush, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fostås, (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2014). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jeffs, R. (2018). *Aktiv Musikklære* (2. utg.). Dominant Musikkforlag.
- McLeod, S. A. (2018, 5. august). *Lev Vygotsky*. Henta frå (11.04.19 kl 21:52) <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>.
- LK06. (2006). *Læreplan i musikk – programfag i utdanningsprogram for musikk, dans og drama, programområde for musikk*. Henta frå (21.03.19 kl. 14:08) https://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Hele/Komplett_visning.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Lærer med forskerblikk*. Oslo: Høyskoleforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2007). *Interaktiv Aksjonsforskning*. Henta 28. april 2019 frå <https://www.nb.no/nbsok/nb/4ec850af2529093704f1c66fa4ab7409?lang=no>
- Postholm (Red.). (2007). *Forsk med! : Lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo: N.W. Damm & Sønn.
- Rognsaa, A. (2018). *Bacheloroppgaven: Skriveråd og regler for utformingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tattoostime.com (henta 19.05.19 kl 19:27) «*Music notes and guitar tattoo design*» <https://www.tattoostime.com/music-notes-and-guitar-tattoo-design/>

Vedlegg 1 – Ei visuell strukturering av notesystema (arbeidsmetodikk)

Å pugge alle notenamn på ti noteliner kan verke overveldande for nokre nybegynnarar. Denne metodikken tilbyr ein alternativ innfallsvinkel til standardisert notelære ved å del notesystema inn i fire boksar. Desse boksane vil fungere som orienteringspunkt/orienteringsfelt som vil gå eit steg vidare i å identifisera noten. Kvart notesystem har tilhøyrande fire boksar (som vist under). Boksane er konstruert rundt tonane C, F og G. Bilete under demonstrerer plassering av boksane. Som du kan sjå, er det ein likskap i omfang mellom F- og G-nøkkelposisjonane. Det einaste som skil plasseringa er «ei hjelpeline». For å skape læring gjennom assimilasjon er dette eit viktig punkt å forklare til eleven.



Korleis kan ein anvende denne innfallsvinkelen i undervisninga?

Det som skil seg frå standardisert noteopplæring er eit ekstra steg i prosessen om å identifisere ein note. Dette «ekstra steget» er tilføyninga, og bruken av orienteringspunkta som dei visuelle boksane gir elevane. Gjennom å relatere ein tone til ein boks, differensiere tonen frå nærmaste orienteringspunkt (elevane må ha kunnskap om tonenamn på førehand) og deretter konkludere med kva tonen heiter – er målet å skape ein enklare introduksjon frå å lese notar. I praksis blir framgangsmåten og oppgåver på timen slik:

Kva heiter denne nota?

- *Lokalisere:* Kva notesystem og område ligg noten i? Kva er den tilhøyrande boksen?
- *Referanse:* (I dette tilfellet) Boks nummer 1.
- *Differensiere:* Kor lang unna er tonen det nærmaste orienteringspunktet? (I dette tilfellet) Eit trinn over den mørkaste orienteringsnoten i boks1.
- *Konkludere:* Eit trinn opp frå C ligg D. Tonen er altså ein D.

Denne framgangsmåten er heretter referert til som LRDK-metoden.

Lokalisere Relatere Differansiere Konkludere

Boks1 1trinn D Boks2 1trinn A

Lokalisere RelatereDifferansiere Konkludere

Arbeid etter orienteringspunkt-metoden i praksis

Boks4 Boks3 Boks2 Boks1

Boks2 Boks1 Boks2 Boks4 Boks2

Det biletet ovanfor skal illustrere, er progresjonen og variasjonsmoglegheitene som kan nyttast etter kvart som eleven blir ein sterkare notelesar. I starten vil det være naturleg å lese i note om gangen, slik at eleven får øve seg på å bruke framgangsmåten gjentekne gongar. Etterkvart som eleven vert trygg på arbeidsmetoden og tonenamna, kan du utfordre eleven på å sjå samanhengar i lengre melodistrekkjer (som vist i takt 2 i G-nøkkel). Her er ein lengre melodisekvens innanfor same boks. Dersom eleven ser at ein melodisekvens på to takter ligg innafør boks 1, kan han fastslå at dei einaste tonane han treng å konsentrere seg om tonane C-G.

Automatiser LRDK-metoden på tre timar

Eventuelle heimelekser kan reflektere arbeidet på undervisningstimane. Erfaring viser at musikalske heimelekser er til å anbefale (spele ein melodi, notere ein melodi, lage ein melodi med visse tonar eller liknande).

Første time

- Introduksjon til notesystema og innføring i orienteringstonar, boksar (omfang og plassering). Dersom eleven slit kan du ta boksplassing i G-nøkkel, og vente med F-nøkkel til neste time. Boksane er strukturert slik at det er mogleg å enkelt overføre kunnskapen frå G-nøkkelen.
- Forslag til praktiske oppgåver på timen:

- Kva note er dette? (Boksane står på notelinene, noter ein tilfeldig tone og be eleven identifisere han – tips: tvinge eleven til å snakke høgt, då er du som lærar i betre stand til å holde følge med progresjon)
- Ta vekk boksane – be eleven skrive dei på tavla igjen, hugs å notere orienteringstonane for kvar boks: F, C og G

Andre time

- Starte med ein repetisjon (evt presenter boksane i F-nøkkel dersom det ikkje vart gjort førre time)
- ** Tips: for å sikre aktiv deltaking frå elevens side kan du teste kva han hugsar i repetisjonen (dynamisk testing). Døme: «Her har me boks2, den starter på ein-strøken G og går opp til ...» (la eleven fullføre setninga for sjå kva han hugsar)
- Fortsett deretter med oppgåvetypar frå førre time. Vidarefør «kva tone er dette» til «kva boks ligg desse tonane i». Slik førebur du eleven på å spele melodiar i neste time.

Tredje time

- Starte med oppvarming/oppsummering av kva de har gjort, og fortel kva de skal gjere på denne timen:
- Noter ein melodi (enkle barnesongar med lite melodiomfang, eller mykje sekvensering er til å anbefale – Bjørnen Sover, BæBæ Lille lam), be eleven spele så langt han kjem. Irettesett og assister eleven der det trengs. Dersom eleven slit, kan du fortsette med same øving neste time, eller gå attende å ta øvingar frå *andre time*. Ei utfordring som kan oppstå er å finne tonane på gitaren. Å ha forkunnskapar om notenamn på instrumentet, er difor til å anbefale – eventuelt jobbe simultant med notenamn på instrument og notesystem.

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Korleis kan ei visuell strukturering av notesystema føre til meir læring hos instrumentalelevar?

Mål: *Vurdera bruken av ei visuell strukturering av notesystema , og om den har ført til eit positivt læringsutbytte.*

Innleiing:

Velkommen, takk for at du vil delta i forskinga/intervjuet.

Formell informasjon:

- Bekrefte samtykke (deltaking og bruk av lydopptak)
- Anonymisering
- Dato for sletting av lydopptak (20.mai)
- Gjennomlesing av transkripsjon (20.april)
- Moglegheita for å trekkje seg undervegs, utan spesifisert grunn

Intervju:

| Tema | Forskingsspørjemål: | Intervjuspørjemål: |
|----------|---|--|
| Bakgrunn | Kva føresetnadar har du for å lære notar? | <ul style="list-style-type: none">- Kor lenge har du spelt gitar?- Har du hatt opplæring i notar før? Evt - Kor har du møtt på det? <ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelje litt om korleis du syntest det var?- Følte du at du satt igjen med ei meistringskjensle etter denne undervisninga?- Har du eit personlig ønske om å kunne forstå/forholda deg til eit notebilete? |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Kva synest du er utfordrande med å lese notar? - Kan du fortelle litt om kva forventningane dine var knytt opp mot dette forskingsprosjektet? Kva trudde du at du skulle lære? |
| Visuell strukturering | Er dei visuell boksane eit verdifull verktøy i noteopplæring? | <ul style="list-style-type: none"> - Korleis opplevde du arbeidet med boksane frå noteopplæringa var? (Var det mange/få/uoversiktlege boksar) - Ville du endre noko ved boksane? (inndeling, strukturering, omfang) - Kjem til å ta med deg boks-metodikken vidare? - Kan du fortellje litt om korleis du kjem til å tenkje når du møter notar i framtida? - Følte du at desse tre undervisningstimane gav ei forståing av notebilete? Svare dei til forventningane? |
| Motivasjon | Stimulerte arbeidet til eigenøving med notelesing? | <ul style="list-style-type: none"> - Kor mykje jobba du aktivt med notelæring mellom timane? <p>Evt: Kva må til for at du skulle jobbe meir mellom timane?</p> |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Korleis opplevde du progresjonen din? (Motiverande? Kjekt? Demotiverande?) - Kva har du lært? (spesifiser) - Synest du sjølv ein slik tilnærming og arbeid med notebiletet har hjelpt deg i å forstå notebiletet? |
| Frå Tavle til Gitar/instrument | Var det enkelt å trekkje liner frå notebiletet til gitaren? | <ul style="list-style-type: none"> - Korleis opplevde du timen då me skulle relatere alle notane til gitaren? - Kva var utfordrande? Å identifisere noten, eller å finne tonen på gitaren? - Trur du at du hadde klart å jobbe like langt med melodiane dersom du ikkje kjente låtane frå før? |
| Generelt | Anna feedback? | <ul style="list-style-type: none"> - Synest du undervisninga var kjekt? - Føler du at du no har eit utgangspunkt som gjer at du kan jobbe med notert musikk? - Har du noko du vil kommentere? |

Vedlegg 3 – Melodieksempel brukt i datainnsamling

Eksempel 1: Bjørnen Søvn – vanskegrad: enkel

Eksempel 2: Alle Fuglar – vanskegrad: utfordrande

Melodioppgåver

Oppgave 1

Piano

5

Pno.

9

Pno.

13

Oppgave 2

Pno.

19

Pno.

24

Vedlegg 4 - Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Visuell strukturering av Notesystema

Bakgrunn og formål

Som ei del av utdanninga mi som faglærer i musikk ved Høgskulen på Vestlandet held eg på med ei bacheloroppgåve som tek føre seg grunnleggjande noteopplæring. Gjennom å forske på eiga undervising ynskjer eg å finne ut om ein ny innfallsvinkel til noteopplæring kan gi eit alternativ til standardisert noteopplæring.

Eg meiner du kan være ein god kandidat for å delta i forskinga rundt noteopplæring. Det er ingen krav til måloppnåing eller bakgrunnkunnskapar. Denne forskinga tek føre seg læringsprosessen, og vert avslutta gjennom eit kort intervju på 10-15 minuttar kor eg vil snakke om korleis du opplevde prosessen, timane og læringsutbyttet.

Kva inneberer deltakinga i studiet?

Deltakinga inneheld tre undervisningsøkter på cirka 20-minuttar, og eit avsluttande intervju på 10-15 minuttar. Intervjuet vil bli tatt opp via lyd, og lydopptaket vil bli sletta 15.mai.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysingar vil bli behandla konfidensielt. Du vil være fullstendig anonym i undersøkinga, og ingen skal kunne kjenne deg att i publikasjonen av oppgåva. Dersom du skulle seie noko privat eller noko som kan røpe identiteten din, vil eg i transkripsjonen sørge for at dette ikkje vert teken med. Prosjektet skal etter planen avsluttast 20.mai og lydopptaka vil då bli sletta i forkant.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekkje ditt samtykke utan å oppgi noko grunn.

Prosjektlei

Severin Vik

severinvik@gmail.com

Rettleiar

Bendik Fredriksen

bendikf@oslomet.no

Samtykke til deltaking i studiet

Eg har motteke informasjon om studiet, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)