

Inger Elise Reitan

GEHØRTRENING – I PRAKSIS

Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?

NMH-publikasjoner 2006:4
© Inger Elise Reitan

ISSN 0333-3760
ISBN 82-7853-045-9

Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
N-0302 Oslo, Norge

telefon: (+47) 23 36 70 00
telefaks: (+47) 23 36 70 01
e-post: mh@nmh.no
www.nmh.no

Publisert i samarbeid med Unipub
Trykk: Unipub AS, Oslo 2006

Innhold

Forord	7
Kapittel 1	
Bakgrunn og temaer for prosjektet	9
1.1 Forskningstemaet	9
1.2 Faget gehørtrening: historikk, tradisjoner og definisjoner	11
1.3 Problemstillinger	15
1.4 Forskningskonteksten	16
1.5 Noen gehør- og gehørrelevanter termer og definisjoner	20
1.5.1 Musikalitet, gehør og gehørtrening	21
1.5.2 Persepsjon	24
1.5.3 Kunnskap i gehør	26
1.5.4 Læring i gehørtrening	27
1.6 Oppsummering	29
Kapittel 2	
Fagplanen for gehørtrening i et læreplanteoretisk lys	31
2.1 Innledning	31
2.2 Læreplanens ulike nivåer	31
2.3 Gehørtreningsfaget i et fagtype-perspektiv	34
2.4 Fagplan for gehørtrening ved NMH	38
2.5 Den opplevde læreplanen	41
2.6 Oppsummering	42
Kapittel 3	
Forskningsprosjektet, -metode, undersøkelsesgrupper, informasjonsinnsamling og resultatutvikling	43
3.1 Undersøkelsesform og gjennomføring	43
3.2 Spørreskjemaet og resultatutvikling	44
3.3 Studentene og studiene	46
3.4 Hovedinstrumentfordelingen	48
Kapittel 4	
Hva slags fag er gehørtrening?	53
4.1 Innledning	53
4.2 Den første spontane tanke	53
4.2.1 Fagets mål, innhold og arbeidsmåter	54
4.2.2 Prestasjonsaspektet	55
4.2.3 Motivasjonsaspektet	57
4.2.4 Bruksaspektet	58
4.2.5 Tidsaspektet	59

- 4.2.6 Andre kommentarer 59
- 4.3 Fagets aktiviteter og arbeidsområder 61
 - 4.3.1 Tonehøyde – intervall og melodi 61
 - 4.3.2 Rytme 61
 - 4.3.3 Harmonikk 62
 - 4.3.4 Lytting 63
 - 4.3.5 Andre aktiviteter 63
 - 4.3.6 Oppsummering av fagets aktiviteter og arbeidsområder 63
- 4.4 Gehørtrening – et teoretisk eller praktisk fag? 65
- 4.5 Hva slags fag er gehørtrening? En oppsummering 67
 - 4.5.1 Basisfaget, reproduksjonsfaget og det omfattende faget 68
 - 4.5.2 Ferdighetsfaget 69
 - 4.5.3 Prestasjonsfaget 70
 - 4.5.4 Det motiverende faget 71
 - 4.5.5 Bruksfaget og støttefaget 71
 - 4.5.6 Det tidkrevende faget 72
- 4.6 Sluttkommentar 72

Kapittel 5

Gehørtreningsfaget i forhold til utdanningen og til andre fag 75

- 5.1 Innledning 75
- 5.2 Er gehørtrening et viktig fag? 76
- 5.3 Er gehørtrening et nyttig fag? 78
- 5.4 Er gehørtrening nyttig i andre fag? 83
- 5.5 Henvises det til gehørtreningsfaget i andre fag? 86
- 5.6 Anvendes gehørtreningsferdigheter når du øver inn nytt stoff? 89
- 5.7 Sluttkommentar om gehørtreningsfaget i forhold til utdanningen og til andre fag 92

Kapittel 6

Hvilke evner, ferdigheter og kunnskaper utvikler man i gehørtreningsfaget?

95

- 6.1 Innledning 95
- 6.2 Melodi og tonehøyde 96
- 6.3 Rytme 100
- 6.4 Akkorder/harmonikk 104
- 6.5 Utvikling av lytteferdigheter 106
- 6.6 Utvikling av andre ferdigheter og kunnskaper 109
- 6.7 Hvilke områder er de viktigste? 116
- 6.8 Hvilke disipliner savnes? 120
- 6.9 Sluttkommentar og oppsummering: hvilke evner utvikles i gehørtrening? 123

Kapittel 7

Hvordan er forholdet mellom gehørtreningsundervisningen og studenten selv?

129

7.1 Innledning 129

7.2 Stressfaktoren 129

7.2.1 Undervisningen 131

7.2.2 Gruppefaktoren 131

7.2.3 Arbeidsmengde- og tidsfaktoren 131

7.2.4 Prestasjonsfaktoren 132

7.2.5 Sammensatte stressfaktorer 133

7.2.6 Oppsummering av ulike stressfaktorer 133

7.3 Trivselsfaktor 134

7.3.1 Gruppen og læreren som trivselsfaktor 134

7.3.2 Fremmøteordningen og faglige krav som trivselsfaktor 135

7.3.3 Egen prestasjon og mestring som trivselsfaktor 135

7.3.4 Oppsummering av trivselsfaktorene 136

7.4 Arbeidsmengde 136

7.5 Faglige krav 137

7.6 Egen mestring 137

7.7 Egenutvikling 138

7.8 Undervisningstid 139

7.9 Sluttkommentar og sammenligning 140

Kapittel 8

Gehørtrening – i praksis

145

8.1 Innledning 145

8.2 De viktigste funn 145

8.3 Et fagdidaktisk perspektiv 148

8.4 Støttefaget gehørtrening 149

8.5 En god gehørtreningslærer – hvem er det? 153

8.6 Lærerens epilog – hva forteller resultatene? 155

8.7 Hva kan man generalisere? 158

8.8 Veien videre – eventuelle nye prosjekter 158

English summary

161

Litteratur og referanser

167

Vedlegg

173

Vedlegg 1 – Spørreskjemaet

Vedlegg 2 – Fra fagplanen

Vedlegg 3 – Fagaktiviteter i gehørtrening, en vokabularliste

Tabeller og figurer

Tabeller

- Tabell 4.1 Forholdet mellom teori og praksis i gehørtrening.
- Tabell 5.1 Svarfordeling i spørsmålet om gehørtreningfaget er et viktig fag.
- Tabell 5.2 Svarfordeling i spørsmålet om gehørtreningfaget er et nyttig fag.
- Tabell 5.3 Nytte av gehørtreningfaget i forhold til andre fag.
- Tabell 5.4 Prosentandel og median for studenter som opplever at gehørtreningfaget har ”svært stor” eller ”stor” nytte for andre fag.
- Tabell 5.5 Graden av henvisning til gehørtreningfaget i andre fag i studiet.
- Tabell 5.6 Prosentandel og median for studenter som opplever at det henvises til gehørtreningfaget i ”svært stor” eller ”stor” grad i undervisningen i andre fag.
- Tabell 5.7 Anvendelse av gehørtreningferdigheter ved innøving av nytt repertoar.
- Tabell 6.1 Studentenes vurdering av hvordan ulike evner innen melodi og tonehøyde utvikles i gehørtreningfaget.
- Tabell 6.2 Sammenligning av resultatene i utvikling av evner i ulike tonehøyderelaterte områder.
- Tabell 6.3 Studentenes vurdering av hvordan ulike evner innen rytme utvikles i gehørtreningfaget.
- Tabell 6.4 Sammenligning av resultatene i utvikling av evner i forskjellige rytmeområder.
- Tabell 6.5 Studentenes vurdering av hvordan ulike evner innenfor akkorder og harmonikk utvikles.
- Tabell 6.6 Sammenfatning av resultatene i utviklingen av evner i forskjellige harmoniske områder.
- Tabell 6.7 Studentenes vurdering av hvordan ulike lyttrevner utvikles i gehørtreningfaget.
- Tabell 6.8 Sammenfatning av resultatene i utvikling av evner innen lytting.
- Tabell 6.9 De evner som har høyest score innen de fagplanbaserte områdene melodi, rytme, harmoni og lytting.
- Tabell 6.10 Studentenes vurdering av hvordan ”andre” evner enn evner innen melodi, rytme, harmoni og lytting utvikles i gehørtreningfaget.
- Tabell 6.11 Sammenligning av resultatene i utviklingen av evner innenfor ”andre” enn de fagplanbaserte områdene i gehørtreningfaget.
- Tabell 6.12 De områder studentene mener er de viktigste å utvikle i gehørtreningfaget.
- Tabell 7.1 Ulike forhold knyttet til undervisningen og studenten selv.

Figurer

- Figur 2.1 Den musikkpedagogiske virksomhetens basis (modell av F.V. Nielsen 1998:110)
- Figur 3.1 Fordelingen i ulike studieretninger.
- Figur 3.2 Studentenes fordeling på instrumentgrupper.
- Figur 3.3 Studentene fordelt i registerkategori.

Forord

”Hørelære er det viktigste faget”, sa komponisten Lutosławski da jeg fikk gleden av å hilse på ham i forbindelse med en konsert i Oslo på 1980-tallet. Dette sa han spontant da han hørte at jeg underviste i hørelære, eller gehørtrening som vi kaller faget ved Norges musikkhøgskole.

Som gehørtreningspedagog gjennom en årrekke er jeg langt på vei enig med Lutosławski – gehørtrening er et viktig fag i musikerutdanningen. Det må være en grunn til at faget er et av de faste ingredienser i musikkutdannelsen - ved alle høyere musikkutdanningsinstitusjoner og i alle høyere musikkstudier inngår gehørtrening. Likevel er det mye ved faget vi ikke vet så mye om. Hva er dette fagets egenart, både når det gjelder innhold og hva det bidrar med i musikk- og musikerutdannelsen?

I denne rapporten om gehørtreningsfaget vil jeg studere undervisningsfaget på nært hold – gjennom ”brukerne”, det vil si studenter ved Norges musikkhøgskole som har erfaringer med faget. Gjennom en spørreskjemaundersøkelse har jeg rettet oppmerksomheten mot mange sider ved faget – for å kunne studere faget systematisk og metodisk.

Forskning på gehørtreningsfaget er det lite tradisjon for. Vi gehørtreningspedagoger har naturlig nok vært mer opptatt av praksisfeltet enn av forskning: vi underviser, lager oppgaver og lærestoff, samler musikkseksempler, diskuterer undervisningsmetoder og bygger opp mye kunnskaper og erfaring. Etter årelang praksis har jeg følt behovet for å tre ut til siden for å prøve å studere faget mitt utenfra. Jeg har også prøvd å trekke inn andre kunnskapsfelt for å belyse faget, som kunnskaper om persepsjon, om læring, om mentale prosesser forbundet med musikkoppfattelsen og ikke minst om forholdet mellom læreplan og realiseringen av denne.

Mitt håp er at dette arbeidet kan bringe frem ny kunnskap om gehørtreningsfaget og kaste lys over hvordan faget bidrar til den musikkutdannedes utvikling.

Prosjektet har gått over lengre tid, som forskningsprosjekter gjerne gjør. Men jeg har hatt gode hjelpere i fagmiljøet mitt. Kollegene i gehørtrening har hjulpet med råd i første fase og ikke minst ved å stille noe av sin undervisningstid til disposisjon for at skjemaene kunne fylles ut og dermed sikret en meget høy svarprosent. Kolleger i det musikkpedagogiske miljøet har hjulpet med råd, faglitteratur og spørreskjemaformering. En særlig takk til Siw Graabræk Nielsen og Harald Jørgensen for veiledning i ulike faser i prosjektet og takk til NMH for tildelt tid for å kunne gjennomføre arbeidet.

Jeg takker ikke minst studentene i 1. og 2. årskull ved NMH som våren 2001 utfylte skjemaene og sørget for at jeg fikk mye verdifull informasjon å bygge denne rapporten på. Jeg lovet studentene anonymitet i rapporten. Jeg har av den grunn sørget for at alle kommentarer kommer i tilnærmet samme språkdrakt på bokmål. Sitatene er bare knyttet til den enkelte student ved deres studium eller hovedinstrument: vokalstudent, hornstudent, kirkemusikkstudent etc.

Norges musikkhøgskole, november 2006
Inger Elise Reitan

Kapittel 1

Bakgrunn og temaer for prosjektet

1.1 Forskningstemaet

Temaet for denne rapporten er faget *gehørtrening*, et fag som inngår i de fleste musikkutdanninger. Ved Norges musikkhøgskole (NMH) er faget obligatorisk for alle studenter i de første studieår¹ og det er ett av flere støttefag som studentene automatisk ”får med på kjøpet” .

Det har lenge vært mitt ønske å vite mer om hva dette faget er, ikke minst hvordan studentene opplever faget gjennom den obligatoriske 2-årige undervisningen. Derfor er hovedtemaet mitt *Gehørtrening – i praksis*. Det vil si: hvordan opplever studentene gehørtreningsfaget ved NMH?

Det faget som heter gehørtrening ved NMH, har til ulike tider og på ulike steder hatt forskjellig navn, vekslende innhold og ulike didaktiske tradisjoner.

I Danmark heter faget *hørelære*, i Sverige kalles faget *gehörslära*, ofte forkortet til *gehör*. I Tyskland heter det ofte *Gehörbildung*, i England *ear training* eller *aural training*, i Frankrike *sofège* etter det italienske *sofeggio*.

På NMH har navnet siden studieplanen av 1982 vært *gehørtrening*. Tidligere het det også her *hørelære* og den betegnelsen brukes fortsatt flere steder i landet. Også på NMH benyttes den fortsatt i noen kurssammenhenger.

Grunnen til navneskiftet var at fagmiljøet ønsket å gi faget en betegnelse som i større grad fortalte hva det inneholdt. Hørelære var et navn mange ikke forsto eller forbandt med musikk. Forstavelsen ’høre’ kunne like gjerne henspille på medisinsk fagområde, og andre ledd ’-lære’ kunne lett gi assosiasjon til teori. At faget faktisk dreide seg om *det musikalske gehøret*, ble sterkere betonet med navnet *gehørtrening*. Det var riktignok en viss skepsis til ordet ’trening’ som kanskje kunne assosieres med ensidig teknisk drill, noe som faget tidligere hadde vært preget av og som man mente man var gått bort fra. Egentlig mente gehørtreningspedagogene man at *gehørutvikling* var det beste navnet, fordi det også hadde et kvalitativt aspekt i seg: ’utvikling’ og ikke bare ’trening’. Men navnet endte altså opp med *gehørtrening*.

Navnet gehørtrening har etter hvert blitt utbredt og også andre musikkutdanningsinstitusjoner i Norge benytter det i dag.

¹ Da undersøkelsen ble foretatt våren 2001 hadde alle studentene faget i 2 år (4 semestre). I en ny studieplan fra høsten 2002 er det for noen studieretninger (alle utøverstudenter unntatt sangerne) redusert til 3 semestre.

I denne rapporten vil jeg anvende begge betegnelse 'hørelære' og 'gehørtrening'. Mye av referanselitteraturen benytter hørelærenavnet. Men når jeg snakker spesielt om NMH-faget, vil jeg benytte *gehørtrening*, som faget heter i studieplanen.

Faginnholdet kan variere fra sted til sted, men det vil alltid være en slags felles fagbasis. Arbeid med å styrke ferdigheter innen områder som tonehøyde (intervall og melodi), rytme, akkordforståelse og former for harmonisk analyse inngår normalt som fast ingrediens. Man kan tale om ulike fagmodeller fra det helt smale faget med et begrenset antall delområder som vektlegges til det brede faget med stor variasjon i delområder og arbeidsmåter.

Det er mange meninger om faget og dets rolle og plass i studiene. Men det er lite dokumentert kunnskap gjennom vitenskapelige studier. I boken *Det spiller en rolle* sier Einar Solbu (1993:83) følgende:

”... selv om hørelæren tradisjonelt alltid har hatt en plass – ofte sentral plass – i musikerutdanningen, er dens målsetting langt fra klar. Den retter seg mot et felt som i seg selv er svært vanskelig tilgjengelig, og den har hatt lite hjelp av forskning. Det synes også som om det problematiseres lite innen fagmiljøet, selv med hensyn til fagets forankring og mål. Debatten omkring hørelærefaget har nokså ensidig vært opptatt av metodiske spørsmål, ikke minst om bruk av komponert musikk istedenfor øvelser som utgangspunkt for treningsarbeidet.”

Solbu har rett i at det er forsket lite i undervisningsfaget gehørtrening. Likevel finnes det en del forskning som kan knyttes til faget. Slik forskning kan være utprøving av avgrensede undervisningsmetoder, f.eks. innen melodi, rytme og harmoni, og hvor man har målt effekten i en form for laboratoriemiljø. Dette er ikke tema for denne rapporten. Annen relevant forskning har dreiet seg om persepsjon, hvordan lyd og musikk oppfattes og tolkes nevrologisk, kognitivt etc. Denne forskningen kan gi viktig kunnskap om persepsjon til gehørpedagogene. Men det er ikke pedagogene som driver med persepsjonsforskning, det er det i overveiende grad psykologiske forskere som gjør. Butler (2001:59) betoner dette forholdet med henvisning til Diana Deutsch på følgende måte: ”... Deutsch’s book [The Psychology of Music] gives a relatively small amount of attention to cognitive development and the acquisition of cognitive skills and almost no attention to the teaching-learning process.” Det betyr for eksempel at mange viktige musikkpsykologiske forskningsresultater ikke nødvendigvis har et pedagogisk siktemål og dermed ikke får direkte anvendelse i pedagogisk sammenheng, eller at mange resultater ikke kan anvendes i praktisk undervisning fordi de ikke lar seg omsette i praktisk handling. Vi har å gjøre med ulike profesjoner som har liten kontakt: musikkpsykologiske forskere og ”utøverne” av faget.

Mitt anliggende her er å studere faget i forhold til bl.a. mål og innhold, slik det formuleres i fagplanen ved NMH. Den relevante forskningskonteksten er derfor musikkpedagogikk. Det er i den senere tid gjort noe musikkpedagogisk forskning på dette området. Denne vil jeg gå nærmere inn på i avsnitt 1.4. Jeg vil også redegjøre for noen teoriområder som jeg anser som relevante for temaet. Det gjelder definisjoner, begreper og teorier som angår gehør og hørelærefaget, persepsjon, kunnskaper og ferdighetslæring. Hensikten er både å gi rapporten en faglig

forankring som ofte savnes når gehørtreningsfaget omtales og sette faget i et videre perspektiv. Det er likevel læreplanteori som er hovedteorien. Denne vil bli presentert i kapittel 2.

1.2 Faget gehørtrening: historikk, tradisjoner og definisjoner

Undervisningsfaget gehørtrening, eller hørelære, har lange tradisjoner. Faget har røtter tilbake til middelalderen og til Guido av Arezzo som utviklet både det tersoppbygde notelinjesystemet og solfège-metoden. Han ga tonene navn etter et latinsk sitat (ut, re, mi fa etc.) og i tillegg utviklet han et system med plassering av tonene i håndflaten (Guidos hånd) til hjelp i melodilesningen og stemmeinnlæringen for korister. Men det var særlig i løpet av 1800-tallet at faget hadde en kraftig utvikling og etter hvert ble et sentralt undervisningsfag i musikkutdanningen. Årsaken til denne utviklingen er blant annet utstrakt etablering av musikkonservatorier.

Selv om faget har en opplagt plass i musikkstudiene, har det utviklet seg ulike tradisjoner hvor faginnholdet og vektleggingen av ulike sider av faget varierer. Mange steder står ulike former for solfège-metodikk sentralt. Fransk hørelære domineres av solfègemetodikken og legger bl.a. sterkt vekt på hurtig og presis notelesing på absolutte tonenavn i mange ulike nøkler. Ungarsk hørelære har påvirket mange lands undervisning med bakgrunn i Kodálys teorier og praksis og den relative notelesningmetodikken. Engelsk hørelære er nært knyttet til engelsk sang- og kortradisjon med mye primavistasang.

Historisk sett er det først og fremst metode i notelesning faget har handlet om, særlig fokusert på tonehøyde/melodilesning, men også kombinert med rytmeøvelse. Faget har gjennom tidene utviklet seg og kan omfatte mange andre deldisipliner, selv om fagbasis ligger i de nevnte områdene.

Norsk hørelære, da særlig ved NMH, er påvirket av den danske. Det er flere grunner til det. Danmark har hatt markante skikkelser i bl.a. Jørgen Jersild som også har utviklet mye brukte lærebøker i rytme- og melodilesning. I tillegg ble mange norske hørelærepedagoger på 1970-80-tallet utdannet ved Musikkonservatoriet i Oslo, senere Norges musikkhøgskole, etter dansk mønster og med en dansk dosent som hovedlærer. Det har også gjennom årene vært faglig kontakt mellom norske, danske og også svenske hørelærepedagoger, og vi kan kanskje til en viss grad snakke om en skandinavisk tradisjon. I Danmark står riktignok Kodálys ideer sterkere enn i både Norge og Sverige, også når det gjelder voksenpedagogikk. På et nordisk hørelæreseminar i København i 1988 ble det for eksempel holdt en forelesning om "Kodály for voksne", som aktuell metodikk i høyere musikkutdanning (Larsen 1991:75). Fra Sverige har vi fått impulser når det gjelder fritonal melodilesning gjennom Lars Edlunds bok *Modus novus*. I Skandinavia var man tidlig ute med anvendelse av musikalsk repertoar som lærestoff, særlig i forbindelse med disiplinen som kalles auditiv analyse eller strukturlytting. Dette er en slags syntese av områdene melodi, rytme og harmoni og formålet er en auditiv tilnærming og beskrivelse av forespilt musikk. I tillegg trekkes andre elementer inn, bl.a. form, stil, klangfarge og tekstur. Repertoar som lærestoff inngår også i melodi- og rytmelesningsarbeid og har på mange måter erstattet de konstruerte "øvelsene". Hensikten er blant annet å knytte faget nærmere musikalsk praksis og virkelighet.

Siden faget preges av mange ulike praksiser, vil også beskrivelser eller definisjoner av faget avspeile dette. I *Harvard Dictionary of Music* (Apel 1970:250) beskrives *hørelære* (ear training) på følgende måte:

”An important field of elementary instruction to teach the student to recognize and write down musical intervals and rhythms”.

Denne beskrivelsen viser et meget smalt ”fag” som kun omfatter gjenkjenning og nedskrivning av intervall og rytme. Det sies ingenting om bladlesing av melodi og rytme. Det er altså en enveis aktivitet fra lytting til gjenkjenning/identifikasjon og notasjon. Selv om det sies at hørelære er et viktig område, sies det ingenting om hva det er viktig for, utover den beskrevne ferdigheten.

Etter denne korte definisjonen henvises det til en artikkel om *solfège* i samme leksikon. Her finner vi en todelt beskrivelse (Apel 1970:785-85): først som vokal øvelse sunget for eksempel på en solmisasjonsstavelse med den hensikt å oppnå en ferdighet i å gjenkjenne noter og intervaller som er vesentlig for bladlesing (sight reading). Den andre beskrivelsen av *solfège* er mer omfattende og går på undervisning i musikkens elementer, som intervaller, rytmer, nøkler, tonearter etc. Målsettingen med disse aktivitetene er å oversette notasjonssymboler til auditive forestillinger hurtig og nøyaktig. Det fremgår ikke av artikkelen på hvilken måte dette skal skje, f. eks. ved synging eller å spille. Likevel ser vi at ’*solfège*’ omfatter mer enn ’ear training’ siden det også dreier seg om noteslagningsaktiviteter og om å omsette dette i praksis på en eller annen måte. Mest spesifisert gjelder det bladlesing. Ut over dette fremgår det ikke hva eller hvordan *solfège* kan brukes i en større sammenheng.

Groves dictionary of Music and Musicians har ingen oppslag om verken ’ear training’ eller ’aural training’. Det mest nærliggende oppslaget er under *solfeggio* (Sadie 1995, bd. 17:454) som defineres som ”a term originally referring to the singing of scales, intervals and melodic exercises to solmization syllables.” Det handler her om en aktivitet – synging – og ikke om et fag, så det er lite informasjon å hente om faget i dette ellers så omfattende leksikalske verket.

Det tyske musikkleksikonet *Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG) fra 1994 har en omfattende artikkel om *Gehörbildung* (Kaiser, bd. 3:1126 - 1131). Artikkelen er tredelt og omfatter en terminologi-beskrivelse, en gjennomgang av historikk og metoder samt en kritisk del hvor forfatterens egne vurderinger av faget kommer tydelig frem. I terminologiavsnittet (s. 1126) omtales faget bl.a. som undervisningsdisiplin i musikerutdannelsen ved høyskoler og konservatorier. Artikkelen fremhever at det handler om ferdigheter i kognitiv bevisstgjøring av musikk og musikalske hendelser (Musik und musikalische Ereignisse kognitiv wahrzunehmen): i ord (kalt høreanalyse), skrift (kalt notediktat) og lyd (ettersynging og –spilling). I tillegg til at faget omfatter læring av tonehøyde og klang, inngår også utvikling av en generell følsomhet (Sensibilisierung) for akustisk-sanselige fenomener som er grunnlag for enhver instrumental og vokal musikkutøving og lytting. Memorering (Gedächtnis) er en nødvendig forutsetning i gehørentningsfaget. Kort sagt handler faget om ferdigheter, men nært knyttet opp til det kognitive.

En skandinavisk autoritet på området er den svenske musikkprofessor, pedagog, lærebokforfatter og komponist Lars Edlund. I 1961 utga han et hefte kalt *Om gehörlära* hvor han gir en beskrivelse av fagets mål (s. 12):

”Ett av målen för gehörsundervisningen kan altså formuleras så: man skall kunna ”höra innom sig” vad man ser i notskrift och man skall också äga viss färdighet att notera det man hör eller att klargöra för sig själv och andra hur mycket av notbilden som ”lever” i ens tonföreställning.”

Her er det to sider ved faget som er vesentlige: både via det leste (”høre” notebildet) og det hørte (notere ned eller fortelle). En annen beskrivelse av fagets mål og hensikt gir Edlund i artikkelen av *hørelære* i *Cappelens musikkleksikon* (Edlund 1979:456):

”...en samlende betegnelse på en rekke pedagogiske disipliner. De har alle et felles siktepunkt, nemlig å utvikle de funksjoner av et musikalsk gehør som er vesentlige for utøvelsen og forståelsen av musikk.”

Edlund nevner tre tyngdepunkt i faget, og det er

- 1) utvikling av bevisst lytting med henblikk på musikkens struktur
- 2) trening i notelesning
- 3) spille etter gehør og improvisasjon.

Her ser vi en mer vid fagbeskrivelse og viser til at fagnavnet kan romme mange disipliner som alle sikter mot utøvelse og forståelse, altså både mot det praktiske eller kunstneriske feltet og mot det kognitive eller kunnskapsfeltet. Ikke minst ser vi en fagoppfatning som peker vidt og retter seg mot musikalsk praksis, noe som ikke var så entydig i de leksikalske oppslagene i Harvard eller Groves.

Faget rommer, i følge Edlund, ulike dimensjoner, både en praktisk og en kunnskapsmessig. Jeg vil senere komme inn på en drøfting av disse dimensjonene i kap. 2.2 (jfr. ars- og scientia-dimensjonen). Men det er viktig å poengtere den nære forbindelsen undervisningsfaget har til musikkteori og musikkteori. Det er her begrepsapparatet hentes fra og det er her den strukturelle ramme ligger, så som vokabular og analysesystem.

En annen definisjon som knytter faget til musikkteori, er av Frede V. Nielsen (1998:320):

”*Hørelære* (eller med et fransk ord, som også indimellem er anvendt i Danmark, ”solfège”), er en gammel uddannelses- og musikalsk træningsdisciplin. Dens målsætning er optræning af høremæssig bevidsthed specielt vedrørende musikalske strukturforhold – især dem som knytter sig til det melodiske, rytmiske, harmoniske – og eventuelt også det formmæssige område. I forbindelse med den høremæssige bevidstgørelse sigtes der som regel på etablering af verbalt- begrebslige kategorier, d.v.s. opbygning af et fundamentalt musikalsk begrepsapparat med tilhørende musikalsk terminologi. Det betyder, at hørelæredisciplinen bliver en integreret del af selve den musikalske håndværkslære.”

Også Nielsen poengterer at faget bidrar til en bevisstgjøring, at det handler om musikkens strukturer og at tilknytningen mellom det auditive og det verbale er sentralt. I tillegg ses faget i nær tilknytning til det musikalske håndverket, altså en betoning av det praktiske, ikke teoretiske.

I kapittel 2 vil jeg komme mer inn på disse aspektene i sammenheng med fagplanen for gehørtreningsfaget ved Norges musikkhøgskole, under gjennomgangen av fagets mål, innhold og arbeidsmåter.

I følge Solbu (1993:83) har metodespørsmål og utvikling av lærestoff vært sentralt i faget. Som faglærer ved NMH vil jeg knytte noen generelle kommentarer til dette. En av de viktigste fornyelser er at lærestoffet for en stor del i dag er musikkliteratur som erstatning for det gamle etydematerialet.

I en fagplan står det normalt ikke om undervisningsmetoder i gehørtrening. Det er likevel slik at det er særlig innenfor tonal musikk man finner godt utarbeidede metoder. I andre tonespråk og musikkformer, som jazz, rock, folkemusikk, atonal- og fritonal musikk, er metodisk stoff og lærebøker i mindre grad utviklet eller tilgjengelig. Men med nyere studier som omfatter andre enn de klassiske musikkformer og instrumenttyper, for eksempel jazz og folkemusikk, skjer det også en stadig utvikling av gehørtreningsfaget tilpasset disse nye studiene.

Når det gjelder lærebøker, finnes det svært begrenset med relevant undervisningslitteratur, bortsett fra melodi- og rytmelesningsbøker. Det er derfor lite samlet og utgitt lærestoff for gehørtreningsfaget. Faglærerne bruker mye av arbeidstiden til å planlegge studieinnholdet, til å produsere og å skaffe til veie eget undervisningsmateriale. Mange kombinerer eksisterende lærebøker med egne oppgaver og eget samlet og utarbeidet materiale, spesielt basert på musikkliteratur. Denne fleksibilitet og frihet gjør at faget er preget av mange individuelle løsninger. Noen pedagoger har utarbeidet egne kompendier til sin egen undervisning. At musikkliteraturen har fått en sentral plass som undervisningsmateriale i løpet av de siste 20 år, har ført til at faget i større grad står i nært forhold til den musikalske praksis. Dette kan kanskje føre til større grad av tverrfaglighet i studiet, både i forhold til andre teorifag, som satslære og musikkhistorie/verkanalyse, men også til utøverfagene med vekt på aktuelt repertoar og utførelse på instrumentet.

Edlund uttrykte at fagets siktemål er å utvikle de sider ved det musikalske gehøret som er viktige for utøvelsen og forståelsen av musikk. Hva faget skal tjene eller hvilket siktemål det skal ha, er noen ganger gjenstand for diskusjon i fagmiljøene. Ved NMH har det noen ganger oppstått interessekonflikt mellom ulike lærergrupper, for eksempel mellom lærere i gehørtrening og lærere i utøverfag. Diskusjonen kan handle både om fagets plass og siktemål og om fagets innhold. På hver sin kant kan de ulike profesjonsgrupper mene at de vet best hva som er viktig for studiet og for studentene. I denne dialogen har gehørtreningspedagogen forsvart fagets integritet, som de som forvalter faget, metodene, de historiske fagtradisjonene, didaktikken, kort sagt *undervisningsfaget*. Mens instrumentallæreren kanskje ønsker en tettere tilknytning til hovedinstrumentet og de konkrete behov de ser fra sitt ståsted. Denne diskusjonen er også kjent fra andre og lignende institusjoner, både i Norge og i andre skandinaviske land, i følge samtaler med kolleger utenfra. Det kan blant annet handle om uklarhet i forhold til hva faget skal tjene eller være nyttig for, eller hva som ligger i begrepet støttefag.

1.3 Problemstillinger

Hovedproblemstillingen er *Gehørtrening – i praksis*. For å få frem ulike sider ved faget, slik studentene erfarer det, har jeg delt opp studien i fire delspørsmål.

1. Min første problemstilling er *Hva slags fag er gehørtrening?* Jeg vil diskutere dette ut fra studentenes frie assosiasjoner om faget, ut fra hvilke aktiviteter de mener inngår i faget og om faget oppfattes som et teoretisk eller praktisk fag. Denne diskusjonen vil jeg sette inn i en sammenheng med en overordnet drøfting om hva et fag er, ut fra ulike pedagogiske teorier. Dette vil jeg si mer om i kapittel 2. Jeg vil også drøfte svarene i lys av fagplanen og se i hvilken grad studentenes oppfattelse samsvarer med fagplanens intensjon.

2. Den andre problemstillingen går på fagets relevans, i spørsmålet *Hvilket forhold er det mellom faget og utdanningen for øvrig?* Innenfor dette feltet vil jeg diskutere gehørtreningens faget ut fra i hvilken grad det oppfattes som viktig fag eller nyttig fag, og i den sammenheng hva det i så fall er viktig eller nyttig for; i forhold til instrument, til studiet som helhet eller til andre fag eller aktiviteter. Resultatene her kan også ses i sammenheng med hvordan utøvelærere ser på faget. Dette kan også ses i lys av fagets plass som støttefag.

3. Den tredje problemstillingen går mer inn på læringssiden av faget gjennom spørsmålet *Hvilke evner/ferdigheter/kunnskaper utvikler faget?* Gehørtrening har tradisjonelt hatt en hovedkonsentrasjon rundt områdene melodi, rytme og harmoni. Men innenfor hvert av disse områdene er det mange ulike evner som kan utvikles, gjennom skriftlige, muntlige, analytiske og praktiske øvelser og oppgaver. I tillegg er det en rekke andre felt som inngår og som kan drøftes og belyse fagets mange sider. I denne sammenheng vil jeg også finne ut hva studentene selv mener er de viktigste elementene i faget og om det eventuelt er noen områder de savner.

4. Den fjerde og siste problemstillingen tar utgangspunkt i studenten og ulike rammefaktorer gjennom spørsmålet *Hva med faget og undervisningen i forhold til deg selv?* Her inngår ulike kvalitative aspekter som trivsel og stress i undervisningen, om arbeidsmengde og opplevelse av egen mestring og utvikling. Også spørsmålet om faglige krav og undervisningstid kommer inn her.

Gehørtreningens faget handler om å utvikle det musikalske gehøret. Ingmar Bengtsson (1978:62) beskriver gehør som "... en ingrediens i den medfødte musikalitet" og Solbu (1993:83) mener det bør være en viktig oppgave å studere denne 'ingrediensen' og se hvordan den kan utvikles for å bidra til at musikeren blir en bedre musiker, en bedre interpret og en bedre formidler. Derfor mener han at: "Det ligger uten tvil store utfordringer og venter på initiativ fra hørelæremiljøet og fra forskningsmiljøet på dette punktet."

Denne studien vil nok i en viss grad imøtekomme denne utfordring, men å forvente at man skal kunne måle effekten av et fag – eller effekten av et utviklet gehør – i forhold til om man spiller bedre eller tolker og formidler bedre, er et større prosjekt enn hva denne undersøkelsen kan favne. Men kanskje kan svarene til studentene og resultatene av undersøkelsen belyse noen sider og bidra til å øke vår kunnskap fra erfaringskunnskap til mer dokumentert og systematisert

kunnskap, som et skritt på veien til ytterligere forståelse av faget og for å kunne tilrettelegge faget enda bedre for å nå de mål som er satt.

1.4 Forskningskonteksten

Som tidligere nevnt er det begrenset med forskning i undervisningsfaget gehørtrening. Det er desto mer erfaringskunnskap som faget baserer seg på. Mye erfaringskunnskap finnes i lærebøkene, gjerne knyttet til den metodiske veiledningen i boken. Her fremkommer mange holdninger og begrunnelse til faget, men i denne sammenhengen anser jeg dette for å ligge utenfor mitt prosjekt.

Jeg vil her nevne noen forskningsarbeider som i ulik grad kan ha relevans til mitt arbeid. Det er i løpet av de siste 15 år skrevet en rekke norske hovedoppgaver hvor hørelærefaget og relaterte emner er hovedtema. Jeg begrenser meg til norske arbeider, siden jeg studerer faget i norsk sammenheng. Jeg har derfor valgt ut dem som er relevante for mitt prosjekt. Disse vil vurderes i forhold til:

- mine problemstillinger
- min metode eller måte å undersøke på
- mine resultater

Anne Kristine Wallace Turøy behandlet hørelærefaget i sin hovedfagsoppgave *"det må vel være viktig at du skal trene opp øret"* fra 1998 ut fra et kultursosiologisk perspektiv. Hennes hovedspørsmål var om hørelærefaget var eksponent for en bestemt musikkultur og om faget tar hensyn til studentenes forutsetninger og fremtidige yrkesbehov. Hun studerte holdninger og verdier i faget og konkluderte med at det var de klassiske verdier som preget faget. Årsaken til dette kan være både studentenes verdier, deres musikkbakgrunn og deres faglige forutsetninger. Studien er basert på en kvalitativ spørreundersøkelse blant fire lærere og seks studenter ved to ulike høyere musikkutdanningsinstitusjoner i Norge.

I forhold til mitt arbeid er det noe som er felles: begge undersøker vi et fag vi også underviser i. Vi bruker begge spørreundersøkelse, Turøy bruker kvalitativt intervju som gir muligheter til å gå i dybden på enkeltområder og mulighet for å differensiere spørsmålene til de to gruppene, mens jeg bruker hovedsakelig kvantitativt spørreskjema som gir mulighet for statistisk behandling og generaliseringer. Antall respondenter er vesensforskjellig: Turøy har både lærere (4) og studenter (6), men totalt sett et lite antall – 10 personer. Jeg har to årskull med utelukkende studenter, totalt 104.

Noen av problemstillingene våre ligger opp til hverandre, som for eksempel spørsmål om fagets rolle og sammenheng med andre fag, om opplevelsen av materialet/innholdet, om studentene liker/misliker deler av faget. Begge fokuserer også på fagets nytteaspekt, men hos meg er dette knyttet til studiet for øvrig, hos Turøy er det knyttet til fremtidig arbeid. Selv om vi begge studerer faget i høyere utdanning, er det en viss forskjell i studiefeltet: utdanningene i Turøys studie var på undersøkelsestiden hovedsakelig klassisk rettet, men på NMH var det et bredt studietilbud innen klassisk, jazz, folkemusikk og komposisjon.

Spørsmålene til de seks lærerne var blant annet deres oppfatninger om fagets mål og innhold. Det var også spørsmål om hva som har formet faget og undervisningen, om hva læreren formidler, om dette er knyttet til en bestemt kultur, om studentenes faglige forutsetninger og om lærerens oppfatning om hvordan studentene oppfatter faget. Flere av spørsmålene var verdirelaterte.

Spørsmålene til de seks studentene i undersøkelsen var blant annet om deres oppfatninger av faget og dets innhold, hva de liker best og minst, deres bakgrunn og fremtidsutsikter, fagets rolle i studiet og sammenhengen til andre fag og fagets nytte i fremtiden, knyttet til fremtidig yrke. Disse spørsmålene er nært opp til flere av mine spørsmål, slik at resultatene her kan relateres til mine resultater. De vil dermed trekkes inn i min resultatgjennomgang i kapitlene 4 – 7.

I 1998 skrev Hilde Prestrud Kosberg en hovedoppgave med tema: *Hva lærer vi å lytte etter?* Dette var en intervjuundersøkelse blant messingpedagoger og hørelærepedagoger om holdninger til hørelærefaget i høyere musikkutdanning. Intervjuobjektene var alle lærere ved Norges musikkhøgskole. Denne oppgaven er direkte rettet mot studiet av hørelærefaget i forbindelse med et spesielt instrumentområde og kan dermed knyttes an til den nevnte fagdiskusjonen i avsnitt 1.2 mellom ulike profesjonsgrupper om fagets rolle.

Likheten mellom Kosbergs studie og min er blant annet at vi begge studerer faget ved egen institusjon (Kosberg studerte musikkpedagogikk hovedfag ved Musikkhøgskolen). Ulikheten er at Kosberg sammenligner oppfatninger mellom to personalgrupper, i alt 14 lærere. Ingen studenter er med. Felles for begge studier er didaktisk utgangspunkt i studieplaner. Kosberg studerer to ulike planer og drøfter hva som er fagets basisfag og foretar også en analyse av fagets målsetting, innhold og funksjon.

Avhandlingen har fire problemstillinger:

1. Hva er hørelære?
2. Hva vil det si å spille et messinginstrument?
3. Hvorfor hørelære?
4. Trenger messingblåsere en spesiell form for hørelære?

Det er særlig problemstilling 1 og 3 som berører mine problemstillinger fordi dette er områder som er generelle i faget og ikke studieretnings- eller instrumentspesifikke. Kosberg spør: hva er hørelære? og jeg spør: hva slags fag er hørelære? Kosberg spør: hvorfor hørelære? og dette spørsmålet berøres indirekte i flere av mine spørsmål, for eksempel i spørsmålet om hvilke evner som utvikles i faget og fagets nytte og viktighet m.fl. En vesensforskjell er den metodiske tilnærmingen med Kosbergs kvalitative intervju og en hermeneutisk metode for å forstå og fortolke mot min mer kvantitative spørreundersøkelse.

Kosbergs bakgrunnsteorier er på mange punkter sammenfallende med mine, men med noe ulike referanser.

Resultatene viser en viss forskjell i svarene mellom de ulike gruppene. Mens hørelærerne mener det er viktigst å lære bevisstgjøring, hukommelse, å kjenne strukturer og intonasjon, mener

messingpedagogene at rytme og tonetreff, akkordlytting, intervall og intonasjon er viktigst. Her er bare intonasjonsområdet felles.

Messinglærerne mener den viktigste ferdigheten er akkordforståelse for å kunne intonere, mens hørelærerne var mer spredte i sine prioriteringer. Totalt sett virket som om messingpedagogene samlet vurderer hørelæreferdigheter høyere enn hørelærepedagogene gjør.

Jeg vil komme inn på flere av resultatene under resultatgjennomgangen i min undersøkelse.

Anne Katrine Bergby skrev i 1991 en hovedfagsoppgave med tittelen *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold*. (Universitetet i Oslo). Bergby studerte hørelærefaget i musikklinjene i videregående skole gjennom en spørreskjemaundersøkelse blant lærere. Det er derfor en viss metodelikheter med min undersøkelse, men vi har ulikt perspektiv på faget: hhv. videregående skole og høyskole. Bergby beskriver fagets innhold og lærernes holdninger og studerer sammenhengen mellom lærernes mål og undervisningens innhold, deriblant hvilke lærebøker som benyttes. Hun søker også etter hvilke oppgaver som man har nytte av og hvordan effekten av faget kan måles. Noen spørsmål ligner spørsmålene i min undersøkelse, for eksempel hva man kan lære/trene opp i faget og fagets forhold til teori og praksis. Hun beskriver også fagets ulike aktiviteter og elevens interesse for faget, men alt sett fra lærerens perspektiv. Siden studiefeltet er videregående skole, er det andre mål for faget enn ved NMH hvor målet er en eller annen form for musikerutdanning. Det er likevel aktuelt å trekke inn momenter fra denne studien i min resultatgjennomgang.

Anne Kristin Hopsdal skrev i 1991 en hovedoppgave med tittelen: *Hørelære – musikkutdannelsens grunnstein*. Med utgangspunkt i sitt eget syn på at hørelærefaget bidrar til mange aspekter i musikkutdannelsen, mener hun at det derfor må være et altomfattende fag. Hun lanserer begrepet ”utvidet hørelære” og ønsker å fremme dette som et nytt fag. Hovedoppgaven har tre problemstillinger:

1. Hvilke autonome fagområder og emner bør innlemmes i hørelære?
2. Hvorfor bør de innlemmes i hørelære?
3. Hvorledes og i hvilken grad bør de innlemmes i hørelære?

Bak drøftingen av problemstillingene ligger en omfattende presentasjon av fagets historie. I tillegg har hun selv bakgrunn fra utdanning i Kodály-metodikk i Ungarn.

Hopsdal mener at bare hørelære har muligheten for å være det avgjørende bindeledd mellom øye, øre og intellekt. Bare hørelære kan formidle forbindelsen mellom teoretisk kunnskap og praktisk musisering gjennom systematisk oppøvelse av musikerens auditive persepsjon. Hun mener derfor at fagets potensiale bør utvikles.

Som metode har hun foretatt en kartlegging av hørelærefaget i England og Tyskland som bakgrunn for kunnskaper om dagens hørelærepraksis. Hun har unnlatt å vurdere tilsvarende hørelærepraksis i Norge, begrunnet i ønske om ikke å foreta direkte og kritisk vurdering av sine norske kollegers arbeid.

Resultatet er beskrivelse av og begrunnelse for det nye faget ”utvidet hørelære” som til tillegg til de tradisjonelle gehørtreningsområder (notelesing, indre toneforestilling, musikkdiktat, memorering) skal omfatte satslæredisipliner (harmonilære og kontrapunkt), pianospill, improvisasjon og arbeid med c-nøkler. I oppgaven drøftes den nye metoden med hørelære som avgjørende for den musikalske utvikling generelt og for den praktiske, håndverksmessige musiseringen spesielt. Sentralt står fagintegreringen.

Faget skal innføres gradvis, særlig når det gjelder innføringen av andre fagområder, som for eksempel satslæredisipliner. Målet er utvidet undervisningstid til 4 uketimer, mot normalt 2. Dette skal ikke erstatte de andre fagene, men kunne bidra til reduksjon av undervisningstiden i disse.

Opgaven har med andre ord et svært idealistisk mål, men med klart fagpolitiske og profesjonspolitiske konsekvenser.

Likheten til mitt arbeid er at vi begge går inn i fagets innhold. Det kan derfor være aktuelt å se om faginnholdet i faget ved NMH som jeg studerer har noen sammenfallende trekk med ”utvidet hørelære”. Bortsett fra det har vi svært forskjellig utgangspunkt. Hun har klart normative konklusjoner basert på en idealistisk fagidé, mens jeg studerer konsekvensene av studenters virkelige opplevelser av en fagpraksis. Kan hende kan dette gi meg grunnlag for å foreslå en ny praksis, men da med bakgrunn av refleksjon rundt en erfart praksis.

Noen andre oppgaver kan også nevnes, selv om de ikke studerer faget med samme perspektiv som mitt. Noen av disse vil jeg referere til der det er aktuelt, ikke i forhold til hvordan de behandler eller avgrenser faget, men som mulig kunnskapskilde.

Åshild Watne har skrevet en hovedfagsoppgave om absolutt gehør (Universitetet i Oslo 1989). Tittelen er *Absolutt gehør. En gjennomgang av sentrale problemstillinger innen forskningen omkring absolutt gehør og en undersøkelse av absolutthøreres opplevelse i tonedefineringsøyeblikket*. Oppgaven gir en fyldig behandling av et tema som er svært relevant for gehørtreningsfaget fordi det er viktig for lærere i gehørtrening å ha faglig grunnlag og forståelse for fenomenet når man skal undervise studenter med absolutt gehør.

Helene Waage har skrevet en hovedfagsoppgave med tittelen *Mikrotonalitet og hørelære med utgangspunkt i norsk musikk*. (Universitetet i Oslo 1995). Målet med oppgaven er å arbeide spesielt med folkemusikkens mikrointervaller og hvordan dette kan integreres i hørelærefaget rettet mot musikkundervisning for folkemusikere. Hun har også forslag og ideer til en undervisningsmetodikk i det hun kaller mikrotonal hørelære. Hun ønsker at arbeid med mikrotonal hørelære i folkemusikk kan være en innfallsport til mikrotonalitet i andre sammenhenger, f.eks. i samtidsmusikken.

Erlend Lygren skrev i 2003 hovedoppgaven *Musikk, kropp og rytmisk hørelære*. (Universitetet i Oslo). Lygren beskriver sine egne erfaringer med tradisjonell rytmetrening i hørelærefaget, hvor rytmearbeidet ble begrenset til å lese og skrive rytmer og hvor det å bruke kroppen ikke var en del av treningen. Hans mål er å trekke det kroppslige mye sterkere inn i rytmetreningen gjennom andre enn de klassiske musikkformer, som jazz, rock etc. På bakgrunn av teori og praktiske

eksempler foreslår han en 'rytmisk høreleære' hvor det musiske og spontane trekkes inn i rytmelæringen ved bruk av hele kroppen.

Guro Gravem Johansen skrev i 2003 hovedoppgaven "*Det tredje øyret*" - om *gehør, improvisasjon og faget gehørtrening i høgre jazzutdanning* (Norges musikkhøgskole). Johansen har studert hva improvisasjon er og hvilke kriterier som kjennetegner en improvisasjonsprosess. Hun trekker dette inn i forhold mellom gehør og improvisasjon og knyttet dette til faget gehørtrening og hvordan improvisasjon kan utvikles gjennom gehørfaget. Hun foretar også refleksjon rundt læreplan og læreplanteori og til ulike former for læring. En sentral referanse er intellektuelt og muntlig gehør og hun mener at jazzstudenter ikke bare må utvikle det intellektuelle gehøret, men også utvikle det muntlige gehøret i improvisasjonstrening. Hun lanserer begrepet 'gehørbasert gehørtrening' som et viktig område. Johansen behandler et spesialfelt som omfatter også studenter i min undersøkelse, og har dermed relevans til deler av min undersøkelse.

To arbeider kan nevnes, men som i mindre grad berører mitt fag: Det gjelder rapporten *Den musikkutdannede i arbeid* (Olseng 1984:85-87). Uteksaminerte musikere ble bedt om å vurdere sin grunnutdanning i musikk i forhold til sitt musikeryrke. De skulle vurdere tre forskjellige sider ved sin utdanning, og den musikkteoretiske (fag som høreleære, satslære, musikkhistorie) var en av disse. Flere fag er her behandlet under ett, og høreleære inngår i gruppen av teorifag. Av resultatene er det derfor ikke mulig å trekke ut spesifikke holdninger eller meninger om gehørtreningsfaget.

Som en videreføring av denne rapporten kom i 1995 *Den velutdannede kunstner* (Olseng). Den omfatter utdannede fra flere kunsthøgskoler: musikk, dans og teater. Blant annet ble den teoretiske delen av utdannelsen vurdert i forhold til yrkesutøvelsen. Et av spørsmålene rettet seg mot den teoretiske delen av utdanningen og i hvilken grad den var en hjelp i utførelsen av yrkesarbeidet. (Olseng 1995:122-23). Også her er flere fag behandlet under ett og gir dermed liten informasjon knyttet direkte til gehørtreningsfaget.

1.5 Noen gehør- og gehørrelevante termer og definisjoner

Gehørtreningsfaget kan knyttes til flere områder. Jeg har tidligere vært innom forskning på undervisningsmetoder og musikkpsykologi. Metodeforskningen kan knyttes til det musikkpedagogiske feltet, mens innenfor musikkpsykologifeltet har vi områder som musikalitet, gehør og persepsjon. Områder som kunnskap og læring kan knyttes til begge disse feltene.

Selv om det i denne sammenheng er en didaktisk tilnærming til faget som er hovedsaken, vil jeg gi en kortfattet presentasjon av noen av disse områdene som i flere sammenhenger vil bli berørt i teksten, og som kan knyttes til faget gehørtrening.

1.5.1 Musikalitet, gehør og gehørtrening

Har gehørtreningsfaget noe med musikalitet eller det å være musikalsk å gjøre? Det er på den ene siden lett å svare bekreftende på det. Ferdigheter i gehørtrening blir ofte oppfattet som noe som henger sammen med det å være musikalsk. På den annen side er musikalitet et svært omfattende felt med mange teorier og definisjoner. Jeg velger her en definisjon av Pauli Jensen (1975:85):

”Med musikalitet forstås organiseringen av de auditive ferdigheter som setter en person i stand til å oppleve musikk som noe ”meningsfylt”, sammenhengende (gestaltet, strukturert) og ekspressivt.”

Denne definisjonen er beslektet med Edlunds beskrivelse av et av horelærefagets tyngdepunkt (i avsnitt 1.2), nemlig ” utvikling av bevisst lytting med henblikk på musikkens struktur”. I tillegg er det både en betoning av det auditive kombinert med ferdigheter og også med opplevelse.

Det auditive ferdighetsaspektet er selvsagt sentralt i gehørtreningsfaget, men ikke nødvendigvis knyttet til musikalitet. Det er likevel en viss sammenheng mellom musikkpsykologiske forskeres måling av musikalitet gjennom tester og det gehørtreningspedagoger gjør for å måle auditive ferdigheter i forhold til opptak til høyere musikkutdanning. Den store forskjellen er likevel at utdanningsinstitusjonene har en gehørprøve (som oftes omtales som ’gehørtesten’) som måler kunnskaper og ferdigheter, men ikke en test etter en vitenskapelig definisjon av ordet.

Ved Musikkhøgskolen kalles prøven for *opptaksprøve i gehør* og har som formål å måle sider ved søkerens gehør knyttet til oppfattelse og forståelse av musikalske strukturer. Prøven er rettet mot et musikalsk materiale og med spesifikke krav til spesiell trening av visse kunnskaper og ferdigheter. Denne prøven er langt mindre laboratoriepreget enn for eksempel Seashore’s musikalitetstest som ble utviklet i 1919. En form for parallell er det likevel her, fordi opptaksprøven også har et diagnostiserende siktemål: hvilket faglig og ferdighetsmessig gehørnivå befinner kandidaten seg på? Svaret benyttes til utslising ved opptak og til nivåplassering i undervisningssammenheng. Vi kan kanskje si at en slik prøve kan knyttes til Pauli Jensen musikalitetsdefinisjon som handler om evnen til organisering av auditive ferdigheter, selv om opptakprøvens formål er videre enn å det å benytte disse ferdigheter til å ”oppleve musikk som noe meningsfylt, sammenhengende og ekspressivt”. Her kommer også kunnskapselementet inn.

Hvilken sammenheng er det så mellom *musikalitet* og *gehør*? I dagligtale settes det ofte likhetstegn mellom det å være musikalsk og det å ha godt gehør. Det kan være mer hensiktsmessig å si at gehør er én av mange sider ved musikaliteten. Musikkforskeren Ingmar Bengtsson, en autoritet innen det musikkvitenskapelige feltet, har gitt en definisjon i Cappelens musikkleksikon (1978:62)² :

”Gehör kalles evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m.) og så å kunne fremlegge dette konkret.”

² Denne leksikondefinisjonen anser jeg som en autoritativ kilde av Bengtsson, fordi det ikke finnes annen definisjon av ham, så langt jeg kan se, heller ikke i det store verket *Musikvetenskap*.

Her brukes uttrykk som oppfatte korrekt, bestemt musikalsk struktur og fremlegge dette konkret. En annen måte å si dette på er : å atskille, å identifisere og å reprodusere (Bengtsson 1978:62). Det handler om å oppfatte det man hører på en spesiell måte, å kunne atskille de musikalske elementene fra hverandre (melodi, rytme etc.), og samtidig kunne dokumentere det man har hørt: fremlegge konkret eller reprodusere. Dette siste kan gjøres på mange måter. Vi kan si med ord det vi har hørt, enten på en folkelig måte eller ved hjelp av teoretisk/analytiske begreper, vi kan ettersynge eller spille det hørte eller vi kan skrive det ned på noter. Men i følge Bengtsson er det en betingelse at gehøret på en eller annen måte skal *dokumenteres*. I forrige avsnitt om musikalitet brukte Pauli Jensen begrepet *auditive ferdigheter* (avsnitt 1.5.1). Det kan se ut til at dette uttrykket også kan passe i forbindelse med Bengtssons definisjon av gehør, hvor nettopp ferdighetsaspektet fremheves.

Bengtsson redegjør også for at gehøret fungerer best i forhold til musikk vi er *fortrolige* med (kodefortrolighet). Gehøret avhenger også av evne til *memorering*. For å kunne dokumentere det hørte gjennom en form for fremlegging, må man huske det man har hørt. Gehøret og memoreringen er altså knyttet opp mot kulturelle koder. Det betyr at når tonespråket er kjent, fungerer også memoreringen best.

Det finnes ulike typer gehør. Man snakker om *absolutt* og *relativt* gehør. Mens noen kan identifisere tonehøyder direkte og absolutt på grunn av *absolutt gehør*, må de fleste bruke spesielle strategier for å kunne identifisere fenomenene ved hjelp av sitt *relative gehør*. Dette gehøret kjennetegnes av at det oppfatter relasjoner mellom toner, og de strategier som anvendes for utvikling av relativt gehør kalles for *relative metoder*. I undervisningsfaget gehørtraining er det det relative gehøret som oppøves gjennom systematisk trening og kobling opp mot teori og kunnskaper. Det er relativt gehør som dominerer i studentgruppen, som i befolkningen for øvrig. Hvor utbredt absolutt gehør er, diskuteres blant forskere. Thompson og Schellenberg (2002:467) refererer til forskerne Takeuchi og Hulse som antyder 1 av 10 000. Mens Watne (1989:62 - 64) refererer til mer variable tall fra flere forskere. Blant annet viser hun til Bachem som i 1955 mente at forekomsten i den samlede befolkning var mindre enn 1 av 10 000, mens andelen blant seende musikkstudenter med absolutt gehør var 5%. I min undersøkelse var det 7 av 104 studenter, vel 6,5%, som svarte at de hadde absolutt gehør, i mer eller mindre grad. Forekomsten av abolutthørere ved NMH er naturlig nok høyere enn i normalbefolkningen.

I tillegg til begrepene absolutt og relativt gehør, nevner Bengtsson (1978:63) det han kaller kategoriene *gehør 1* og *gehør 2*. Han knytter den første formen, *gehør 1*, til musikkformer som er basert på det som kalles *gehørtradering*. Folkemusikk læres ved å imitere en spillestil og musikkform via øret. Her går man ikke veien om begreper eller noter. Det dreier seg først og fremst om å oppfatte fine nyanser i spillestil, tonehøyde, rytme og klangfarge. Det er svært viktig med god memorering for at denne måten å lære musikk på skal fungere. Her vil også kodefortroligheten være sentral.

Den andre hovedtypen av *gehør - gehør 2* - er basert på bevisst trening og læring, slik det for eksempel foregår i faget gehørtraining. Da knyttes gehøret opp til kunnskaper. Man kan kanskje si at mens *gehør 1* baserer seg på et naturlig gehør som utvikles gjennom lytting og direkte utførelse på instrument, er et utviklet *gehør 2* et mer intellektuelt gehør.

Det å kunne forestille seg lyd er en del av gehøret. Det benyttes ofte ulike begreper, men det omfatter samme fenomen: Edlund kaller det 'høra inom sig' eller 'indre hörande', i Harvards dictionary (Apel 1970:786) sto det om 'auditive forestillinger' (aural image), i NMH's fagplan kalles det 'indre gehør'. Andre termer er 'indre tonerepresentasjon' eller 'indre tonereferanse'. Edlund beskrev også at gehørfaget handlet om å klargjøre "hur mycket av notbildens som "lever" i ens tonföreställning". Choksy (1986:89) kaller det

"[...] inner hearing – the ability to think musical sounds without external voicing. [...] This ability is used whenever a person looks at a musical score, thinking the sounds. It is a mark of the literate musician, and it is a skill that can be systematically taught".

Det er altså en form for mental aktivitet basert både på å lese og/eller å memorere musikkforløp og å kunne gjenkalle dette uten fysisk å frembringe lyden. Også ved notelesing, særlig ved bladsang, må den indre tonerepresentasjon være tilstede for at man for eksempel skal kunne synge melodien riktig, man må høre tonen inni seg før man synger den. Choksy sier til og med at denne evnen er et kjennetegn på *den lesekyndige musiker* og at denne *ferdigheten* kan trenes opp. Betydningen av å arbeide med og å utvikle det indre gehøret har fått en mer bevisst plass i gehørtreningsfaget, enten det arbeides med memorering, diktatskriving eller komponering av musikk. Det indre gehøret går ikke bare på tonehøyde, men også på klangforestilling, på harmonikk m.m. Det indre gehøret er lite beskrevet i faglitteraturen knyttet til gehørtreningsfaget. Björn Martinson har i sin rapport *Tonföreställning, inre hörande, musikaliskt minne – förbisedda gehörsfaktorer?* (u.å.) reflektert over forholdet mellom det indre gehøret og hørelærefaget, og konkluderer, noe kategorisk, at denne ressurs i liten grad er tatt i bruk og sier at "Genom medveten skolning av tonfantasin genom rationella metoder skulle musikpedagogiken kunna ta ett högst betydande steg framåt."(s. 5).

Et begrep som i engelskspråklig litteratur kan synes relevant å trekke inn i forhold til indre gehør og memorering er *audiation* og det tilsvarende verbet *to audiate*. Gordon (1980:2 ff.) forklarer dette som det å høre musikk ved å kunne gjenkalle eller skape den uten at den er fysisk tilstede. Siden vi ikke har noe norsk ord, velger jeg å oversette Gordons engelske begreper, nemlig *audiering* og *audiere*. Gordon mener at for at vi skal kunne være i stand til å audiere musikken, må vi kunne oppfatte og forstå (perceive and conceive) musikken på en *meningsfull* måte. Grunnleggende audiering fordrer også den umiddelbare beredskapen til å utvikle det han kaller *notational audiation*, som han knytter opp til det han kaller *musikalisk lese- og skriveferdighet* (music literacy skill). Choksy brukte betegnelsen 'the literate musician'.

Hallam (1998:181) benytter også begrepet audiering og hevder at dette er en kompleks ferdighet og en evne som består i å kunne høre inni seg og forstå det som er notert uten å spille det. Hun sier også at dette er en meget avansert ferdighet som selv profesjonelle musikere bare delvis oppnår. Det er altså noe som kan trenes opp.³

Hva er så sammenhengen mellom gehør og gehørtreningsfaget? Hva ved gehøret trenes opp i faget? For meg synes audieringsbegrepet å være veldig relevant, som et middel til å utvikle

³ Karpinski (2000:4) bruker begrepet *auralization* som synes å være det samme som audiering. Han knytter dette til det å tenke *i* musikk og ikke *om* musikk: *Music listeners who understand what they hear are thinking in music. Music readers who understand and auralize what they read are thinking in music.*

gehøret gjennom gehørtreningsfaget. Også Frede V. Nielsen (1998:322) fremhever betydningen av den indre musikalske forestilling. Selv om han ikke bruker audierings-begrepet, er det nærliggende å se parallellen til den musikalske lese- og skriveferdigheten i det følgende:

”Hvis de noder, man læser, ikke ”klinger i hovedet”, vil man heller ikke kunne synge dem. Hvis der ikke sker en indre begrebsliggørelse af det, man hører, kan man ikke notere det ned eller navngive det i en terminologi.”

Rupert Thackray har utgitt to bøker med de paradoksale, men betegnende titlene: *The hearing Eye* (1994) og *The seeing Ear* (1995). Underforstått i begge titlene ligger audiering, det å høre det man ser og det å se eller forstå det man hører. Her kommer også kunnskapselementet inn. Som nevnt er det en sammenheng mellom Bengtssons kategori gehør 2 og gehørtreningsfaget, særlig det som angår opptrening av evner knyttet til kunnskaper. Harvards korte artikkel om 'ear training' fremhevet gjenkjennelse og nedskrivning av intervaller og rytmer som vesentlig. I samme verk omfattet 'solføge' både bladlesing og det å trene opp auditive forestillinger. Dette vil jeg kommentere i kapittel 2 under gjennomgangen av NMH's fagplan, men bare viser til at i planen står det at et utviklet gehør er en forutsetning for musikerens yrkeskunnskaper og at faget skal bidra til dette.

Det kan likevel være ulike oppfatninger, for eksempel i undervisningsmiljøene, om hva som kjennetegner et godt gehør og hva som er viktigst å lære i gehørtreningsfaget. En oppfatning kan være at gehør først og fremst dreier seg om evnen til god intonasjon. Det kan være evnen til hurtig og presis bladlesing. Det kan også være evnen til å holde en sikker puls og til en høy grad av rytmisk presisjon, for eksempel i samspill situasjoner. Dette er områder som knyttes nært opp til instrumentet. Man kan også knytte gehøret mer til generelle ferdigheter; som å koble gehøret til teori, kunnskaper, begreper, som evnen til å strukturere det hørte og det leste.

Uansett oppfatning kan man si at gehør både har en praktisk side og en kognitiv side og at disse sider kan være ulikt utviklet og vektlagt i et fag som gehørtrening. Gehør er med andre ord et omfattende begrep og gehørtreningsfaget trener opp noen av disse sidene i ulik grad.

Forskerne mener at gehøret er en del av en medfødt musikalitet, men gehøret er også gjenstand for utvikling og trening gjennom de ulike musikalske omgivelser og aktiviteter vi tar del i. Vårt gehør blir også preget av det instrumentet vi spiller, om det er et melodi- eller diskantinstrument, et akkordinstrument eller et bassinstrument, og vår musikalske oppmerksomhet vil gjerne rette seg mot den musikktype eller klangfarge vi er mest fortrolige med. På den måten kan vi si at hver student har sin særegne gehørbiografi.

1.5.2 Persepsjon

Gehør henger sammen med *persepsjon*. Forut for persepsjon foregår *sansning*. Det innebærer at vi mottar inntrykk gjennom sanseapparatet og overfører dem til hjernen i form av f. eks. syns- eller hørselsopplevelser. Persepsjon innebærer at hjernen tolker disse sanseintrykkene (ifølge Evenshaug og Hallen 2000:73). Når vi hører en lyd, vil vi også tolke lyden, som for eksempel

musikk, motordur eller fuglesang. Å oppfatte eller persipere lydinntrykk vil si at de får *mening* for oss.

I forbindelse med lytting av musikk brukes ordparet *persepsjon* og *kognisjon* (perception and cognition). I følge Hallam (1998:181) er *lytting* en form for konsentrert aktivitet som fordrer bevisst kognitiv innsats i motsetning til det å *høre* som er en mer passiv form for persepsjon. Thompson og Schellenberg (2002:461) sier at persepsjon og kognisjon representerer ulike punkter på en linje i studier av mentale prosesser, både automatiske prosesser som ikke er basert på erfaring og prosesser som avhenger av læring og kunnskap. Det er altså en prosess med utgangspunkt i noe hørt eller oppfattet som i neste ledd blir forstått i en eller annen form.

Musikalsk persepsjon og forskning på dette området handler i første rekke om musikkpsykologi. Siden dette ikke er tema for mitt arbeid, vil jeg bare kort redegjøre for noen begreper som kan være relevante i forbindelse med resultatgjennomgangen. Disse begreper kan i første rekke knyttes til undervisningsmetode, som heller ikke tema her, men som likevel vil bli berørt.

Det gjelder sammenhengen mellom musikk og språk og som også kan være relevant i forhold til gehør og faget gehørtrening. I *The Musical Mind* (1985) av John Sloboda refererer han til hvordan lingvister og musikkforskere har befattet seg med teorier knyttet til sammenhengen mellom musikk, språk og mening. Aktuelle navn her er lingvisten Chomsky og musikologen Schenker. Nyere forskere har også sett på hvordan språk og musikk deler både atferdsmessige og formale trekk. Her er det tre komponenter som trekkes frem: *fonologi*, *syntaks* og *semantikk*. Fonologi (fra språkvitenskapen: læren om lydene), dreier seg om hvordan språket, som tilsynelatende består av en uendelig mulighet av lydkombinasjoner, er 'gruppert' i et begrenset antall av atskilte lyd kategorier som utgjør de grunnleggende kommunikative enheter. Syntaks omhandler måten disse enhetene er kombinert på i rekkefølger (sekvenser). Semantikk dreier seg om den mening som oppstår som følge av syntaksens konstruksjon. Overført til musikk kan man operere med begrepet 'musikalsk fonologi' (Sloboda 1985:23). Det betyr at fra å oppfatte enkeltlyder/toner, lærer vi å oppfatte lyder i sammenheng, helheter, strukturer eller kategorier. Parallellen til gehørtreningsfaget er for eksempel hvordan man lærer å identifisere akkorder, rytmiske enheter etc. Dette kalles *kategoriserende persepsjon*⁴.

Men for at en sammenheng skal oppfattes som en kategori, må den ha en identitet i form av et navn eller merkelapp, det som Sloboda kaller 'verbal labels' (s. 27). En slik merkelapp kan være begreper som intervallnavn, skalatyper, dur/moll, rytmegrupperinger (synkope, punkteringsrytme, polyrytme), akkordbegreper (dur, moll, septimakkord, subdominant, "maj-sju"-akkord). Her kommer også kodefortrolighet og gjenkjennelse inn.

Hva da med musikk hvor vi mangler merkelapper og kategorier? Gehørtrening arbeider mye med tonal musikk og dermed kjente kategorier. Men når det gjelder atonal, eksperimentell eller elektronisk musikk kan vi mangle merkelappene eller kategoriene som skal hjelpe oss å identifisere de musikalske fenomenene. Kanskje kan opptreningen i å identifisere kategorier også virke begrensende på fagets innhold. En pedagogisk utfordring kan være å utvide faginnholdet til å omfatte også 'nye' kategorier, for eksempel i forhold til samtidsmusikken.

⁴ Orig. *categorical perception* oversetter jeg med *kategoriserende* og ikke *kategorisk* som på norsk gir en annen mening i forhold til selve kategoriseringsprosessen.

Denne type kategoriserende persepsjon kan sies å være en kombinasjon av det å oppfatte (høre eller persipere), det å strukturere det hørte (kategorisere) og det å identifisere eller sette navn på (merkelapper), nært opp til Edlunds definisjon av hørelærefaget (avsnitt 1.2). Kategoriserende persepsjon kan i sammenheng med gehørtrening også omfatte en kobling mellom *teori* (identifikasjon, strukturer, merkelapper) som et middel til å fremme *praksis* eller ferdigheter (det å reproducere, skrive ned, spille, synge): teorien er en hjelp til kategoriseringen, mens målet er anvendelse.

Kategoriserende persepsjon er et begrep som i liten grad er benyttet i gehørfaglig sammenheng. Karpinski (2000:77) bruker begrepet *chunking* som oversatt til norsk kan bety å høre i større stykker eller enheter. Han forklarer begrepet med å kode musikken til meningsfulle segmenter eller kjente figurer, i skalaer, rytmegrupper etc. Han sier at de som bedriver chunking tenker analytisk, funksjonelt og strukturelt.⁵

På samme måte som man anvender ordparet persepsjon og kognisjon, mener jeg at en kunnskap om fenomenet kategoriserende persepsjon kan være nyttig og relevant, både i forståelsen for hvordan gehøret fungerer, og i sammenheng med gehørtreningsfagets innhold og metodikk.

1.5.3 Kunnskap i gehør

Hva er egentlig kunnskaper i gehør? Som nevnt tidligere er gehørtrening ofte omtalt som teorifag. Men hva er kunnskaper og hvilke typer kunnskaper gjelder for gehørtreningsfaget? Dette er ikke alltid like klart. Den engelske musikkpedagogen Swanwick (1994:26) skiller mellom *intuitiv* og *logisk-analytisk kunnskap*. Han mener at intuitiv eller fortrolig kunnskap ligger i hjertet av all musikalsk erfaring og den vil være avgjørende for all kunnen. Det er en dynamisk forbindelse mellom intuisjon og logisk analyse. I musikkteoretisk sammenheng kan slik logisk-analytisk kunnskap være for eksempel musikkbegrep, musikkhistoriske fakta eller notasjonskunnskap. Swanwick mener at man derfor ikke må starte med teori før man har erfart musikken. Dette betyr at den logiske kunnskapen baserer seg på den intuitive: først må vi ha hørt musikk og blitt fortrolige med den før man kan knytte begreper til fenomenene. Dette passer også inn under gehørområdet hvor kodefortrolighet er en forutsetning for hvordan gehøret fungerer.

I et fag som gehørtrening er ikke logisk/analytiske kunnskaper nok – det å *vite* noe er ikke det samme som å *kunne* noe. Det å vite hvordan en septimakkord er oppbygget er ikke det samme som å kunne høre og identifisere den. Det er heller ikke nok å lese en bok om melodilesning for å bli god i prima vistasang. Even Ruud (1983:132ff.) sier at å kunne utføre noe innebærer en egen form for kunnskap som kalles for *kunnen*, og som forutsetter øving. Dette er en form for ferdighetskunnskap, som er en aktuell kunnskapsform i gehørtrening. For her snakker vi om evner til å oppfatte, om auditive forestillinger og anvendelse av et indre gehør som forutsetning for å kunne utføre ulike oppgaver eller operasjoner, synge, skrive, analysere m.fl.

⁵ I mine ører klinger chunking mindre akademisk enn kategoriserende persepsjon, men kan det sikkert være nyttig som metodisk begrep.

Innenfor kunnskapsteorier (Lauvås og Handal 1993:89 –95) snakker man også om *tause* eller *innforstått* kunnskap og om *artikulert* kunnskap. Den tause eller innforståtte kunnskapen kan omfatte både ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Dette er gjerne kunnskaper knyttet til ulike yrkespraksiser, for eksempel i musikeryrker. Men den tause kunnskapen (jfr. Swanwick's intuitive kunnskap) kan utvikles til å bli artikulert kunnskap eller det som kalles påstandskunnskap (artikulert kunnskap). Men det er også en erkjennelse av at noen former for kunnskap ikke lar seg artikulere i ord eller begreper, men vil forbli uartikulert. I gehørtrening vil nok både artikulert og innforstått kunnskap være aktuelle på grunn av fagets teoretiske og praktiske karakter.

Man benytter ofte også to slags *kunnskapsbegreper*, *et snevert* og *et utvidet*. Det snevre kunnskapsbegrepet innebærer kunnskaper som er skilt fra ferdigheter og holdninger, mens det utvidede kunnskapsbegrepet omfatter tredelingen *kunnskaper*, *ferdigheter* og *holdninger*. (Hanken og Johansen 1998:185.) Kunnskaper i gehør vil naturlig nok høre inn under det utvidede kunnskapsbegrepet. Vi ser altså at kunnskaper i gehør omfatter både teoretiske og praktiske/håndverksmessige sider.

Under behandlingen av studieplanen til NMH i avsnitt 2.4 skal vi se nærmere på hvilket kunnskapsbegrep denne vektlegger.

1.5.4 Læring i gehørtrening

Hvordan lærer man i gehørtrening? Gehørtrening er ikke først og fremst et bokfag eller et lesefag. Spørsmål om undervisningsmetodikk har vært et viktig område. Hørelæremetodikk dreier seg om hvordan man på en planmessig og ordnet måte følger en vei mot et bestemt mål. Metodene kan ha navn etter sentrale pedagoger, som *Kodály-metoden*, eller mer generelle navn, som *trinntallsmetoden* og *solføge-metoden*. Dette er metoder som bygger på praktisk erfaring mer enn på vitenskapelige målinger av effekt, selv om noe forskning finnes.

Gehøret kan også til en viss grad trenes opp uten systematisk opplæring. Slik læring oppnås som resultat eller biprodukt av annen læring, for eksempel gjennom spilleopplæring. Slik læring kalles *funksjonal læring* (Ruud 1983:66). Den systematiske læringen som foregår ved en musikkhøgskole kalles for *intensjonal læring*. En stor del av studentene som kommer til Norges musikkhøgskole har hatt gehørtrening ved en videregående skole og har dermed resultater eller kunnskaper fra intensjonal læring med seg inn i studiet.

Det spesielle ved gehørtrening er, som vi har sett, den nære koblingen mellom musikkteoretisk kunnskap og praktisk utførelse. Men siden teoretisk kunnskap først og fremst er hjelpemiddelet til utførelse og beherskelse, er begrepet *ferdighetslæring* aktuelt.

Ferdigheter kan omfatte flere ting. Det kan være såkalte psykomotoriske ferdigheter, som å utføre rytmer, eller dirigere. Det kan også være mer intellektuelle eller kognitive ferdigheter, som å kunne analysere hørte akkorder eller beskrive musikk man har lyttet til. (Vi ser at det å lære ferdigheter innebærer også å kunne teori.) Men dersom læringen skal fungere best mulig, må ferdighetene øves opp til et så høyt funksjonsnivå at tenkingen ikke tar opp for mye tid, med andre ord at de blir automatisert. Dette gjelder så vel i instrumentalopplæring som i gehørtrening

eller i bilkjøring. En pianist som under en konsert må tenke fingersetning i hurtige passasjer før utførelsen, ("her skal 3. finger over 1. finger") er kanskje ikke konsertferdig. En bilist som må tenke før handling i skifte av gir eller bremsing i en kritisk situasjon, er ingen god og sikker trafikant. En sanger som må tenke intervall og tonetreff før utførelse er heller ikke kommet langt i læringen.

Mye av det som oppøves i gehørtreningsfaget, hører inn under *psykomotoriske* ferdigheter. Cronbach (1963, s. 309) definerer psykomotoriske ferdigheter (kapittel 9 – Skills) som

... en utførelse hvor en kompleks rekke av handlinger utøves på en mer eller mindre fast måte. Det er noen ferdigheter hvor kontroll av bevegelsen utgjør en stor forskjell i resultatet, og andre hvor vurdering og tenkning er mer viktig. [...] Mellom oppfattelsen av de ytre signaler og det endelige svar forekommer ofte en mellomliggende (indirekte) respons. Dette er særlig tilfelle i en ukjent, problematisk situasjon. [...] Når en person blir mer dyktig, faller de mellomliggende responser bort; han gjør en respons i den kjente situasjonen uten bevisst å notere seg de relevante signaler og uten å gi seg selv en verbal beskjed.[egen oversettelse.]

Av de to formene for ferdigheter i denne beskrivelsen, kan det synes som om gehørferdigheter tilhører mest den gruppen hvor vurdering og tenkning er mer viktig, og hvor avstanden mellom signaler og utførelse gradvis blir kortere, bortsett fra i særlig vanskelige situasjoner. Det er altså en kobling mot det som kalles kognitive ferdigheter.

De ulike stadiene i ferdighetslæring er beskrevet av Dreyfus (1998) i artikkelen *Intelligence without Representation*. De fem stadiene er:

1. nybegynner – man trenger helt grunnleggende kunnskaper og må foreta mye tenkning
2. viderekommen – man begynner å lage regler
3. kompetent utøver – man tar selv kontroll, men trenger fortsatt å analysere og tenke strukturer
4. dyktig utøver – man kommer inn i intuitive prosesser uten å måtte analysere detaljene
5. ekspert – virksomheten er blitt en forlengelse av kroppen⁶

Gehørtreningsferdigheter kan også kategoriseres etter disse stadiene, selv om virkeligheten ikke er så enkel og overgangene ikke så tydelige som her skissert. Hvor mye tenkning og teori/analyse som trengs før løsning av oppgaven, enten man skal notere, synge eller spille, avgjør hvilket nivå man er på. Jo høyere grad av automatisering, jo lengre opp på skalaen (mot 5) befinner man seg.

Dreyfus' hovedpoeng med artikkelen er å forklare to sentrale oppfatninger fra Merleau-Ponty's verk *Phenomenology of Perception*. Det ene aspektet kalles *den intenderte bue* og betegner den tette forbindelse mellom den handlende og verden: etter som den handlende oppnår dyktighet, blir ferdighetene lagret, ikke som representasjoner i hjernen, men som disposisjoner som svarer på signaler utenfra. Det andre aspektet kalles *det maksimale grep* og betegner kroppens tendens

⁶ Hubert Dreyfus holdt i 2003 en forelesning på Norges idrettshøgskole, dokumentert på DVD, hvor han presenterte ytterligere to stadier i ferdighetsnivå: 6: mester – reagerer på hele konteksten uten refleksjon og 7: innovator – kreativ, har en visjon.

til å svare på signaler uten tenkning eller hjernerepresentasjon, på grunn av spesielle nevrologiske nettverk. Personen reagerer intuitiv fordi all tidligere erfaring blir projisert tilbake.

I den senere tid er begrepet *anvendt musikkteori* lansert i teorimiljøet ved NMH. I et utkast til en ny studieplan for et masterstudium i anvendt musikkteori (2003)⁷ har Lasse Thoresen formulert en beskrivelse av dette begrepet, og her sies det blant annet at "...i anvendt musikkteori vil teoretisk refleksjon stå i et nært forhold til praktisk ferdighet. Kunstnerens evne til spontant, til og med intuitivt å håndtere sine uttrykksmidler, blir et sentralt anliggende." Begrepet innebærer en nærhet mellom teori og praktisk ferdighet slik at det oppnås spontanitet og intuitiv handling. Dette kan samsvare med Dreyfus' ekspertnivå. Det kan også se ut til at gehørtrening er et fag som passer godt inn under betegnelsen anvendt musikkteori med sitt utvidede kunnskapsbegrep som også omfatter ferdigheter.

Modellen til Dreyfus kan også anvendes for å illustrere hvilket nivå studentene befinner seg på når de starter med gehørtrening i sitt musikkstudium og hvor de befinner seg når det obligatoriske faget er ferdig. Dersom man starter på nivå 2, kan man regne med å oppnå nivå 5 etter to års undervisning og læring? Når alle tilbys like stor undervisningsressurs og utgangspunktet er svært forskjelling, er det rimelig å tro at sluttnivået vil variere. Det vil også kunne bety ulikt funksjonsnivå dersom kunnskaper og ferdigheter skal kunne anvendes i ulike musikalske sammenhenger. Med andre ord, hvor flink er sangeren til å synge etter noter etter to års gehørtreningundervisning: klarer hun feilfritt å synge en vanskelig melodi med mange og kompliserte sprang, eller klarer hun bare svært enkle tonale melodier uten hjelp av instrument? Svaret her er ikke entydig knyttet til læringens ulike stadier, men også avhengig av studentens forutsetninger, evner, motivasjon og egeninnsats.

1.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert mitt forskningstema som er en studie av undervisningsfaget gehørtrening ved Norges musikkhøgskole med bakgrunn i en spørreskjemaundersøkelse blant studenter i 1. og 2. studieår. Formålet er å vinne ny innsikt gjennom studentenes erfaringer med faget fra den obligatoriske undervisningen.

Deretter gir jeg en presentasjon av faget gehørtrening, blant annet med referanse til ulike definisjoner av faget.

På denne bakgrunnen presenterer jeg mine fire problemstillinger fremsatt som spørsmål for å få frem ulike sider ved faget – hva slags fag det er, hvordan faget forholder seg til andre fag eller til studiet, hvilke evner det utvikler og forholdet mellom studenten og undervisningen i faget.

⁷ Den endelige studieplanen i mastergrad i anvendt musikkteori ble slutført høsten 2005, da med en noe kortere beskrivelse av begrepet. Studiet startet opp høsten 2006. Samme høst arrangerte Norsk musikkforskerlag i samarbeid med Norges musikkhøgskole en nasjonal musikkforskerkonferanse med samme tema og spesiell fokus på fagene satslære og hørelære.

Jeg setter så denne studien inn i en forskningskontekst hvor jeg presenterer noen arbeider som har relevans til min undersøkelse eller til deler av den. Det er særlig noen norske hovedoppgaver som har gjort studier av faget gehørtrening.

Deretter gjennomgår jeg noen begreper som kan knyttes til faget gehørtrening, fra det nokså vide begrepet musikalitet, via gehør og ulike former for gehør knyttet til faget gehørtrening. Audiering og indre toneforestilling er en viktig side ved gehøret i forhold til gehørtreningsfaget. Persepsjon er også tatt med, særlig kategoriserende persepsjon, fordi gehørtreningsfaget er nært knyttet opp mot dette. Jeg trekker også inn teorier om kunnskap og læring med særlig vekt på ferdighetslæring.

Kapittel 2

Fagplanen for gehørtrening i et læreplanteoretisk lys

2.1 Innledning

Min første problemstilling er *Hva slags fag er gehørtrening?* I dette kapitlet vil jeg gi et teoretisk grunnlag for å besvare dette spørsmålet som blir empirisk behandlet i kapittel 4.

Det teoretiske grunnlaget vil knyttes til spørsmålet om hva et fag er, knyttet opp mot læreplanteori og i særlig grad mot *den opplevde læreplanen*, slik studentene erfarer den. Den didaktiske teorien vil utnyttes til å sortere hovedelementene i undersøkelsen.

Aller først vil jeg presentere teori rundt formelle læreplaner og generelle teorier rundt temaet fag. På denne bakgrunnen vil jeg studere NMH's læreplan i gehørtrening. Siste teoriområde belyser den opplevde læreplanen som er undersøkelsens hovedsak.

2.2 Læreplanens ulike nivåer

Læreplanen er et viktig styringsmiddel i den pedagogiske virksomheten og utvikling av læreplaner er en kontinuerlig prosess i vekslingen mellom store og radikale endringer og små justeringer. Fordi lærerplanen ligger til grunn for den pedagogiske virksomheten i et fag, er det viktig å forstå hvilke ulike prosesser som ligger bak. Ofte tar vi en læreplan som gitt og agerer deretter, enten vi er pedagoger eller studenter. Jeg velger her å gi en forholdsvis fylldig gjennomgang av ulike aspekter ved en plan, selv om det er den endelige opplevde planen gjennom studentens erfaringer jeg skal studere. Men alle mine problemstillinger kan på ulike måter knyttes til de ulike sidene ved en plan, enten i form av referanser til begreper eller som en mer direkte kobling til mine resultater.

Hanken og Johansen (1998:134) definerer *læreplan* som "...et skrevet *dokument* som angir retningslinjer for mål, innhold og organisering av undervisningen." Dette er den *formelle* siden ved planen. Den formelle planen som skreven tekst har likevel mange aspekter ved seg, alt fra tilblivelse til gjennomføring, fordi utarbeidelsen av en læreplan omfatter både en prosess og et produkt, i følge Goodlad, Klein og Tye (1979:58). I dette skriftet har de formulert teorier om læreplaner (1979:58-75) og her skiller det mellom læreplanen som et formelt dokument og det som i realiteten blir resultatet av denne når lærer og elever møter planen. "Statements of goals are merely statements of aspirations and are subject to various interpretations" (Goodlad m.fl.1979:61). Det formelle dokumentet er altså gjenstand for tolkning og gjennomføring og vil kunne ende opp svært ulikt dersom det er mange fortolkere og gjennomførere. En annen sak er i hvilken grad en læreplan er styrende, om den er detaljert eller åpen. Man kan ha *rammeplaner*,

dvs. planer som er åpne og gir stor frihet til gjennomføringen. Her skiller det mellom *maksimumsplaner* og *minimumsplaner*. Den siste angir minstekrav til hva som skal læres og kan derfor sies å være mer styrende enn maksimumsplanen som er mer åpen og gir større frihet i gjennomføringen (Hanken og Johansen 1998:134-135).

Siden gehørteining er ett av mange fag i en læreplan, er det naturlig å omtale planen som en *fagplan*. Jeg vil senere se nærmere på denne spesielle planen. Men først noe om de ulike stadier eller nivåer i utforming og gjennomføring av den formelle læreplanen som er beskrevet hos Goodlad m.fl. (1979:60). Forut for den formelle læreplanen er *den ideologiske læreplanen*. De ideene som ligger til grunn for planen, får selvsagt stor betydning for resultatet. Hvem det er som bringer ideene inn i planleggingen, kan være flere og det er mange forhold som påvirker dette. For eksempel er fagtradisjon og fagsyn viktig, det kan være påvirkning fra den generelle pedagogiske debatten i tiden, det kan være påvirkning fra modeller utenfra og et ønske om å videreutvikle fag og studier i forhold til tradisjon og det kan være påvirkning av sterke enkeltpersoners fagsyn. Og sikkert også mange andre påvirkninger. Spørsmålet er hvordan disse idéene ved planen blir virkeliggjort i praksis gjennom den pedagogikk som anvendes. Viktige kilder til slik kunnskap kan være å studere tekstbøker, arbeidsbøker og lærerveiledninger.

Ved NMH, som ved de andre høyere musikkutdanningsinstitusjoner i Norge og i Skandinavia (se kapittelavsnitt 1.2), er det i hovedsak fagmiljøet/faglærerne som utformer fagplanen. Det er nærliggende å tenke seg at det derfor er den lokale fagtradisjonen som i stor grad videreføres, det man har bygget opp og ønsker å fortsette å utvikle, eller det man ønsker å sementere av hva man allerede har utviklet. Det er også nærliggende å tenke seg at bak utviklingen av lokale læreplanene ligger hensynet til fagpersonalets kompetanse. Det er lite trolig at man lager planer man ikke er i stand til å realisere. I tillegg til fagideene i fagmiljøet ligger også de føringer som legges sentralt i institusjonen når nye planer skal lages og utvikles.

Når den formelle planen er utformet i skriftlig form, skal den settes ut i livet. Det skrevne dokumentet gir direktiver til såvel lærere som studenter. For lærerne er planen veilederen til hva faget skal tjene, hva det skal inneholde og de praktiske og faktiske rammene rundt faget, tidsomfang, evalueringsordninger og arbeidsmåter. For studentene er det også informasjon om hvilke krav det settes til dem av arbeidsinnsats, kunnskapsmengde/pensum og evt. andre krav som fremmøteplikt etc. Planen kan samtidig være et *rettighetsdokument*, fordi det som står i planen har studentene rett til å få og det forplikter undervisningsinstitusjonen til å oppfylle det planen "lover". Det kan dermed gi studentene grunn til å klage dersom planens innhold ikke etterfølges i undervisningen av lærer eller skolen sentralt, f.eks. i undervisningsmengde og faginnhold.

Å lage nye fagplaner innebærer både en jobb i seg selv, og ikke minst en jobb i ettertid når fagplanen skal implementeres. Når den formelle planen er utformet i skriftlig form, skal den lese og forstås: *den oppfattede læreplanen* (Goodlad m.fl. 1979:61). Hvordan en plan leses og oppfattes, avhenger av leserens interesser. Det er sannsynlig at når lærerne selv har utformet planen, som ved NMH, er de også positive og lojale i forhold til dens innhold. Men den endelige planen vil alltid være preget av noen kompromisser for at man skal få et ferdig resultat. Dermed vil også planen oppfattes noe ulikt av de ulike lærere som skal bruke den, avhengig av den

enkeltes fagsyn, erfaringer, forbilder, det pedagogiske materiale utviklet over tid etc. Alt dette bidrar til at fagplanen kan få forskjellig realisering i undervisningen.

Vi er nå over i implementeringsfasen – *den iverksatte planen*. Som en konsekvens av det jeg har sagt ovenfor, vil vi her kunne få stor variasjon i den praktiske gjennomføringen av planen. ”What teachers perceive the curriculum of their classrooms to be and what they actually are teaching may be quite different thing” (Goodlad m.fl. 1979:62). Å iverksette planen er først og fremst den enkelte faglærers oppgave. Store endringer i planene kan medføre mye arbeid for å utvikle nytt lærestoff og kanskje nye metoder, men den kan også være til stor inspirasjon og virke motiverende til å komme ut av gamle spor.

I forhold til den generelle forskningen om læreplanimplementering, er det trolig mindre motstand og frustrasjon i innføringen av fagplanen for gehørtreningsfaget når kollegiet selv aktivt har medvirket i planutformingen, som ved NMH, og hvor det dermed er liten avstand mellom planutforming og iverksettelse, eller mellom den formelle, den oppfattede og den iverksatte planen. Det er den samme gruppe personer som lager planen, som underviser etter den, og planen gjelder bare for denne ene institusjonen. Dette er en *lokal læreplan* (men det finnes ingen sentral overbyggende læreplan). Det bør derfor ideelt sett være stor overensstemmelse mellom lokale behov og innholdet i læreplanen. Det er ingen overordnede instanser som påvirker læreplanutformingen ved NMH bortsett fra de strukturelle regler som gjelder for institusjonen, Universitetsloven, evt. reglementer og de styringsordninger som den legger opp til eller for eksempel at utdanning av lærere (ved NMH musikk lærere) til skoleverket skal ha en definert størrelse vektall/studiepoeng med teori og praksis. Institusjonen har selv stor frihet til å utforme studier og fag og utforme læreplanene deretter. Det var derfor interessant da jeg av tidligere rektor Alain Louvier ved Pariskonservatoriet (Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris) ble fortalt at de hadde fått ordre fra sitt departement i slutten av 1980-tallet om å revidere horelærefaget sitt (solfêge). Den form for politisk og sentralstyrt prosess inn i enkeltfag er uvanlig her i landet, i hvertfall når det gjelder på høgskole- og universitetsnivå, men er ikke uvanlig når det gjelder grunnskolen, f.eks. læreplaner som L97.

En læreplan består av ulike nivåer, fra det mer overordnede helhetsnivået for et studium til beskrivelsen av de ulike delområder eller fag. Når det gjelder planen for gehørtrening, vil jeg som nevnt anvende betegnelsen *fagplan*. Når den som setter rammene for faget, som formulerer planen og som underviser er én og samme person eller gruppe, vil det selvsagt være en konsekvens i tolkning og gjennomføring. Ved NMH er det flere fagkolleger som har vært sammen om utarbeidelsen av gehørtreningsplanen. Er det da sannsynlig at undervisningen blir ensartet? Dette vil forbli et åpent spørsmål, for i min undersøkelse er det ikke den iverksatte planen eller den enkelte lærers undervisning som er studieobjektet, men den *erfarte eller opplevde planen*, slik den oppfattes av studentene i virkeligheten. Hva er gehørtreningsfaget ved Norges musikkhøgskole – i praksis – sett fra studentenes opplevelse og erfaring? Det er denne problemstilling som er hovedtema for denne studien. Mer om dette i avsnitt 2.5.

2.3 Gehørtreningsfaget i et fagtype-perspektiv

Denne studien omhandler undervisningsfaget gehørtrening. Med utgangspunkt i musikkfaget i skolen stiller Frede V. Nielsen (1998:103ff.) følgende spørsmål: hva er musikk egentlig for et fag? Videre spør han om hvilke karakteristiske forhold som gjør seg gjeldende i forhold til andre fag og på hvilken måte musikkfaget atskiller seg og på hvilken måte det ligner på andre fag. Det er relevant å stille samme spørsmål om gehørtreningsfaget. Hva slags fag er det, egentlig? Og når vi snakker om faget, er det *undervisningsfaget gehørtrening* det dreier seg om.

Vi kan si at utgangspunktet for gehørtreningsfaget er vitenskapsfaget musikk. Gjennom historien er det blitt til en rekke delemner som det undervises i : harmonilære/satslære, musikkhistorie, gehørtrening, praktiske spillefag og andre emner som kan være relevante eller nyttige i et studium som tilbys ved et konservatorium eller ved Musikkhøgskolen. Undervisningsfaget bygger på et basisfag som er fagets totale kunnskapsbasis. Det betyr at undervisningsfaget gehørtrening ved NMH kan være annerledes enn ved en annen og sammenlignbar institusjon. Undervisningsfaget er bare et utsnitt av basisfaget og varierer, alt etter hvilken pedagogisk sammenheng det befinner seg i.

I følge Nielsen er musikk ikke først og fremst vitenskap, men en kunstart og at faget derfor kan kalles et kunstfag. Det er fordi det er nær tilknytning til våre sanser, til persepsjon og til ikke-verbale opplevelsese- og erkjennelsesmuligheter. Musikk knyttes også til det skapende og kreative.

Frede V. Nielsen har laget en modell som viser hvordan undervisningsfaget musikk hviler på en tredelt basis i :



Den musikkpedagogiske virksomhetens basis (modell av F.V. Nielsen 1998:110).

Modellen viser undervisningsfaget musikkens tredelte basis, representert i spennet mellom vitenskap, håndverk og hverdagskultur, og kunst. Nielsen skiller mellom en *ars-dimensjon* (ars (lat.) = kunst, kunnen) som omfatter den kunnskapen som er knyttet til musikk som praktisk, utøvende kunnskapsområde og en *scientia-dimensjon* (scientia (lat.) = viten) som omfatter de intellektuelle og verbalspråklige kunnskapssidene ved musikk. Håndverks- og hverdagskulturaspektet inngår i begge disse dimensjonene, både den sanse- og erfaringsbaserte omgang med musikk i arsdimensjonen og i systematiserings- og verbaliseringsaspektet i scientiadimensjonen. Ferdigheter ligger også i dette midtfeltet.

Hvor står så undervisningsfaget gehørtrening i denne modellen og hvor er vektleggingen: i ars- eller scientia-dimensjonen? En senere presentasjon av fagplanen for gehørtreningsfaget kan fortelle noe om dette. Er det mest ferdigheter og forhold knyttet til det begrepsmessige, det verbale og teoretiske eller er det opplevelsesaspektet og det non-verbale som er vektlagt? Umiddelbart vil det være nærliggende å trekke frem scientia som dominerende, siden gehørtreningsfaget hører med i gruppen av det som ofte omtales som teorifag. Mer om dette i avsnitt 2.4.

Hvilket fagsyn som dominerer, vil også være bestemt av den formelle fagplanen. Men siden det er ulike tolkninger av en plan, vil det også være andre forhold som preger fagsynet, for eksempel musikkpedagogens. Nielsen (1998:163ff.) drøfter musikkfaget i den danske skolen i det han kaller ”nogen væsentlige didaktiske positioner og konceptioner”. Avhengig av hva som vektlegges i faget fremkommer følgende kategorier: musikk som *sangfag*, *musisk fag*, *sakfag*, *samfunnsfag*, *som ledd i en polyestetisk oppdragelse*, *som lydfag*. Nielsen betoner at skillet mellom fagtypene ikke er absolutte, men at de griper inn i hverandre. I en drøftelse av gehørtreningsfaget er det bare noen få av disse kategoriene som kan passe. Jeg velger derfor ut dem som synes mest relevante. Første aktuelle kategori er:

Musikk som *sakfag*. I følge Nielsen er denne posisjonen begrunnet i fagets materielle side (op.cit.:196), slik at man betoner det mer formale og kategoriale, eller det rent musikalsk-strukturelle. Her inngår også musikkklære og musikkteori. Musikken i faget er ikke først og fremst kunst, men noe materielt. Den musikalske bevisstgjøring og en stor grad av verbalt-begrepslig bevisstgjøring blir vektlagt. En viktig aktivitetsform blir musikalsk analyse og lytting og musikkens struktur står sentralt. I følge forfatteren blir dermed pedagogens oppgave ”å bringe elevenes kognitive struktur vedrørende musikk i overensstemmelse med videnskapsfagets struktur og musikkens struktur”. Dersom dette skal overføres fra musikkfaget til gehørtreningsfaget, dreier det seg om hvordan gehørtrening bygger på musikkvitenskapelige kategorier, at musikalsk materiale først og fremst brukes til å lære og øve opp ulike strukturer, f.eks. melodiske, harmoniske, rytmiske. Det er ikke musikken i seg selv og dens kunstneriske kvalitet som begrunner dens plass i faget, men dens tekniske strukturer. Man kan likevel tenke seg at en musikkpedagog vil velge lærestoff fra musikk-literaturen som også har kunstneriske kvaliteter og ikke utelukkende velge musikk som ”passer” teknisk eller metodisk.

En annen relevant kategori er musikk som *lydfag* (Nielsen 1998:250ff.). Dette fagperspektivet ble aktuelt fra 1970-årene og omfatter en utvidelse av det lydrepertoar og de lydstrukturer som omgir oss, ikke bare sang og musikk. Fokuseringen blir på selve sansingen av lyd. Persepsjon blir det primære funksjonsområdet, men hvor lyd blir underlagt interpretasjon og refleksjon. Vår hørbare virkelighet omfatter mer enn musikk, men hvor musikk har en særfunksjon av lyd, lydstruktur og lydfunksjon. Interessen for lyd har resultert i eksperimenterende komposisjonsteknikker og nye notasjonsformer. I mange sammenhenger er det mer interesse for selve prosessen enn for produktet. Den elektronisk baserte lydproduksjonen, gjerne ved hjelp av datamaskin, er sentral. Samtidskomponister som f.eks. Cage, Varèse og Ligeti har interessert seg for å utforske ulike musikalske parametre, som melodi, rytme, klang og samklang og ikke minst klangfarge. Interessen for spektralklanger har resultert i såkalt ’spektralmusikk’, bl.a. av Tristan Murail.

I pedagogisk sammenheng har musikk som lydfag resultert i ulike former for lydforming (norske Sigurd Berge) og lytteaktiviteter. Sentral her er den engelske pedagogen John Paynter med læreverket *Lytt på nytt* som utkom i 1974 samt en rekke andre verker som fikk stor pedagogisk betydning.

I hvilken grad gehørtreningsfaget kan knyttes til lydfagperspektivet, er usikkert. Men innenfor lytteområdet har nok faget blitt beriket, med opptatthet av klang, spektralelementer, også knyttet til intonasjonsområdet, bruk av lyttepartitur og bevisstgjøring av forhold til lyd. ”Å lytte og forstå” (Nielsen 1998:264) er sentralt i gehørtreningsfaget¹. Også bruk av elektroniske medier kan sies å tilhøre lydfagkategorien.

Andre fagtyper knyttet til musikkfaget finnes hos Hanken og Johansen (2000:168ff.). I kapitlet om ulike syn på musikk som undervisningsfag lister de opp ulike fagtyper, noen er de samme som hos Frede V. Nielsen, noen er nye: musikk som *ferdighetsfag*, *kunnskapsfag*, *musisk fag*, *trivselsfag*, *kritisk fag*, *sakfag* og *mediefag*. Med unntak av det musiske faget, er alle mer generelle og kan passe på langt mer enn musikkfag. Noen av disse kategoriene kan også være hensiktsmessige å anvende i forhold til en drøfting av gehørtreningsfaget i forbindelse med enkelte problemstillinger, men også i en overordnet drøfting av hovedtemaet: Gehørtrening – i praksis? De fagtypene som synes mest aktuelle i forhold til gehørtreningsfaget er:

Gehørtrening som *ferdighetsfag*: - dette vil innebære en vektlegging av ulike ferdigheter, håndverksmessige eller andre typer ferdigheter, som utførelse av rytmer og melodi, gjerne knyttet til instrumentet, nedskrivning av musikk på noter i form av diktater eller transkripsjoner, ulike kombinasjonsoppgaver som å syng og spille to ulike stemmer. Studieplanen for faget vil kunne si om denne dimensjonen er vektlagt.

Gehørtrening som *kunnskapsfag*: - dette vil innebære en vektlegging av teori og musikk lære, når det gjelder begrepsapparatet og i dets plassering som et ’teorifag’. Både ferdighetsfaget og kunnskapsfaget kan falle inn under Nielsens sakfagsperspektiv og omfatte både ars- og scientiadimensjonen.

Gehørtrening som *musisk fag* er kanskje litt perifer, men det musiske element, opplevelsesaspektet, utøvelsen av musikk og musikkens kunstneriske kvaliteter, vil også kunne trekkes inn i undervisningen, ved for eksempel lytteaktiviteter, uten at det er hovedmålet med faget. (Lytting og utøvelse kan også være knyttet til ferdighetsfaget).

De andre kategoriene kan synes mindre aktuelle: gehørtrening kan selvsagt være et *trivselsfag*, men ikke som begrunnelse for dets plass i studiet. Det er heller ikke et *kritisk fag* i samfunnsmessig sammenheng, selv om faget kan utvikle kritisk evne i forhold til musikkens og utøvelsens kvaliteter. *Mediefaget* er også litt på siden, selv om det i dag brukes mye elektroniske medier, notasjonsprogrammer, databaserte læringsprogrammer, innspillinger etc. Men dette er hjelpemidler og ikke mål for faget

¹ Se kapittelavsnitt 1.5.1 om audiering.

Selv om alle disse ulike fagaspektene kan knyttes til et undervisningsfag, kan man tenke seg at det kan være ulik vektlegging pedagogene imellom, selv innenfor samme fagområde. Og det vil også være ulik vektlegging alt etter hvilket fag det gjelder. I min diskusjon av undervisningsfaget gehørtrening vil jeg særlig vektlegge kategoriene ferdighetsfag og kunnskapsfag.

Det finnes også noen andre fagaspekter som kan være relevante i denne drøftingen av faget og som jeg mener kan trekkes inn: gehørtrening som *allmenndannende fag*, *identitetsfag* og *støttefag*. Disse fagbegrepene kan kanskje ses på som mer overordnede kategorier i forhold til de øvrige:

Gehørtrening som *allmenndannende fag*: det vil si at faget skal gi kunnskaper og ferdigheter som er felles for alle og som dermed ikke er spesialiserte. Dette gjaldt faget ved Norges musikkhøgskole som da undersøkelsen ble gjennomført hadde ens eksamen for alle unntatt for jazz-studentene og folkemusikkstudentene.

Gehørtrening som *identitetsfag*: det vil si at faget gir identitet til en gruppe og dermed binder sammen dem som er innenfor gruppen i forhold til ”de andre” som er utenfor gruppen. Gehørtrening er felles for alle musikkstudenter, de har dermed felles referanseramme og tilhører gruppen som er ”musikkutdannet”. Også andre felles obligatoriske fag har denne funksjonen som identitetsbyggere, eller det som Ruud (1997:105) kaller ”identitetsmarkører”.

Gehørtrening som *støttefag*: det er betegnelsen på mange fag i fagkretsen i musikkstudiene ved Norges musikkhøgskole, også gehørtreningsfaget. Det finnes ulike oppfatninger eller tolkninger av støttefagbegrepet, og noen definisjon av dette har jeg ikke kommet over. Et forsøk på å kartlegge gehørtreningspedagoger og studenters opplevelse av støttefaget drøftes i Turøy (1998:78-80) og viser til mulige støttefunksjoner: til hovedinstrumentet, til andre fag, særlig til teorifagene, til fremtidig musikerjobb. Det kan også være spørsmål om faget kan ha en allmenn støttefunksjon for musikere, for eksempel som bevissthetsutvidende fag.

Avhengig av fagtype og fagperspektiv i musikkfaget eller gehørtreningsfaget, om vekten ligger på ars- eller scientiasiden, vil dette også prege *aktivitetsformene* i undervisningen. Nielsen (1998:295) opererer med det han kaller ”de fem funksjonskategorier”. Disse rommer både ars- og scientiasiden av faget:

Reproduksjon: utføre, gjenskape (syngende, spille) eksisterende musikk
Produksjon: skape, komponere, arrangere, improvisere
Persepsjon: motta lytteinntrykk og umiddelbart forarbeide til å gi musikalsk ”mening”
Interpretasjon: analysere og fortolke musikk og som regel uttrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium
Refleksjon: overveie, undersøke, perspektivere musikk i historisk, sosiologisk, psykologisk m.fl. sammenhenger

I forhold til gehørtreningsfaget kan alle disse fem funksjonskategoriene være aktuelle, i mer eller mindre grad. I fagplanen for faget vil vi se nærmere på dette, se avsnitt 2.4.

Kort oppsummert kan vi si at det er mange mulige perspektiver på fag generelt og på undervisningsfaget gehørtrening spesielt. Et fag er ikke bare én kategori, men det er mange forbindelseslinjer mellom fagtypene og ingen klare grenser. Dette vil jeg komme mer tilbake til i resultatutviklingen og fagdrøftingen på bakgrunn av denne.

2.4 Fagplan for gehørtrening ved NMH

Det formelle dokumentet som denne studien tar utgangspunkt i, er studieplanen. Det finnes mange studieplaner på Norges musikkhøgskole, utformet forskjellig for ulike studieretninger: for utøverstudier, kirkemusikkstudiet, musikkpedagoger etc. I følge Hanken og Johansen (1998, s. 135) er det forskjellige måter å organisere den pedagogiske virksomheten på. Dette gir også forskjellige læreplantyper. Ved NMH er planen *fagdelt*, og det innebærer en oppdeling i separate fag. Studiene inneholder en rekke fellesfag, og en rekke fag spesielt tilpasset studieretningen. Planen for de enkelte fag kalles en *fagplan*. Fagplanen for denne studien knyttes til det som heter Studieplan for utøverstudiene (1998:92 – 93, se vedlegg 2). Det er prinsipielt liten forskjell på de ulike studieretningers fagplan og der det er avvik i resultatene vil dette bli kommentert spesielt. Denne planen omfatter også den største gruppen av studentene i undersøkelsen.

Studiet beskrives i den generelle del av planen (Norges musikkhøgskole studieplan for utøverstudiene 1998:9) som inndelt i følgende fagområder:

- hovedinstrument
- støttefag
- valgfag
- obligatoriske innføringskurs

Gehørtreningsfaget inngår i støttefagområdet sammen med en rekke andre fag, både teoretiske, som satslære, verkanalyse og musikkhistorie, og fag som er en blanding av teori og praksis eller mer rene praktiske fag, som instrumentasjon, klaver for sangere, innstuderingsmetodikk for pianister, arbeidsfysiologi, musikkformidling m.fl. I planens støttefagdel sies det ingenting generelt om hva støttefag er eller hva det skal støtte.

I fagplanen for faget gehørtrening gis innledningsvis en generell orientering og de faktiske rammene, tidsomfang og undervisningstimetall. Deretter følger en kort redegjørelse for betydningen av gehøret:

”[...] Et godt utviklet gehør er en nødvendig forutsetning for en musiker som skal virke i dagens og morgendagens musikkliv. Faget Gehørtrening er for en stor del et ferdighetsfag som forutsetter jevnt arbeid og øving for at det skal bli et nyttig redskap i arbeidet med noteslesing, innstudering, øving og lytting.”

Denne innledende beskrivelsen ligner mye på Edlunds definisjon av hørelærefaget, slik vi så i kapittelavsnitt 1.2 hvor det sies at siktemålet er ”å utvikle de funksjoner av et musikalsk gehør som er vesentlige for utøvelsen og forståelsen av musikk”. Faget ved NMH knyttes spesielt opp mot musikeryrket. I planen kommer også et faglig verdisyn frem i påstanden om at et godt utviklet gehør er *en nødvendig forutsetning* for en musiker. Denne gehørmessige forutsetning

knyttes direkte opp til faget gehørtrening. Om dette stemmer med studentenes erfaringer, kan kanskje svarene i undersøkelsen vise. Dette utdypes så i en poengtering av *ferdighetsdimensjonen*, det sies eksplisitt at faget skal være et nyttig redskap. Også *øveaspektet* nevnes. Vi kan også se et allmennfagperspektiv her, knyttet til musikeren, og også et sakfagperspektiv.

Det sies at det kreves *jevnt arbeid*. Man kan kanskje spørre om det er nødvendig si noe slikt i en fagplan? Fordrer ikke alle fag en jevn innsats? Eller er det noe ved dette faget som gjør det særlig påkrevet med jevn arbeidsinnsats? Her vektlegges betydningen av ferdighetsfaget der det jevne arbeidet over tid er viktig for å utvikle det vi kan anta henseiler på de auditive ferdigheter.

Det står også at faget skal gi ferdigheter som skal ha en nyttefunksjon i forhold til ulike aktiviteter. Faget skal altså være et redskap eller et instrument som kan anvendes direkte i ulike sammenhenger. Nyttefunksjonen er tydelig forutsatt, og det vil derfor være interessant å få vite om studentene også opplever det slik. Det vil også være interessant å vite hva det ligger i nyttebegrepet, som i seg selv er uklart. Det kan knyttes til støttefagbegrepet som ble omtalt i avsnitt 2.3. Her så vi at det er nokså åpent hva et støttefag er. I alle fall henseiler både 'nytte' og 'støtte' på et bruksaspekt, også i kombinasjon med begrepet 'redskap'.

Denne innledningen kan ha preg av en programmerklæring og markerer tydelig fagets viktighet for mange ulike formål og berører kanskje både ars- og scientiadimensjonen i faget.

Den neste del av fagplanen er målformuleringen:

Mål

Faget omfatter både det klingende og det noterte. Målet er å styrke begge disse sidene gjennom utvikling av det indre gehør.

Fra lyd til notasjon:

- Styrke evnen til å oppfatte og huske et hørt musikalsk forløp og uttrykke dette med noteskrift, et analysesystem eller gjennom synging/etterspilling.

Fra notasjon til lyd:

- Styrke evnen til å lese og strukturere et notert musikalsk forløp og uttrykke dette gjennom å synge eller spille det.

Vi ser her en fagbeskrivelse hvor det fremkommer et todelt mål: man skal arbeide med både *klingende* og *notert* musikk (jfr. beskrivelsen fra Harvard (Apel) om solfège i kapittelavsnitt 1.2) hvor målet er en styrking av det *indre gehør*, eller det som Edlund kaller "höra inom sig" (kapittelavsnitt 1.2). Dette begrepet er også beskrevet i kapittel 1.5.1.

I målformuleringen finner vi begreper som 'styrke evnen til', 'oppfatte og huske', 'uttrykke, lese og strukturere', 'synge og spille'. Det er en tydelig betoning av evner og ferdigheter, altså *ferdighetsdimensjonen*. Begreper som opplevelse eller andre kvalitative betegnelser knyttet til den *musiske* dimensjonen er ikke med, selv om det å oppfatte og huske et musikalsk forløp omfatter lytting som også kan knyttes til opplevelse.

Samtidig har målformuleringen også med den kognitive dimensjonen, det å uttrykke gjennom noteskrift og analyse, å lese og strukturere etc. Vi kan dermed si at hele Frede V. Nielsens ars- et scientiaakse er representert i planformuleringen så langt, ars knyttet til ferdighetsdimensjonen og scientia knyttet til den kognitive dimensjonen.

Vi kan også se en sammenheng mellom gehørdefinisjonen til Bengtsson sitert i kapittel 1.2: "... å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m.) og så å kunne fremlegge dette konkret". Det er stor likhet mellom dette utsagnet og første strekpunkt i målformuleringen ovenfor. Mens Bengtsson bruker begrepet "oppfatte korrekt" sier fagplanen "oppfatte og huske" og begge sitater fordrer en form for dokumentasjon: Bengtsson fordrer konkret fremlegging mens fagplanen sier man skal kunne uttrykke det hørte gjennom noter, analyse etc. Men fagplanens mål går et skritt lenger, nemlig også til å omfatte gehør via det leste og ikke bare via det hørte.

Etter målformuleringen i fagplanen beskrives ulike arbeidsformer for å oppnå målet:

Arbeidsformer

Muntlige øvelser

- notelesningsteknikk
- prima vista
- kombinasjonsøvelser
- auditiv analyse
- memorering

Skriftlige øvelser

- noteskrivingsteknikk
- diktat/transkripsjon
- korleksjon/utfylling

Også i avsnittet om arbeidsformer betones ferdighetsaspektet: ulike aktiviteter som kalles teknikker, øvelser, diktat, korleksjon. Det fagsyn som kan leses ut av planen er at gehørtrening hovedsakelig er et ferdighetsfag, men også med ingredienser av kunnskapsfag. Denne dimensjonen er imidlertid mer å lese mellom linjene enn direkte uttrykt. Det ligger i sakens natur at ulike aktiviteter, f.eks. notelesings- og noteskrivingsteknikker og auditiv analyse krever kunnskaper og begreper. Denne planen preges hovedsakelig av det utvidede kunnskapsbegrepet, siden det legges så stor vekt på anvendelse av kunnskap i praktiske sammenhenger. Det er likevel fravær av holdningselementet i planen, så denne siden av kunnskapsbegrepet fremgår ikke av planteksten (se kap. 1.5.3).

I avsnitt 1.2 presenterte jeg Edlunds opplisting av hørrelærefagets tre tyngdepunkter, hvor den ene var "utvikling av bevisst lytting med henblikk på musikkens struktur". Dette punktet korresponderer med det området i planen som kalles auditiv analyse, for her inngår lytting av strukturer knyttet til både melodi, rytme, harmoni og form. I tillegg kan man trekke inn en rekke andre elementer, stil, klangfarge, tekstur etc. Edlund nevner også "trening i notelesning" og dette inngår i planens rytme- og melodiområder. Det siste punktet i Edlunds leksikonartikkel er "å spille etter gehør og improvisasjon". Dette punktet inngår ikke i denne planen, men i planen for

musikkpedagogene på jazzlinjen står det eksplisitt at improvisasjon er en av arbeidsformene. Men det gjelder ikke planen for de klassiske studiene.

Om vi ser på fagplanen i lys av Nielsens fem funksjonskategorier (se avsnitt 2.2): reproduksjon, produksjon, persepsjon, interpretasjon og refleksjon, ser vi at arbeidsformene i fagplanen preges i høy grad av kategoriene persepsjon og reproduksjon, for eksempel ved muntlige aktiviteter som *prima vista*, auditiv analyse, memorering og også skriftlige former som diktat, transkripsjon og korreksjon etc. Andre funksjonsområder, som den mer kreative produksjon, for eksempel ved improvisasjon, har vi allerede konstatert ikke er med. De to øvrige, interpretasjon og refleksjon, er ikke åpenbare, selv om de kan knyttes til analyse og til lytteaktiviteter.

I siste del av fagplanen er det et skjema hvor hvert av de fire semestre har egen innholdsplan fordelt på fire hovedområder. (Se vedlegg 2). I forhold til at planen har preg av rammeplan, er det her klart detaljbeskrevet innhold som i større grad gir inntrykk av bestemt pensum og styring av progresjon og forløp. Den kan derfor kalles en *minimumsplan* (Hanken og Johansen 1998:135). Kjentegnet for denne er blant annet at den er mer styrende enn retningsgivende fordi den angir fellesstoffet det skal arbeides med og hvordan undervisningen skal organiseres.

Denne planen ble fulgt av de studenter som ble omfattet av min undersøkelse og gjaldt ut våren 2002 (med unntak av at det er ny evalueringsform med slutteksamen og ikke lenger kontinuerlig evaluering.) Det er nå utarbeidet nye studieplaner etter ny studiestruktur. Her er det noe større differensiering mellom studiene i 2. studieår, med mer vektlegging på instrumentrettet faginnhold samt en reduksjon i undervisningsmengde for alle utøverstudenter (unntatt sangere) fra fire til tre semesters obligatorisk undervisning.

2.5 Den opplevde læreplanen

Denne studien er som nevnt rettet mot studentenes opplevelse av læreplanen. Det er sluttproduktet av en lang kjede: fra læreplanens idénivå, via formell læreplan, oppfattet/fortolket og gjennomført plan frem til hva som egentlig er resultatet. Det er den endelige målgruppens, studentenes, erfaringer som skal studeres. I Goodlads drøfting sies det om dette nivået at selv om det er vanskelig å få noen pålitelige data når det gjelder den iverksatte planen, er studentenes erfaringer enda vanskeligere å få tak på – "[...] even more slippery", (Goodlad m.fl. 1979:63). Det sies også at ved å observere studentene får vi liten innsikt i hva som foregår i deres hoder. Og at å spørre dem kan så tvil om validiteten. For våger studentene å stole på at vi lærere bryr oss om deres svar, eller våger vi lærere å stole på deres svar? Kanskje kan svarene også påvirkes av deres holdning til faget eller læreren, i positiv eller negativ retning. Man kan også tenke seg at det kan være en sammenheng mellom studentenes faglige forutsetninger og deres erfaring med læreplanen.

På tross av disse problemene som Goodlad presenterer, mener han man kan lære mer om en skoles funksjon ved å spørre studentene om hva de utleder fra og tenker om den iverksatte planen. Nå kan det sies at det ene avhenger av det andre: erfaringer med den opplevde læreplanen må nødvendigvis utledes fra den iverksatte planen, fra den undervisningen og det undervisningsinnholdet de har opplevd og erfart. Og siden dette er en spørreundersøkelse og ikke

en ansikt til ansikt-intervjuundersøkelse, vil jeg anta at resultatet kan være nokså pålitelig når antallet respondenter er over 100 personer. En usikkerhet vil det selvsagt være hvorvidt svarene er begrunnet i studentenes faglige vurdering, deres vurdering av lærer, av deres motivasjon og av andre mer eller mindre bevisste motiver.

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert teorigrunnlaget for undersøkelsen og for resultatbehandlingen. Teoriene er knyttet til fagplan- og fagteorier for å forstå og for å avgrense mitt tema. På bakgrunn av disse teorier har jeg så gitt en presentasjon av Musikkhøgskolens fagplan.

Det er forholdet mellom formell plan og opplevd plan som er av interesse knyttet til undervisningsfaget. Som vi har sett er det mange måter å tolke og å virkeliggjøre en plan på, og derfor vil det være stor variasjon i utøvelsen av et undervisningsfag.

I forhold til teorier om fag og fagtyper, prøver jeg å presentere ulike oppfatninger av hva gehørtreningsfaget kan være og konkluderer med at det særlig er begrepene kunnskapsfag og ferdighetsfag som er mest aktuelle. Mer overordnede fagbegreper er allmenndannende fag, identitetsfag og støttefag.

Til slutt gir jeg en generell presentasjon av fagplanen for gehørtrening sett i lys av de ulike teorier som er presentert i første del av kapitlet. Vi ser at kunnskaps- og ferdighetsaspektet dominerer, kombinert med arbeidsmåter knyttet til funksjonsområdene persepsjon og reproduksjon.

Kapittel 3

Forskningsprosjektet, -metode, undersøkelsesgrupper, informasjonsinnsamling og resultatutvikling

3.1 Undersøkelsesform og gjennomføring

Dette prosjektet er en beskrivende undersøkelse etter en empirisk forskningsmetode. Innsamlingen av informasjonen er gjort ved hjelp av en spørreskjemaundersøkelse blant studentene i 1. og 2. studieår ved Norges musikkhøgskole. På bakgrunn av dokumentanalyse av fagplaner og studentenes erfaringer gjennom resultatene av undersøkelsen vil jeg studere ulike sider ved gehørtrainingsfaget. I forkant av undersøkelsen prøvde jeg ut et spørreskjema på egne studenter i en forundersøkelse. Dette ga meg viktige innspill og erfaring som bakgrunn for den endelige gjennomføringen av prosjektet.

Hovedundersøkelsen ble gjennomført våren 2001 i samtlige gehørgrupper i de aktuelle årskull ved NMH. Ved hjelp av fagkolleger ble skjemaet utdelt og utfyllt i forbindelse med en undervisningstime i gehørtraining. De studentene som ikke var tilstede på timen, fikk utlevert skjemaet til besvarelse og levering i min posthylle. På grunn av denne styrte prosedyren ble svarantallet svært høyt – i alt 104 studenter fylte ut skjemaet av totalt 116 på de to årskullene, det vil si 90% av hele gruppen. Denne gjennomføringsformen betinger god hjelp av mine kolleger som lot meg bruke av deres undervisningstid til gjennomføringen. Det betinger også at mine kolleger viste meg tillit til å få innsyn i deres undervisning, for selv om det er studentenes svar jeg er ute etter, vil også svarene henge sammen med deres oppfatning av undervisningen og dermed også av underviseren. Det er derfor viktig å presisere at det er studentenes *oppfatninger og erfaringer av faget* som er i fokus for undersøkelsen, ikke deres evaluering av læreren og hans/hennes undervisning.

Min egen rolle i prosjektet må også avklares. Å være både fagplanforfatter, faglærer og forsker på samme tid byr på utfordringer når det gjelder objektivitet. Min egen interesse i faget og dets ve og vel kan komme i veien for kravet til nøytralitet og distanse. Den absolutte objektivitet i et slikt prosjekt anser jeg for umulig. Så lenge det er jeg som velger prosjektet, har jeg allerede en involvering i saken. Og selv om jeg ønsker å studere faget "utenfra" er jeg selv også "innenfor" feltet.

I denne sammenhengen kan det være aktuelt å trekke inn kultursosiologen Pierre Bourdieu. Hans to sentrale begreper og teorier om *felt* og *habitus* og sammenhengen mellom disse sier noe om det problematiske i det man antar er en objektiv posisjon, for eksempel i forskningen (Bourdieu, 1993:34). Et felt er sammensatt av et sett av objektive historiske relasjoner mellom visse former for makt (eller kapital). Et felt er også et rom for konflikter og konkurranse. Sånn sett er jeg en del av feltet jeg skal forske i og vil kunne ha et ubevisst ønske om å sette dagsorden i feltet.

Habitus er et sett med historiske relasjoner som er nedfelt i individene som tankesett, vurderinger og handlinger. I følge Bourdieu er habitus prinsippet som avler strategier som gjør den handlende i stand til å møte ulike situasjoner. I denne sammenhengen møter jeg forskningsoppgaven med mine forestillinger om feltet jeg skal forske i. Jeg legger også opp en strategi av spørsmål som selvsagt er preget av at jeg kjenner feltet innenfra og stiller de spørsmål som jeg vil ha svar på. Denne rapporten vil derfor bære preg av at det er en gehørtreningspedagog som står bak. Samtidig er det spesielt viktig å være klar over denne koblingen av på den ene siden nærhet til forskningstemaet og på den andre siden nødvendigheten av distanse i resultatbehandlingen. Dette er en ganske vanlig situasjon for forskningen, men man bør selvsagt være bevisst på dette i utformingen av rapporten og i tolkningen av resultatene.

Min egen rolle som lærer er i denne undersøkelsen svært liten. Bare 5 av de 104 svarene representerer mine egne studenter. Det betyr at jeg i liten grad forsker på egne studenter, noe som bør kunne sikre en viss distanse til undersøkelsesgruppen.

3.2 Spørreskjemaet og resultatutvikling

Spørreskjemaet har som tittel *Gehørtrening / hørelære som fag i musikkutdannelsen ved Norges musikkhøgskole*. (Vedlegg 1). Spørsmålene i hovedundersøkelsen er delt inn i flere temaområder. Bakgrunnsopplysninger om studentene omfatter studieår (ulik farge på skjema for 1. og 2. år), studium/linje og hovedinstrument. I tillegg ønsket jeg å vite om de hadde absolutt eller relativt gehør. Variabelen om kjønn er ikke tatt med. Begrunnelsen for dette var at jeg ikke antok det var vesentlig for resultatene. Jeg vet likevel at det var omtrent 50/50-fordeling mellom kjønnene i undersøkelsesgruppen.

Første spørsmålsgruppe går mer på assosiative tanker om faget, om hvilke aktiviteter de forbandt med faget og om deres oppfatninger av faget i forhold til teori og praksis. Dernest fulgte spørsmål om fagets viktighet eller nytte i forhold til utdanningen. Hvilke evner, ferdigheter eller kunnskaper faget utvikler er viet stor plass hvor studentene kan gradere effekten og også plassere hvilke områder de selv mener er viktigst. Deretter følger spørsmål av mer kvalitativ art, om trivsel, stress, opplevelse av faglige krav, arbeidsmengde og egen mestring og utvikling. Siste del av undersøkelsen omfatter fagets forhold til andre fag i studiet.

Jeg har anvendt tre spørsmålstyper:

- *åpent spørsmål* med verbale svar, av typen: nevnen en aktivitet du liker godt. Slike svar er vanskelige å behandle statistisk eller matematisk fordi de tilhører en nominalskala. En nominalskala kjennetegnes ved at variabelverdiene kun er klassifikasjoner og dermed må ordnes/ klassifiseres i kategorier (Aronsson, 1999:103). Hensikten med kategoriene er å vise variasjon og tendenser. Disse svarene er derfor i etterkant gruppert i kvalitative kategorier som jeg har forsøkt å generere ut fra teorigrunnlaget som er basert på fagplanteorier og på den aktuelle fagplanen for NMH. Klassifikasjonene eller kategoriseringene er derfor gjort i forhold til fagplanens kategorier, for eksempel etter planens disposisjon: innhold, arbeidsmåter etc., eller etter fagets ulike delområder, melodi, rytme, harmoni, lytting. I tillegg benyttes gjerne en restkategori, annet, for det

som kommer i tillegg. En annen kategorisering er i forhold til didaktiske fagkategorier, prestasjonsfag, motivasjonsfag etc. Jeg har dermed valgt *selektiv koding*. I hht. litteratur om *grounded theory* som vitenskapelig metode gjøres kvalitative kategorisering manuelt og ikke ved hjelp av dataprogram, fra åpen til selektiv koding. I følge Bunch (1998:101) er koding den kreative prosessen i forskningen, og et dataprogram er ikke kreativt.

- *lukket spørsmål* med avkryssing i en gitt skala, en rangordningsskala eller en ordinalskala. I min undersøkelse er det mange slike spørsmål, hovedsakelig med en 5-delt skala. Noen spørsmål har tall 1 –5 som svaralternativ eller variabelverdi hvor 1 er lavest og 5 er høyest. Andre spørsmål har verbale alternativ: svært viktig – viktig – lite viktig – ikke viktig – vet ikke. Disse spørsmål er alle greie å behandle statistisk og er i stor grad gjenstand for deskriptiv analyse i form av tabell med frekvensanalyse. Noen variabler slås sammen i krysstabeller. Selv om disse resultater behandles statistisk, er de likevel knyttet til kvalitative egenskaper ved variablene: mye, lite etc. Det er derfor lite aktuelt å benytte aritmetisk gjennomsnitt. Den eneste sentralverdi (utenom typeverdi) som kan anvendes på ordinalskalanivå er median. Ettersom medianen deler datamengden i midten kan vi angi den kategori/klasse/variabelverdi som medianen inngår i (Aronsson, 1999:104). I flere kapitler foretar jeg sammenligninger og benytter medianverdien som er velegnet til å vise variasjon og tendenser i ulike variabler. I noen grad tar jeg også med gjennomsnitt, for bedre å kunne rangere innen medianverdiene.
- *en form for lukket spørsmål, men med mange svaralternativ*, av typen: nev 3 av de 28 områdene ovenfor som er viktigst for deg. Her blir svaralternativene så mange og spredningen så stor at selv om det er mulig med statistisk behandling, vil denne i begrenset grad være relevant. Her vil kodingen behandles i forhold til spørsmålet de knyttes til i en numerisk form. Men fordi alternativene er mange og spredningen i svar dermed er stor, vil disse spørsmål hovedsakelig behandles i en kvalitativ diskusjon om tendenser i svarene.

Til mange av spørsmålene er det gitt rom for utfyllende kommentarer som kan bidra til ytterligere belysning av svarene.

I denne studien av gehørtreningsfaget er det ikke måling og veiing av konkrete enheter som er gjenstand for undersøkelsen, selv om mange spørsmål er gjenstand for statistisk behandling. Det kvalitative og kvantitative er nokså sammenvevd: ”Du vil finne ut at selv en ”kvantitativ” undersøkelse har kvalitative elementer og likedan at en kvalitativ avskrift har kvantitative aspekter” (Fielding:1993, s. 219).

Undersøkelsen bør ha en tilfredsstillende grad av *validitet* (gyldighet, troverdighet), det vil si at det som er målt er relevant for problemstillingene. Utfordringen er å gjøre problemstillingene målbare eller tilgjengelige for metodisk behandling gjennom gode og relevante spørsmål. Spørsmålene mine er plassert i en form for temagrupper og utgangspunktet og utformingen av spørreskjemaet har vært både min egen undervisningserfaring og punkter i fagplanen. I spørreskjemaformingen konsulterte jeg også kolleger for kritiske tilbakemeldinger før endelig utforming. Den neste utfordringen er i resultatbehandlingen når svarene skal kategoriseres, slik at det blir en sammenheng mellom spørreskjemaet, kategoriseringene og tolkningen av resultatene.

Da er det aktuelt å trekke inn teorigrunnlaget som er presentert tidligere, i særlig grad i kapittel 2, men også kapittel 1 med definisjoner og begreper vil være med og belyse tolkningene.

Når det gjelder spørsmålsformen, er det alltid usikkerhet om *reliabiliteten* (pålitelighet), det vil si om man kan stole på resultatene. Det kan være usikkert om spørsmål er oppfattet på den måten som jeg la opp til eller om studentene har samme oppfatning av ord og begreper som meg. For eksempel stilte jeg to spørsmål hvor jeg benyttet hhv. ordene 'viktig fag' og 'nyttig fag'. Selv om jeg som spørsmålsstiller hadde en oppfatning av forskjellen, er det ikke sikkert den er like klar for studentene. Det er likevel slik at når undersøkelsen er gjort, er det ingen mulighet for å rette opp mulige svakheter eller mangler i spørreskjemaet. På tross av noen svakheter som jeg ser i ettertid, er min erfaring likevel at resultatene samlet sett gir et omfattende og rikt grunnlag for min studie av faget gehørtraining.

Jeg vil i det følgende presentere studentene, studiene og instrumentbakgrunnen til undersøkelsesgruppen. Dette er gjort så vidt fyldig fordi det kan gi en større forståelse for empirien og resultatgjennomgangen og min tolkning av svarene.

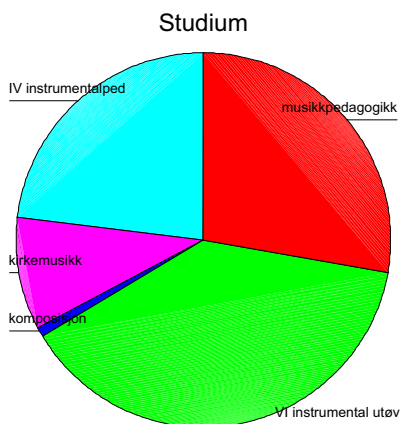
3.3 Studentene og studiene

De 104 studentene i undersøkelsen fordeler seg slik:

1. Musikkpedagogikk (MP-studiet), med i alt 29 studenter (28%) fordelt på 1. og 2. studieår. Innenfor denne gruppen har vi studenter med hhv. klassisk retning og studenter med jazz-retning. Dette vil også si at det er noe ulik profil på gehørtreningsfaget, selv om hovedformålet med faget er det samme. De to årskullene med musikkpedagogikkstudenter utgjør totalt vel 30% av kandidatene i undersøkelsen og er den nest største gruppen. Studiet gir kompetanse i både instrumental- og klasseromsundervisning i grunnskole, musikkskole og i fritidsmusikklivet.
2. Den største studieretningen i undersøkelsen er rent utøverrettet. VI-studiet står for vokalt og instrumentalt utøvende studium. Denne studieretningen er mangfoldig og rommer studenter som primært sikter mot en utøvende musikerkarriere, men innen svært ulike arbeidsfelt, både innenfor freelance-markedet og faste musikk institusjoner: orkestermusikere (symfoniorkester, militær orkester etc.), sangere (opera, romansesang, vokalensemble etc.), pianister (solo, kammermusikk, akkompagnement etc.), "gammel musikk" (blokkfløyte, cembalo, gitar etc.), folkemusikk etc. Totalt utgjør denne gruppen vel 38% (40 studenter) i undersøkelsen, altså over tredjeparten av de spurte. Også innen denne gruppen er det i prinsippet lik fagplan for gehørtreningsfaget, mens de øvrige fag kan variere noe, etter studieprofil. Et unntak er folkemusikkstudiet som har felles gehørtreningsopplegg med de øvrige studenter i 1. studieår, men har egen plan og gruppeinndeling i 2. år.
3. IV-studiet er en pedagogisk rettet instrumental og vokal utøverlinje. Formålet med studiet er å utdanne instrumentalpedagoger til musikkskole og fritidsmusikklivet. Studiet har også en klart utøvende profil i tillegg til den pedagogiske. Denne gruppen utgjør 23% (24

studenter) av hele gruppen i undersøkelsen. Dette studiet kom inn i Musikkhøgskolens studietilbud som et resultat av fusjonen med Østlandets musikkonservatorium i 1996. Den gang var studiet et treårig faglærerstudium, men man kunne utvide med et fjerde år med vekt på det rent utøvende. Dette studiet har en annen historikk og dermed også noe annerledes innhold. Blant annet er vektingen og timetallet for gehørtraining noe lavere enn for de øvrige studentene ved NMH. Dette kan påvirke noen av svarene i undersøkelsen, blant annet når det gjelder spørsmål om arbeidsmengde og undervisningsmengde. Dette studiet er nå ute av NMH's tilbud etter at den nye studiestrukturen ble iverksatt høsten 2002.

4. Kirkemusikkstudentene (KM-studiet) utgjør nesten 10% (10 studenter) av hele gruppen. Det er den mest ensartede gruppen hvor alle spiller samme instrument og følger identisk fagplan. Studiet er yrkesrettet og sikter mot kirkemusikervirksomhet i den norske kirke, som organist, korleder og som medarbeider med oppgaver innen barne- og ungdomsarbeid. Dette er det eldste utdanningen ved Musikkonservatoriet / Musikkhøgskolen.
5. Den femte studieretningen, komposisjonsstudiet (KP-studiet), er den aller minste, bare 1 student er representert i undersøkelsen. Mens de fire ovenstående studieretninger også finnes i tilnærmet form andre steder i landet, er komposisjonsstudiet enestående for NMH. Det tas årlig opp svært få studenter til studiet, og i den perioden undersøkelsen fant sted, var det totalt 3 komposisjonsstudenter på de to aktuelle studieårene. På grunn av det lave antall svar, er det ikke mulig å trekke noen konklusjoner som gjelder studieretningen som sådan.



Figur 3.1 Fordelingen i ulike studieretninger av de 104 studentene i undersøkelsen.

3.4 Bakgrunn og opptakskrav

Ved opptak prøves studentene første dag i hovedinstrument ved spill av obligatorisk repertoar. På den bakgrunn skiller de svakeste fra og de beste går videre til nye prøver. Dette innebærer også teori- og gehørprøver (se kap. 1.5.1).

Gehørprøven er felles for alle studieretningene. Prøven tar ca. en klokke og er innspilt på CD. Ved avspillingen besvarer kandidatene i et prøvehefte, dels ved avkrysning av svaralternativ, dels ved korte svar. Prøven har to formål: den skal sikre at visst minstenivå ved opptak og den skal være diagnostiserende i forhold til plassering i gruppe etter nivå. Betydningen av prøven og hvor minstegrensen skal være, har gjerne vært gjenstand for diskusjon og interesse motsetninger mellom det instrumentale miljø og gehørtreningsmiljøet. Vi ser at det er stor forskjell på søkeres faglige bakgrunn: mange av dagens søkere kommer fra musikklinjer ved videregående skole og har hatt gehørtrening i 2-3 år, mens andre har hatt en kort og gjerne intensiv forberedelse til prøven, om noen i det hele tatt. Noen kandidater i undersøkelsesgruppen ble tatt opp under minstegrensen og tilbudt ekstraundervisning for å kompensere for det lave startgrunnlaget. (Denne praksis er nå endret. I dag er det slik at kandidater som scorer under minimumskravet, kan innstilles til opptak under forutsetning av at de forbedrer resultatet. De innkalles til ny prøve ca. tre måneder etter ordinær opptaksprøve. Dersom resultatet er positivt forbedret til over minstegrensen, tas de opp.

Alle høyere musikkutdanningsinstitusjoner i Norge har tilsvarende prøver, mens kravene til opptak varierer. Fra 2001-opptaket ble det utarbeidet felles gehør- og teoriprøver for hele landet. Her la NMH seg på et noe høyere inntakskrav på gehørprøven enn de øvrige musikkutdanningsinstitusjonene.

Jeg har valgt å holde opptaksnivået utenfor denne undersøkelsen. Undersøkelsesgruppen består av studenter med svært ulikt nivå og gehør, fra studenter med absolutt gehør og som følgelig på mange måter har "lett for det" til studenter som scoret under minimumsgrensen og følgelig må streve mer med faget. Dette kan nok i noen grad også prege de svar og kommentarer som gis.

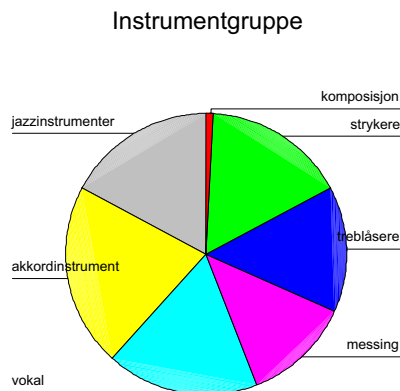
Undersøkelsen omfatter de to første årskullene som har obligatorisk gehørtrening i sin studieplan. Av de 104 svar fordeler disse seg med hhv. 41% (43 studenter) på 1. år og ca. 59% (61 studenter) på andre år. De to årskullene var totalt på 116. Av disse var noen fraværende da undersøkelsen ble foretatt. Noen hadde også fritak fra faget dersom de hadde hatt tilsvarende fag i tidligere utdanning.

3.5 Hovedinstrumentfordelingen

Når studentene kommer til NMH, er hovedinstrumentet deres den viktigste kvalifikasjonen og også som regel den viktigste årsak til at de velger å studere musikk. De oppsøker NMH enten for et spesielt studietilbud, det kan være at de søker en særskilt pedagog i sitt hovedinstrument eller andre mer bekvemmelige grunner som at de primært ønsker å studere i Oslo.

Studentene i min undersøkelse har krysset av hvilket studium de går på. De har også svart på hvilket instrument de spiller. Jeg har valgt å kategorisere instrumentene på to måter, etter *instrumentfamilie* og etter *register*. Når det gjelder familiegruppen, har jeg seks kategorier:

1. Strykerne omfatter i min undersøkelse fiolin, bratsj, cello samt fele på folkemusikk. Ingen klassiske bassister er med i undersøkelsen. Totalt utgjør strykerne 16% av gruppen/populasjonen.
2. Treblåserne omfatter blokkfløyte, fløyte, obo, klarinett, saksofon, fagott. De utgjør 14% av gruppen.
3. Messingblåserne omfatter trompet, horn, trombone, tuba. Av praktiske grunner er slagverk også med i denne gruppen, slik de ofte er det i gruppesammensetning i gehørtrening. Til sammen utgjør disse 13 % av gruppen.
4. Akkordinstrumenter omfatter klaver, orgel, cembalo, harpe, gitar, akkordeon og trekkspill (folkemusikk). De utgjør 21% av gruppen.
5. Vokal/sang omfatter også kveding/folkesang. De utgjør 17% av gruppen.
6. Jazz-studentene er plassert i samme instrumentkategori. Dette har jeg gjort fordi disse representerer et på mange måter annerledes studium med stor vekt på improvisasjon, mindre vekt på notespill og desto mer vekt på gehørbasert læring. Denne gruppen omfatter derfor en rekke instrumenter, som elgitar, elbass, saksofon, vokal, slagverk/trommer og piano. De utgjør 17% av gruppen.



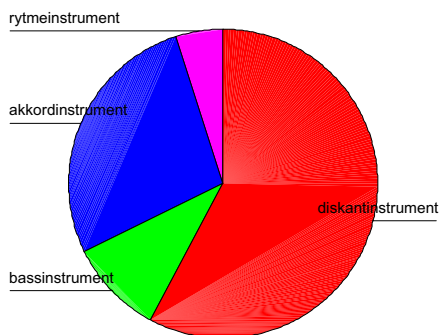
Figur 3.2 De 104 studentenes fordeling på instrumentgrupper. Vi ser at gruppene er tilnærmet like store, hvor akkordinstrumentene er størst og messinggruppen er minst. (Komposisjon er i en egen ”minikategori”).

Ved å gruppere instrumentene slik etter familietilhørighet, vil en variabel ikke komme med. Det gjelder *registertype*. Det er stor forskjell innen én og samme gruppe på de lyse og de mørke instrumentene, f. eks. i messinggruppen mellom trompet og tuba eller i treblåsergruppen mellom

fløyte og fagott. Jeg har valgt å benytte meg av en ekstra variabel som går på undergrupper av instrumenter etter register. Jeg deler instrumentene inn i 4 kategorier hvor også "jazzinstrumentene" er fordelt.

- Diskantgruppen gjelder de lysere instrumenter, som fløyte, obo, klarinett, fiolin, bratsj, trompet, horn og saksofon, inkl. jazz-saksofon. (Jeg opererer ikke med en mellomstemmekategori hvor for eksempel bratsj og horn kunne vært plassert.) Vokal eller sang er også med her. Siden jeg ikke har en variabel på kjønn, vet jeg ikke om sangeren er mann eller kvinne. Men fordi det er flest kvinner i vokalgruppen, har jeg valgt å plassere alle sangerne i denne gruppen (som solister/melodikere.)
- Bassgruppen omfatter cello, fagott, trombone og tuba samt el-bass.
- Akkordgruppen er egentlig samme gruppe som i instrumentvariabelen. Jeg skiller ikke på pianister og gitarister her. I tillegg kommer el-gitar og el-piano.
- Rytmegruppen omfatter slagverk/trommer slik at jeg her kan skille dem ut fra messingvariabelen.

Instrument registerkategori



Figur 3.3. De 102 (av 104) studentene fordelt i registerkategori. Her ses tydelig den store gruppen diskantspillere, mens rytmegruppen er minst. (Unntatt her er én student som bare hadde oppgitt treblåser som instrument og en komposisjonsstudent som ikke hadde oppgitt instrument).

Resultatet viser at diskantinstrumentene utgjør godt over halvparten av samtlige, 57% er i de lysere register. Bassinstrumentene utgjør 10 %. Det viser at det er mye "vanligere" å spille lyst enn mørkt, for å si det svært folkelig. Akkordinstrumentene utgjør 27% og rytmeinstrumentene utgjør beskjedne 5%.

Selv om studie- og instrumentbakgrunnen er viktig for forståelsen av resultatene, vil jeg i denne rapporten bare i begrenset grad trekke frem det instrumentspesifikke, men fokusere mer på

generelle tendenser i studentgruppen. Begrunnelsen for dette er at jeg først og fremst vil studere det generelle fellesfaget gehørtrening. Det er også nødvendig å begrense studien. En nærmere undersøkelse av gehørtreningsfaget og instrumentet er et stort felt som jeg gjerne vil komme inn på ved en senere anledning fordi vi trenger mer kunnskap på dette feltet.

I de neste kapitlene vil jeg presentere resultatene av de fire problemstillingene i hvert sitt kapittel med avsluttende kommentarer før den endelige diskusjon og oppsummering.

Kapittel 4

Hva slags fag er gehørtrening?

4.1 Innledning

Spørsmålet i overskriften er undersøkelsens første problemstilling. Det kan også være den mest sentrale problemstillingen siden spørsmålet omfatter mange sider ved gehørtrening som fag, så å si fagets ”vesen”. Vi har i kapittel 2 sett på ulike aspekter ved læreplaner, på generelle aspekter ved et fag, og vi har sett på gehørtreningsfaget slik det fremstår i fagplanen ved Norges musikkhøgskole: Faget er ett av flere støttefag, det er obligatorisk i alle studieretningene og omtales gjerne som ett av ’teorifagene’. Dette vil så være bakgrunnen for en behandling av resultatene i undersøkelsen. I undersøkelsen var det særlig tre spørsmål som angår den mer generelle drøftingen av gehørtrening som fag: spørsmål A som åpent ber om frie assosiasjoner rundt faget, spørsmål B som spør etter hvilke aktiviteter som inngår og spørsmål C som handler om i hvilken grad faget oppleves som praktisk eller teoretisk. Alle disse forhold kan være relevant bakgrunn for en diskusjon av hva slags fag studentene opplever at gehørtrening er. Det er også interessant å se om det er samsvar mellom fagplanen og det studentene erfarer. Min erfaring i arbeid med å vurdere studieplaner fra ulike høyere musikkutdanningsinstitusjoner har vist at det ofte er stor forskjell mellom den ideelle og ofte ambisiøse studieplanbeskrivelsen og den gjennomførte planen. Det kan skyldes både at nivået på studentene ikke passer med ambisjonene i planen eller at lærere underviser som før, uansett plan. På denne bakgrunnen kan denne studien gi en tilbakemelding på om lærerne ved NMH faktisk følger planen.

4.2 Den første spontane tanke

Undersøkelsens første spørsmål var åpent: *Hva er din første og spontane tanke eller assosiasjon når du tenker på faget?* Jeg ønsket å få en umiddelbar reaksjon for å se hva studentene tenkte på eller assosierte ved faget. Hvilke tanker hadde de om faget? Hva var det først og fremst som slo dem ved faget og hva var det ved faget de opplevde som mest fremtredende? Svarene ville sannsynligvis få frem ulike sider ved faget. Siden jeg ikke ga noen ledetråd, regnet jeg med at det ville bli mange ulike typer av svar. Dette ble også bekreftet av resultatene som viste et stort mangfold. I resultatutviklingen valgte jeg å gruppere svarene i fem kvalitative kategorier. Nøkternt vurdert kunne det kanskje vært både flere og færre kategorier, men de fem valgte synes hensiktsmessige i denne sammenhengen, fordi de totalt sett gir et bilde både av det faglige innholdet som kan knyttes til fagplanen og til andre sider ved faget som angår forhold mellom faget, undervisningen og studenten selv. Uansett vil det være nære forbindelser mellom kategoriene og de griper dels inn i hverandre. Derfor vil noen av svarene kunne passe inn i bare én av kategoriene, mens andre svar kan deles opp og plasseres i flere. De valgte kategoriene er:

1. Fagets mål, innhold og arbeidsmåter
2. Fagets prestasjonsaspekt
3. Fagets motivasjonsaspekt
4. Fagets bruksaspekt
5. Fagets tidsaspekt

Disse kategoriene kan belyse ulike sider ved faget. Det viktigste her er ikke statistikken og hvor mange som har svart innenfor hver kategori, men å vise studentenes ulike oppfatninger og perspektiver på gehørentreningsfaget.

4.2.1 Fagets mål, innhold og arbeidsmåter

Den største svargruppen angår *fagets mål, innhold og arbeidsmåter*. Dette er også hovedpunktene i fagplanen. I alt finnes det 45 ulike svar som kan plasseres inn i denne kategorien. I fagplanens innledning og målformulering gis en beskrivelse av og begrunnelse for faget. Flere av svarene til studentene kan knyttes til overordnede effekter av faget og dermed berøre *fagets mål/formål*. Det gjelder generelle utsagn som:

- bedre gehøret
- utvikle gehøret best mulig

Fagplanen betoner betydningen av et godt utviklet gehør for musikere. I studentenes svar finnes også andre beskrivelser som kan knyttes til fagets *hva, hvorfor eller hvordan*:

- tonesystematisering
- hjernetrim og bevisstgjøring
- lek med toner
- musikk-øre
- forestilling av et notebilde/en klang

Disse utsagn kan knyttes direkte til formålsbeskrivelsen i fagplanen som eksplisitt betoner utviklingen av ulike evner, som å oppfatte, huske, analysere, strukturere det hørte, skrive ned etc.

Selv om studentenes begreper ikke finnes i fagplanens tekst, viser de en fagoppfatning som kombinerer kunnskaps- og ferdighetsfaget eller som uttrykker det utvidede kunnskapsbegrepet: kunnskaper, ferdigheter og holdninger, for eksempel i uttrykket 'hjernetrim og bevisstgjøring'. En jazz-student assosierer faget slik: "å utvikle evnen til å høre musikalske forløp". Dette er en formulering helt i tråd med et av fagplanens mål for faget. I flere utsagn kan man trekke inn Bengtssons gehørkategorier om det å "oppfatte, atskille og identifisere", som for eksempel i begrepet 'tonesystematisering' som kom fra en folkemusikkstudent og i "utvikle evnen til å høre musikalske forløp". En treblåser assosierte faget med "opptrening av egenferdighet og bruke det aktivt i sammenhengen", noe som kan være et uttrykk for fagets ferdighetsaspekt og knytte det til støttefaget. Uttrykket 'tonesystematisering' kan også knyttes til den kategoriserende persepsjonen. En student i min forundersøkelse i 2000 uttalte seg slik: "Jeg har alltid likt faget

gehørtrening. Slik også her. Jeg føler at jeg får kartlagt noe inni meg.” Denne ’kartleggingen’ er et godt uttrykk for både de perseptuelle og kognitive sider ved faget.

Mange av svarene gikk konkret på *innhold* og *arbeidsmåter*. Disse kan grupperes slik:

Innhold:

- melodi
- skalaer
- intervaller
- Modus novus
- rytme
- polyrytmikk
- harmonikk
- funksjoner

Arbeidsmåter:

- melodidiktat
- prima vista
- evnen til å huske en rekke toner
- transkribering
- syngte skalaer
- koordinasjon

Under innhold ser vi at det er tre områder som dominerer: melodi/tonehøyde, rytme og akkorder/harmonikk. Det er nært samsvar med fagplanen som har fire områder i innholdsskjemaet: melodi, rytme, harmoni og lytting. Det siste punktet om lytting er ikke med i studentenes første assosiasjonsliste.

Når det gjelder arbeidsmåter, stemmer studentens svar godt med fagplanen: det nevnes både skriftlige og muntlige aktiviteter. Men her er heller ikke lytting (auditiv analyse) med. Heller ikke korreksjon er med, mens punktet om ’evnen til å huske en rekke toner’ korresponderer med ’memorering’ i planen.

I noen av svarene er bare elementene nevnt, mens andre svar har tillegg av mer kvalitative beskrivelser: ”gøy med melodidiktat og *Modus novus*, kjipt med funksjoner”.

Noen begreper omfatter både innhold og arbeidsmåter/aktiviteter, som for eksempel ’funksjonsanalyse’ som handler om både innholdet ’funksjoner’ og arbeidsformen ’analyse’ eller begrepet ’rytmebanking’ som omfatter innholdet ’rytme’ og aktiviteten ’banking’. De fleste av svarene i denne kategorien kan knyttes til både ferdighetsaspektet og kunnskapsaspektet ved faget.

4.2.2 Prestasjonsaspektet

Fagets *prestasjonsaspekt* henger sammen med flere sider av gehørtreningfaget, men det kan særlig knyttes til ferdighetsaspektet. Prestasjon og ferdighet oppfatter jeg som ulike dimensjoner. I prestasjonsbegrepet legger jeg også inn en dimensjon av *følelse* av mestring av ferdigheter, noe som er nært knyttet opp mot vårt selvbilde, jfr. begrepet ’prestasjonsangst’. I læringsammenheng er begrepet *prestasjonsmotivasjon* sentralt, et begrep som omfatter både emosjonelle og kognitive forhold. Behovet for å prestere er basert på to komplementære forhold: det ene er motivet for å oppnå suksess, noe som øker selvfølelsen og motivasjonen eller innsatsviljen, og det andre er motivet for å unngå i feile, noe som vil innebære redselen for å miste ansikt (Hallam 1998:96). Prestasjonsmotivasjonen vil befinne seg et eller annet sted på aksene mellom disse to tendensene.

Denne ambivalensen vil prege handlingen og dermed også læringen. En person med høy prestasjonsmotivasjon vil prøve gjøre sitt beste, gjerne uansett belønning, mens en person med lav prestasjonsmotivasjon kan hemmes av angsten for å mislykkes eller rett og slett velge å trekke seg fra oppgaven.

Når det gjelder gehørtreningsfaget, er det i alt 25 svar på spørsmål om studentens spontane tanke som angår prestasjonsaspektet, både positive og negative. Angsten for å mislykkes er tilstede i flere av svarene:

- å nei – vanskelig
- stress å ikke mestre det
- angst
- panisk oppgaveløsning på biblioteket
- noe jeg ikke er god på
- et fag jeg ikke mestrer særlig bra
- negative tanker
- nervøs fordi jeg ikke er særlig sterk i faget

Det er tydelig at det å ikke mestre faget er en negativ faktor og at noen har valgt å trekke frem dette som en første assosiasjon. Det er flere som uttaler at det er vanskelig, men bare én student som bruker et så sterkt ord som angst. Noen uttalelser går både på egen mestring og på arbeidsmengde. Det innebærer at det kan være sider ved faget som skaper disse negative følelser, slik som ”fag med stort potensiale, men med mye arbeid”, slik en messingblåser svarer og som også tilføyer karakteristikken ”pirkefag”. Men for øvrig ser det ut til at de fleste uttalelser peker tilbake på forhold ved studenten selv: ”nervøs fordi jeg ikke er særlig sterk i faget”, som en treblåserstudent uttrykker det. Mestringsmotivet er her knyttet opp mot studentens egen vurdering, det Imsen (2005:399) kaller *autonomt mestringsmotiv*. Man kan stille spørsmålet om det er noe ved faget som skaper disse negative følelsene, eller om det er studentens *egen dårlige mestring* av faget som er årsaken? Sannsynligvis er det en kombinasjon av disse to forhold. I gehørtreningsfaget skal man hele tiden dokumentere sitt gehør, noe som betyr at man skal eksponere sine prestasjoner både overfor lærer og medstudentene i gruppen. Dermed kommer også mestringen i forhold til krav og/eller belønning fra andre, som *sosialt mestringsmotiv*.

Selv om det er flest negative utsagn knyttet til prestasjonsaspektet, er det også flere uttalelser som er sammensatte, av typen:

- vanskelig, stressende, men lærerikt
- vanskelig, nyttig for gehøret
- både positive og negative følelser. Redsel for å gjøre feil

Det finnes også mer entydig positive prestasjons- og motivasjonsuttalelser:

- utfordrende
- krevende
- lærerikt

Tidligere opplevelser av faget kan også farge de nåværende holdningene til faget. Bandura (1995:3) benytter begrepet *self-efficacy* som betyr hvordan vi vurderer vår evne til prestasjon basert på erfaring av tidligere ytelser. Det handler dermed om vårt selvbilde i forhold til det å prestere. Et mulig norsk ord for dette kan være mestringsforventning. Negative mestrings erfaringer kan dermed gi følgende effekt, slik en vokalstudent uttrykker det: "... talent-fag, vanskelig å åpne sperrer fra tidligere undervisning". I følge Bandura er det mestrings erfaringer som mest effektivt skaper sterke mestringsforventninger.

Vi ser at ferdighetsfaget dominerer mer enn kunnskapsfaget når det gjelder prestasjonsaspektet. Vi ser også at når prestasjonsaspektet nevnes som en første assosiasjon, er det en overvekt av de mer negative følelser. Det å ikke mestre preger holdningene til faget i negativ retning slik at dette også kan prege trivselen i faget og undervisningen. Det kan også hemme læringen når prestasjonsmotivasjonen i for sterk grad preges av angsten for å mislykkes.

4.2.3 Motivasjonsaspektet

Motivasjon er en viktig drivkraft i forhold til læring av kunnskaper og ferdigheter. Som vi så i forrige avsnitt er det en klar forbindelse mellom prestasjonsaspektet og motivasjonsaspektet knyttet til gehørtreningsfaget. Negativ opplevelse på prestasjonssiden kan føre til lav motivasjon. Motivasjon kan defineres som "det som forårsaker aktivitet hos et individ, som holder aktiviteten ved like og som gir aktiviteten mål og mening"(Imsen 1998:226). I følge Imsen handler motivasjon om hvordan følelser, tanker og fornuft sammen gir farge og glød til de handlingene vi utfører. I denne sammenhengen er handlinger og aktivitet knyttet til *læringsaktivitet*.

Mens vi så at prestasjonsaspektet i stor grad var preget av negative følelser, er fagets *motivasjonsaspekt* dominert av positive assosiasjoner. I alt 29 svar kan knyttes til motivasjon. Ord som går igjen flere ganger er

- gøy
- interessant
- spennende
- moro
- viktig
- nyttig

Alle disse beskrivende adjektiv er positivt ladet. Ordene kan forekomme isolert eller knyttes til spesielle aktiviteter, i ulike kombinasjoner:

- nyttig fag. Veldig bra å bedre gehøret sitt
- morsomme utfordringer
- et gøy fag
- hørelære er gøy
- god følelse

Noen knytter det positive mer generelt til målet for faget. En stryker mener at det er ”bra å trene sitt gehør” og en kirkemusiker sier at ”det er viktig med godt gehør”. Andre trekker inn motivasjonen i forhold til det å være musiker, slik som denne gitarstudenten: ”Gøy! Kjernen i det å være musiker – gehør!” I samme retning er karakteristikken til en jazzmusiker: ”grunnlags-/basistrening for musisering”. En klaverstudent knytter uttalelsen til studiet og sier: ”Hørelære er gøy. Eneste teorifag jeg har giddet å følge i år.”

Kombinasjonen av prestasjon og motivasjon finner vi hos en vokalstudent som assosierer faget med ”morsomme utfordringer, lek, nyttig verktøy”, mens en annen vokalstudent tenker på faget som ”godt redskap, varierte slitsomme timer”. Her kommer det frem at faget byr på utfordringer som oppleves som slitsomme, men som knyttes til positive begreper som lek og til et bruksaspekt i form av nyttig verktøy eller godt redskap. Flere andre utsagn omfatter nytte. En jazz-student assosierer faget på følgende måte: ”nytte – bedring. Som en sunn grønnsak. Et gøy fag.” Her er det en kombinasjon av flere positive forhold.

Noen utsagn inneholder en dobbelthet av typen ”gøy, utfordrende, nifst” og ”vanskelig og stressende, men lærerikt”. Vi kan tolke utsagnene både positivt og negativt, men jeg velger å lese dem som positive, siden utfordringene knyttet til prestasjon her blir koblet med positive motivasjonsutsagn som gøy og lærerikt.

Dette kan synes helt i tråd med Hallam’s råd til lærere for å stimulere elever for oppnå indre motivasjon og fremme effektiv læring (1998:98):

- oppgavene må være meningsfulle
- oppgavene må være tilpasset vanskelighetsgraden til den enkelte elev
- oppgavene må presenteres slik at den gjør den lærende i stand til å trekke inn så mange læringsmåter som mulig

Det kan synes som om både begreper som ’nytte’, ’utfordrende’ og ’lærerikt’ kan passe inn i disse punktene.

Et par studenter uttrykker mer negative assosiasjoner. En kirkemusiker gir en generell karakteristikk av faget som ”noe litt grått og kjedelig”. Ellers representerer svarene overveiende positive utsagn.

4.2.4 Bruksaspektet

I avsnittet om motivasjonsaspektet forekom noen første assosiasjoner som også kan knyttes til fagets *bruksaspekt*. Begreper som ’nytte’ og ’redskap’ forekom i uttalelsene. Fagplanen bruker et begrep som ”nyttig redskap”. I målet for faget ligger det implisitt et bruksaspekt. Også Edlund la inn i sin definisjon av hørelære at fagets siktepunkt var knyttet til ”utøvelse og forståelse av musikk”, (kapittelavsnitt 1.2). Det ligger også her et formål om anvendelse eller bruk som kan knyttes til både ferdigheter (utøvelse) og til kunnskaper (forståelse).

En strykerstudent mener at gehørtrening er et ”greitt og nyttig fag, burde vært lagt mer vekt på enn andre teorifag”. I avsnittet om motivasjon var det en uttalelse om ”godt redskap, varierte og

slitsomme timer”. Dette passer også inn her om bruksaspekt. Noen av de mer generelle uttalelser som handler om betydningen av å utvikle gehøret, kan også høre til bruksaspektet, selv om det ikke uttrykkes direkte slik:

- det er viktig med godt gehør
- nyttig for gehøret
- svært viktig og nyttig fag som krever mye arbeid

Noen er mer spesifikke i nyttebeskrivelsen og knytter den til musikeryrket eller til utøvelse, slik et tidligere sitat viser: ”Kjernen i det å være musiker – gehør!” og ”grunnlags-/basistrening for musisering”. Her er det en betoning av faget som et redskap i ulike sammenhenger. En kirkemusikkstudent ser mer fremover når det gjelder bruk: ”tenker på alt det spennende faget inneholder, og hvilken stor nytte det har senere.” To uttalelser representerer et mer snevert kunnskapsbegrep når det gjelder fagets nytteaspekt. Her knyttes nytte direkte til hovedinstrument eller til utøving. En messingblåser mener at man ”lærer mye vi ikke har bruk for på instrumentet” og en vokalstudent synes faget inneholder ”mye som kunne tas bort fra undervisningen til utøvere”. Bortsett fra de siste to uttalelsene kommer fagets bruksaspekt i et mer positivt lys. På bakgrunn av de assosiasjoner studentene gir, kan vi slutte at bruksaspektet kan knyttes til studentens gehør generelt, til utøvelsen, til det å være musiker, til andre fag eller til studiet, i tråd med fagplanens målformulering ”et nyttig redskap i arbeidet med noteslesing, innstudering, øving og lytting”.

4.2.5 Tidsaspektet

Et undervisningsfag som står på timeplanen og er obligatorisk i studiet, krever også innsats, fremmøte og derfor krever det også tid. Gehørtreningsfagets *tidsaspekt* fremkommer i noen få assosiasjoner og disse er i negativ retning. En klaverstudent knytter tidsbruken til sitt hovedinstrument og uttaler ”tar tid fra øving”, mens en treblåser er mer generell og kobler tidsaspektet opp mot motivasjonsaspektet: ”tidskrevende fag og litt kjedelig og ekkelt”. At faget tar tid, er eksplisitt nevnt i studieplanen, hvor det sies at det forutsettes jevnt arbeid og øving. Likevel er det altså noen som opplever dette negativt og heller vil øve på sitt instrument. Tidsaspektet kan dermed like gjerne være en del av motivasjonsaspektet. Når man føler at faget tar tid fra annen virksomhet, kan bety at man er lite motivert for faget.

4.2.6 Andre kommentarer

10 studenter har ikke svart på dette spørsmålet og dermed unnlatt å tilkjenne sin første assosiasjon. To studenter har først og fremst assosiert sin faglærer. Om det er positivt eller negativt, er ikke klart, men det virker i sammenhengen som utelukkende positivt, fordi utsagnene er gjennomgående positive i sin karakter. En kirkemusiker assosierer følgende tre elementer: ”N.N. [lærer ved fornavn]. *Modus novus*. Trivsel”. Å assosiere fag med lærer er nærliggende. Man kan kanskje tolke positive lærerassosiasjoner under motivasjonsaspektet.

Kort oppsummert kan vi si at den første spontane tanke om faget gehørtrening ga i hovedsak fem fagaspekter som i stor grad peker tilbake på fagplanen. Fagets mål, innhold og arbeidsmåter var sterkt representert. Målaspektet omfattet også prestasjonsaspektet og viste at faget også har en mer problematisk side i forhold til selvpoppfatningen til studentene, knyttet opp mot ferdighetsaspektet. I tillegg kom det frem et markert motivasjonsaspekt som ikke kan direkte knyttes til fagplanens tekst, men som mer kan knyttes til opplevelsen av selve undervisningsfaget og av undervisningssituasjonen. Totalt sett kan vi konkludere med at den spontane fagoppfatningen til studentene på mange måter samsvarer med fagplanbeskrivelsen, men inneholder i tillegg mer personlige motivasjonsrelaterte forhold til faget.

4.3 Fagets aktiviteter og arbeidsområder

Fagplanen gir en generell beskrivelse av gehørtreningsfagets mål og arbeidsmåter. Arbeidsmåtene er inndelt i skriftlige og muntlige områder. Fagets innhold er nokså nøyaktig beskrevet i en plan for hvert semester, inndelt i hovedområdene melodi, rytme, harmoni og auditiv analyse/lytting (se vedlegg 2) Vi så at planen la mest vekt på ferdighetsfaget basert på et utvidet kunnskapsbegrep; kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

I kapittelavsnitt 4.1 inngikk en kategori jeg kalte *faget, dets mål, innhold og arbeidsmåter*. Et av spørsmålene i undersøkelsen inviterte studentene til å trekke frem sentrale sider ved det faglige arbeidsområdet, formulert i følgende spørsmål: *Hvilke aktiviteter forbinder du med gehørtrening. Nevn minst 5. Bruk stikkord.* De fleste av de 104 studentene innfridde mitt ønske om minst fem forslag, noe som resulterte i et stort mangfold av svar. I resultatbehandlingen så jeg at studentene oppfatter 'aktivitet' både som innhold og arbeidsmåter. Aktivitet er heller ikke et begrep i fagplanen og det er naturlig at man tenker vidt om dette begrepet. I denne sammenhengen er det et mål å undersøke bredden i det faglige arbeidsområdet.

Svarene valgte jeg å gruppere i følgende fem hovedområder:

1. tonehøyde – intervall og melodi
2. rytme
3. harmonikk
4. lytting
5. andre aktiviteter

De fire første korresponderer med fagplanens innholdsbeskrivelse og inndeling (melodi, rytme, harmoni og lytting), mens den femte supplerer denne. Innenfor hver av disse fem områdene finnes en mengde aktiviteter, som dels er innhold og fagdisipliner, dels arbeidsmåter og dels mer generelle aspekter. (Den samlede listen over de ulike aktivitetene i svarene finnes i vedlegg 3.) På grunn av de mange ulike svarene vil også resultatbehandlingen bære noe preg av oppramsing.

4.3.1 Tonehøyde – intervall og melodi.

Historisk sett har gehørtreningsfaget hovedsakelig beskjeftiget seg med det tonehøyderelaterte området. Dette gjelder først og fremst sang fra bladet (melodilesning, prima vistasang).

I studentenes svar viste tonehøydeelementet et ganske stort mangfold. Én tonehøydekategori er *intervall*, enten å synge dem, lytte og gjenkjenne dem eller annen form for intervalltrening. Dette samsvarer også med fagplanen hvor intervaller er nevnt under innhold.

Flere studenter nevner *Modus novus*. Denne læreboken i fritonal melodilesning av Lars Edlund er den eneste faste felles lærebok i faget ved NMH. Noen nevnte også *Modus novus* allerede som en første assosiasjon. Boken følger studentene gjennom begge år med gehørtrening, og er dermed godt kjent av alle. Oppgaver fra boken inngår også som forberedt stoff til muntlig eksamen. Som den eneste felles lærebok i faget blir den også en viktig felles identifikasjonsfaktor – alle som har gått de to første studieårene på NMH har en felles referanse til boken, metoden og melodiene. Det å nevne en lærebok, i dette tilfellet en melodibok, kan være et eksempel på mange ulike aktiviteter innen tonehøydeområdet og er derfor både knyttet til innhold og til arbeidsmåter (synge, skrive, memorere, lese intervaller, intonere etc.)

Noen studenter nevner tonehøydeområder i *generelle* vendinger, som sang, tonerekker, melodier og melodilinjer.

Den største tonehøyde kategorien er *muntlige* aktiviteter innen melodi, enten å synge fra bladet, herme, lese noter etc. Dette er også en grunnleggende disiplin og opptar naturlig nok mye tid. Også *skriftlige* aktiviteter nevnes, særlig i form at diktater av melodi. Noen nevner å skrive fra CD og jazz-studentene kaller det å 'plukke låter'. Disse to siste områdene kan i tillegg omfatte harmoniske og rytmiske forhold.

Memoreringsaspektet er også med i form av melodimemorering. Dette hører også sammen med diktatskrivingen – for å kunne skrive ned må man kunne huske og fastholde melodiforløpet.

Som et siste tonehøydeelement nevnes *intonasjon*. Intonasjonstreningen kan foregå som en isolert aktivitet, eller integrert i eller som del av andre aktiviteter, som *Modus novus*, prima vista, flerstemmig sang.

4.3.2 Rytme

I fagplanen nevnes rytmeområdet både under arbeidsmåter og innhold. Studentenes svar omfatter både *skriftlige* og *muntlige* aktiviteter. De skriftlige er først og fremst diktater. Muntlige aktiviteter går på å lese, synge og herme.

I tillegg nevnes mer *generelle* aktiviteter som rytmikk og rytmisk fremførelse. Flere nevner spesielt arbeid med polyrytmikk.

Et felt under rytme har jeg kalt *bevegelsesmåter*. Flere av svarene viser at det i tillegg til de mer tradisjonelle arbeidsformer som rytmelesing, synging eller skriving av rytmer arbeides det med mer fysiske eller kroppslige aktiviteter. Det mest nærliggende er kanskje dirigering, men også klapping, hopping, tramping, dansing, bevegelse og tromming er med. Også kroppsfølelse er nevnt. Dette viser en ganske stor variasjon i arbeidsmåtene.

4.3.3 Harmonikk

Fagplanen nevner harmonikk spesielt under innholdet. Under denne overskriften finnes alt som har med det harmoniske å gjøre, både arbeid med enkeltvis akkorder og lytting til og identifikasjon av sammenhengende harmoniske forløp. Svarene viste et usedvanlig rikt vokabular når det gjaldt å beskrive alt som angikk det harmoniske feltet, (se vedlegg 3).

Mange anvendte begreper er nokså *generelle*, som klang, harmoni, akkord og funksjon. Ofte forekommer disse i kombinasjon med andre: harmonisk analyse, akkordhøring, akkordprogresjoner, akkordlytting m.fl. og funksjonslytting, funksjonsanalyse, funksjonsrekker m.fl. Også besifring er nevnt. Vi kan lese ut av betegnelsene at det foregår lytting, analysering, identifikasjon og gjenkjennelse.

Ulike *skriftlige* aktiviteter nevnes også, som harmonidiktat, skrive ned rekker fra CD, akkorddiktat, akkordplukking (jazz). En mer metodisk beskrivelse forekommer i ”å finne basstonen/bassgang” som også har med harmonikk å gjøre. Det fremgår at de skriftlige aktivitetene omfatter både arbeid med enkeltakkorder og med sammenhengende forløp. Det fremgår også at det arbeides med musikk fra CD i tillegg til musikk spilt på klaver i klasserommet.

Muntlige aktiviteter i harmonikk nevnes i form av bl.a. improvisasjon over akkorder, harmonioppgaver muntlig, syngte akkordskjema og syngte brutte akkorder m.fl.

Ut fra det svært allsidige vokabularet ser det ut til at harmoniske aktiviteter oppleves å ha stor plass i faget. Aktivitetene og disiplinene er likevel ikke like mange som de ulike betegnelser kan gi inntrykk av. Mange begreper innebærer samme sak, men uttrykkes på forskjellige måter, som for eksempel akkordhøring, akkordtrening og akkordgjenkjenning. Andre synonymer kan være funksjonslytting, funksjonsanalyse, trække seg gjennom skjema (akkordskjema) og funksjonsrelasjon m.fl.

4.3.4 Lytting

Historisk sett er lytteaktiviteter de siste 25–30 år kommet til som en naturlig del av faget. Lytting eller auditiv analyse (evt. strukturlytting) er de vanligste begrepene og fagplanen har også dette elementet med, både i innledningen, under arbeidsformer og i beskrivelsen av det faglige innholdet. Lytteaspektet fremkommer også i studentenes svar, selv om de bruker forskjellige begreper for å betegne disse aktivitetene: høre på musikk, kjenne stiltrekk, stilforståelse, formgjenkjenning (ABA-form, blues-form osv.), lytte til stykker, høre forskjellige stemmer i et

stykke. Det ser ut til å være hovedsakelig muntlige aktiviteter. Men det forekommer også lytting kombinert med skriftlige arbeider: notere hva man hører, lytte – skrive ned, hjemmeoppgaver lytting m.fl.

4.3.5 Andre aktiviteter

Under denne overskriften har jeg samlet en rekke av svarene som ikke klart faller inn i de fire foregående. Dette blir dermed en restkategori som utfyller og beriker bildet av aktivitetene i faget. Noen av dem er mer generelle og viser en del av faginnholdet i timene: ”notasjon, teori, skriving, verkanalyse (som egentlig er et eget støttefag), memoreringsøvelser og å kunne utenat”, mens noen er en kombinasjon av flere av områdene. Dette gjelder *improvisasjon*, som noen kaller ”å synge over komp” eller ”å synge solo”. Dette gjelder først og fremst jazz-studentene. De har også en aktivitet som kalles ”morgensang” og som er en sammensatt oppgave i form av sangimprovisasjon over en ukjent akkordrekke som utvikles til analyse av akkordene og evt. nedskrivning.

En oppgavetype som *korreksjon* nevnes. Det er stort sett å rette opp misforhold mellom det hørt og det leste, mellom notebildet og forespilt musikk. Det kan dreie seg om alt fra énstemmig melodi til flerstemmig sats. Den skriftlige oppgaven som kalles *transkripsjon* er også med. Transkripsjon har i større grad tatt plassen til tradisjonell melodidiktat. Det kan være en aktivitet i undervisningstimen, men er ofte en hjemmeoppgave med innspilt musikk fra kassett, CD eller minidisk. Noen studenter nevner lekse- og pliktaktiviteter som oppgaveinnlevering, hjemmeoppgaver, kassettoppgaver og årsprøve. Mer auditive/intellektuelle aktiviteter kan være analyse, konsentrasjon, tenke, pugging, prøving og feiling. Noen nevner estetikk og samarbeid. Også kvalitative begreper som forutse, bevissthet og bevisstgjøring, koordinasjon og sammenhenger er nevnt her. En student nevner ”farger, linjer, form, notepapir”, en oppramsing av dels materiell og dels musikalske lytteobservasjoner. Til og med kakespising nevnes. Det er nok den hyggelige delen ved skoleårets eller semesterets slutt.

4.3.6 Oppsummering av fagets aktiviteter og arbeidsområder

Mange av de nevnte aktivitetene var forventet og mange finnes nevnt i fagplanen under avsnittet om innhold og arbeidsformer (se vedlegg 2):

Arbeidsformer

Muntlige øvelser

- notesningsteknikk
- prima vista
- kombinasjonsøvelser
- auditiv analyse
- memorering

Skriftlige øvelser

- noteskrivingsteknikk
- diktat/transkripsjon
- korreksjon/utfylling

Vi ser at noteslesningsteknikk står først under muntlige øvelser. Den finner vi igjen i de ovenfor nevnte avsnitt om melodi og rytme. Prima vista, auditiv analyse og memorering er også med i studentenes besvarelse. Derimot er det interessant å observere at vi ikke finner kombinasjonsøvelser nevnt i undersøkelsen, noe vi burde ha forventet siden det står så eksplisitt i planen. En kombinasjonsøvelse er normalt to- eller flerstemmige øvelser, f. eks. en melodi eller rytme som skal leses/synges/spilles mens en motstemme eller rytme fremføres. Det innebærer å lese og å koordinere to forløp samtidig. Ingen har altså nevnt denne aktiviteten. Det kan bety at den ikke oppfattes som viktig eller at det ikke arbeides med kombinasjonsøvelser selv om det står i planen.

Når det gjelder de skriftlige øvelser, som noteskrivingsteknikk, diktat/transkripsjon og korreksjon/utfylling, er alle disse å finne i studentenes besvarelse. Utfylling er riktignok ikke nevnt spesielt, men det kan like gjerne inngå i korreksjonsbegrepet, det å komplettere et notebilde slik at det stemmer med det klingende.

Det mest slående og overraskende er den store spennvidden i faginnhold og aktiviteter. Dette uttrykkes dels ved at deldisipliner, f.eks. melodi og harmonikk, uttrykkes på mange ulike måter og dels ved at det fremkommer kvalitative aspekter, som bevisstgjøring, estetikk, samarbeid, ingredienser som verken står i fagplanen eller som tradisjonelt er en del av basisfaget. Dette kan bekrefte det utvidede kunnskapsbegrep hvor også det kvalitative 'holdninger' inngår. Eksempelvis kan 'bevisstgjøring' være et uttrykk for denne dimensjonen. Det viser også at det i tillegg til den intensjonale læringen som er den planmessige læringen knyttet til fagplanen og til undervisningsfaget, forekommer det også funksjonal læring, læring som er et resultat av annen læring. Noen studenter fremhever på den måten at faget åpner for andre kvaliteter enn de rent fagspesifikke som kan knyttes til fagplanen og til undervisningsfaget. Selv om fagets ferdighetsaspekt dominerer, er det innenfor rammen av det utvidede kunnskapsbegrepet. Den store spennvidden i faginnhold og aktiviteter som kommer frem i studentenes svar viser at planen gir rom for allsidig og variert undervisning, men som likevel ivaretar planens innhold, kanskje med unntak av kombinasjonsøvelser som ikke nevnes.

I kapittel 2.2 så vi Frede V. Nielsens fem funksjonskategorier: reproduksjon, produksjon, persepsjon, interpretasjon og refleksjon. I denne gjennomgangen av resultatene er det åpenbart at persepsjons-funksjonen er svært aktuell, koblet opp mot reproduksjon: det å motta lyd- og lytteinntrykk eller lese notert musikk og umiddelbart forarbeide dette til å gi musikalsk mening, i denne forstand reproducere det i form av å utføre muntlige eller skriftlige versjoner. I noen grad kan det også handle om produksjon, først og fremst i improvisasjonsaktiviteter. Begrepet 'interpretasjon' definerer Nielsen som det å analysere og fortolke musikk. Dette er noe annet enn det vi normalt vil kalle interpretasjon ved utøvelse av et musikkverk. Interpretasjon som analyse passer godt til gehørtreningsfaget. Refleksjonsfunksjonen, som går på det å undersøke og perspektivere musikk kan kanskje knyttes til bevisstgjøring, som flere nevner.

Den spennvidden vi ser i faginnhold og arbeidsmåter gjennom studentenes svar, viser en svært variert undervisning. Faget har gjennom tidene utviklet seg og ikke minst utvidet spekteret. Da Trygve Lindeman i 1961 utga sin lærebok *Tonetreffning og musikkdiktat*, hadde boken navn etter faget. Dette faget omfattet de melodiske og tonehøyderelaterte elementene i skriftlig og muntlig form. Nytt faginnhold og nye arbeidsmåter har senere kommet til. I tillegg til stor genrebredde, til

godt teknisk utstyr (CD, minidisc, omfattende platesamling på biblioteket, dataprogrammer og noteskrivingsprogrammer) er det kanskje særlig lytteaktivitetene og det at fagstoffet i stor grad er repertoarstoff og innspilt musikk som har medvirket til dette. I tillegg kommer den naturlige fagutvikling i et fagmiljø som omfatter både økt faglig erfaring og kompetanse samt økte pedagogiske kunnskaper.

4.4 Gehørtrening – et teoretisk eller praktisk fag?

Hvordan er forholdet mellom teori og praksis når det gjelder et fag som gehørtrening? Vi har sett at faget kan knyttes til det utvidede kunnskapsbegrepet, og at studieplanen betoner ferdighetsaspektet ved faget. Begreper som 'nyttig redskap' og 'verktøy' er også brukt. I den lange listen over fagets innhold var det bare én student som nevnte teori under fagets aktiviteter i følgende opplisting: "Rytme, akkordfunksjoner, melodi, teori, skrive notene riktig". En annen nevnte spesielt noe hun/han kalte akkordteori. Teori inngår altså i kunnskapsbegrepet og også i det sammensatte målet for faget, siden både 'ferdigheter' og 'nyttig redskap' kan inneholde både praksis og teori. Hvor opplever studentene at hovedtyngden ligger? Et av spørsmålene i undersøkelse gikk direkte på dette: *Hvordan vil du plassere faget når det gjelder forholdet mellom teori og praksis?* Svarene vil kunne klargjøre hvorvidt faget oppfattes som 'ett av teorifagene', slik det ofte omtales, eller om det oppfattes som et overveiende praktisk fag.

Samtlige studenter (unntatt én) besvarte dette spørsmålet, og i tillegg hadde 24 benyttet seg av muligheten til ytterligere kommentarer. Den statistiske fordelingen av svarene fremkommer i tabellen:

Forholdet teoretisk/praktisk	Antall studenter	%
1 Mest teoretisk	1	1
2	12	12
3 Like mye teoretisk/praktisk	32	31
4	42	41
5 Mest praktisk	16	16
Sum	103	101

Medianen er 4

Tabell 4.1 Forholdet mellom teori og praksis i gehørtrening.

Vi ser at godt over halvparten av studentene mener at faget er mer praktisk enn teoretisk. Men hva er egentlig teorien i faget? En vokalstudent knytter teorien til det å dokumentere gehøret: "Du må kunne teori for å kunne gi uttrykk for ditt gehør." Her setter studenten likhetstegn mellom teori og gehør, for uten teori, hvordan skal man kunne "vise frem" sitt gehør? Dette er helt i tråd med Bengtssons (1978:62) krav til at gehøret skal kunne dokumenteres. Det kan også ses i sammenheng med den kategoriserende persepsjonen med krav til identifisering av strukturer via begreper eller merkelapper. Kanskje er det mer nyansert å si at teori, kunnskaper og begreper er én måte å dokumentere gehøret på?

For enkelte er det vanskeligere å skille teori og praksis. En strykerstudent mener dette: "Vanskelig å kategorisere hva som er teori og hva som er praksis. Jeg føler at hørelære er et fag der denne grensen på en måte er litt utvisket". En vokalstudent ser begrepene mer i forhold til sin egen mestring: "Når jeg tenker meg om er det 50/50, men jeg føler meg svakere teoretisk og tenker først på det."

En klaverstudent som plasserte faget i kategorien 'mest praktisk' sier at "Den teoretiske delen er for meg i stor grad å forstå og se sammenhenger som er nyttige i det praktiske". Dette utdypes av en gitarist som valgte samme kategori (mest praktisk): "Jeg synes selv at faget skal være den praktiske bearbeidelsen av det teoretiske, ikke det omvendte. Men det er veldig bra det å lære forskjellige måter å tenke på for å støtte praksis – metoder." Mens klaverstudenten betoner teorien som det å forstå, uttaler gitaristen seg mer om teori som *metoder*. Her synes det som om det er en nyanseforskjell i forholdet til teorien: til generell forståelse og til metodisk forståelse, men med praktisk anvendelse som mål.

Ulike erfaringer av forholdet mellom teori og praksis i gehørtreningsfaget er bakgrunnen for denne vokalstudentens svar: "Dette vil naturlig nok variere svært med ulike lærere. Jeg har aldri opplevd faget så praktisk og anvendelig som i år." Her er det lærerens opplegg som åpenbart bidrar til i hvilken grad faget oppfattes som praktisk. Det er også tydelig at begrepene 'praktisk' og 'teoretisk' oppfattes forskjellig. En vokalstudent skiller mellom praksis og praktiske øvelser i sin kommentar: "Tolker her praksis som noe som skjer utenfor klasserommet. I klasserommet gjør vi mer praktiske øvelser enn vi snakker teori." Praksis kan dermed knyttes til instrumentale aktiviteter i motsetning til praktiske øvelser som skjer i undervisningstimene. To treblåserstudenter kommenterer sine svar slik: "Det er mye sang og diktater. Kunne gjerne tatt mer bruk av hovedinstrumentet" og "Det er praktisk på den måten at man anvender stemmen, men ikke særlig forbundet med instrumental utøving." En tilsvarende blåserkommentar er denne: "Mye praktisk når det gjelder synging, men lite på tuba." Mens den første treblåseruttalelsen gir uttrykk for et ønske om mer bruk av hovedinstrumentet i faget, ligger det kanskje som et uttalt ønske i de to siste? Men selv om det kommer frem at det synges mye i undervisningen, er det ikke alle som ser relevansen, ikke en gang til sitt eget vokalstudium. Den eneste som opplever faget mest teoretisk kommenterer nemlig slik: "Har vanskelig for å se bruksområdene som sanger, bortsett fra at generell kunnskap i gehør er "fint å ha". Dersom vi ser denne uttalelsen i forhold til dem som kommenterer fagets anvendelse i hovedinstrumentet, kan kanskje denne sangeruttalelsen se noe underlig ut. En annen treblåserstudent opplever imidlertid forholdet mellom teori og praksis slik: "Bra at det er så mye praktisk. Teorien har ingen funksjon om den ikke prøves ut i praksis." Det ser dermed ut til at det er ulike erfaringer med fagets praktiske side.

Med bakgrunn i kommentarene til studentene kan vi stille to spørsmål:

1. Hva er *teori* i gehørtreningsfaget?
2. Hva er *praksis* i gehørtreningsfaget?

Begrepene teori og praksis er i dagligtale motsetninger, men henger likevel sammen. Frede V. Nielsen anvender ars- og scientiabegrepene om musikkfaget og knytter scientia til den verbalt kategoriserende og vitenskapelige siden ved faget (teori), mens ars knyttes til den non-verbale,

kunstneriske siden som har med frembringelser (praksis) og persepsjon å gjøre (Nielsen 1998:106).

Vi kan si at teori kan være rene kunnskaper for å *forstå* og for å *se sammenhenger*. Disse kunnskapene kan knyttes til *begreper* som blant annet kan hentes fra musikk lære, kunnskaper om tonearter, om akkorder og funksjoner, om form og stilbegreper. Det kan også være kunnskaper om *metoder*, om hvordan synge fra bladet, for eksempel ved hjelp av trinntall, metoder om utførelse av polyrytmer og ulike inndelinger, metoder om lytting og identifikasjon av harmoniske forløp, metoder for nedskrivning av melodier, rytmer og harmonier. De teoretiske begrepene kan anvendes til *identifikasjon* eller analyse av ulike strukturer, som for eksempel akkorder og melodiske og rytmiske enheter. Teori kan knyttes til både lytting og til notelesing, til det hørte og det leste.

Når studentene i undersøkelsen fremhever fagets praktiske side, er det dermed arsdimensjonen som er mest fremtredende. Praksis ser ut til å være et vidt begrep, og det er nærliggende å legge mange funksjoner eller anvendelser i det: det kan være *utførelse* ved å synge eller skrive ned. Det kan være *anvendelse* i forhold til hovedinstrument. Praksis er ferdigheter av varierende typer, men har nær tilknytning til teori. I kapittel 1.3.5 viste jeg til Dreyfus' teori om fem ulike stadier i ferdighetslæringen hvor læringen i begynnelsen var preget av mye teori og tenkning, men etter hvert som ferdighetene økte, minsket avstanden mellom tenkning og handling. Teori er dermed grunnlaget for den praktiske utførelsen og anvendelsen. Teori er hjelp til å forstå for å kunne anvende. Samtidig kan det oppleves kunstig å skille mellom teori og praksis i faget gehørtrening. Noen har også kommentert den nære forbindelse mellom elementene. I tillegg kommer hele læringsaspektet i forhold til gehøret inn. Praksis oppfattes av en jazzvokalstudent som det å gjøre, knyttet til hovedinstrumentet: "Det er det jeg gjør eller utøver jeg husker og lærer best."

4.5 Hva slags fag er gehørtrening? En oppsummering

Spørsmålet i denne problemstillingen var: Hva slags fag er gehørtrening? Og er vi kommet nærmere fagets "vesen"? I det store mangfoldet av svar er det mange ulike sider av faget som kommer frem. Ofte tenker vi på fag som synonymt med et faglig innhold. Dette er selvsagt det viktigste aspektet. Men faglig innhold er en praktisk avgrensning av et stort mulig fagfelt. Denne avgrensningen blir så strukturert for en praktisk pedagogisk formidlings situasjon, metodisk tilrettelagt og utviklet i et fagmiljø og over tid. Ingen fag har en naturgitt avgrensning, men er resultat av valg og prioriteringer, av erfaring og praksis. Slik er det også med gehørtreningsfaget. Det er utviklet en basis av faglig innhold som kan undervises på mange ulike måter, og det vil utvikles både personlige fagoppfatninger innen ett og samme fagmiljø og det vil utvikles ulike fagtradisjoner mellom ulike undervisningsmiljøer.

Ved Norges musikkhøgskole er det flere lærere i gehørtrening og summen av deres undervisning og faglige arbeid kommer frem i resultatene her. Og da er det mer enn faginnholdet og arbeidsmåtene, slik de står i fagplanen, som kommer til syne. Men det er det faglige innholdet

som er den naturlige legitimeringen for fagets berettigelse i et studium. Gehørtreningsfagets mange sider kan beskrives i følgende oppsummerende punkter:¹

4.5.1 Basisfaget, reproduksjonsfaget og det omfattende faget

Det faglige innholdet og arbeidsmåtene som fagplanen beskriver, finner vi i stor grad i gjen i studentenes svar. I svarene til studentene er det fire hovedområder som kommer frem: arbeidet med områdene melodi/tonehøyde, rytme og harmoni. I tilknytning til disse kjerneområdene kommer også lytting inn som et fjerde område. I fagplanens beskrivelse av fagets innhold, er det nettopp disse fire områdene som er sentrale. Det er nærliggende å kalle dette for fagets basis. Men når vi ser hvilke aktiviteter og arbeidsmåter studentene beskriver, viser disse et stort mangfold og det er stor variasjon i de begrepene som brukes. Dette kan skyldes at studentene har ulike lærere som iverksetter planen noe forskjellig ved å bruke ulike arbeids- og aktivitetsmåter og dermed også ulike begreper på disse. I tillegg viser svarene at variasjonen i arbeidsmåter er større enn det som står i den skrevne fagplanen, slik at denne dermed fremstår som en mer nøktern versjon enn den iverksatte og opplevde planen.

Bergby (1991:47) studerte gehørfaget i den videregående skole med spesielt fokus på fagets innhold. Hun tok for seg en rekke aktiviteter og arbeidsmåter, og de oftest forekommende oppgaver og aktivitetene var: bestemme intervall, rytmelesing, melodidiktat, synge intervaller, prima vista-sang, bestemme tonekjønn, rytmediktat, bestemme akkords tonekjønn og bestemme skalatype. Listen er mye lengre, men vi ser at øverst står tonehøyderelaterte områder med intervall som svært sentralt, både å bestemme og å synge. Dette er ikke sentralt i den listen som kommer frem i denne undersøkelsen. Det kan skyldes at arbeid med intervaller er et tilbakelagt stadium på høgstadiet, men svært sentralt i en tidligere fase av gehørtreningen. Melodi og rytme er høyt oppe på listen ut fra studentenes svar, både skriftlig og muntlig. Dette er også aktuelle områder på fagplanens innholds- og aktivitetsliste. Bergby finner også at bestemmelse av akkorders tonekjønn og skalabestemmelse er høyt oppe på listen i sin undersøkelse. Men det å analysere akkordrekker er ikke sterkt fremme i videregående skole, noe som også kan anses som en høgstadietaktivitet. Også opptaksprøven i gehør til høyere musikkstudier legger først og fremst vekt på enkeltakkorder, ikke på analyse av harmoniske forløp. Turøy (1998:82) finner i sin studie at de undervisningsaktivitetene som er mest brukt i dag, er melodi- og rytmelesing og diktat, noe som i sin tid var utgangspunkt for hørelærefaget. Hun viser også til at de aktivitetene som brukes i evaluering av studentene til eksamen, som prima vista-lesing og diktat, blir mest vektlagt i undervisningen. Dette er funn som ikke bekreftes av denne undersøkelsen. Det kan se ut til at Norges musikkhøgskoles undervisning synes å være mindre konsentrert om disse tradisjonelle basisdisiplinene og at studentene erfarer et større mangfold i innhold og aktiviteter. Det kan bety at eksamen ikke styrer og begrenser undervisningsinnholdet.

Frede V. Nielsen bruker begrepet 'funksjonskategorier'. Hans fem kategorier er, som tidligere nevnt i kapittel 2: reproduksjon, produksjon, persepsjon, interpretasjon og refleksjon. Disse kategoriene går videre enn de mer konkrete arbeidsmåter som fagplanen beskriver. Studentenes

¹ Jeg velger her å trekke inn andre kategorier enn dem jeg har brukt i resultatgjennomgangen i dette kapitlet. Dette skyldes at summen av det som er kommet frem her gir mulighet for å anvende nye perspektiver ved bl.a. å trekke inn basisfag, bruksfag, støttefag etc.

svar bekrefter på ulike måter alle disse områdene. Når vi ser arbeidsmåter i fagplanen, er disse delt opp i muntlige og skriftlige øvelser hvor reproduksjonsfunksjonen er mest fremtredene. Begrepet 'øvelser' viser dette, som notelesingsteknikk, prima vista, kombinasjonsøvelser, auditiv analyse, noteskriving, diktat, transkripsjon, korreksjon. Memorering er også med her, men dette området og også flere av de nevnte, må knyttes til funksjonsområdet persepsjon.

Kosbergs hovedfagsoppgave (1998:117) behandler gehørtreningsfaget sett både fra gehørfagslæreres og messinginstrumentlæreres perspektiv. Her fremkommer det at gehørlærere synes det er viktig å utvikle evnen til musikalsk hukommelse. Musikalsk hukommelse er klart viktig i forbindelse med en del gehørfaglige områder, særlig innenfor nedskrivning av melodi, rytme, harmoni etc. Det samme kan sies om begrepet "indre gehør" som brukes i fagplanen og som en student kaller "forestilling av et notebilde/en klang". Nielsen (1998, s. 322) sier det slik: "Det er *den indre forestilling* (og i tillegg *den musikalske hukommelse*), dvs. en generell *musikalisering*, som til syvende og sist er sentrum i hørelæreundervisningen."

På ett område er fagplanen ikke representert i svarene, og det er den muntlige arbeidsmåten 'kombinasjonsøvelse'. Selv om det er reproduksjonsfunksjonen som er sterkest fremme, er det også elementer av produksjonsfunksjonen i svar som "lek med toner" og av refleksjonsfunksjonen i uttrykk som "tonesystematisering" og "hjernetrim og bevisstgjøring".

4.5.2 Ferdighetsfaget

Læreplanen gir en beskrivelse av et fag som "hovedsakelig [er] et ferdighetsfag", og resultatet bekrefter dette i studentenes erfaringer med faget. Det oppleves som et overveiende praktisk og ikke et teoretisk fag. Dette vises både i studentenes beskrivelse av fagets innhold under punktet om fagets mål, innhold og arbeidsmåter (avsnitt 4.2.1) og i det direkte spørsmålet om å plassere faget i en skala mellom mest teoretisk og mest praktisk (avsnitt 4.4). I det siste tilfellet kommer den praktiske siden av faget svært tydelig frem. I tillegg til dette kommer også ulike begrunnelser til hva teori er i forhold til det praktiske. Det kan være teori i form av metoder til å løse praktiske oppgaver eller teori til å forstå bakgrunn og kunne systematisere eller analysere. Noen kommenterer også at det er vanskelig å skille teori og praksis, fordi dette henger tett sammen. Teori kan dermed se ut til å være et middel, men ikke et mål for faget. Dette er også i tråd med fagplanen som ikke bruker teoribegrepet i noen sammenheng. Indirekte kan man likevel se teoretiske elementer i planens målformulering hvor for eksempel begreper som 'analysesystem' er nevnt. Det er også naturlig å tenke på teori i forhold til notelesing og notasjon hvor man ikke kommer utenom teoretiske begreper og forståelse. Teoretiske kunnskaper kan også knyttes til begrepet 'bevisstgjøring' som flere av studentene nevner.

Hva som menes med bevisstgjøring, er nok flertydig. Her kan man tenke seg både en mer generell bevissthet om musikk og en bevissthet knyttet til gehørtreningsfaget og til kunnskaper om strukturer. Turøy (1998:76) fant i sin studie flere kommentarer som omhandlet bevisstgjøring og konkluderte med at både lærere og studenter synes å ha intensjoner og ønsker om at hørelæren også skal ta for seg andre sider av musikken enn strukturer, mer abstrakte sider som kan ha med utøving å gjøre. Det kan se ut som om dette bekreftes i studentenes begrepsbruk i min undersøkelse.

Nielsen (1998:320) beskriver hørelærefagets målsetning som ”opptrening av høremessig bevissthet, spesielt vedrørende musikalske strukturforhold – særlig dem som knytter seg til det melodiske, rytmiske, harmoniske og eventuelt også det formmessige område. I forbindelse med den høremessige bevisstgjøring siktes det som regel på etablering av verbalt-begreplige kategorier...” Han mener at faget blir en integrert del av selve ”den musikalske håndverkslære”. Fagets todelte karakter mellom scientia- og ars-dimensjonen er tydelig i denne beskrivelsen, som den også er i denne undersøkelsen.

4.5.3 Prestasjonsfaget

Dette at reproduksjonsfunksjonen og ferdighetsfunksjonen er så sentral, gjør at faget uttrykkes gjennom prestasjoner, muntlige og skriftlige. Prestasjonsaspektet er veldig vesentlig ved faget, gehøret skal ”dokumenteres”. Denne dokumentasjonen eksponeres i gruppen, den er synlig eller hørlig for medstudenter, for læreren og for studentens selv. Prestasjonene kan settes i sammenheng med studentens eget musikalske selvbilde, fordi gehøret er en integrert del av studentenes faglige kompetanse, i egne og andres øyne. Derfor er det ikke uventet at prestasjonsaspektet er fremtredende også i svarene i undersøkelsen og at dette preger studentenes erfaringer med gehøretreningsfaget. Mange kommentere dette i negativ retning i følgende negativt ladede begreper som stress, angst, nervøs, negative tanker, et fag jeg ikke mestrer, vanskelig. Fagplanen fremhever også prestasjonselementet i form av at det forutsettes ”jevnt arbeid og øving”. I praksis tas det hensyn til studentenes gehørmessige kompetanse ved opptak fordi man bruker gehørprøvens resultater til å sette sammen grupper med et visst enhetlig nivå. Det er likevel åpenbart et fag som er sårbart for selvbildet, etter resultatene å dømme. Prestasjonselementet knyttes både til egen mestring eller evner og til arbeidsinnsatsen. I det siste tilfellet kan den negative erfaringen knyttes til fagplanen og fortelle at studenten ikke følger opp med jevnt arbeid og øving. Men det kan også skyldes evner og motivasjon.

Det er åpenbart en utfordring for gehørpedagogen å skape et trygt læringsklima, en positiv atmosfære og ufarliggjøre prestasjonsaspektet best mulig og dermed bidra til en høy grad av prestasjonsmotivasjon hos studentene. Men også medstudentene er viktige i denne sammenhengen, slik en student uttrykker det: ”Den sosiale sammensetningen og stemningen på gruppa har mye å si for kvaliteten på undervisningen. Alle bør bidra til å senke konkurransementaliteten og styrke studentenes selvsikkerhet.” Turøy (1998:100) omtaler også prestasjonsangsten i sitt arbeid. Hun viser til at studentene opplever alt fra redsel for å synge for andre til redsel for ikke å holde mål rent musikalsk. De ble dermed hemmet av en sterk grad av angst for å mislykkes. Bandura (2002:6) sier at de som tviler på sin prestasjonsevne ser for seg situasjonen hvor de mislykkes og henger seg opp i alt som kan gå galt. Det er derfor vanskelig prestere godt når man sliter med mangel på selvtillit. Læreren bør derfor sørge for at studentene også får positive prestasjons- og mestrings erfaringer.

Men vi så også at prestasjonsaspektet ikke bare er negativt ladet. Det er flere svar som også kombinerer det negative med det positive, slik at faget også fremstår som utfordrende, krevende og lærerikt.

4.5.4 Det motiverende faget

Begrepene "utfordrende, krevende og lærerikt" som er nevnt ovenfor under prestasjonsaspektet, kan altså også være positivt ladede motivasjonsaspekter. I resultatgjennomgangen er det svært mange som opplever positive begreper til faget, som gøy, morsomme utfordringer, viktig, nyttig, interessant, spennende, trivsel og lignende. Det kan se ut til at fagets ferdighetsaspekt, dets krav til prestasjon og reproduksjon for mange er motiverende elementer og beforder høy grad av prestasjonsmotivasjon. Her er det lysten til å lykkes som dominerer. Det kan også skyldes at faget byr på utfordringer som det oppleves viktig eller meningsfullt å prestere i, evt. knyttet til musikalsk selvbylde. Det kan også skyldes at undervisningen består av svært varierte aktiviteter, i følge resultatene. Det er interessant at noen fremhever læreren og det er nærliggende å trekke frem denne som en positivt motiverende faktor. Det er ikke bare faget, men fagformidleren, som blir vurdert og assosiert. I kapittel 7 vil jeg komme mer inn på studentenes opplevelse av faget gjennom en rekke forhold som stress, trivsel og egen mestring i faget.

4.5.5 Bruksfaget og støttefaget

Noen svar inneholder begrepet 'nyttig' koblet opp mot andre praktiske begreper som 'verktøy og redskap'. Det er naturlig å sette disse begrepene inn både i motivasjonsaspektet og i bruksaspektet. Fagplanen benytter også begrepet 'nyttig redskap' og knytter det til "arbeidet med notelesing, innstudering, øving og lytting". De tre første delene kan ses i sammenheng med hovedinstrumentet, men også til andre fag i studiet, som satslære, verkanalyse, biinstrument eller mer generelle bruksområder innen musikkarbeidet. Lytting hører også inn i et vidt spekter av funksjonsområder. Bruksaspektet kan både angå fagets praktiske og teoretiske sider, for eksempel kan bruk eller nytte kobles mot bevisstgjøring og forståelse. Det er likevel mest nærliggende å tenke på fagets praktiske sider. Hva faget kan brukes til, viser studentene i svarene: til instrumentet, til seg selv og sitt gehør mer generelt eller til andre fag. Noen viser til negative bruksaspekter, en tubaist og en sanger mener de lærer ting som ikke kan brukes på instrumentet, mens andre fremhever nettopp det motsatte. Det ser ut til at studentene opplever relevansen til instrumentet ulikt, men totalt sett er de fleste erfaringer som fremkommer om bruk og nytte knyttet til positive verdier. Noen uttalelser knytter gehørfaget til musikeryrket og hevder at det er kjernen eller basis for musisering. Dermed kan det knyttes til både nåværende situasjon og til fremtidig yrke.

Bruksaspektet ved faget har også vært gjenstand for diskusjon i fagmiljøet. I Kosbergs undersøkelse (1998:118) sier noen messingpedagoger at de mener man som musiker bruker hørelæreferdigheter hele tiden, og at messingblåsere har spesiell nytte av gode ferdigheter i hørelære. Det sies også at manglende samarbeid mellom messing- og hørelærepedagoger fører til at studentenes utbytte av faget ikke blir så stort som det kunne ha vært. Det kunne på denne bakgrunn vært interessant å studere andre instrumentområders forhold til faget, men dette er foreløpig ugjort.

I Hopsdals hovedoppgave (1991) argumenterte hun for et fag hun kalte for "utvidet hørelære". Begrunnelsen var at hørelære er avgjørende for den musikalske utviklingen generelt og for den praktiske, håndverksmessige musiseringen spesielt. Derfor burde flere fagområder integreres i

hørelærefaget, også satslære og formlære. I tillegg var bruk av piano og improvisasjon med i ”utvidet hørelære”. Dette kan også ses som en presisering av bruksaspektet ved faget.

Bruksfaget kan ses i sammenheng med støttefagbegrepet. Dette begrepet har ved NMH ingen klar definisjon. Det kan sies å være en vid betegnelse på et fag og at det kan peke på mange støtte- eller bruksfunksjoner. Fagplanen er heller ikke tydelig her. Turøy (1998:79) drøfter også støttefagbegrepet og finner at hennes informanter mener at faget skal støtte opp om musikkutøvingen og om de fagene/emnene som har med musikkens struktur å gjøre, som satslære, harmonilære og arrangering. Hun mener også at lærerne i hørelæreundervisningen i liten grad viser hvordan hørelæreundervisningen kan støtte hovedinstrumentet. Her ser vi to ulike forventninger til hvordan bruksaspektet og støttefaget best mulig kan ivaretas: ansvaret kan dels ligge på gehørtreningslærerne, dels på hovedinstrumentlærerne. Bergby (1991:71) mener at faget i den videregående skole er ment å være et støttefag for lytting og musisering, mens det har vært en tendens til å opphøye fagets innhold til mål i seg selv, slik at elevene selv har måttet finne overføringsverdiene. Her er det elevene som ivaretar støttefagfunksjonen. I kapittel 5 vil gehørtreningsfaget bli nærmere drøftet i forhold til flere andre fag i fagplanen.

4.5.6 Det tidkrevende faget

At fagplanen så tydelig fremhever at det må arbeides og øves jevnlig, viser at faglige kunnskaper og ferdigheter utvikles over tid og at faget ikke er et skippertaksfag. Noen studenter nevner spesielt tidsaspektet ved faget, både i forhold til den tiden det tar fra øvingen og at det i seg selv er tidkrevende. Her siktes det kanskje til lekser og arbeidskrav. Under prestasjonsaspektet var det også noen som fremhevet negativt det å rekke å bli ferdig med oppgaver før timen. Det kan være en sammenheng mellom tidsaspektet og motivasjonsaspektet. Det at faget oppleves å ta mye tid, kan bety at man heller vil bruke tiden til annet, f.eks. til å øve på sitt instrument. Men det kan også være knyttet til prestasjonsaspektet og til det at man føler man ikke mestrer faget og dermed må arbeide ekstra mye.

4.6 Sluttkommentar

Undersøkelsen viser at faget fremstår som et resultat av og et tett samspill mellom fagmiljø/faglærere og studenter, fagplan, oppfatning og tolkning av denne og den praktiske gjennomføring i undervisningstimene. Sluttproduktet er studentenes opplevelser av hele denne kjeden. I tillegg er et slikt obligatorisk fellesfag noe som skaper fellesskap i den forstand at det gir en identitet til en gruppe.

Vi ser også at faget har både kognitive og affektive aspekter knyttet opp mot et helt sett av forhold, som selvbylde, erfaringer, motivasjon, musikalsk bakgrunn, instrument og studium og andre sosiale forhold. Det viktigste ved faget er likevel at man skal oppnå læring. Det er dermed lett å slutte seg til uttalelsen til en 2. årsstudent som mente: ” Det er bra å trene opp sitt gehør!” Men for at dette skal kunne skje, må det være lagt til rette for det gjennom et bevisst fagopplegg. Turøy (1998:131) mener at det studentene på sikt vil ha behov for er: Et utviklet gehør og kunnskap og motivasjon til å utvikle det videre. Da er det viktig at man tror på egne evner og

muligheter, fordi det å tro på seg selv og sine evner påvirker hvordan folk tenker, føler, motiveres og handler (Bandura 2002:2).

Kapittel 5

Gehørtreningsfaget i forhold til utdanningen og til andre fag

5.1 Innledning

Gehørtreningsfaget er ett av mange fag i studiet og i fagkretsen. Til sammen danner fagene i studiet en helhet som skal bygge opp en kompetanse for fremtidig virke som musiker på ulike arenaer.

Min andre problemstilling er *Hvilket forhold er det mellom gehørtreningsfaget og utdanningen for øvrig*, slik studentene opplever det. I denne sammenheng knyttes dette til de fagene som de fleste har i de to første studieårene.

I et studieopplegg er det ønskelig at fagene gjensidig skal berike hverandre, selv om dette ikke eksplisitt er sagt i fagplanen. Vi har tidligere sett at Musikkhøgskolens plan er fagdelt. Likevel vil det være en fordel om grensene mellom fagene ikke oppleves som så tette at fagene lever sitt eget liv, men at de er deler av en helhet som alle skal tjene et felles formål, nemlig å gjøre studentene allsidig utdannet til sitt yrkesliv som musiker, enten som utøver, skapende musiker, pedagog eller dirigent.

Dette kapitlet omfatter en del spørsmål som angår disse forholdene. Det første spørsmålet er svært nærgående, sett fra en som underviser i faget. Det angår hvor *viktig* faget oppleves å være i utdanningen og en rangering av dette. Et annet og beslektet spørsmål angår fagets *nytte* i forhold til utdanningen. Disse to forhold er ikke helt atskilte; om et fag er viktig eller nyttig kan være to sider av samme sak.

For meg er begrepet 'nytte' knyttet til noe anvendelig, enten på det konkrete og praktiske plan eller på et mer abstrakt og mentalt plan. Mens 'viktig' oppfatter jeg mer som et overordnet og generelt begrep. I denne sammenhengen er det hva studentene *opplever* som er av interesse. Svarene deres vil vise om det er noen forskjell på begrepene og om det var meningsfullt å stille to ulike spørsmål.

De siste spørsmålene angår gehørtreningsfaget i forhold til andre fag. Jeg har her valgt ut to utøvende fag: hovedinstrument og kammermusikk/samspill og de tre støttefagene musikkhistorie, verkanalyse og satslære. Spørsmålene retter seg to veier: først om gehørtreningsfaget oppleves som nyttig i forhold til disse andre fagene, med hvert fagområde behandlet eksplisitt. Det er her tale om hvordan *studentene* kan anvende faget eller se mulighetene for anvendelse i forhold til disse andre utøvende fag eller støttefag. Det andre spørsmålet angår i hvilken grad studentene opplever at det blir henvist til gehørtreningsfaget i disse andre fagene. Her gjelder det om *lærerne* i disse andre fagene synes å benytte seg av gehørtreningsfaget som støtte eller referanse i sin

egen undervisning eller om de ser sammenhengene og påviser denne overfor studentene. Et siste spørsmål dreier som om i hvilken grad gehørtreningsfaget anvendes i forbindelse med studentens øving, slik fagplanen for gehørtrening poengterer i innledningen i fagplanen: "... et nyttig redskap i arbeidet med notelesing, innstudering, øving og lytting."

Til sammen kan kanskje svarene på disse spørsmål gi økt kunnskap om hvordan studentene opplever fagets rolle, både i studiet som helhet og mer direkte i sammenheng med noen av enkeltfagene.

5.2 Er gehørtrening et viktig fag?

Som obligatorisk fag velges ikke gehørtrening ut fra personlig interesse eller behov, men det er en del av fagpakken som automatisk inngår i studentenes timeplan. Har da studentene noen klar opplevelse av fagets betydning, i denne forstand viktighet, i forhold til studiet som helhet? Det kan gjelde i mer generell forstand eller mer spesielt i forhold til studiet, til andre fag eller til hovedinstrumentet.

Selve spørsmålet var stilt som et lukket spørsmål med fem alternative rangeringer: *Hvor viktig synes du faget er i din musikkutdanning.* I tillegg kunne studentene føye til utfyllende kommentarer.

Resultatet vises i tabell 5.1.

	antall	%
vet ikke	1	1
ikke viktig	0	0
lite viktig	8	8
viktig	49	48
svært viktig	45	44
Sum	103	101

Medianen er 4.

Tabell 5. 1. Svarfordeling i spørsmålet om gehørtreningsfaget er et viktig fag.

Én student har ikke besvart spørsmålet. Resultatet viser at over 90% av studentene opplever gehørtreningsfaget som "viktig" og "svært viktig" i studiet. Ingen har svart i kategorien "ikke viktig". I alt 29 studenter har kommentert sitt svar ytterligere. Ut i fra disse kommentarene kan man trekke ut ulike kategorier av begrunnelser for fagets viktighet. Jeg har valgt å plassere kommentarene i mange kategorier, selv om grensene ikke alltid er så klare mellom dem. Dette gjør jeg for å belyse faget så bredt som mulig.

Noen studenter begrunner sitt standpunkt med *generelle* kommentarer:

- Det absolutt viktigste av ”støttefagene”. (Treblåserstudent.)
- Det er et fag jeg burde hatt i alle 4 årene, for å vedlikeholde øret! Det er den viktigste funksjonen hørelære har for meg – viktig! (Jazzsanger.)

Noen begrunner viktighet i forhold til det *instrumentale eller utøvende*, slik som disse sangerne:

- Viktig fordi jeg er sanger.
- Å synge krever et godt øre (akkurat som m/andre instrumenter). Jeg lærer fortere sanger når jeg kan lese rytmen fort og ser hvor melodilinjen går.
- Å ha evnen til å synge fra bladet er grunnleggende kunnskap.

For noen er *intonasjon* i forhold til instrument og utøving viktig:

- Viktig i forbindelse med for eksempel intonasjon. Man må justere i forhold til hvilke akkordtoner en ligger på, for eksempel s3↓, 13↑.¹ (Messingblåserstudent.)
- Hvem vil lytte på en sanger som synger urent?! (Vokalstudent.)

Også instrumentalister mener det å *synge fra bladet* er viktig:

- Som hornist er det kjempebra å øve på bladlesing (-synging) og trene opp til å høre hva som kommer. Fordi vi kan treffe mange ulike toner på ett grep.

Forholdet til *hovedinstrumentet* begrunnes slik:

- Det viktig fordi dette henger sammen med hovedinstrument og spilling, kan ikke skilles, veldig viktig for helheten. (Jazz-student.)

En student ønsker imidlertid faget mer direkte knyttet til *orkesterarbeidet*:

- Kunne ønsket en mer ”praktisk” basert undervisning rettet mot for eksempel orkesterspill. (Strykerstudent.)

Andre fremhever betydningen av *bevisstgjøring og memorering*:

- Faget er et sted der en bevisstgjør seg viktige element i musikken. (Folkemusikkstudent.)
- Viktig for bevisstgjøring, særlig i forhold til memorering av notemateriale; harmonier, intervaller etc. Se logiske tonale strukturer. (Klaverstudent.)
- Det er viktig for hovedinstrumentet, spesielt med tanke på intonasjon og bevisstgjørelse om taiming. (Strykerstudent.)

Viktigheten begrunnes ut fra *egen mestring og motivasjon*:

- Hørelære har støtt ligget godt for meg, og jeg kunne tenke meg å fordype meg i faget. (Klaverstudent.)

¹ Studenten mener at stor ters skal intonerer lavt og liten ters intonerer høyt.

Fagets viktighet i forhold til *jazz-studiet og improvisasjon* begrunnes slik:

- Et helt nødvendig fag for jazz/pop pga. transkripsjoner av låter og plukking av låter.
- Som jazz-sanger er øret det eneste man lener seg mot. Vi har ikke klaffer eller tangenter og er svært avhengig av et trent øre for improvisasjon og prima vista.
- Jobber en del med halvimprovisasjon og etteraping. Øret er viktig uansett.
- Improvisasjon = hørelære

Noen mer sammensatte kommentarer forekommer også, som disse:

- Faget er lite viktig i forhold til min utdanning som utøvende musiker, men viktig i forhold til hvordan denne skolen stiller seg til faget og hvor mye det blir vektlagt. (Vokalstudent.)
- Faget er viktig unntatt fritonal melodilesning. (Strykerstudent.)
- Ser ikke helt hva jeg direkte kan bruke det til, samtidig som det føles nyttig og bra å utvikle gehøret. (Treblåserstudent.)

Selv om svært mange av studentene mener at faget er viktig og svært viktig, er det mange ulike begrunnelser for hvorfor studentene mener faget er viktig. Det gir et mer nyansert bilde av hva som kan ligge i begrepet 'viktig'. Studentenes ulike perspektiver på faget viser at de opplever ulike sider ved faget som viktige, knyttet til studium, instrument eller mer personlige forhold og behov som også i noen grad viser fremover til fremtidig yrkesaktivitet. Det viser også at opplevelsen av viktighet varierer fra det rent instrumentelle eller praktiske til det mer overordnede eller abstrakte, som at faget bidrar til bevisstgjøring eller til en mer generell opplevelse av at det er viktig å ha godt gehør. Man kan si at det er ulike fagtyper eller fagperspektiver som kommer til syne: både kunnskapsfaget, ferdighetsfaget og det mer generelle støttefaget.

5.3 Er gehørtrening et nyttig fag?

I innledningen til dette kapitlet drøftet jeg forholdet mellom begrepene 'viktig' og 'nyttig'. I fagplanens målformulering brukes betegnelsen "nyttig redskap" om faget, en betoning av fagets bruksaspekt.

I undersøkelsen fikk studentene følgende lukkede spørsmål med fem svaralternativ: *Hvor nyttig er faget for deg i ditt studium?* I tillegg kunne studentene føye til utfyllende kommentarer. I tabell 5.2 ser vi frekvensfordelingen av svarene.

	antall	%
vet ikke	4	4
ikke nyttig	0	0
lite nyttig	12	12
Nyttig	53	51
svært nyttig	34	33
Sum	103	100

Medianen er 4

Tabell 5.2. Tabell over svarene om gehørtreningsfagets nytte i studiet.

En student har ikke svart på spørsmålet. Resultatene viser at 84% av studentene opplever at faget er ”nyttig” og ”svært nyttig” i studiet. Ingen har svart i kategorien ”ikke nyttig”.

I alt 30 studenter har kommentert sitt svar ytterligere. Blant dem er det 5 studenter som opplever at spørsmålet henger sammen med det forrige spørsmålet om viktighet og henviser derfor til sin kommentar til dette spørsmålet.

Når nytten skal forklares, knyttes den opp til ulike deler av studiet og den faglige virkeligheten. Jeg har også her valgt å fordele svarene i mange kategorier, for å vise bredden i begrunnelser. I virkeligheten er kategoriene nokså nær hverandre. Dette gjelder for eksempel i forhold til graden av tilpasning til eget hovedinstrument og studieretning. Følgende nytteaspekter kommer frem i kommentarene:

Nytte i forhold til *hovedinstrumentet*:

- Faget er like viktig som hovedinstrumenttrening. (Jazz-sangstudent.)
- Jeg leser noter på hovedinstrumentet relativt raskt og greitt, noe jeg nok kan takke hørelærefaget for. (Klaverstudent.)
- Å kunne intervaller / gehør er svært relevant i paukespilling. (Slagverkstudent.)

Nytte i forhold til studiet i *folkemusikk*:

- Jeg lærer musikk stort sett på gehør og samspill. (Folkemusikkstudent 1. år.)²
- Faget er tilrettelagt vårt studium i folkemusikk. Og vi er derfor ofte innom oppgaver kobla opp mot folkemusikk. (Folkemusikkstudent 2. år.)²

2 Kommentar: 1. år er generelt for alle studieretninger, 2. år har egen folkemusikkgruppe og eget faglig opplegg og fagplan.

Nytte i forhold til lytting og innstudering:

- Å lære måter å lytte på og å få ekstra trening i å høre er nyttig for hovedinstrumentet. (Treblåserstudent.)
- Mest for å lære å lytte, bruke gehøret. Og å raskere kunne innstudere. (Treblåserstudent.)

Nyttig i forhold til *intonasjon*. Her er det noen studenter som ønsker enda mer:

- Det kunne vært mer intonasjonstrening og mer bruk av hovedinstrumentet og ensembler (høre de man spiller sammen med). (Treblåserstudent.)
- Det er nyttig med intonasjonsoppgaver. Er jo veldig interessante og det er en svært viktig del! (som kanskje er litt undervurdert). (Messingblåserstudent.)

Nyttig i forhold til *andre fag*:

- Faget er nyttig i "samspill" med de andre teorifagene, ikke fullt så nyttig alene. (Harpestudent.)
- Faget er nyttig, særlig i satslære og ensembleledelse og ikke minst i biinstrument sang og bruksklaver. (Klaverstudent.)

Nyttig i forhold til å *lære raskere, å forstå bedre og bli mer bevisst*:

- Faget er nyttig fordi jeg lærer ting forttere og "forstår" mer musikk. (Vokalstudent.)
- Jo bedre jeg kan utføre musikalske forløp uten instrument, jo bedre følelse får jeg for stoffet, og jo lettere tilegner jeg meg det og forestiller meg det. (Gitarstudent.)
- Faget strukturerer min egen utvikling. (Jazz-student.)
- Bevisstgjøringen jeg oppnår gjennom faget er svært nyttig. (Treblåserstudent.)

Nyttig i forbindelse med *bladsang og kor*:

- Det er veldig kjekt å bli god på bladsynging og slikt, siden vi skal drive mye med kor. (Kirkemusikkstudent.)

Nyttig i forhold til *undervisning og metodikk*:

- Kanskje jeg underviser i dette faget om noen år og, og da er det viktig at jeg kan det jeg skal lære bort. Viktig også i forhold til samspill med andre. (Musikkpedagogikk- og vokalstudent.)
- Jeg klarer meg langt med å ha en bra formfølelse som trommeslager, å synge kor er ikke det viktigste. Som lærer behøver jeg likevel mer kunnskap om f.eks. akkorder og melodi. (Jazz-slagverker.)
- Den metodiske delen av faget er spesielt nyttig. (Musikkpedagogikk- og vokalstudent.)

Til slutt de kommentarene som er mer negative, enten til faget eller til undervisningen og hvor nytten ikke oppleves i studiet:

- Faget i seg selv er nyttig, men slik det er blitt lagt opp undervisning i år, føler jeg at jeg ikke har utviklet meg omtrent i det hele tatt. (Messingblåserstudent.)
- Det oppleves lite nyttig i den form det praktiseres nå, kanskje også fordi jeg går for lite inn i faget? (Kirkemusikkstudent.)
- Faget oppleves for øyeblikket som kun noe som gjør hverdagen vanskeligere... (Vokalstudent.)
- Faget får lite direkte praktisk nytte ellers i studiet. (Vokalstudent.)
- Det hadde vært mye mer nyttig dersom faget for meg var folkemusikkrelatert, slik at jeg kunne ha brukt det på mitt instrument og bakgrunn. (Folkemusikkstudent 1. år.)²
- Det hadde vært nyttig for oss på jazz/pop og hatt noen enkelte timer med en klassisk lærer også...

En student har mer sammensatte synspunkter:

- Alle utøvende ferdighetsøvelser er veldig nyttig (og morsomt). Transkripsjon, diktater tar altfor mye tid i forhold til nytteverdien. (Musikkpedagogikk- og vokalstudent.)

For å sammenfatte de ulike synspunktene, kan vi se at begrunnelsene for fagets nytte knyttes til ulike forhold, alt fra det mer konkrete og instrumentelle (bladsang, intervaller) til metodikk, lettere innstudering, forståelse og bevisstgjøring. Det er med andre ord en bekreftelse på et vidt kunnskapsbegrep som omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det er også en utdyping av fagets bruksaspekt. I kapittel 4.3 drøftet jeg bevisstgjøring som omfatter alt fra generell bevissthet om musikk til bevissthet knyttet til faget og til strukturelle forhold. Svarene til studentene omfatter både det å lære fortere, å forstå bedre, og at faget strukturerer studentens egen utvikling. Det ser ut til at bevisstgjøring er en opplevelsestilstand: man *føler* at man har større forståelse av musikk- og utøverfeltet.

Begrunnelsene er ikke ulike måten studentene begrunnet fagets viktighet på. Noen av begrunnelsene er helt sammenfallende: forhold til bladsang, til hovedinstrument og til intonasjon går igjen. Men flere nye begrunnelser er med: til undervisningsmetodikk, til andre fag og ikke minst som ledd i raskere læring, bedre forståelse og til bevisstgjøring. Dermed kan vi si at nytte også går på flere plan, både til praktisk anvendelse og til en utvidet forståelse og musikalsk horisont. Her er det nærliggende å trekke inn Edlunds definisjon av faget der han sier at fagets siktemål både retter seg mot utøvelse og forståelse. (Se kapittelavsnitt 1.2.) Det er også nærliggende å trekke inn audieringsbegrepet her, som omfatter både å oppfatte og forstå (se kapittelavsnitt 1.5.1).

Noen svar viser også et ønske om at faget kunne gå mer inn i enkelte emner, f.eks. intonasjon. Noen mener at det også arbeides med aktiviteter eller oppgaver som oppleves unyttige, som f.eks. diktater. Det kan også tenkes at noen opplever at faget er nyttig til å lære å utføre ting, men at det ikke er viktig å kunne denne ferdigheten. Det er mulig å tolke en av studentuttalelsene i den retning, der det kom frem synspunktet om at de utøvende ferdighetsøvelsene var veldig nyttige, men at transkripsjoner og diktater tok altfor mye tid i forhold til nytteverdien. Kosberg (1998, s. 118) siterer noen informanter av messing- og gehørtreningspedagoger som hevder et absolutt

² Se forrige fotnote

nyttesyn: "... at hørelære ikke er viktig dersom ferdighetene som læres i faget ikke kan overføres til andre situasjoner." Klarere sagt betyr det at faget er viktig dersom det er nyttig.

Vi har sett at nyttebegrepet anvendes i fagplanen, hvor det fremgår at gehørtreningsfaget har et bruksaspekt i forhold til områdene "notelesing, innstudering, øving og lytting". Det ser ut til at svarene bekrefter alle disse områdene. Svarene viser også at støttefagbegrepet får et innhold i form av nytte og anvendelse.

Hvordan dette forholder seg i andre støttefag, er mer uklart. Nyttebegrepet brukes ikke på tilsvarende måte i fagplanene til eksempelvis musikkhistorie og satslære. Støttefagbegrepet kan ikke ensidig knyttes til konkret nytte, men også til anvendelse, av for eksempel kunnskap. Det gir et mer nyansert bilde av nyttebegrepet som ellers lett kan assosieres med noe konkret eller instrumentelt. Gehørtreningsfaget fremstår i studentenes svar som nyttig for å utvikle ferdigheter som det å synge fra bladet, lettere lese noter, oppfatte musikalske forløp, forbedre memoreringsevnen. Men svarene viser at faget også bidrar til at man forstår mer av musikken, blir mer bevisst på musikkens elementer og får mer overblikk. Dette er også nytte, men i mer overført betydning.

Hovedkonklusjonen er at faget av majoriteten av studentene oppleves som nyttig og svært nyttig i studiet, og at begrunnelsene for fagets nytte er svært varierte. Nyten gjenspeiles i forhold til studiet, om de spiller folkemusikk, jazz, synger eller skal undervise. Også andre og mer kvalitative nytteeffekter fremkommer, som det å lære raskere, forstå bedre og bli mer bevisst. Og når fagplanen betoner at faget skal være et nyttig redskap i forhold til notelesing, innstudering, øving og lytting, ser vi at både disse områdene, men også flere andre nyttemomenter fremkommer i kommentarene. Det kommer også frem i resultatene at noen studenter har problemer med faget, enten fordi de åpenbart føler at de mestrer det dårlig, eller at de føler at undervisningen ikke er rettet nok mot nytteeffekten. Denne dobbeltheten av positive og negative sider kommenteres også av Turøy (1998, s. 97): "De [studentene] vet at gehøret har noe vesentlig med det å være musiker å gjøre og at det har med musikalitet å gjøre, og alle sier at det er viktig og nyttig." Men i Turøys arbeid blir dette satt i sammenheng med følelse av ubehag ved mestringsproblemer. Denne dobbeltheten kan også si noe om at det er åpenbare utfordringer å tilrettelegge undervisningen i gehørtreningsfaget i en utdanning som er både høyt spesialisert og individualisert.

Resultatene for spørsmålet om nytten av gehørtreningsfaget er tilnærmet like resultatene for viktigheten av faget. De to høyeste svarkategoriene for nytte (nyttig og svært nyttig) utgjør 84% mens tilsvarende tall for viktighet var 92%. Det kan se ut til at gehørtreningsfaget oppleves noe mer viktig enn nyttig. Det er vanskelig å vite bakgrunnen for disse forskjellene. Det kan skyldes at viktighet er mer overordnet eller generelt enn nytte, og at faget dermed oppleves å ha betydning også ut over det man kan knytte til nytte- og bruksaspektet. Vi så også at studentenes kommentarer til de to spørsmålene resulterte i både sammenfallende begrunnelser og i forskjellige begrunnelser. Det viser at de to spørsmålene om viktighet og nytte ga flere perspektiver på faget enn jeg hadde fått om jeg bare hadde stilt ett spørsmål (viktig eller nyttig), slik jeg kommenterte i innledningen til dette kapitlet.

5.4 Er gehørtrening nyttig i andre fag?

I undersøkelsen fikk studentene en gruppe spørsmål om fagets forhold til en del andre fag i studiet i de to første studieårene og i hvilken grad gehørtreningsfaget oppleves som nyttig i disse fagene. Jeg viser igjen til min diskusjon om begrepet nytte som både kan være rent praktisk/instrumentelt og på et mer abstrakt plan. Vi må anta at studentene oppfatter dette forskjellig.

Gehørtrening inngår i gruppen av støttefag i de to første studieårene. Hva denne støttefagfunksjonen skal være, er ikke definert, selv om det i fagplanen er brukt betegnelsen ”nyttig redskap”. Men hva med selve støttebegrepet: skal det støtte hovedinstrumentet, hovedinstrumentrelaterte fag, de andre støttefagene, helheten i studiet, eller mer generelt støtte tøværen, pedagogen, være allmenndannende etc.?

Et av målene med spørsmålene var derfor å finne ut hvordan studentene ser på gehørtreningsfagets bruksaspekt og overføringsverdi til noen av de andre fagene i studiet. Det kan også gi oss en forståelse for om studentene opplever faget som et avgrenset felt eller om de ser forbindelse mellom fagene, slik det ideelt sett bør være, selv om det ikke er uttrykt direkte i fagplanen.

Spørsmålet var stilt slik, med lukkede svaralternativ: *Har du nytte av det du lærer i gehørtrening/hørelære i andre fag i studiet?* Spørsmålet rettet seg mot følgende fag:

- hovedinstrumentfaget
- samspill/kammermusikk
- musikkhistoriefaget
- verkanalysefaget
- satslærefaget

Tabell 5.3 viser en samlet oversikt over resultatene.

Nytte i forh. til:	Hovedinstrument		Kammermusikk		Musikkhistorie		Verkanalyse		Satslære	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 svært liten	8	8	8	8	37	39	11	18	3	3
2	14	13	14	14	29	31	14	23	13	13
3	27	26	28	29	19	20	12	20	20	20
4	30	29	23	24	5	5	12	20	38	37
5 svært stor	25	24	25	26	4	4	12	20	28	27
Sum	104	100	98	100	94	99	61	101	102	100
Median		4		4		2		3		4

Tabell 5.3. Nytte av gehørtreningsfaget i forhold til andre fag.

I det følgende vil jeg kommentere de ulike fagområdene spesielt. Fagplanen sier ingenting om at gehørtreningsfaget skal støtte eller være nyttig i disse fagene.

Hovedinstrumentet.

I fagplanen står det at gehørtreningsfaget har som mål å være "... et nyttig redskap i arbeidet med notelesing, innstudering, øving og lytting". De tre første områdene, notelesing, innstudering og øving, kan sies å være knyttet til hovedinstrumentet, mens det siste er mer generelt (lytting). Det er derfor vanskelig på forhånd å forvente et bestemt resultat av svarene. Tabell 5.3 viser at over halvparten av studentene mener at de har "stor" og "svært stor" nytte av gehørtreningsfaget i forhold til hovedinstrumentet. En fjerdedel av studentene mener faget har "middels" stor nytte og vel 20% av studentene mener de har "liten" eller "svært liten" nytte av faget i forhold til hovedinstrumentet. På hvilken måte faget er nyttig i forhold til hovedinstrumentet, er vanskelig å lese ut av tallene. Men ut fra tidligere svar kan vi anta at det er individuelt hvordan gehørfaget oppleves som nyttig i hovedinstrumentfaget, blant annet i forhold til hvilket instrument studentene spiller.

Kammermusikk.

I tillegg til den mer solistiske virksomheten i hovedinstrumentet utgjør kammermusikk en viktig del av den utøvende virksomheten. Nyten av gehørtreningsfaget i forhold til kammermusikk er vist i tabell 5.3.

6 studenter har ikke svart på spørsmålet. Resultatene viser at 50% av studentene mener at faget har "stor" og "svært stor" nytte i forhold til samspillsfagene. Det er likevel ingen som har kommentert spesielt samspill i kommentarene til fagets nytte eller viktighet tidligere i dette kapitlet (i avsnittene 5.2 og 5.3).

Musikkhistorie.

Musikkhistorie er et støttefag på linje med gehørtrening. Det kan tenkes eller forventes at det er en viss nytte knyttet til lytteaktivitetene i musikkhistoriefaget. Resultatene av gehørtreningsfagets nytte i forhold til musikkhistoriefaget er vist i tabell 5.3.

10 studenter har ikke svart på spørsmålet. 70% av studentene mener at gehørtreningsfaget har "svært liten" og "liten" nytte i forhold til musikkhistoriefaget. Det ser dermed ut til at studentene i liten grad ser noen forbindelse mellom musikkhistoriefaget og gehørfagets lytteaktiviteter og anvendelse av repertoarstoff.

Verkanalyse.

Det kan forventes at det er en viss nytte av gehørtreningsferdigheter knyttet til lytteaktivitetene i verkanalysefaget. Det er ikke alle studenter som har faget, og det er derfor en stor prosentandel som ikke har svart. Validiteten av dette spørsmålet er derfor lav. Resultatene vises i tabell 5.3.

Hele 43 studenter har ikke svart på spørsmålet. Resultatet viser at studentene fordeler seg nokså jevnt i like store grupper. Det er vanskelig å se noen tendens i svarene som forteller om gehørtreningsfaget nytte i forhold til verkanalysefaget.

Satslærefaget.

Tradisjonelt er det en nær forbindelse mellom gehørtreningsfaget og satslære. Studentene fordeles i grupper som stort sett er identiske i begge fag, ut fra opptaksresultatene og studieretning. Det er også en nær kommunikasjon mellom lærerne i fagene selv om faginnholdet bare i en viss grad kan sies å være koordinert eller integrert. Det teoretiske kunnskapsstoffet i gehørtrening er for en stor del sammenfallende med satslære, om musikalske strukturer, analyse og begrepsapparat. Man kan derfor forvente at det er en viss nytte i satslærefaget. Resultatene vises i tabell 5.3.

To studenter har ikke svart på spørsmålet. Resultatet viser at over 60% av studentene mener at de har ”stor” og ”svært stor” nytte av gehørtreningsfaget i satslærefaget. Dette kan bekrefte den nære forbindelse det er mellom gehørtrening og satslære. Kanskje kan den auditive treningen i gehørtreningsfaget hjelpe studentene til å ”høre” sine satslæreoppgaver (audiering) og dermed lette oppgaveløsningen?

Gehørtreningsfagets nytte i forhold til andre fag – en oppsummering

Dersom støttefagfunksjonen skal gjelde andre fag i studiet, i hvilken grad kan resultatene forklare denne støttefagfunksjonen? Vi skal se på prosentandelen av studentene som opplever at gehørtreningsfaget har ”svært stor” (5) eller ”stor” (4) nytte i andre fag. Jeg tar også med medianverdien. På den måten kan vi sammenligne og gradere nytteverdien i forhold til de ulike fagene.

4 = stor nytte 5 = svært stor nytte	%	Median
Satslære	64	4
Hovedinstrument	53	4
Kammermusikk/samspill	50	3
Verkanalyse	40	3
Musikkhistorie	9	2

Tabell 5.4. Prosentandel og median for studenter som opplever at gehørtreningsfaget har ”svært stor” (5) eller ”stor” (4) nytte for andre fag.

Vi ser at studentene opplever at gehørtreningsfaget er mest nyttig i forhold til satslære- og hovedinstrumentfaget, middels nyttig i forhold til kammermusikk/samspill og verkanalysefaget og minst nyttig i forhold til musikkhistoriefaget.

I avsnitt 5.3 handlet det om i hvilken grad gehørtreningsfaget var et nyttig fag i studiet eller i utdanningen generelt. Her så vi et klart positivt resultat. Det ga et prosentandel på 84% på svarkategoriene ”nyttig” og ”svært nyttig”. Dette er høyere enn for noen av de fem fagene ovenfor. Det kan dermed se ut til at nytten av gehørtreningsfaget går ut over de enkelte fag. Kommentarene til dette spørsmålet sier også noe om dette. Der nevnes det andre og mer kvalitative nytteeffekter, som det å lære raskere, forstå bedre og bli mer bevisst, til nytte i

undervisning etc. Dette er kommentarer som viser at nytten kan sies å være overordnet i forhold til diskusjonen om nytte knyttet til enkeltfag. Støttefaget gehørtrening kan dermed synes å ha en nytteeffekt ut over det enkelte fag og nyttebegrepet er videre enn konkret knyttet til enkelte fagområder. Kanskje er denne nytteeffekten det som Nielsen (1998:322) kaller ”en generell musikalisering”?

5.4 Henvises det til gehørtreningsfaget i andre fag?

Mens det forrige spørsmålet gjaldt i hvilken grad gehørtreningsfaget oppleves som nyttig i forhold til andre fag i studiet, dvs. fagets overføringsverdi, gjelder det neste spørsmålet det motsatte: i hvilken grad studentene opplever at *lærere* i andre fag i sin undervisning *henviser* til gehørtreningsfaget.

Spørsmålet om henvisning til gehørtreningsfaget var formulert som et lukket spørsmål med 5 svaralternativ: *Henvises det til hørelærefaget i undervisningen i andre fag i studiet?*

De aktuelle fagområdene er :

- hovedinstrumentfaget
- samspill/kammermusikk etc.
- musikkhistoriefaget
- verkanalysefaget
- satslærefaget

Hvordan preges undervisningen i disse fem fagområdene av henvisning til andre fag i studiet, i dette tilfellet til gehørtrening? Tabell 5.5 viser en samlet oversikt over resultatene.

Henvisning i andre fag:	Hovedinstrument		Kammermusikk		Musikkhistorie		Verkanalyse		Satslære	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 svært liten	35	35	33	35	60	64	30	53	18	18
2	19	19	16	17	22	23	13	23	18	18
3	17	17	22	23	6	6	4	7	23	23
4	18	18	17	18	2	2	7	12	26	26
5 svært stor	12	12	6	6	4	4	3	5	15	15
Sum	101	101	94	99	94	99	57	100	100	100
Median	2		2		1		1		3	

Tabell 5.5. Graden av henvisning til gehørtreningsfaget i andre fag i studiet.

I det følgende vil jeg kommentere de ulike fagområdene spesielt. Det står ingenting i fagplanen at det skal henvises til andre fag.

Hovedinstrumentfaget.

3 studenter har ikke svart på spørsmålet. Over halvparten av studentene mener at det er lite henvisning til gehørtreningsfaget i hovedinstrumentfaget. Resultatene er også vesentlig lavere enn i spørsmålet om studentenes nytte av gehørtreningsfaget i hovedinstrumentfaget, hvor over halvparten av studentene mener de har stor og svært stor nytte av faget.

Kammermusikk.

10 studenter har ikke svart på spørsmålet. Litt over halvparten av studentene (52%) mener det er lite henvisning til gehørtreningsfaget i kammermusikk og samspill, mens omtrent like mange (49%) mente de hadde stor og svært stor nytte av gehørtreningsfaget i kammermusikkfaget.

Musikkhistoriefaget.

Frekvensanalysen viser følgende svarfordeling: 10 studenter har ikke svart på spørsmålet. Over 80% av studentene mener at det henvises lite til gehørtreningsfaget i musikkhistoriefaget.

Verkanalysefaget.

Det er ikke alle studenter som har verkanalyse, og det er derfor en stor prosentandel som ikke har svart. Validiteten av resultatene kan derfor sies å være lav. Av de 57 (av 104) studentene som har svart, er det 76% som mener det henvises lite og svært lite til gehørtreningsfaget i verkanalysefaget.

Satslære.

Den nære forbindelse mellom gehørtrening og *satslære* er nevnt i forbindelse med det forrige spørsmålet om nytte i andre fag. Undervisningsgruppene er stort sett de samme i begge fag. Det er også en nær kommunikasjon mellom lærerne i fagene selv om faginnholdet bare til en viss grad kan sies å være koordinert eller integrert. Gehørtreningsfaget benytter mange av de samme fagtermer og analysesystemer som i satslære og knytter mye av kunnskapsstoffet til musikkklære og musikkteori. Man kan forvente at det er en viss grad av henvisning til gehørtreningsfaget i satslærefaget. Frekvensanalysen viser følgende svarfordeling:

4 studenter har ikke svart på spørsmålet. Over 40% av studentene mener det henvises mye og svært mye til gehørtreningsfaget i satslærefaget, som forventet. Det er riktignok en jevn fordeling av studenter på alle verdier, så selv om gjennomsnittet er positivt – dvs. rundt 3, så er det en moderat positiv tendens. Det er likevel det mest positive resultatet i forhold til de fem aktuelle fagene i dette spørsmålet. Resultatet er likevel vesentlig lavere enn i studentenes svar om gehørtreningsfagets nytte i satslærefaget hvor 66% av studentene mener de har stor og svært stor nytte av faget. Dette kan skyldes at de nyttiggjør seg både de auditive ferdigheter og de teorikunnskaper og analyseferdigheter som gehørtreningsfaget bygger opp.

Graden av henvisning til gehørtreningsfaget i andre fag – en oppsummering

Dersom et støttefag skal ”benyttes av” andre fag i studiet, i hvilken grad kan resultatene forklare om denne støttefagfunksjonen tas på alvor? Når vi ser hvordan det henvises til gehørtreningsfaget i andre fag, ser vi at forbindelsen mellom fagene ikke er så stor. Vi skal se på prosentandelen av

studentene som opplever at det henvises til gehørtrening i ”svært stor” (5) eller ”stor” (4) grad i undervisningen i andre fag. Jeg tar også med medianverdien.

Henvisning: 4 = stor h. 5 = svært stor h.	%	Median
Satslære	41	3
Hovedinstrument	30	2
Kammermusikk	24	2
Verkanalyse	17	1
Musikkhistorie	6	1

Tabell 5.6. Prosentandel og median for studenter som opplever at det henvises til gehørtreningsfaget i ”svært stor” (5) eller ”stor” (4) grad i undervisningen i andre fag.

Studentene opplever at det henvises mest til gehørtreningsfaget i satslære, hovedinstrument og kammermusikk, selv om resultatene ikke kan vise til særlig høye tall. Minst henvisning er det i verkanalyse og musikkhistorie.

Dersom vi sammenliger de to spørsmålsgroppene – om gehørtreningsfagets *nytte* i andre fag og om andre fags *henvisning* til gehørtrening, med utgangspunkt i medianen, ser vi at resultatet for nytte er generelt høyere enn for henvisning:

- Når det gjelder hovedinstrument og kammermusikk, er medianen for henvisning 2, men for nytte er den henholdsvis 4 og 3.
- Medianen for henvisning for musikkhistorie og verkanalyse er 1, men for nytte er den henholdsvis 2 og 3.
- I satslære er medianen for henvisning 3 og for nytte 4.

Hvordan skal man tolke det at resultatene for nytte generelt er høyere enn resultatene for henvisning? Det kan indikere at på tross av at det henvises i liten eller mindre grad til gehørtreningsfaget i andre fag, ser studentene nytten av gehørtrening i disse fagene. Det er altså studentenes egen evne til å anvende fagets muligheter og se dets overføringsverdi som betyr mest for gehørtreningsfagets støttefagfunksjonen. Det kan også tenkes at gehørtreningslærerne bidrar til overførings- eller nytteeffekten, men dette kan ikke dokumenteres siden spørsmålet om henvisning fra gehørtreningsfaget til andre fag ikke er med i undersøkelsen.

Spørsmålet om henvisning var stilt veldig absolutt om direkte henvisning til faget gehørtrening. Det er selvsagt naturlig å tenke at lærere i andre fag henviser til områder som også kan ligge under gehørtreningsfaget, for eksempel melodilesning, rytme, intonasjon, akkordforståelse etc. uten direkte å henviser til faget.

Turøy (1998:115) drøfter i sin avhandling forholdet mellom gehørtreningsfaget og andre fag. Hun vurderer dette på følgende måte: ”Jeg antar det ville være lettere for studentene å tenke tverrfaglig og vise pedagogisk kreativitet dersom de møtte modeller for det i sitt eget studium. Det synes som om mange horelærere ønsker å gripe fatt i problematikken, men om de lykkes med

fagintegreringen er altså også avhengig av faktorer utover dem selv. [...] Hørelære på den annen side sies å være et støttefag uavhengig av tverrfaglig samarbeid, fordi det utvikler gehør og notelesningsferdigheter som er til støtte i de fleste former for musikalsk virke. Likevel vil jeg våge å antyde at støtteeffekten ville være langt større dersom gehørtrening ble mer aktivt inkludert i de øvrige fagene på konservatoriet, slik at studenten fikk møte flere og varierte vinklinger på hvordan gehøret kunne brukes og utvikles.” Det ser ut til at Turøy har rett i at gehørtrening fungerer som støttefag uavhengig av tverrfaglig samarbeid. Det er også mulig at støtte- eller nytteeffekten av faget kan økes ved mer innsats fra lærere i andre fag, dersom dette er ønskelig og nødvendig.

5.6 Anvendes gehørtreningsferdigheter når du øver inn nytt stoff?

Dette spørsmålet har tilknytning til målformuleringen i fagplanen hvor gehørtreningsfaget sikter mot å være ”... et nyttig redskap i arbeidet med notelesing, innstudering, øving og lytting”. Å øve inn nytt stoff innebærer både notelesing, innstudering og øving, og det er her forsøk på å finne ut om studentene benytter seg av det de lærer i gehørtrening i møtet med nytt repertoar. Spørsmålet åpnet for tre svaralternativ mot vanligvis fem på de øvrige spørsmål. I tillegg var det åpent for ytterligere kommentarer, noe mange benyttet seg av. Spørsmålet lød slik: *Benytter du hørelæreferdigheter når du øver inn nytt repertoar?* Svaralternativene var: *aldri, sjelden, ofte.*

Man kan forvente at det er en positiv forbindelse mellom spørsmålet og svaret. Frekvensanalysen viser følgende fordeling:

	N=antall svar	Svar i %
aldri	3	3
sjelden	43	42
ofte	57	55
Sum	103	100

Gjennomsnittet er 2,52 og medianen er 3

Tabell 5.7. Anvendelse av gehørtreningsferdigheter ved innøving av nytt repertoar.

Én student har ikke svart på spørsmålet. Av resultatene ser vi at over halvparten av studentene ”ofte” benytter seg av gehørtreningsferdigheter når de øver inn nytt repertoar, mens noe under halvparten svarer at de ”sjelden” gjør det. Det er likevel en positiv tendens i svarene, og det viser en viss sammenheng mellom studieplanintensjonen og resultatet.

Studentenes kommentarer til spørsmålet omfatter både hva de anvender ved faget og hva de legger i begrepet ’hørelæreferdigheter’:

- Ved notelesing, melodi, rytme, harmonikk etc:

- Jeg synger alle stykkene mine, og siden det for det meste er ny musikk, har jeg god nytte av *Modus novus* og intervalltrening. I tillegg spiller jeg mye jazz o.a., og her har jeg bruk for harmoniforståelse. (Treblåserstudent.)
- Til bladspill av melodi og rytme og til intonasjon. (Messingblåserstudent.)
- Selvfølgelig når det gjelder å lese noter. (Kirkemusikkstudent.)
- Å synge krever et godt øre (akkurat som m/andre instrumenter.) Jeg lærer fortere sanger når jeg kan lese rytmen fort og hvor melodilinjens går. (Vokalstudent.)
- Jeg trenger alle kunnskapene fra faget ved bladlesing og innøving. (Jazz-student.)
- Som sagt: Bladsynging er svært viktig. (Jazz-student.)
- Det gjør jeg når jeg skal øve inn rytmer. (Strykerstudent.)
- Det blir stort sett bladsang, fordi rytmen i det meste sangrepertoar ikke er så vanskelig. (Vokalstudent.)
- I så fall kun for å analysere harmoniske forløp. (Treblåserstudent.)
- Jeg lærer stoff og får bedre harmonisk oversikt når jeg bruker "gehøret" ved innøving av nye låter, synger melodi, basstone, akkorder osv. (Jazz-student.)
- Bevisstgjøring omkring notebilde, mel. + harm. Struktur. (Klaverstudent.)

- Auditiv analyse:

- Jeg har merket at auditiv analyse er nyttig særlig når en har det travelt med å øve mot en knapp tidsfrist. (Klaverstudent)

- Kommentar til hørelæreferdigheter:

- Man bruker de ferdighetene man har når man øver eller spiller, men så er spørsmålet om det kalles "hørelæreferdigheter" eller instrumentalferdigheter, for det meste man har spilt og gjort på instrumentet innebærer "disipliner" i hørelærefaget. Man utvikler like mye rytmeferdigheter gjennom å spille rytmer som å klappe dem. Mener jeg. (Strykerstudent.)
- Man kan ikke velge bort ferdigheter!?! (Jazz-student.)
- Hva er hørelæreferdigheter? Jeg mener som vi lærer her, som vi ikke hadde brukt uansett? (Vokalstudent.)
- Det er ikke bevisst at "nå bruker jeg hørelæreferdigheter", men egentlig er jo de fleste teknikker for å innstudere nye ting hørelæreferdigheter! (Treblåserstudent)
- Jeg bruker det ikke bevisst, men hørelære er integrert inn i alt en gjør på hovedinstrument: intonasjon, rytme med mer. (Messingblåserstudent.)

- Egen motivasjon eller spørsmål om "moral":

- Det hender! (Slagverkstudent.)
- Skulle ville lære meg å gjøre det i mye større utstrekning. (Treblåserstudent.)
- Både òg. (Vokalstudent.)
- Når jeg er ordentlig! (Vokalstudent.)

- Andre svar:

- Jeg spiller mye på gehør. (Folkemusikkstudent.)
- Jeg bruker hørelæreferdigheter, spesielt når jeg øver inn moderne repertoar. (Vokalstudent.)
- Jeg øver svært sjelden, da jeg studerer komposisjon, og aller helst benytter tiden til å skrive ... ☺ (Komposisjonsstudent.)
- Øh... litt rart formulert spørsmål. (Kirkemusikkstudent.)

Enkelte nevner at det ikke er klart hva som er 'hørelæreferdigheter' og at det er en nær sammenheng mellom det en kaller teknikker man anvender i øving eller spill og det man lærer i faget. Det kan synes som om noen ikke ser et klart skille mellom gehørtreningsfagets elementer og instrumentalpraksis, men at dette henger tett sammen. Dette kan kanskje være avhengig av hvilket instrument man spiller, eller om man er sanger. Begrepet 'hørelæreferdigheter' er kanskje ikke et presist ord å bruke.

På den annen side er det flere som har vist at de oppfatter begrepet og fremhever hva det er ved faget de anvender når de øver inn nytt repertoar. Mange nevner bladlesing, og da gjelder det såvel sangere som instrumentalister. Også harmonisk analyse, rytme og bevisstgjøring av notebildet blir trukket frem. Intervalltrening og *Modus novus* i forbindelse med innøving av ny musikk nevnes, samt intonasjon. Det er altså en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter som anvendes i innøvingen, eller både mentale og instrumentelle teknikker.

Det er interessant å merke seg kommentaren om at auditiv analyse er en hjelp ved innøvingen når man har kort tidsfrist. Det kan tolkes som om denne disiplinen kan bidra til mer effektiv innøving. Det er også dem som føler at de i større grad burde benytte seg av hørelæreferdigheter, men at de i liten eller for liten grad gjør det. Det kan kanskje ha sammenheng med at de ønsker seg bedre øve-/innstuderingsteknikk generelt.

Vi kan se at det er nokså mange nyanser i svarene og at de som bekrefter at de anvender hørelæreferdigheter ved innøving av nytt stoff, har ulike begrunnelser for hva de anvender ved faget. Om vi ser tilbake på nyttespørsmålet i avsnitt 5.3, var det bare én student som nevnte spesielt innøving av nytt stoff som begrunnelse for fagets nytte. Det kan synes som om det ikke er innøving av nytt stoff studentene først tenker på når de begrunner fagets nytteeffekt.

Kosberg (1998:85 ff.) stilte følgende spørsmål til sine messingpedagog- og gehørtreningspedagoginformanter: "Har studentene nytte av hørelæreferdighetene sine når de innstuderer/utøver musikk?" Her var svarene nokså varierte, alt fra svært positive til mer skeptiske. Alle gehørtreningspedagogene var positive, i ulik grad. Noen mente også at spillelærerens innsats har betydning for i hvilken grad dette kan skje, slik at ansvaret ligger hos instrumentallæreren. En messingpedagog mente at det selvfølgelig var nyttig for innstuderingen, eksempelvis det å vite hva akkordene består av, hvilken tone man spiller og å lese rytmiske notebilder. Og en annen messingpedagog utdypet det med å lære raskere når man hører tonaliteten og dermed lettere treffer klangen. De mer negativt innstilte messingpedagogene mente at liten nytte ved innstudering skyldtes at lærerne samarbeidet for lite eller at gehørtreningspedagogene visste for lite om det å spille messinginstrument. I min undersøkelse viser det seg at mange utnytter gehørtreningsferdigheter ved innstudering. Kanskje bedre

samarbeid på tvers av faggrenser vil kunne få svarstatistikken enda høyere opp på den positive siden?

5.7 Sluttkommentar om gehørtreningsfaget i forhold til utdanningen og til andre fag

Ut fra resultatene kan man konkludere med at studentene mener at gehørtrening er et viktig fag i studiet, for mange er det til og med svært viktig. En stor andel av studentene mener også at faget er nyttig eller svært nyttig i utdannelsen deres. Vi ser at det er ulike begrunnelser for dette. Studentene fremhever både rent instrumentelle eller praktiske forhold og mer overordnede eller abstrakte forhold, forhold som angår forståelse, helhet og refleksjon.

Det viser seg at studentene i ulik grad ser nytten av gehørtreningsfaget i andre fag, når vi går inn på en del av de andre fagene i studiets 1. avdeling. Nyttien er størst i forhold til satslærefaget, men også i hovedinstrumentfaget og i samspill/kammermusikk har studentene nytte av gehørtreningsfaget. I mindre grad ser studentene gehørtreningsfagets nytte i forhold til musikkhistorie- og verkanalysefaget. På spørsmålet om det henvises til gehørtreningsfaget i disse andre fagene, viser det seg at studentene opplever at det henvises mest i satslærefaget, i hovedinstrumentfaget og i samspill/kammermusikk henvises det i noe mindre grad. Minst henvisning mener studentene det er i musikkhistorie- og i verkanalysefaget.

Resultatene viser også at studentene ser nytten av gehørtreningsfaget i forhold til andre fag i større grad enn de mener det henvises til gehørtrening i de samme fagene. Det kan se ut til at det i størst grad er studentenes "fortjeneste" at faget oppleves som nyttig i andre fag og at de ser fagets bruks- og overføringsverdi på tross av at det henvises i liten eller i mindre grad til gehørtreningsfaget i andre fag. Det kan også tenkes at gehørtreningslærerne bidrar til at studentene ser nytten i andre fag, men det kan også være at faget er av en slik art at det naturlig har forbindelse til de andre musikkfagene, både til de utøvende og til de teoretiske fagene. Dette kan bekreftes av resultatene og kommentarene til spørsmålet om studentene anvender gehørtreningsferdigheter ved innøving av nytt repertoar. Her svarer over halvparten av studentene at det gjør de ofte, men at det er forskjellige sider ved faget de anvender. Dette kan nok til en viss grad ha sammenheng med hvilket instrument de spiller.

Er det ønskelig med enda bedre kontakt mellom gehørtrening og andre fag enn det resultatene viser? Burde historie og verkanalyse henvise mer til gehørtreningsfaget? En jazz-student mener at gehørtreningsfaget "burde integreres i alle fag, ikke skill det fra resten". Burde hovedinstrumentlærerne i enda større grad benytte gehørtreningsfaget når de underviser og når de vil lære bort gode innstuderings- og øvetechnikker? Burde gehørtreningslærerne være bedre til å formidle sammenhengen mellom gehørfaget og andre fag, kanskje med unntak av satslære hvor det åpenbart er god kontakt? Med adresse til gehørpedagogene uttaler en messingblåser: "Det er et kjempeviktig fag, med stor innvirkning på særlig hovedinstrument og samspill. Og bør rettes mot det".

Man kan stille mange slike spørsmål på bakgrunn av den kunnskap som resultatene gir oss. Men samtidig er det ikke sikkert at liten kontakt mellom enkelte av fagene er negativt. Det kan like gjerne skyldes at det ikke er naturlig at et fag skal trekke inn andre fag i undervisningen. Som en vokalstudent uttrykker det: "Jeg synes vel at ofte overvurderer man hva gehørtrening omfatter. Hva har hørelære og musikkhistorie med hverandre å gjøre, for eksempel?" Alle fag har også i seg selv en verdi, sin egenart og tradisjon og sine begrensninger når det gjelder hva de skal omfatte. Og vi ser at studentene selv på flere områder klarer å se nytte av gehørtrening i andre fag uten hjelp av de enkelte fags lærere. Diskusjonen er likevel viktig å ta og det kan være sunt å diskutere resultatene med kolleger for å få frem synspunkter på om man ønsker mer kontakt og ikke minst mer kunnskap om hverandres fag. En cembalostudent mener at liten henvisning i andre fag til gehørtreningsfaget kan skyldes for liten bevissthet: "Faget er viktig. Men jeg bruker det for lite bevisst. Føler også at andre lærere ikke er så bevisst på hørelærens rolle i utdannelsen." Kunnskaper om andre fag er selvsagt en forutsetning for å kunne vite hva disse fagene, og i dette tilfellet gehørtreningsfaget, kan bidra med i forhold til eget fag.

At et fag oppleves som viktig og nyttig, slik resultatene viser her, kan tolkes som en bekreftelse på at gehørtreningsfaget har sin berettigelse som obligatorisk fag i en studieplan. Samtidig viser svarene store nyanser i hva som er viktig og nyttig i faget. Dette er kunnskap til ettertanke, for det er dermed vanskelig å begrunne fagets ulike prioriteringer når så mange ting trekkes frem. Studentene er en mangfoldig gruppe individer med ulik musikalsk bakgrunn, gehørmessige forutsetninger, ulike mål for studiet, de spiller ulike instrumenter og har dermed ulike behov for gehørtrening. Gehørtreningsfaget, slik det undervises ved Norges musikkhøgskole, ser ut til å imøtekomme mange av disse behovene. Samtidig er det utfordringer med hensyn til å kunne differensiere undervisningsinnholdet i forhold til disse ulike behovene som kommer til uttrykk gjennom studentkommentarene.

Kapittel 6

Hvilke evner, ferdigheter og kunnskaper utvikler man i gehørtreningsfaget?

6.1 Innledning

Hovedhensikten med et hvert undervisningsfag er læring. Faglæreren bruker fagplanen som en rettesnor for sin *undervisning*, men *læringen* er resultat av hva som foregår hos studenten. Læring krever normalt en aktiv innsats fra studenten, og i vår sammenheng er det snakk om intensjonal læring, en målrettet og planlagt aktivitet. Men læring kan også være et resultat av annen læring, den funksjonale læringen. Det betyr at man kan lære andre ting enn det som det direkte undervises i eller som man aktivt går inn for å lære.

Spørsmålet i overskriften: Hvilke evner, ferdigheter og kunnskaper utvikler man i gehørtreningsfaget? kunne kanskje vært formulert slik: Hva lærer man i gehørtrening? Begrepene 'lære' og 'utvikle' er egentlig to sider av samme sak. Å *lære* kan kanskje knyttes mer til det intensjonale, mens det å *utvikle* kanskje kan knyttes mer til det uintensjonale eller funksjonale. Men i begge begrepene ligger evnen til forståelse, refleksjon eller anvendelse av kunnskap, noe som er en positiv prosess som fører til forandring på en eller annen måte. I det følgende vil jeg anvende begge begrepene, alt etter hvilken sak eller hvilket område det dreier seg om. Og siden dette skal dreie seg om en omfattende drøfting av fagets læringsside, anvender jeg det utvidede kunnskapsbegrepet som omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger, selv om holdningsaspektet ikke eksplisitt er nevnt i overskriften. Begrepet 'evne' kan også omfatte flere sider. I følge Bø (2002:63) refererer begrepet til kraft, makt eller ferdighet til å lære, utføre eller prestere et eller annet på det fysiske og/eller mentale området. Man skiller gjerne mellom *generelle evner* og *spesielle evner*. I denne sammenhengen er det mest aktuelt å tenke på spesielle evner som er særskilte evnefaktorer som kommer til uttrykk i spesielle ferdigheter eller aktiviteter, her knyttet til en læring i forhold til et undervisningsfag.

Kapittel 4 inneholdt en mer generell diskusjon om gehørtrening som fag. Det kom også her frem en lang liste med faglig innhold og aktiviteter. I kapittel 5 så vi hvordan faget forholder seg til studiet og til andre fag. I dette kapitlet skal vi rette oppmerksomheten mot det mer spesifikt faglige innhold og hvilke evner, ferdigheter eller kunnskaper man utvikler i faget. Vi skal her gå mer systematisk inn i selve faget gjennom en rekke spørsmål som tar for seg ulike sider ved læringen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. De fleste spørsmål kan knyttes til fagplanen, men noen går også videre enn denne. (Se også vedlegg 2 med plan over fagets innhold.) Begrunnelsen for dette er å få et bredt bilde av hva faget bidrar med i studentenes faglige utvikling og ikke minst for å få en utfyllende bakgrunn og forståelse rundt diskusjonen av spørsmålet: hva er faget gehørtrening – i praksis? 'I praksis' er her forstått som 'i virkeligheten', i følge erfaringene til studenter ved Norges musikkhøgskole.

I dette kapitlet vil jeg studere hva studentene mener er de viktigste områder å utvikle og om det er noe de savner eller ønsker mer av i faget. Hovedspørsmålet lød slik: *I hvilken grad får du utviklet følgende evner/ferdigheter/kunnskaper i gehørtrening?* Spørsmålet har 28 delspørsmål, og de er knyttet til de områdene som fagplanen inneholder, melodi, rytme etc. I tillegg er det tatt med spørsmål av mer generell eller overordnet karakter. Det er ikke bedt om utfyllende kommentarer til disse spørsmålene.

I resultatgjennomgangen behandles spørsmålene gruppevis etter fagplaninnholdets fire kategorier samt en restkategori.. De fem hovedgruppene er:

- Melodi og tonehøyde
- Rytme
- Akkorder/harmonikk
- Lytteferdigheter
- Andre ferdigheter og kunnskaper

I spørsmålsstillingen anvender jeg tre begreper om effekten av faget eller undervisningen: evner, ferdigheter og kunnskaper. Jeg bruker i det følgende alle tre begrepene, alt etter hvilket område som skal behandles og hvilket begrep som er benyttet i spørsmålene.

Det var gjennomgående høy svarprosent på alle 28 spørsmål. Nesten alle, det vil si 104 studenter, besvarte samtlige spørsmål. Ett spørsmål hadde 101 svar, ett hadde 102 svar og fem spørsmål hadde 103 svar. Dette vil komme frem i resultatbehandlingen nedenfor. I diagrammene vil jeg også anvende nummereringen som forekom i spørreskjemaet: F1 – F28 (se evt. spørreskjemaet i vedlegg 1). Denne nummereringen blir også benyttet i sammenligningstabellene, slik at man lettere kan sjekke tilbake til resultatene i tabellene.

6.2 Melodi og tonehøyde

Seks spørsmål handler om kunnskaper knyttet til melodiske og tonehøyderelaterte områder. Det gjelder i hvilken grad de får utviklet evnen til:

- notelesning generelt (F1)
- å gjenkjenne og utføre intervaller (F2)
- å synge fra bladet (F3)
- å se sammenheng mellom notebildet og hvordan musikken skal klinge (F4)
- å identifisere feil i musikkutøvelse (F5)
- å skrive ned melodier på noter (F6)

Resultatene vises samlet i tabell 6.1.

		1= lite		2		3		4		5= mye		Totalt	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
F1	Notelesning	9	9	15	15	26	26	41	40	11	11	103	101
F2	Intervaller	0	0	2	2	24	23	44	42	34	33	104	100
F3	Melodilesning	1	1	9	9	26	25	47	45	21	20	104	100
F4	Smh note/klang	3	3	14	14	45	44	29	28	12	12	103	101
F5	Id feil i utf	11	11	21	21	34	34	25	25	10	10	101	101
F6	Skrive melodi	1	1	4	4	13	13	50	48	36	35	104	101

Tabell 6. 1 Studentenes vurdering av hvordan ulike evner innen melodi og tonehøyde utvikles i gehørtreningsfaget.

Notelesningsevnen

I fagplanen er notelesning nevnt flere ganger. I innledningen står det: ”Faget Gehørtrening er for en stor del et ferdighetsfag som forutsetter jevnt arbeid og øving for at det skal bli et nyttig redskap i arbeidet med notelesing, innstudering, øving og lytting.”. I målformuleringen står det mer indirekte under punktet om ”fra notasjon til lyd”: ”... styrke evnen til å lese og strukturere et notert musikalsk forløp ...” Notelesning er også nevnt i fagplanen under muntlige arbeidsformer som ”notelesningsteknikk”. Spørsmålet var følgende: *I hvilken grad får du utviklet evnen til notelesning generelt i gehørtrening?* Tabell 6.1 gir fordelingen av svarene:

Én student har ikke svart på spørsmålet. 51% mener at den generelle notelesningsevnen utvikles i høy grad i gehørtreningsfaget, mens 26% mener at denne evnen i middels grad blir utviklet. Det ser dermed ut til å være et positivt samsvar mellom fagplanens intensjon og studentenes erfaring uttrykt gjennom svarene i spørreskjemaet.

Evnen til å gjenkjenne og utføre intervaller

Arbeid med intervaller står spesifisert i fagplanen under innhold. Intervallkunnskaper er et definert krav ved opptak til studiet og blir testet i opptaksprøven i gehør. Det er grunn til å forvente positive resultater siden arbeid med intervaller inngår i undervisningen. Spørsmålet handlet om evnen til både å gjenkjenne og å utføre/synge intervaller og var formulert slik: *I hvilken grad får du utviklet evnen til å gjenkjenne og utføre intervaller i gehørtrening?* Svarene er vist i tabell 6.1:

75% av studentene opplever at evnen til å gjenkjenne og utføre intervaller utvikles i høy grad. Ingen har svart i kategorien ”lite”. Dette viser at det er en positiv sammenheng mellom fagplanintensjonen som tidligere referert og studentenes erfaringer.

Evnen til å synge fra bladet

Spørsmålet om å utvikle evnen til å synge fra bladet eller det man kaller melodilesning, gjelder en av kjernedisiplinene i faget og står nevnt i fagplanen under muntlige arbeidsformer som prima vista. Selv om dette også kan dreie seg om prima vistaspill på hovedinstrumentet, er det her først og fremst den vokale utførelsen det dreier seg om her. Det er grunn til å forvente positivt resultat på dette spørsmålet som ble stilt på følgende måte: *I hvilken grad lærer du å synge fra bladet/melodilesning i gehørtrening?* Svarene er vist i tabell 6.1:

65% av studentene mener melodilesningsevnen utvikles i høy grad i faget. Det er dermed en positiv sammenheng mellom fagplanens intensjon og studentenes erfaring uttrykt gjennom svarene i spørreskjemaet.

Evnen til å se sammenhengen mellom notebildet og det klingende

Utviklingen av evnen til å se sammenheng mellom notebildet og hvordan det skal klinge har en sentral plass i fagplanen. I målformuleringen står følgende: "Faget omfatter både det klingende og det noterte. Målet er å styrke begge disse sidene gjennom utvikling av det indre gehør". Dette spørsmålet gjelder evnen til å lese et notebilde og samtidig kunne "høre inni seg" hvordan det skal klinge ved hjelp av den indre tonereferanse eller *det indre gehør*. Denne evnen kan både gjelde tonehøyde i énstemmig melodi og også omfatte flerstemmige, klanglige og harmoniske aspekter. Det er grunn til å forvente en positiv sammenheng mellom spørsmålet og svarene. Spørsmålet var stilt på følgende måte: *I hvilken grad lærer du å se sammenhengen mellom notebildet og hvordan musikken skal klinge (i gehørtrening)?* Svarene vises i tabell 6.1:

Én student har ikke svart på spørsmålet. 40% av studentene mener at evnen til å se sammenhengen mellom notebildet og hvordan det skal klinge utvikles i høy grad i gehørtreningsfaget, mens nær 43% mener at denne evnen i middels grad utvikles i faget. Resultatet er noe lavere enn i de to foregående områder, men viser at fagplanens intensjon til en viss grad er oppfylt.

Evnen til å identifisere feil i musikkutførelse

Evnen til å identifisere feil i musikkutførelse er sentral både når det gjelder egen utøvervirksomhet og i sammenheng med undervisning og i kor- eller ensembleledelse. Denne evnen ligger nær opp til det foregående spørsmålet, om evnen til å se sammenheng mellom det noterte og det klingende. Men her dreier det seg om å identifisere *misforhold* mellom det man leser og det man hører.

I fagplanen kalles dette for korleksjon og står i planen under skriftlige arbeidsformer. Evnen kan også knyttes til den generelle notelesningsevnen. I ettertid ser jeg at det kan være uklart om studentene har oppfattet forskjellen i disse to spørsmålene ved at begrepet korleksjon ikke er brukt. Det er derfor uklart om studentene knytter spørsmålet til forholdet mellom notasjon og den klanglige virkeliggjøringen av denne og på den bakgrunn kunne identifisere eventuelle feilspill.

Spørsmålet var stilt på følgende måte: *I hvilken grad lærer du å identifisere feil i musikkutførelse i gehørtrening?* Svarene vises i tabell 6.1:

3 studenter har ikke svart på spørsmålet. 35% av studentene mener at de i høy grad utvikler evnen til å identifisere feil i musikkutførelse, mens omtrent like mange, 34%, mener at de i middels grad utvikler denne evnen. Resultatet viser en større spredning i svarene enn i de foregående spørsmål. Det kan skyldes at spørsmålet er uklart formulert eller at studentene mener at gehørtreningsfaget i noe mindre grad utvikler denne evnen. Resultatet viser likevel at fagplanens intensjon til en viss grad er oppfylt.

Evnen til å skrive ned melodier

Spørsmålet om evnen til å skrive ned melodier på noter kan knyttes til disiplinen melodidiktat, en disiplin som har lange tradisjoner i faget. Melodidiktat står nevnt i fagplanen under skriftlige arbeidsformer som diktat/transkripsjon og er også en eksamensdisiplin. Melodidiktaten er ofte spilt på piano, men ved Musikkhøgskolen kan lydkilden også være sang eller innspilt musikk fra plate/CD. Det kan også være en disiplin man utfører som hjemmeoppgave, etter innspillinger med ulike besetninger og i ulike stilarter og genre. Denne evnen kan knyttes til evnen til å oppfatte, memorere, identifisere og notere det hørte. Siden denne aktiviteten har så sentral plass, er det grunn til å forvente et positivt resultat. Spørsmålet var stilt på følgende måte: *I hvilken grad lærer du å skrive ned melodier på noter i gehørtrening?* Svarene vises i tabell 6.1:

Resultatet bekrefter fagplanens intensjon. Over 80% av studentene mener at de i høy grad utvikler evnen til å skrive ned melodier. Dette resultatet er ikke uventet. Denne evnen trenes opp systematisk og har årelange metodiske tradisjoner. Fagplanens intensjon blir i høy grad bekreftet på dette området, i følge studentenes svar.

Sammenligning og konklusjon om tonehøyde og intervall

Resultatene viser at det er positive tendenser i svarene når det gjelder utviklingen av evner innenfor tonehøyde- og intervallområdet. Områdene er rangert i tabellen nedenfor etter gjennomsnitt og median.

Evnen til:	Gjennomsnitt	Median
F6. skrive ned melodier på noter	4,12	4
F2. gjenkjenne og utføre intervaller	4,06	4
F3. synge fra bladet/melodilesning	3,75	4
F1. notelesning generelt	3,29	4
F4. sammenhengen mellom notebildet og det klingende	3,32	3
F5. identifisere feil i musikkutførelse	3,02	3

Tabell 6. 2 Sammenligning av resultatene i utvikling av evner i forskjellige tonehøyderelaterte områder.

Vi ser at de evner som studentene opplever blir utviklet i høyest grad er evnen til å skrive ned melodier og evnen til å gjenkjenne og å utføre intervaller. Utvikling av evnen til melodilesning og til noteslesning generelt vurderes av studentene å bli utviklet i noe mindre grad, men samtlige områder har median 4. I noe mindre grad mener studentene de utvikler evnen til å se sammenhengen mellom notebildet og det klingende og evnen til å identifisere feil i musikkutførelse, selv om som begge har median 3. Totalt sett viser dette at utviklingen av melodiske evner er godt ivaretatt, sett fra fagplanens intensjon. En annen sak er i hvilken grad studentene har mulighet for å vurdere slike utviklingsspørsmål knyttet opp mot egen læring. Det er grunn til å presisere at det her først og fremst er tale om tendenser av opplevd utvikling, ikke eksakte mål på utviklingsgrader.

6.3 Rytme

Rytmefeltet har en sentral plass i gehørtreningsfaget. Det arbeides med ulike rytmeutførelser, både muntlig og skriftlig. Blant muntlige former benyttes blant annet synging, lesing og dirigering eller andre fysiske bevegelser som tramping, gåing, klapping etc. Det benyttes også i noen grad hovedinstrument. Skriftlige nedtegnelser av rytmer er også vanlig og dette er også en eksamensdisiplin. Rytmeevnen innebærer mange ulike sider, som jevn og stabil pulsfølelse, rask og presis lesning og utførelse samt oppfattelse og identifikasjon av rytmiske strukturer.

Det er seks spørsmål i spørreskjemaet som retter seg mot rytmeområdet. Det gjelder i hvilken grad de får utviklet evnen til:

- rytmeferdigheter generelt (F7)
- å oppfatte rytmiske strukturer i klingende musikk (F8)
- å oppfatte rytmiske strukturer i notebildet (F9)
- rytmisk presisjon i samspill (F10)
- å utføre eller spille rytmer (F11)
- å notere ned rytmer på noter (F12)

Det fleste områder har tilknytning til fagplanen, selv om noen ikke står nevnt direkte. Under arbeidsformer finner vi både noteslesningsteknikk og notasjonsteknikk, som også innebærer rytmenotasjon. Også prima vista omfatter det rytmiske. Når det gjelder rytmisk presisjon i samspill, er dette ikke nevnt spesielt, men kan eventuelt være et resultat av det som utvikles i faget innenfor rytmeområdet.

Resultatene for ulike rytmeferdigheter vises samlet i tabell 6.3.

		1= lite		2		3		4		5= mye		Totalt	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
F7	Rytme generelt	1	1	9	9	27	26	37	36	30	29	104	101
F8	Rytm strukt klang	0	0	9	9	33	32	45	44	16	16	103	101
F9	Rytm strukt noteb	1	1	8	8	38	37	40	39	17	16	104	101
F10	Presisjon/samspi	10	10	30	29	36	35	23	22	5	5	104	101
F11	Utføre rytmer	2	2	14	14	31	30	35	34	21	20	103	100
F12	Notere rytmer	1	1	8	8	26	25	51	49	18	17	104	100

Tabell 6. 3 Studentenes vurdering av hvordan ulike evner innen rytme utvikles i gehørtreningsfaget.

Evnen til rytmeferdigheter generelt

Spørsmålet om utvikling av evnen til generelle rytmeferdigheter kan ses på som overordnet i forhold til de områder som kommer etterpå. Siden dette er et sentralt område i gehørtreningsfaget, er det naturlig å forvente et positivt resultat. Spørsmålet var stilt på følgende måte i spørreskjemaet: *I hvilken grad får du utviklet rytmeferdigheter generelt i gehørtrening?* Svarene vises i tabell 6.3:

Resultatet viser at 64% av studentene mener at de i høy grad utvikler de generelle rytmeferdigheter i gehørtreningsfaget, i tråd med fagplanens intensjon og fagområdets plass i gehørtreningsfaget.

Evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i klingende musikk

Spørsmålet om utvikling av evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i klingende musikk er knyttet til blant annet auditiv analyse, men kan også knyttes til diktat eller notasjon. Det handler om å lytte til klingende musikk, enten forespilt på klaver eller ved lytting til innspilt musikk, for så å kunne strukturere det hørte. Dette forutsetter både evnen til memorering og evnen til å sette rytmeforløpet inn i identifiserbare grupper og kategorisere det hørte (kategoriserende persepsjon, se kapittel 1.5.2). Strukturene identifiseres ved hjelp av begreper eller eventuelt i notasjon. Det er grunn til å forvente et positivt resultat på dette spørsmålet som var formulert slik: *I hvilken grad får du utviklet evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i klingende musikk i gehørtrening?.* Svarene vises i tabell 6.3:

Én student har ikke svart på spørsmålet. 60% av studentene opplever at utviklingen av evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i klingende musikk i høy grad utvikles i gehørtreningsfaget.

Evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i notebildet

Mens det forrige spørsmålet handlet om lytteevnen når det gjaldt rytmestrukturer, handler dette spørsmålet om leseevnen og det å kunne oppfatte de leste rytmestrukturane i notebildet. Denne evnen dreier seg først og fremst om notelesningsteknikk, knyttet til rytmiske strukturer. Oppfattelsen av noterte rytmiske strukturer dreier seg om evnen til å forstå og sammenfatte leste rytmer slik at de fremstår i en ordnet struktur og ikke som enkeltnoter. Det vil si at man forenkler lesingen og gjenkjenner fenomener som f.eks. synkope, hemiol, ulike former for polyrytmer etc. Det er altså en form for overordnet lesing og ikke ”staving”. Målet er at dette skal lette notelesningen generelt, for eksempel i forbindelse med prima vistaspill og eventuelt også være en hjelp i innstuderingen. Dette vil i den praktiske utførelses- eller spillsituasjonen si at man lettere kan ligge i forkant av notelesingen og lese mer samtidig. Rytmelæsning er også en vesentlig disiplin i faget. Det er derfor grunn til å forvente et positivt resultat av svarene. Spørsmålet var stilt på følgende måte: *I hvilken grad får du utviklet evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i notebildet (i gehørtrening)?* Svarene vises i tabell 6.3:

Resultatene viser at 55% av studentene mener at de i høy grad utvikler evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i notebildet, mens 37% mener de utvikler denne evnen i middels grad. Dette viser en positiv sammenheng mellom fagplanens intensjon og studentenes opplevelse slik den kommer frem i studentenes svar.

Evnen til rytmisk presisjon i samspill

Spørsmålet handler om utviklingen av evnen til rytmisk presisjon i samspill. Denne evnen inngår ikke spesielt i fagplanen, men den kan være et resultat av de to foregående spørsmålene om generelle rytmeferdigheter og om oppfattelse av leste rytmestrukturer. Utvikling av rytmisk presisjon i samspill vil også være avhengig av arbeidsmåten i gehørtreningsfaget, spesielt ved bruk av instrumenter i undervisningstidene. Denne evnen vil kanskje ha bedre utviklingsmuligheter i samspillsfagene enn i gehørtreningsfaget. Det er ingen klare forventninger til resultatene, siden dette er et spørsmål som tangerer andre fagområder. Spørsmålet var stilt på følgende måte: *I hvilken grad får du utviklet evnen til rytmisk presisjon i samspill (i gehørtrening)?* Svarene vises i tabell 6.3:

Bare 27% av studentene mener at de utvikler evnen til presisjon i samspill i høy grad i gehørtreningsfaget. 35% mener de utvikler denne evnen i middels grad. Mens 39% av studentene opplever at de utvikler denne evnen i mindre grad. Dette viser at man i gehørtreningsfaget bare i middels grad opplever å utvikle evnen til rytmisk presisjon i samspill. Resultatet kan bety at utviklingen av rytmisk presisjon i samspill ikke først og fremst hører hjemme i fagområdet gehørtrening, selv om generell gehørtrening innenfor rytme kan overføres til samspillområdet. Det kan også tenkes at overføringsverdien fra gehørtreningsfaget til praktisk samspill kan forbedres.

Evnen til å utføre eller spille rytmer

Spørsmålet om å utvikle evnen til å utføre og å spille rytmer handler om et sentralt område i gehørtrainingsfaget. Dette spørsmålet henger nær sammen med de foregående spørsmål om generelle rytmeferdigheter og oppfattelse av rytmiske strukturer i notebildet. Samtidig kan det knyttes til instrumental utførelse av leste rytmer. Denne disiplinen inngår i fagplanen, særlig innenfor feltet notelesningsteknikk. Det er grunn til å forvente et positivt resultat på grunn av dette. Spørsmålet var formulert slik: *I hvilken grad får du utviklet evnen til å utføre/spille rytmer i gehørtrening?* Svarene vises i tabell 6.3:

Én student har ikke svart på spørsmålet. 54% av studentene mener de utvikler evnen til spille eller å utføre rytmer i høy grad i gehørtrainingsfaget. Resultatet kan dermed bekrefte de positive forventningene, i tråd med fagplanens intensjon.

Evnen til å notere ned rytmiske forløp

Spørsmålet om å utvikle evnen til å notere ned rytmiske forløp dreier seg om det som vanligvis kalles for rytmediktat. I fagplanen inngår dette i skriftlige arbeidsformer under diktat/transkripsjon. Det er også en eksamensdisiplin. Å notere ned rytmiske forløp kan knyttes til evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i klingende musikk (spørsmål F8). Det kan også knyttes til memorering og kategoriserende persepsjon/identifikasjon som er beskrevet i kapittel 1.5.2. Det er grunn til å forvente positivt resultat, på grunn av den sentrale plassen denne aktiviteten har i faget. Spørsmålet ble formulert slik: *I hvilken grad lærer du å notere ned rytmiske forløp i gehørtrening?* Svarene vises i tabell 6.3:

Resultatet viser at 66% av studentene mener at den skriftlige delen av rytmearbeidet utvikles i høy grad i faget. Siden denne delen av faget også blir prøvet til eksamen blir den kanskje ekstra vektlagt i undervisningen.

Sammenligning og konklusjon om utvikling av ulike evner i rytmeområdet

Studentene opplever at en rekke rytmiske evner utvikles i høy grad i faget, som forventet. Her er en samlet oversikt over resultatene for de ulike rytmeområder, rangert etter gjennomsnitt og median, slik at vi kan sammenligne de ulike områdene.

Evnen til:	Gjennomsnitt	Median
F7. rytmeferdigheter generelt	3,83	4
F12. notere ned rytmiske forløp	3,74	4
F8. oppfatte rytmiske strukturer i klingende musikk	3,66	4
F9. oppfatte rytmiske strukturer i notebildet	3,62	4
F11. utføre/spille rytmer	3,57	4
F10. rytmisk presisjon i samspill	2,84	3

Tabell 6. 4 Sammenligning av resultatene i utvikling av evner i forskjellige rytmeområder.

Resultatene viser at studentene opplever at de ferdighetene innen rytme som utvikles i høyest grad i gehørtreningsfaget er de generelle rytmeferdighetene. For øvrig er det ikke stor forskjell i gjennomsnittet på de ulike rytmeområdene, hvor samtlige bortsett fra ett har medianverdi 4. Unntaket er utviklingen av evnen til rytmisk presisjon i samspill som er det eneste området med medianen 3 og som dermed er det rytmeområdet som studentene opplever de utvikler minst i faget. Det kan tenkes at dette er en evne som forutsetter andre rammer og betingelser enn det som er praktisk mulig i undervisningsgruppene i gehørtrening. Det kan også være at gehørtrening ikke er faget som først og fremst har ansvar for dette, men at det heller inngår i andre fag eller aktiviteter, som hovedinstrumentundervisning, kammermusikk, orkester, instrumentalforum eller på andre samspillsarenaer. Alle områder med medianen 4 kan knyttes nært opp til fagplanen når det gjelder rytmearbeidet, både skriftlige og muntlige evner, til lytting og til evnen til rytmisk utførelse i spill.

6.4 Akkorder/harmonikk

I gehørtrening har arbeid med akkorder og harmonikk en sentral plass som et av hovedområdene i faget, ved siden av de melodiske og rytmiske områdene. Tre spørsmål angår områder innen det harmoniske feltet. Det gjelder i hvilken grad de får utviklet evnen til:

- å gjenkjenne og identifisere akkorder (F13)
- å analysere akkorder på øret (F14)
- harmonisk bevissthet (F15)

Begrepene akkorder og harmonikk henger sammen og brukes ofte om hverandre. Akkorder gjelder normalt enkeltstående klanger, treklangs- eller firklangsstrukturer. De kan både opptre som isolerte fenomen eller i en musikalsk sammenheng. Harmonikk brukes gjerne om ”akkorder i sammenheng”, satt i en musikalsk/tonal ramme.

Arbeid med akkorder og harmonikk opptar mye tid i undervisningen. I fagplanens skjematiske oppsett av fagets innhold er det nokså detaljbestemt hva som skal læres i hvert av de fire semestrene. Harmonikk inngår også som skriftlig eksamensdisiplin.

Det arbeides hovedsakelig med det auditive aspektet: ved lytting og beskrivelse eller notasjon av det hørte. For å identifisere det hørte benyttes akkordbesifring eller funksjonsbetegnelser. Dette kalles ofte *funksjonsanalyse* og er en relativ beskrivelse av det hørte. Noen ganger benyttes en blanding av besifringssymboler og funksjonsanalysebegreper. Begrepet ’analyse’ er ikke like formelt som i satslære. Ofte er det mer tale om en navnesetting eller identifikasjon. Hovedhensikten med begrepsapparatet er å kunne dokumentere og kategorisere det hørte.

Lære- og lyttestoffet er i stor grad innspilt musikk fra mange genre, klassisk, jazz, viser og folkemusikk. Det brukes også firstemmig koral-sats eller viser spilt på piano.

Resultatene for akkorder og harmonikk vises samlet i tabell 6.5:

		1= lite		2		3		4		5= mye		Totalt	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
F13	Identif akkorder	2	2	9	9	12	12	43	41	38	37	104	101
F14	Analyse akkorder	4	4	9	9	18	17	38	37	35	34	104	101
F15	Harm. bevissthet	7	7	9	9	15	14	45	43	28	27	104	100

Tabell 6. 5 Studentenes vurdering av hvordan ulike evner innenfor akkorder og harmonikk utvikles i gehørtreningsfaget.

Evnen til å gjenkjenne eller identifisere akkorder

Spørsmålet om å lære å gjenkjenne og identifisere akkorder handler om å oppfatte og forstå akkordstrukturer og målet er en rask gjenkjennelse, en helhetsoppfattelse av klangen eller akkorden. Allerede ved opptak til studiet blir denne evnen prøvet i gehørprøven, og i fagplanen er akkorder et sentralt område. I denne sammenheng dreier det seg først og fremst om enkeltakkorder. Det er grunn til å forvente et positivt resultat på grunn av den sentrale plassen dette området har i faget. Spørsmålet var formulert slik: *I hvilken grad lærer du å gjenkjenne/identifisere akkorder i gehørtrening?* Svarene vises i tabell 6.5:

78% av studentene mener at evnen til å gjenkjenne og identifisere akkorder utvikles i høy grad i undervisningen i gehørtreningsfaget og at fagplanens intensjon dermed kan sies å være oppfylt.

Evnen til å analysere akkorder på øret

Spørsmålet om å analysere akkorder på øret (etter gehør) ligner kanskje mye på det forrige. Men her er analysebegrepet benyttet, og da gjelder det mer sammenhengende harmoniske forløp, ikke bare enkeltakkorder. Forutsetningen for å kunne analysere sammenhengende forløp er at man også har utviklet evnen til å gjenkjenne enkeltakkorder. Det er grunn til å forvente positive resultater i svarene. Spørsmålet var stilt på følgende måte: *I hvilken grad lærer du å analysere akkorder på øret i gehørtrening?* Svarene vises i tabell 6.5:

I forhold til det forrige spørsmålet viser frekvensanalysen en liten forskjell, men tendensen er temmelig lik. 71 % av studentene mener at evnen til å analysere akkorder på øret utvikles i høy grad i faget. Den lille forskjellen på de to spørsmålene, identifisere akkorder og analysere akkorder, kan kanskje bety at det krever noe mer å analysere, en større evne til abstraksjon og mer teoretisk kunnskap? Resultatet viser likevel at studentene svarer at de utvikler dette området i betydelig grad i gehørtreningsfaget, i tråd med fagplanens intensjon.

Evnen til harmonisk bevissthet

Spørsmålet om evnen til harmonisk bevissthet henger sammen med de to foregående spørsmålene, men det er noe mindre konkret. Evnen til harmonisk bevissthet er mer generell enn

det å kunne navngi og analysere akkorder muntlig eller skriftlig. Det kan handle om det å kunne forholde seg til mer overordnede harmoniske forhold, for eksempel knyttet til form i musikkstykker, en evne til å få harmonisk oversikt. Det kan også knyttes til harmoniske evner i forhold til musikalsk utøvelse, i improvisasjon, i gehørspill eller i innlæring og memorering av musikalsk repertoar. Spørsmålet kan romme både rent praktiske som mer kvalitative forhold. Det er ikke lett å dokumentere harmonisk bevissthet, men det er mer en personlig opplevelse av en evne eller ferdighet. Det er grunn til å forvente positive resultater i svarene, siden harmonikk er så sentralt i planen og i faget. Spørsmålet var stilt på følgende måte: *I hvilken grad får du utviklet harmonisk bevissthet i gehørtrening?* Svarene vises i tabell 6.5:

Resultatet viser at 70% av studentene mener at evnen til harmonisk bevissthet utvikles i høy grad i gehørtreningsfaget. Dette er ikke uventet resultat. Når de to foregående evnene utvikles i høy grad, både evnen til akkordidentifikasjon og til harmonisk analyse, er det naturlig at den harmoniske bevisstheten også utvikles som resultat av dette arbeidet. Resultatet bekrefter dermed de positive intensjonene i fagplanen.

Sammenligning og konklusjon om akkorder og harmonikk

Samtlige tre evner innen akkorder og harmonikk oppleves av studentene å utvikles i høy grad. Tabell 6.6 viser de tre områdene innen akkorder og harmonikk med gjennomsnitt og medianverdi.

Evnen til å:	Gjennomsnitt	Median
F13. gjenkjenne og identifisere akkorder	4,02	4
F14. analysere akkorder på øret	3,88	4
F15. harmonisk bevissthet	3,75	4

Tabell 6. 6 Sammenfatning av resultatene i utviklingen av evner i forskjellige harmoniske områder.

Vi ser at evnen til å gjenkjenne og identifisere akkorder oppleves av studentene å utvikles i høyest grad, men de andre følger tett bak og samtlige har medianen 4.

Dette viser at de tre hovedområdene i gehørtrening: melodi og tonehøyde, rytme og harmoni, har positive resultater, som forventet. Dette samsvarer godt med fagplanens intensjon.

6.5 Utvikling av lytteferdigheter

Det fjerde hovedområdet i fagplanens innhold er lytting eller auditiv analyse. Lytteområdet kan omfatte flere områder innen gehørtreningsfaget, både melodiske, rytmiske og harmoniske. Men i tillegg kan det dreie seg om form, klangfarge, stil eller andre av musikkens parametere. Tre av spørsmålene i undersøkelsen kan knyttes direkte til lytteområdet. Det gjelder i hvilken grad de får utviklet:

- evnen som lytter generelt (F16)
- evnen til å oppfatte musikalske strukturer (F18)
- evnen til å forstå sammenhengen mellom musikkens elementer (F19)

Resultatene for utviklingen av ulike evner innen lytting vises samlet i tabell 6.7.

		1= lite		2		3		4		5= mye		Totalt	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
F16	Lyttereviden	3	3	9	9	38	37	33	32	21	20	104	101
F18	Oppf mus struktur	2	2	20	19	34	33	30	29	17	16	103	101
F19	Sam.heng mus elementer	5	5	21	21	45	44	20	20	11	11	102	101

Tabell 6. 7 Studentenes vurdering av hvordan ulike lytterevner utvikles i gehørtreningsfaget.

Evnen som lytter

Spørsmålet om å utvikle evnen som lytter handler om den generelle lyttereviden. Utvikling av den generelle evnen kan knyttes til utviklingen av for eksempel tonehøyderelaterte, rytmiske og harmoniske områder. Det er likevel nærliggende å legge mest vekt på auditiv analyse som også er beskrevet i fagplanen, både i målformuleringen og i innholdet. Spørsmålet var stilt på følgende måte: *I hvilken grad får du utviklet evnen som lytter generelt i gehørtreningsfaget?* Det er grunn til å forvente et positivt resultat. Svarene vises i tabell 6.7:

Her fremgår det at 52% av studentene mener at den generelle lyttereviden utvikles i høy grad i gehørtreningsfaget. Det ser dermed ut til å være en sammenheng mellom resultatene og fagplanens intensjon.

Evnen til å oppfatte musikalske strukturer

Spørsmålet om å utvikle evnen til å oppfatte musikalske strukturer kan handle både om auditive evner og om evnen til notelesning. Dette spørsmålet kan gå inn i flere av de øvrige spørsmål, både når det gjelder melodi, rytme og harmoni. Selv om det å oppfatte musikalske strukturer kan være både leste strukturer og hørte/klingende strukturer, er det mest nærliggende å tenke på den auditive siden, og det har også vært hensikten med spørsmålet. Men det er ikke opplagt om studentene har oppfattet spørsmålet slik og hva de dermed har lagt i svaret. Spørsmålet var stilt på følgende måte: *I hvilken grad får du utviklet evnen til å oppfatte musikalske strukturer i gehørtrening?* Resultatene vises i tabell 6.7:

45% av studentene mener at evnen til å oppfatte musikalske strukturer utvikles i høy grad i gehørtreningsfaget. Det kan være noe usikkert om svarene refererer til hørte eller til leste strukturer, eventuelt til begge deler.

Evnen til å forstå sammenhengen mellom musikkens elementer

Spørsmålet om å utvikle evnen til å forstå sammenhengen mellom musikkens elementer handler om å utvikle evnen til en mer overordnet oversikt over de ulike elementene. Spørsmålet kan knyttes til fagets kognitive aspekter. Det er et mål at de ulike delområder i faget inngår i en helhet og at studentene ser denne helheten. Hensikten med spørsmålet er å få vite om faget bidrar til økt oppfattelse av og forståelse for hvordan elementene i musikken henger sammen. De mange delområder i gehørtreningsfaget kan kanskje føre til en rendyrking av enkeltområdene: melodi for seg, rytme for seg og harmonikk for seg. Fagets vektlegging av arbeid med musikalsk repertoar i både skriftlige, muntlige og auditive aktiviteter (lytting) kan kanskje bidra til en mer helhetlig oppfattelse av elementene i musikken. Det er grunn til å forvente et positivt resultat på spørsmålet som var formulert på følgende måte: *I hvilken grad får du utviklet evnen til å forstå og se sammenhengen mellom musikkens elementer?* Studentenes svar vises i tabell 6.7:

To studenter har ikke svart på spørsmålet. 30% av studentene mener de i høy grad utvikler evnen til å forstå sammenhengen mellom musikkens elementer, mens over 45% mener denne evnen bare utvikles i middels grad. Det ser dermed ut til at evnen til en mer helhetlig oppfattelse av musikken i middels grad utvikles i faget. Kanskje skyldes det at faget i stor grad splitter opp elementene: melodi for seg, rytme for seg etc.

Sammenligning og konklusjon om lytteevner

Innenfor lytteevnene mener studentene at evnen som lytter generelt er den som utvikles i størst grad. For øvrig er ikke forskjellene så store mellom de tre områdene.

Evnen til å:	Gjennomsnitt	Median
F16. evnen som lytter generelt	3,58	4
F18. oppfatte musikalske strukturer	3,39	3
F19. forstå sammenhengen mellom musikkens elementer	3,11	3

Tabell 6. 8 Sammenfatning av resultatene i utvikling av evner innen lytting.

På den annen side er det vanskelig å vite hvordan studentene har oppfattet spørsmålene, for eksempel hva det vil si å forstå sammenhengen mellom musikkens elementer.

Sluttkommentar og sammenligning av evner innen de fire fagplanbaserte områdene

Generelt kan vi si at det var høye positive verdier i utvikling av evner innen de fire fagplanbeskrevne områdene melodi, rytme, harmoni og lytting. Om vi sammenligner disse fire innholdsområdene, kan vi se hvilke som scorer høyest. Jeg har nedenfor valgt ut de evnene som scorer høyest innen hvert område ved å slå sammen svarene innen kategoriene ”høy” og ”svært høy” grad. Resultatene vises i tabell 6.9.

Utvikling av evnen til å:	Høy + veldig høy grad i %
F6 Skrive ned melodier på noter	83%
F13 Gjenkjenne og identifisere akkorder	78%
F2 Gjenkjenne og identifisere intervaller	75%
F7 Rytmeferdigheter generelt	65%
F16 Evnen som lytter generelt	52%

Tabell 6. 9 De evner som har høyest score innen de fire fagplanbaserte områdene melodi, rytme, harmoni og lytting.

Her ser vi at innen melodi og tonehøydeevnene er det nedskrivning av melodi og det å gjenkjenne og identifisere intervaller som har høyest positive resultater. Mellom disse områdene kommer evnen til å gjenkjenne og identifisere akkorder. Innen rytme er det de generelle rytmeferdigheter som kommer høyest. Innen lytting er den de generelle lytteferdighetene som kommer mest positivt ut. Resultatene viser dermed at studentene mener de aller mest utvikler evner innen tonehøyde/intervall og akkorder.

6.6 Utvikling av andre ferdigheter og kunnskaper

Spørsmålene i denne gruppen kan bare i noen grad knyttes til fagplanen for gehørtrening. Det spørres etter evner som dels berører eller dels er overordnet de foregående områdene melodi, rytme og harmoni, og evner som er mer generelle i forhold til studiet eller som berører andre fag i studiet. Det kan også være ferdigheter og kunnskaper som er resultat av funksjonal læring. Det er ti områder som omfattes av denne delen i undersøkelsen. Det gjelder i hvilken grad de får utviklet:

- bevisstheten til musikk generelt (F17)
- repertoarkunnskapene (F20)
- de musikkteoretiske kunnskapene (F21)
- evnen til memorering av musikk (F22)
- evnen til å intonere/synge eller spille rent (F23)
- evnen som musiker (F24)
- evnen til å innstudere nytt stoff (F25)
- øveteknikken (F26)
- spilleteknikken (F27)
- evnen til bevisst musikalsk tolkning (F28)

Ingen av disse områdene er eksamensdisipliner. De fleste spørsmål kan på ulikt vis knyttes til faget, mens noen spørsmål, f.eks. det å utvikle spilleteknikken og repertoarkunnskapene, kanskje er noe fjerne i forhold til det man forventer at faget skal omfatte. Spørsmålet om gehørtreningsfaget bidrar til å utvikle studenten som musiker, er nokså overordnet eller generelt, men det kan knyttes til fagplanen hvor det i innledningen til gehørtreningsfaget sies at: ”Et godt utviklet gehør er en nødvendig forutsetning for en musiker som skal virke i dagens og morgendagens musikkliv” (kapittel 2.4). Faget har altså en intensjon om å bidra til utviklingen av dette ”musikergehøret”. Det er også sannsynlig at andre fag og aktiviteter bidrar til gehørets utvikling, kanskje særlig de praktiske spillefag. Det kunne også vært aktuelt og sett noen av disse spørsmålene i tilknytning til kapittel 5 i behandlingen av gehørtreningsfagets relevans og nytte i andre fag. Men siden formålet i dette kapitlet er en bred drøfting og belysning av *læringen* i gehørtrening, velger jeg å behandle alle områder i denne konteksten. Resultatene vises samlet i tabell 6.10.

		1= lite		2		3		4		5= mye		Totalt	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
F17	Bevissthet	4	4	19	19	37	36	27	27	15	15	102	101
F20	Repert.kunsk	34	33	31	30	21	20	13	13	4	4	103	100
F21	Teorikunnsk	7	7	24	23	39	38	29	28	5	5	104	101
F22	Memorering	6	6	15	14	29	28	43	41	11	11	104	100
F23	Intonere	11	11	23	22	30	29	25	24	15	14	104	100
F24	Musikerevne	5	5	16	15	24	23	36	35	23	22	104	100
F25	Innstudere	10	10	33	32	31	30	18	17	12	12	104	101
F26	Øveteknikk	33	32	36	35	22	21	13	13	0	0	104	100
F27	Spilleteknikk	56	54	30	29	11	11	7	7	0	0	104	101
F28	Tolkning	22	21	31	30	21	20	21	20	9	9	104	100

Tabell 6. 10 Studentenes vurdering av hvordan ”andre” evner enn evner innen melodi, rytme, harmoni og lytting utvikles i gehørtreningsfaget.

Bevisstheten til musikk

Spørsmålet om å utvikle bevisstheten til musikk kan knyttes til det utvidede kunnskapsbegrepets kunnskaps- og holdningsside. I Edlunds hørelæredefinisjon sitert i kapittelavsnitt 1.2 nevner han to siktemål for faget: ”... å utvikle de funksjoner av et musikalsk gehør som er vesentlige for *utøvelsen og forståelsen* av musikk” [min utheving], (1979:456). I fagplanen står det ikke direkte at faget skal utvikle bevisstheten til eller forståelsen av musikk generelt. Det er likevel nærliggende å tenke at alle fag bør ha denne effekten, også gehørtreningsfaget. Vi har også sett at i spørsmålet om fagets viktighet (kapittelavsnitt 5.2) har flere studenter begrunnet fagets betydning med effekten av at det gir dem økt bevissthet. Det er derfor grunn til å forvente et positivt resultat i svarene til spørsmålet som ble stilt på følgende måte: *I hvilken grad får du utviklet bevisstheten til musikk generelt i gehørtrening?* Svarene vises i tabell 6.10:

To studenter har ikke svart på spørsmålet. 42% av studentene svarer at bevisstheten til musikk utvikles i høy grad i gehørtreningsfaget, selv om dette ikke er eksplisitt nevnt i fagplanen.

Utvikler faget repertoarkunnskapene?

Spørsmålet om gehørtreningsfaget utvikler repertoarkunnskapene kan begrunnes ut fra fagets bruk av lærestoff fra musikkliteraturen. I den grad det anvendes repertoar som lærestoff i undervisningen, kan det også tenkes at dette bidrar til å øke repertoarkunnskapene til studentene. Dette er ikke en intensjon i fagplanen, selv om fagets innhold spesifiserer ulike tidsperioder og genre når det gjelder området auditiv analyse: renessanse, barokk, wienerklassisisme, romantikk, 20. århundre, polyfoni, viser, sanger, ulike genre. Også oppgaver innen melodi, rytme og harmoni anvender i stor utstrekning materiale fra musikkrepertoar. Det var derfor forventet en positiv tendens i svarene til følgende spørsmål: *I hvilken grad får du utviklet repertoarkunnskapene i gehørtrening?* Svarene i tabell 6.10 viser følgende frekvensfordeling:

Én student har ikke svart på spørsmålet. 63% av studentene mener faget i liten grad utvikler repertoarkunnskapene og det ser ut til at det er ingen naturlig sammenheng mellom utviklingen av repertoarkunnskapen og gehørtreningsfaget. Dette resultatet var uventet. Det kan tenkes at studentene ikke legger det samme i begrepet 'repertoar' som meg, og at det dermed kan reises tvil om spørsmålets reliabilitet. Mens jeg tenkte på generelle repertoarkunnskaper, er det mulig at studentene først og fremst assosierer begrepet med 'repertoar på eget instrument'. I så fall er resultatet mer forståelig fordi det bare i begrenset grad anvendes repertoar knyttet til den enkelte studentens hovedinstrument.

Utvikler gehørtreningsfaget teorikunnskapene?

Gehørtrening plasseres ofte i gruppen av teorifag, selv om vi har sett (i kapittelavsnitt 4.4) at det først og fremst av studentene oppfattes som et praktisk fag. Faget har nær tilknytning til musikkteorien, en form for anvendt musikkteori. Det er nærliggende å tenke at siden det er mye teori i faget, som generelle kunnskaper i musikkteori, satslære, kunnskaper i musikkhistorie og verkanalyse, så vil gehørtreningsfaget også utvikle de generelle teorikunnskapene. Gehørtrening bygger på disse kunnskapene for å forstå, som middel til å strukturere og til å identifisere eller analysere. Begrepsapparatet fra satslære og andre teorifag er i stor grad også gehørtreningsfagets fagspråk.

Spørsmålet var formulert slik: *I hvilken grad får du utviklet teorikunnskapene i gehørtrening?* Resultatene vises i tabell 6.10:

35% av studentene mener de utvikler teorikunnskapene i høy grad i gehørtreningsfaget, mens over 38% mener de bare i middels grad gjør det. Dette resultatet er lavere enn forventet. Det ser ut til å bekrefte det at studentene først og fremst oppfatter faget som praktisk og ikke teoretisk, slik vi så i kapittelavsnitt 4.4.

Evnen til memorering

Spørsmålet om utvikling av evnen til memorering kan knyttes til fagplanen under muntlige arbeidsformer. Evnen til memorering er en viktig forutsetning for skriftlige disipliner, som diktater, korreksjoner og auditiv analyse. Det kan også dreie seg om memorering i forbindelse med utenatlæring. Memorering innebærer evnen til å strukturere og identifisert eller kategorisere musikalske elementer, bl.a. ved hjelp av musikkteoretiske begreper. Memorering knyttes nært opp til evnen til å forestille seg toner og klanger i ”det indre øret” eller til det vi kan kalle audiering. Det er grunn til å forvente en positiv tendens i resultatene på følgende spørsmål: *I hvilken grad får du utviklet evnen til memorering av musikk?* Svarene vises i tabell 6.109:

52% av studentene mener at de i høy grad utvikler evnen til memorering i gehørtreningsfaget. Resultatet viser dermed at det er en positiv sammenheng mellom fagplanens intensjon og studentenes erfaring.

Evnen til å intonere

Spørsmålet handler om man i gehørtreningsfaget lærer å intonere, både når det gjelder å synge eller å spille rent. Dette er en viktig musikerevne. Intonasjon er ikke direkte nevnt i fagplanen. Det er likevel naturlig at intonasjon inngår i faget, ved ulike tonehøyderelaterte disipliner, sang, spill, flerstemmige øvelser etc. Arbeid med harmonikk kan også omfatte intonasjon. Noen studenter har i kapittel 5.3 nevnt arbeidet med intonasjon som begrunnelse for fagets nytte. Spørsmålet var formulert slik: *I hvilken grad lærer du å intonere/synge eller spille rent i gehørtrening.* Det er grunn til å forvente en positiv tendens i studentenes svar. Resultatene vises i tabell 6.10:

38% av studentene mener de i høy grad utvikler evnen til intonasjon i faget. Vi ser også at over 33% mener at de i liten grad utvikler denne evnen. Det kan være grunn til å drøfte om man burde forvente et enda mer positivt resultat, om faget bør eller skal vektlegge denne faktoren i enda større grad og eventuelt på hvilken måte dette kan gjøres. Intonasjonsfeltet kan omfatte både kunnskaper om akustikk og ulike tempereringer, og om anvendelse av kunnskapene i praksis, både på hovedinstrumentet og i samspill med andre. Det er mulig intonasjon i denne betydningen hører nærmere inn under instrumentalfagene. Om gehørtreningsfaget skal styrke undervisningen her, er det nærliggende å tenke at et samarbeid mellom instrumentalfagene og gehørtreningsfaget vil kunne styrke dette feltet.

Utvikler faget deg som musiker?

Spørsmålet om gehørtreningsfaget utvikler deg som musiker, kan knyttes til fagplanen. I den generelle innledningen til planen står det nevnt betydningen av et godt utviklet gehør for en musiker. I den grad gehørtreningsfaget skal utvikle gehøret, og det sies i planen at et godt utviklet gehør er en nødvendig forutsetning for en musiker, bør det forventes at faget har en positiv effekt på denne siden. Hensikten med faget er flersidig, men totalt sett bør det ha relevans til studiet og til det fremtidig virke som musiker. I denne sammenheng definerer jeg begrepet ’musiker’ som et

vidt begrep som omfatter alle studentkategorier ved NMH, både musikkpedagoger, utøvere og komponister. Spørsmålet ble formulert slik: *I hvilken grad utvikler du deg som musiker i gehørtrening?* Resultatene vises i tabell 6.10:

57% av studentene mener at de i høy grad utvikler seg som musiker i faget gehørtrening. Vi ser her et positivt samsvar mellom fagplanens intensjon og studentenes egen erfaring med faget.

Evnen til å innstudere nytt stoff

Spørsmålet om gehørtreningsfaget utvikler evnen til å innstudere nytt stoff, kan knyttes til fagplanen. I planen står det at ”Faget Gehørtrening er for en stor del et ferdighetsfag som forutsetter jevnt arbeid og øving for at det skal bli et nyttig redskap i arbeidet med notelesing, innstudering, øving og lytting”. Innstudering er altså spesielt nevnt som et felt hvor gehørtreningsfaget skal kunne anvendes. Spørsmålet ble formulert slik: *I hvilken grad utvikler du evnen til å innstudere nytt stoff i gehørtrening?* På grunn av at fagplanen spesielt nevner innstudering, er det naturlig å forvente en positiv tendens i svarene. Resultatene vises i tabell 6.10:

29% av studentene mener at faget i høy grad utvikler evnen til å innstudere nytt stoff, mens over 42% mener at de i liten grad utvikler denne evnen. Det kan diskuteres om dette er et tilfredsstillende resultat i forhold til at innstudering er nevnt i fagplanen. Det ser dermed ut til at resultatet er mindre positivt enn forventet. Det kan derfor være grunn til å undersøke nærmere årsaken til dette resultatet, om det er undervisningen i gehørtreningsfaget som i for liten grad legger vekt på overføringsmulighetene til innstuderingssituasjonen, eller om det er studentene som ikke er flinke nok til å overføre kunnskapen fra gehørtreningsfaget til innstuderingssituasjonen. Det kan også være at innstuderingsteknikk hører mer naturlig inn under andre fag, f.eks. hovedinstrumentfaget.

På den annen side viste resultatene i kapittel 5.6 at 55% av studentene ofte benyttet gehørtreningsferdigheter ved innøving av nytt stoff, mens 42% sa de sjelden benyttet slike ferdigheter. Begrunnelsen fra dem som ofte benyttet slike ferdigheter, var blant annet knyttet til notelesing av melodi, rytme, til harmonikk og auditiv analyse. Det kan se ut til at det er et visst misforhold her, fordi det er flere som benytter seg av gehørtreningsferdigheter i innstudering av nytt stoff enn dem som mener det i høy grad utvikler denne evnen. Kanskje legger studentene ulikt innhold i begrepene ’innstudering’ av nytt stoff og i ’innøving’ av nytt stoff. Er innstudering mer abstrakt og overordnet enn innøving som mer direkte kan knyttes til ferdigheter og kunnskaper fra gehørtreningsfaget?

Gehørtrening og øveteknikken

Spørsmålet om gehørtreningsfaget utvikler øveteknikken kan knyttes til fagplanen. Det står ikke direkte at faget skal utvikle øveteknikken. Men i fagplansitatet i det forrige spørsmålet er øving nevnt. Begrepet ’øveteknikk’ kan omfatte ulike øvestrategier, både instrumentaltekniske, men også notelesning, form- og stilforståelse, analytisk tilnærming og andre mentale leseteknikker.

Det kan med andre ord handle om alt som kan bidra til å hjelpe og effektivisere øvingen. I denne sammenheng er det interessant å se om det er en forbindelse mellom gehørtreningsfaget og øveteknikken.

Et usikkerhetsmoment er om studentene har samme forståelse for begrepet 'øveteknikk' som meg som spørsmålsstiller. Det kan tenkes at de i første rekke knytter instrumentaltekniske strategier til begrepet. I så fall vil spørsmålets reliabilitet være lav. Spørsmålet ble stilt på følgende måte: *I hvilken grad får du utviklet øveteknikken i gehørtrening?* Svarene vises i tabell 6.10:

67 % av studentene mener at gehørtreningsfaget i liten grad bidrar til å utvikle øveteknikken. Ingen har svart i den høyeste kategorien 5. Det er nærliggende å tro at studentene oppfatter øveteknikk som mer knyttet til det instrumentaltekniske enn til gehørtreningsfaget.

Gehørtrening og spilleteknikken

Spørsmålet om gehørtreningsfaget utvikler spilleteknikken kan synes noe søkt. Det kan likevel være interessant å se hvilken forbindelse det er mellom gehørtrening og det utøvende, selv om det forventes et negativt resultat. Det er ikke opplagt at gode gehørtreningsferdigheter skal fremme eller utvikle spilleteknikken. Spørsmålet ble formulert slik: *I hvilken grad får du utviklet spilleteknikken i gehørtrening?* Resultatene vises i tabell 6.10:

83% av studentene mener at gehørtreningsfaget i liten grad utvikler spilleteknikken. Det er likevel noen få studenter - 7% - som har plassert sitt svar på 4 (høy grad) i den femdelte skala, noe som er interessant. Disse studentene er 3 sangere, 1 spiller saksofon, 2 spiller elgitar og 1 klassisk gitar. Det er altså en liten, men sammensatt gruppe som mener at gehørtreningsfaget utvikler deres spilleteknikk i positiv grad, selv om hovedtendensen er klart negativ i svarene på dette spørsmålet.

Evnen til bevisst musikalsk tolkning

Spørsmålet om gehørtreningsfaget utvikler evnen til bevisst musikalsk tolkning kan knyttes til et tidligere spørsmål om bevisstheten til musikk. Begrepet 'bevissthet' er nokså vidt. I dette spørsmålet er begrepet mer presist knyttet til musikalsk tolkning. I studieplanen står det ingenting verken om tolkning eller bevissthet. Men det kan likevel tenkes at det er en viss forbindelse mellom støttefaget gehørtrening og evnen til bevisst musikalsk tolkning i den forstand at faget har som mål å øke den generelle musikalske forståelse og musikerenevnen og at dette kan ha innflytelse på evnen til musikalsk tolkning. Det er likevel mest naturlig at dette området først og fremst hører inn under hovedinstrumentfaget. Spørsmålet var formulert slik: *I hvilken grad får du utviklet evnen til bevisst musikalsk tolkning i gehørtreningsfaget.* Resultatene vises i tabell 6.10:

51% av studentene mener at faget i liten grad utvikler deres evne til bevisst musikalsk tolkning, mens 29% mener at faget i høy grad utvikler denne evnen. Resultatet kan tyde på at utviklingen av denne evnen, som er svært viktig i musikerutdannelsen, er knyttet til andre fagområder enn

gehørtreningsfaget, kanskje først og fremst til hovedinstrumentfaget og til andre instrumentrelaterte fag, for eksempel til samspill- og kammermusikkfagene.

Sammenligning og konklusjon om ”andre” evner, ferdigheter og kunnskaper som utvikles i gehørtreningsfaget

I avsnittene 6.2, 6.3, 6.4 og 6.5 så vi hvordan faget utviklet evner innen områdene melodi, rytme, harmoni og lytting. Vi så også at det var gjennomgående positive resultater som viste at disse områder i høy grad ble utviklet i gehørtreningsfaget. Det var resultater som forventet ut fra vektlegging i fagplan og undervisning.

I tabell 6.11 følger en samlet oversikt over de siste 10 spørsmålene som dreier seg om det jeg har kalt ”andre” evner, kunnskaper og ferdigheter, slik at vi kan sammenligne resultatene til de ulike områdene. Områdene er rangert etter gjennomsnitt og medianverdi:

Evner, kunnskaper, ferdigheter:	Gjennomsnitt	Median
F24. utvikle musikerevner	3,54	4
F22. memorering av musikk	3,37	4
F17. bevisstheten til musikk generelt	3,29	3
F23. intonere / å synge eller spille rent	3,10	3
F21. utvikle musikkteoretiske kunnskaper	3,01	3
F25. innstudere nytt stoff	2,89	3
F28. evnen til bevisst musikalsk tolkning	2,65	2
F20. utvikle repertoarkunnskapene	2,24	2
F26. utvikle øveteknikken	2,14	2
F27. utvikle spilleteknikken	1,70	1

Tabell 6. 11 Sammenligning av resultatene i utviklingen av evner innenfor ”andre” enn de fagplanbaserte områdene i gehørtreningsfaget, rangert etter gjennomsnitt og median.

Når vi ser på de evner som her går under fellesbetegnelsen ”andre”, finner vi også noen områder som har høye medianverdier. De evner som ligger på median 4 er:

- utvikling av musikerevner
- evnen til memorering

Når det gjelder disse to evnene, kan vi si at memoreringsevnen både kan knyttes til utviklingen av de ulike områdene melodi, rytme og harmoni og til det å oppøve evnen til å kategorisere og identifisere. Det handler også om utvikling av kodefortrolighet. Mens musikerevnene kanskje er av mer overordnet karakter, et resultat av mange og sammensatte faktorer innen både den intasjonale og funksjonale læringen.

Fire områder/evner i denne gruppen ligger på median 3, altså midt på midten av skalaen, men med et gjennomsnitt over middels. Dette gjelder:

- bevisstheten til musikk generelt
- evnen til å intonere eller å synge og spille rent
- utvikling av de musikkteoretiske kunnskapene
- evnen til å innstudere nytt stoff

Alle disse områdene må også sies å være fagrelevante, i den forstand at de dels inngår i faget, dels er et produkt av faget og dels er en kombinasjon av ulike evner innen de tre områdene melodi, rytme og harmoni.

I en egen gruppe finner vi de områder som fikk medianen 2, altså under middels. Her finner vi evner som:

- utvikling av øveteknikken
- utvikling av evnen til bevisst musikalsk tolkning
- utvikling av repertoarkunnskapene

Resultatene i denne gruppen er ikke uventet, for her er vi mer inne på hovedinstrumentfaget hvor disse områdene har en naturlig plass. Når det gjelder repertoarbegrepet, ser det ut til at studentene og jeg har ulike forståelser av begrepet. Da jeg stilte spørsmålet, la jeg inn en mer generell betydning, ikke begrenset til den enkeltes hovedinstrument. Jeg mente her kjennskap til standardverk, sentrale komposisjoner og generelt utvidet kjennskap til musikalsk repertoar, siden faget i stor grad anvender innspilt musikk som lærestoff. Når studentene besvarte med medianen 2, kan det tyde på at de oppfatter begrepet 'musikalsk repertoar' mer i retning av repertoar knyttet til eget instrument, ikke slik spørsmålsstilleren forutsatte.

I en egen kategori og aller lavest ligger utvikling av spilleteknikken. Dette er det eneste område med medianen 1. Det kan bekrefte at vi her er utelukkende inne på hovedinstrumentfagets område.

6.7 Hvilke områder er de viktigste?

I dette kapitlet har vi sett hvordan studentene vurderer ulike evner, kunnskaper og ferdigheter som de utvikler i gehørtreningsfaget. Det er viktig å vite både hvilke sider man utvikler i et fag og i hvilken grad man utvikler disse sidene, fordi slik kunnskap kan kaste lys over den faglige virksomheten man driver. Men én sak er hvilke evner man utvikler i faget, en annen sak er hva studentene prioriterer og hva de mener er viktig av de 28 områder i dette kapitlet. Det kan tenkes at områder eller evner som i høy grad utvikles i faget, ikke oppleves som viktige områder, og det kan tenkes at områder som studentene opplever at de i liten grad utvikler i faget, er viktige områder for studentene. Studentene bedt om å besvare følgende spørsmål: *Nevn 3 av de 28 områdene ovenfor som er viktigst for deg.* I tillegg kunne de gi utfyllende kommentarer til svaret.

Spørsmålet ga en samling data som viste stor spredning i prioriteringer fra disse 28 områdene. Man kan i ettertid være kritisk til reliabiliteten ved spørsmålet, fordi med et så stort antall valgmuligheter som 28 alternativ kan man spørre om studentene har kunnet overblikke og velge

ut de virkelig viktigste områdene eller om det er en viss grad av slumpetreff ved besvarelsen. Det er likevel interessant å se om noen områder skiller seg vesentlig ut i forhold til andre. Listen over antall svar er satt opp etter frekvens i besvarelsene i tabell 6.12. Spørsmålene er benevnt etter nummer-merkingen i spørreskjema: F1 – F28, som også benyttes i diagrammene. Jeg har tatt med antall svar/frekvens og medianen (Md) fra hvert område hentet fra resultatene i avsnittene 6.2 – 6.6. Dermed kan vi også se om det er sammenheng mellom studentenes prioriteringer og resultatene som viser i hvilken grad de enkelte områder utvikles i faget. De tre svaralternativ fra hver student er ikke behandlet i prioritert rekkefølge, men behandlet som likeverdige.

Sp.mål:	Utvikling av evnen til:	Antall svar (av max 104)	Md
F15	Harmonisk bevissthet	34	4
F3	Synge fra bladet/melodilesning	20	4
F16	Evnen som lytter generelt	20	4
F13	Gjenkjenne/identifisere akkorder	19	4
F4	Se sammenhengen mellom notebildet og hvordan musikken skal klinge	19	3
F24	Utvikler deg som musiker	18	4
F7	Rytmeferdigheter generelt	17	4
F10	Rytmask presisjon i samspill	17	3
F14	Analysere akkorder på øret	16	4
F28	Bevisst musikalsk tolkning	15	2
F1	Evnen til notelesning generelt	14	4
F17	Bevisstheten til musikk generelt	11	3
F22	Memorering av musikk	11	4
F23	Intonere/synge eller spille rent	11	3
F11	Utføre/spille rytmer	9	4
F18	Oppfatte musikalske strukturer	9	3
F25	Innstudere nytt stoff	9	3
F2	Gjenkjenne og utføre intervaller	7	4
F8	Oppfatte rytmiske strukturer	6	4
F19	Forstå sammenhengen mellom musikkens elementer	6	3
F6	Skrive ned melodier på noter	5	4
F26	Utvikler øveteknikken	5	2
F21	Utvikler musikkteoretiske kunnskaper	4	3
F27	Utvikler spilleteknikken	4	1
F9	Oppfatte rytmiske strukturer i notebildet	2	4
F12	Notere ned rytmiske forløp	2	4
F20	Utvikler repertoarkunnskapene	1	2
F5	Identifisere feil i musikkutøvelse	0	3
	Sum svar (max. 104 x 3 = 312)	311	

Tabell 6.12 De områder studentene mener er de viktigste å utvikle i gehørtreningsfaget. Hvert spørsmål har mulighet for maksimalt 104 svar dersom alle studentene prioriterte samme spørsmålet. Det er ikke tilfelle her. Md = median, hentet fra resultatene i avsnitt 6.2 – 6.6 som viser i hvilken grad studentene opplever utviklingen av de ulike evnene/områdene.

Utvikling av evnen til harmonisk bevissthet skiller seg klart ut. Omtrent en tredjedel av studentene, i alt 34, mener at utvikling av harmonisk bevissthet er viktigst. Studentene vurderte også evnen til å synge fra bladet/melodilesning og evnen som lytter generelt som viktige (20 svar). Omtrent like viktig for studentene var utviklingen av evnen til å se sammenhengen mellom notebildet og hvordan musikken skal klinge og evnen til å gjenkjenne og identifisere akkorder (19 svar). Spranget mellom det høyest prioriterte området, evnen til harmonisk bevissthet, og de neste områdene er markant slik at utvikling av evnen til harmonisk bevissthet kan sies å ha spesielt høy prioritet.

På de fire nederste plassene i listen og dermed lavest prioritert, finner vi utviklingen av evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i notebildet og evnen til å notere ned rytmiske forløp (2 svar), utviklingen av repertoarkunnskapene (1 svar) og evnen til å identifisere feil i musikkutøvelse (0 svar).

Når vi ser på rekkefølgen av prioriterte områder i forhold til medianen (i forhold til i hvilken grad disse evner utvikles i faget), er de områdene med høyeste median 4 fordelt jevnt over i listen. Det er ingen klar sammenheng mellom høy median (at studentene opplever de i høy grad utvikler evner, ferdigheter og kunnskaper i disse områdene) og deres prioritering av hva som er de viktigste områder å utvikle. De høyest prioriterte områdene på listen har alle medianen 4, men også i den nederste delen av listen finner vi områder med medianen 4. Nokså langt ned på listen finner vi utvikling av evnen til å skrive ned melodier på noter (5 svar og median 4). Det kan se ut til at melodidiktat ikke har særlig høy prioritet på tross av at det tradisjonelt har vært et sentralt område i faget.

De fleste områder med lav median (median 2 og 1) er i den nedre delen av listen, bortsett fra evnen til musikalsk tolkning som har medianen 2, men som prioriteres forholdsvis høyt. Det er da grunn til å spørre om hvordan dette skal oppfattes. Kan det tenkes at studentene mener evnen til tolkning skal knyttes til gehørfaget, eller er det en evne de mer generelt mener er viktig? Det er nok slik at studentenes oppfatning av spørsmålet rommer ulike fortolkningsmuligheter.

Ikke uventet er utvikling av spilleteknikk lavt prioritert i denne sammenhengen. Det er selvsagt et viktig område å utvikle, men det ligger utenfor gehørtreningsfaget. Også utvikling av repertoarkunnskaper og utvikling av de musikkteoretiske kunnskapene kommer langt ned på prioriteringslisten.

I Bergby's undersøkelse av gehørtreningsfaget i videregående skole blant 38 lærere i faget, er det et spørsmål om deres prioriteringer av faglige mål. Her kommer følgende områder frem som svært viktige mål for gehørtreningsfaget (Bergby 1991:46):

- | | |
|--|---------|
| • utvikle gehøret generelt | 37 svar |
| • utvikle en sikker rytmesans | 35 svar |
| • oppøve musikalske lese- og skriveferdigheter | 31 svar |
| • utvikle den musikalske hukommelse | 27 svar |
| • skape forbindelse mellom teoretiske og praktiske musikkfag | 27 svar |
| • intonere sikkert og bevisst | 19 svar |
| • utvikle en bevisst holdning til lyd | 18 svar |

Målene til gehørtreningsfaget i videregående skole kan ikke uten videre være identiske med målene ved Norges musikkhøgskole eller en tilsvarende høyskoleutdanning i musikk. Det er likevel et stort samsvar mellom disse lærernes målprioriteringer og fagplanen ved NMH. (Se kapittel 2.4 under fagets mål og innhold/arbeidsformer.) Øverst på listen i Bergby's avhandling står den generelle gehørutvikling, som et overordnet prinsipp. Deretter følger mer direkte fagemner, skriftlige og muntlige evner, inkl. rytmesans og hukommelse, forhold til andre fag, både utøvende og praktiske samt intonasjonsevner. Vi ser også at flere av målene er blant dem som studentene mener utvikles i høy grad i studiet ved NMH (med median 4): synge fra bladet, notelesning generelt, skrive ned melodier, rytmeferdigheter generelt og å oppfatte rytmiske strukturer, både hørte og noterte. Listen over videregående skoles lærerprioriteringer er ikke helt i tråd med hva studentene ved NMH mener er viktigst å utvikle, og det kan ha flere årsaker. På videregående skole legges et grunnlag som er basis for videreutvikling ved en høyskole. Derfor er for eksempel ikke harmonikk med i lærerprioriteringene, noe som er toppen i studentenes prioriteringsliste i denne undersøkelsen.

Listen over prioriterte områder kan nok utdypes og granskes mer inngående. Men på grunn av den store spredningen i svarene, velger jeg å bare vise noen hovedområder eller hovedtendenser. Som hovedkonklusjon kan vi si det bare er en viss sammenheng mellom høye positive resultater når det gjelder hvilke evner faget utvikler og hvordan studentene prioriterer dem. En rekke områder med høy median kommer også langt ned på listen av prioriterte områder, som for eksempel notasjon av melodi og rytme. Det kan se ut til at tradisjonelle skriftlige eksamensdisipliner ikke anses som spesielt viktige i forhold til andre områder. Intervaller kommer også langt ned på listen. Man skal likevel ikke trekke for raske slutninger, for det kan tenkes at en del områder er viktige for å bidra til å utvikle andre områder. Det kan for eksempel være at det å skrive melodidiktat er viktig i forhold til å utvikle evnen til å synge fra bladet, til å styrke det indre gehøret/den indre toneforestillingen, til å bli en mer bevisst lytter eller til det å memorere. Det betyr at alle delene på mange måter henger sammen og i praksis ikke opptrer som atskilte områder.

Vi ser også at noen områder eller evner ikke regnes for relevante i forhold til gehørtreningsfaget, men knyttes heller til hovedinstrumentet. Evnen til å innstudere nytt stoff kommer også ganske langt ned i prioriteringene, mens det å utvikle seg som musiker kommer i de øvre sjiktet.

I tilknytning til spørsmålet om å prioritere de viktigste områder i faget, ble studentene bedt å tilføye utdypende kommentarer, noe enkelte benyttet seg av. Disse kommentarene bidrar til å utdype og å nyansere bildet av hvordan svarene er fremkommet. Her ser jeg at tolkningen av spørsmålet om hva som er viktigst viser minst to oppfatninger:

- hva som er generelt viktigst på utvikle
- hva som er viktigst å utvikle i gehørtreningsfaget

Et aspekt er å fremheve *områder man ikke kan*, og derfor blir de viktige, slik denne uttalelsen til en vokalstudent tyder på: "nr. 13, 14 og 15 er viktigst fordi det er der jeg er svakest", [lære å gjenkjenne /identifisere akkorder, lære å analysere akkorder på øret og utvikle harmonisk bevissthet.] Et annet aspekt, som en hornstudent viser, er å velge *områder som det arbeides lite med*. Studenten har likevel valgt områder med medianen 4, nemlig områdene å utvikle

rytmeferdigheter generelt, å lære å utføre/spille rytmer og å lære å analysere akkorder på øret. Vi kan her se et eksempel på hvordan studenter opplever et fag svært ulikt, kanskje med bakgrunn i eget gehør og instrument. To studenter, en gitarist og en sanger, mener alt er like viktig, og derfor er det vanskelig å velge. En annen hornstudent har valgt områdene: ”gjenkjenne og utføre intervaller, syng fra bladet/melodilesning og utføre og spille rytmer” som viktigst og begrunner sitt valg med at ”... det er viktigere å kunne bladspille enn å skrive ned hva man hører. Man må jo relatere det til virkeligheten.” Studenten bekrefter dermed at skriftlige aktiviteter ikke er så viktige og at det er tilknytningen til det praktisk utøvende som prioriteres. Et aspekt er også at noen svarer ut fra *fagets egenart*, som denne vokalstudenten som har valgt områdene 1, 10 og 13 [evnen til notelesning generelt, rytmisk presisjon i samspill og gjenkjenne/identifisere akkorder]. Studenten begrunner sitt valg med at ”dette gjelder det jeg forventer av faget ...”

En vokalstudent har valgt områdene: gjenkjenne og utføre intervaller, syng fra bladet/melodilesning og se sammenhengen mellom notebildet og hvordan musikken skal klinge. Dette valget begrunnes ut fra et aspekt ved *mental øvingsteknikk*: ”Da kan jeg innstudere ny musikk på bussen om jeg vil”.

Et siste aspekt som kommer frem i kommentarene, er det jeg nevnte i innledningen til dette spørsmålet, om å velge områder som ligger utenfor faget, ”men for å bli en godt musiker må det til.” Denne kirkemusikkstudenten valgte områdene: bevisstheten til musikk generelt, utvikler deg som musiker og bevisst musikalsk tolkning. Medianen på disse områdene er hhv. 3, 4 og 2. Så her er det bare et visst samsvar mellom i hvilken grad man opplever å utvikle disse evnene hva man prioriterer.

Vi ser altså at hva som er ’viktigst’ er svært nyansert. Studentene har ulike opplevelser av faget, hva som vektlegges, hva som forventes av faget, og deres egne behov og forventninger. Det gjelder at det er ikke bare å lese tallene slik tabellen viser, for bak tallene ligger mange ulike perspektiver.

6.8 Hvilke disipliner savnes?

Vi har sett på en rekke evner som utvikles i gehørtreningsfaget og hvordan studentene prioriterer de ulike områdene. Det kan også være grunn til å se om det er noen andre områder som også kunne vært med. Jeg ba om forslag til områder¹ som studentene *savner* i faget. I tillegg kunne studentene gi utfyllende kommentarer.

Svarene viste at spørsmålet kan oppfattes på to måter: man kan enten *savne* noen områder som ikke i dag er en del av faget, eller man kan *ønske mer* av områder som allerede inngår i faget. Det viste seg også at det er ingen klare skiller mellom svarene og kommentarene. Jeg velger derfor å behandle disse under ett.

Over halvparten, 57 av 104, har ikke besvart spørsmålet eller gitt uttrykk for at de savner noen områder. De øvrige har svart én til to områder. Svarene viste et stort mangfold og de foreslåtte

¹ ’Disipliner’ kalles i det følgende for ’områder’.

områdene har jeg gruppert i fem kategorier. De fire første punktene hører alle inn under faget og representerer ikke noe nytt, men kan kanskje vise en ny vinkling eller vektlegging. Til sammen kan forslagene bidra til å gi et bilde av ønsker, behov eller forventninger, og eventuelt gi grunnlag for en drøfting av om dette er realistisk eller urealistisk. De fem aktuelle kategoriene er:

1. intonasjon
2. hovedinstrument i undervisningen
3. rytmetrening
4. lytting/auditiv analyse
5. annet

De ulike områder som savnes

1. Intonasjon

Følgende svar/kommentarer er gitt:

- Jeg savner mer intonasjonsoppgaver. (Saksofonstudent.)
- Jeg ønsker praktisk intonasjons-øving med instrument. (Slagverkstudent.)
- Kanskje mer om intonasjon. (Kirkemusikkstudent.)
- Jeg ønsker å lære om intonasjon. (Fløytstudent.)
- Intonasjonsøvelser, plassering i akkorder etter orkester. (Hornstudent.)
- Mikrotonalitet – lytting (i forhold til f. eks. temperert/renstemt spill). (Vokalstudent.)

Her fremkommer det ønsker både om mer intonasjonsoppgaver og å lære om intonasjon. Det ønskes også bruk av instrumentet i arbeidet med intonasjon. Også mikrotonalitet er nevnt. Det er altså både ønske om praktisk intonasjonsøving og om teoretisk kunnskap om intonasjon, og de sju studentene bak ønskene representerer flere instrumenttyper, inklusive fire blåsere.

2. Hovedinstrument i undervisningen

Følgende svar/kommentarer er gitt:

- Jeg kunne ønske at det var mer relatert til hovedinstrumentet. (Gitarstudent.)
- Jeg savner hørelære som er knyttet til mitt instrument, folkesang, og folkemusikk generelt.
- Kanskje man kan kombinere faget mot instrumentet. (Jazzbassist.)
- Jeg ønsker hørelære som er knyttet til hovedinstrumentet. (Jeg vet det kommer senere i studiet). (Trompetstudent.)
- Jeg ønsker mer bruk av instrumentet og lytting til musikk. (Fløytstudent.)
- Jeg ønsker hørelære på hovedinstrument (rytmer, samspill), fordi det er gøy. (Bratsjstudent.)
- Jeg ønsker mer involvering av hovedinstrument (Gitarstudent.)
- Mer tilknytning til instrumentet – intonasjon, samklang, Klangfarge. (Hornstudent.)
- Jeg ønsker bruk av instrument i rytmetrening. (Fiolinstudent.)

Det er ulike begrunnelser for ønske om mer bruk av hovedinstrumentet i gehørtreningsfaget: faget kan knyttes til folkemusikkstudiet, til rytmearbeid, intonasjon og klangfarge. Det er ingen spesiell instrumentgruppe som peker seg særskilt ut.

3. Rytmetrening

Følgende svar/kommentarer er gitt:

- Jeg vil ha mer rytmetrening. (Fiolinstudent.)
- Jeg ønsker mer rytmejobbing – forbedring av ”time”. (Jazz-saksofonstudent.)
- Jeg ønsker mer rytmisk trening. (Jazz-sangstudent.)
- Litt mer rytmisk øving og polyrytmikk. (2 jazztrommeslagere.)
- Jeg ønsker å arbeide med ”drumcircle” – få rytmen mer naturlig i kroppen. (Kirkemusikerstudent.)
- Det kunne vært ekstratimer i rytmikk. (Jazzpianostudent.)

Forslagene går alle på ønsket om å få mer trening, men ikke noe egentlig nytt. Forbedring av ”time” og ”drumcircle” henspiller eventuelt på mer presisjon i samspill, (jfr. kapittelavsnitt 6.3). Det er en viss overvekt av jazz-musikere som ønsker seg mer rytmetrening.

4. Lytting/auditiv analyse

Følgende svar/kommentarer er gitt:

- Jeg ønsker høyere nivå – strengere oppfølging av dybde i Bach sin kontrapunktisk stil. (Tubastudent.)
- Jeg ønsker å øve på å lytte til strukturer – form etc. (Cellostudent.)
- Jeg ønsker mer bruk av instrumentet og lytting til musikk (Fløytstudent.)
- Jeg ønsker mer auditiv analyse. (Kirkemusikkstudent.)
- Vi kunne kanskje lyttet mer og diskutert fremførelser av stykker. (Saksofonstudent.)

Ønskene synes å være nokså mangfoldige. De spenner fra det helt åpne – lytting til musikk – til det mer spesifikke – Bach’s kontrapunktiske stil. Det nevnes også ønske om mer form- og strukturlytting og mer lytting til ulike innspillinger.

5. Annet

Følgende svar/kommentarer er gitt, i opplistet form:

- mer teori (jazz-sangstudent og vokalstudent)
- memorering (jazztrommeslager og gitarstudent)
- bladspilltrening (hornstudent)
- partiturlesing/transponerende instrumenter (slagverkstudent)
- absolutt gehøropptrening (gitarstudent)
- skriving og diktater (hornstudent)
- tolkning (fiolinstudent)
- øveteknikk (fiolinstudent)

- klangbevissthet (altså ikke harmoni) (elgitarstudent)
- mer om musikalsk kommunikasjon i improvisasjon (elgitarstudent)
- video (jazzbassist)
- mer leken tilnærming til faget (vokalstudent)
- større vekt på de store mestere (kirkemusikkstudent)
- mer krav til individuelle fremføringer på timen (klaverstudent)
- styrking av egen arbeidsdisiplin (obostudent)
- å kunne tenke/hører toner i hodet klarere (jazz-saksofonstudent)

Det er stor spennvidde i forslagene og i de fleste forslag dreier det seg om noe som allerede er en del av faget, bortsett fra video (som ikke er så lett å forstå innholdet av). Interessant er ønsket om å få hjelp til å styrke sin egen arbeidsdisiplin og å utfordres mer med individuelle fremføringer i timen. (Ønske om mer krav til prestasjon?) Ønsket om absolutt gehøropptrening er interessant, men ganske utopisk.

Konklusjon/oppsummering av områder og disipliner som savnes av studentene

Vi har igjen sett at faget oppleves svært forskjellig. Utvikling av evnen til memorering fikk medianen 4 i resultatene, men like fullt er det en student som ønsker mer arbeid med memorering. Mer skriving og diktater ønskes av en student, mens det likevel ikke prioriteres særlig høyt i avsnitt 6.6. Spørsmålet er om det er noen hovedtendens bortsett fra det å bekrefte mangfoldet i studentgruppen og den individuelle oppfattelsen av faget.

Det er de fire første kategorier som har flest forslag: ønske om å arbeide mer med intonasjon og mer bruk av instrument i faget er begge foreslått 9 ganger, rytmetrening er foreslått 8 ganger og lytting 5 ganger. Men mer enn 50 % av studentene synes ikke å savne noe i faget eller ønske mer av noen områder. Det kan dermed se ut til at det i begrenset grad kan legges vekt på disse ulike ønsker eller savn, siden antall svar innenfor de enkelte områdene er så lavt.

6.9 Sluttkommentar og oppsummering: hvilke evner utvikles i gehørtrening?

Dette kapitlet har handlet om gehørtreningsfagets innhold og hovedspørsmålet dreide seg om hvilke evner, ferdigheter eller kunnskaper faget utvikler. I spørreskjemaet var det hele 28 spørsmål som tok for seg faget i et vidt spekter. Studentene svarte i en skala fra 1 til 5 i hvilken grad de ulike evnene ble utviklet i faget. Innledningsvis var mitt anliggende å vurdere *den opplevde fagplanen*, men her er det også tale om *den opplevde undervisningen* eller *opplevelsen av resultatene av undervisningen*, kombinert med den *egeninnsats* som må til for å oppnå læring eller utvikling av ulike evner.

Resultatene viste at innenfor de tradisjonelle hovedområdene melodi, rytme, harmoni og lytting var det høye positive tendenser i svarene. Dette var i stor grad forventede resultater, fordi disse vektlegges i fagplanen, i undervisningen og i evalueringsformen.

For å kunne sammenligne ulike områder og spørsmål har jeg valgt å bruke gjennomsnitt og median som måleenhet. Median er et grovt, men desimalfritt tall og gir derfor et mer oversiktlig bilde i en sammenligningen. I tillegg benytter jeg gjennomsnitt til tross for at det er noe søkt å bruke dette i en kvalitativ sammenheng. Men gjennomsnittet rangerer medianverdiene, noe som er aktuelt i sammenligning av flere enheter. For et mer nøyaktig studium av resultatene henviser jeg til gjennomgangen av de ulike områdene i starten av dette kapitlet med krysstabellene 6.1 – 6.11.

Innenfor melodiområdet ligger de fleste svar på medianen 4, både evnen generell noteslesning, gjenkjennelse og utførelse av intervaller, melodilesning og evnen å skrive ned melodier på noter. To områder fikk median 3, det gjaldt evnen til å se sammenhengen mellom notebildet og hvordan det skal klinge og evnen til å identifisere feil i musikkutførelse.

På rytmeområdet ligger de fleste svar på median 4, dette gjelder rytmeferdigheter generelt, oppfattelsen av rytmiske strukturer i klingende musikk, oppfattelse av rytmiske strukturer i notebildet, å utføre og å spille rytmer og å notere ned rytmiske forløp. Evnen til rytmisk presisjon i samspill fikk medianen 3.

På det harmoniske området ligger alle resultater på median 4, dette gjelder evnen til å gjenkjenne og identifisere akkorder, å analysere akkorder på øret og evnen til harmonisk bevissthet.

Innenfor lytting er det evnen som lytter generelt som har median 4, mens evnen til å oppfatte musikalske strukturer og evnen til å forstå sammenhengen mellom musikkens elementer fikk median 3 .

De øvrige områder har jeg kalt ”andre” evner, ferdigheter og kunnskaper, fordi de ikke entydig hører inn under de tre hovedområdene, selv om det finnes berøringspunkter: dels kan de være knyttet til de tre foregående områdene, dels kan de kan være resultater av undervisningen i andre av fagets områder, det som kalles funksjonal læring. Det kan også dreie seg om evner som ligger utenfor faget, eller som tangerer faget, for eksempel i forhold til utøvende disipliner. Jeg nevner dem her etter medianverdien i resultatene.

Innenfor median 4 finner vi utvikling av musikerevner og evnen til memorering av musikk. Mens memorering inngår i undervisningen og er nevnt i fagplanen, er det siste punktet om musikerevner mer et resultat av faget som helhet, slik jeg kan se det.

I gruppen av områder som fikk median 3 finner vi evnen til bevissthet til musikk generelt, evnen til å intonere og å synge eller spille rent , utvikling av de musikkteoretiske kunnskapene og evnen til å innstudere nytt stoff. Disse evnene er i mindre grad egne områder, men mer produkter av annen læring i faget. Dette gjelder i særlig grad bevissthet til musikk generelt og evnen til å innstudere nytt stoff. Mens kunnskaper i musikkteori er et viktig hjelpemiddel for å oppnå læring i gehørtreningsfaget. Intonasjonsområdet kan også være et produkt av arbeid med andre områder, særlig i forbindelse med melodi og harmonikk, men intonasjon kan også være et eget område.

De områder som fikk median 2 er blant annet utvikling av repertoarkunnskapene, utvikling av øveteknikk og evnen til bevisst musikalsk tolkning. Ingen av disse områder hører naturlig inn

under gehørtreningsfaget, men hører til innenfor instrumentalfaget. Her finner vi også det området som fikk den laveste medianen 1, nemlig utvikling av spilleteknikken.

Vi ser at det er et vidt spekter av ferdigheter og evner som utvikles og at graden av utvikling rangeres ulikt i skalaen over medianverdien. De fleste områder med median 4 hører inn under fagets områder, men også noen mer sammensatte områder utvikles i like høy grad. Vi kan si at noen evner er mer på det instrumentelle plan (i overført betydning, ikke bare knyttet til hovedinstrument!), det betyr at faget utvikler mer konkrete ferdigheter, som melodilesning, rytmelesning, harmonisk analyse etc. Andre områder er mer kvalitative eller overordnede, som bevisstheten til musikk generelt, utvikling av evnen som musiker og den generell lytterevne.

Hvilke områder studentene velger som de viktigste, er behandlet i avsnitt 6.7. Jeg har reist en viss tvil om reliabiliteten til spørsmålet på grunn av de mange delspørsmål som både kan gjøre det vanskelig for studentene å velge og som også resulterer i stor spredning av svarene. Det er likevel interessant å merke seg at evnen til harmonisk bevissthet har en fremtredende plass i svarene ved at en tredjedel av studentene har valgt dette området. Det er også interessant når man ser på studentenes instrumentbakgrunn. Vi så i kapittelevsnitt 3.5 (tabell 3.1) at 27% av studentene i undersøkelsen spiller akkordinstrumenter. De fleste studentene i undersøkelsen hører hjemme i gruppen som spiller énstemmige instrumenter, diskant og bass samt noen få på rytmeinstrument, det vil si studenter som stort sett ikke spiller akkorder, bortsett fra i samspill med andre eller som brutte akkorder i melodi- eller basslinjen. De 34 studentene som har valgt harmonisk bevissthet som viktigste område fordeler seg i følgende instrumentgrupper:

- 8 strykere (4 fiolin, inkl. 1 fele, 2 bratsj og 1 cello)
- 9 blåsere (3 fløyte, 1 obo, 2 fagott, 2 saksofon, 1 tuba)
- 6 vokal – sang (inkl. 1 folkesang)
- 7 jazz (alle instrumenter: sang, saksofon, bass, gitar)
- 4 akkordinstrument (2 orgel, 1 klaver, 1 gitar)

Vi ser at de fleste spiller *ikke* akkordinstrument. 30 av de 34 som valgte utviklingen av harmonisk bevissthet som viktigste område spiller énstemmige instrumenter eller synger. Det kan tolkes som at det å utvikle harmonisk bevissthet generelt er et viktig område for musikkstudenter, og ikke bare først og fremst for akkordspillerne. Kosberg (1998:76) fant i sin undersøkelse at messingpedagogene vurderte harmonisk trening som svært viktig for messingblåsere, fordi de må vite hvor i akkorden de befinner seg, blant annet for å kunne intonere riktig. I listen ovenfor er det en nokså allsidig instrumentalgruppe som prioriterer harmonikk, men bare én messingblåser (tuba).

Videre i listen over viktige områder finner vi utvikling av evnen som lytter generelt og evnen til å synge fra bladet som får høy prioritet med en femtedel av svarene. Det er interessant at noen områder som er sentrale i fagplanen og undervisningen og som har høy medianverdi når det gjelder i hvilken grad disse utvikles i faget, ikke nødvendigvis velges som viktige, som for eksempel evnen til å skrive ned melodier, til å oppfatte rytmiske strukturer i notebildet og til å notere ned rytmiske forløp. Disse nevnte skriftlige områder, melodidiktat og rytmediktat, ser ikke ut til å være blant de spesielt viktige områder for studentene i undersøkelsen.

Vi skal likevel være forsiktige med å trekke for bastante konklusjoner på grunnlag av tallene alene, for studentenes kommentarer gir et mer nyansert bilde av hvorfor de har valgt som de har gjort. Valgene av hva som er viktig begrunnes ut fra ulike hensyn:

- 'viktig' kan bety at studenten er svak i disse valgte områdene og at det derfor er viktig å arbeide med dem
- 'viktig' kan bety at det er områder studentene forventer at faget skal vektlegge
- 'viktig' kan bety at studenten opplever at det undervises lite i disse valgte områdene

Hvorfor noe er viktig, er altså begrunnet ut fra opplevelse av egen mestring, av forventninger til faget eller av forventninger til læreren. Perspektivet i valget er dermed tredelt: i studenten selv (egen mestring), i faget (hva forventes vektlagt) og i læreren (underviser lite i emnene).

Studentene ble også bedt om å nevne områder eller disipliner som de savnet i faget. Her svarte bare halvparten av de spurte og det fremkom en nyansert oppfattelse av spørsmålet: noen nevnte disipliner de ønsket mer av og som allerede hører med i faget, og noen nevnte områder som ikke er en del av faget. Intonasjonsområdet er valgt av flere, både ønske om mer intonasjonsarbeid og om teori eller kunnskaper om intonasjon. Noen ønsket mer hovedinstrument trukket inn i undervisningen, både når det gjelder folkemusikk, rytmearbeid, intonasjon og klangfarge. Noen ønsket generelt mer rytmetrening av ulik art og noen ønsket mer lytting og også diskusjon rundt fremførelse av musikk. Alt dette foregår nok i dagens undervisning og representerer ikke noe egentlig nytt, kanskje med unntak av det som angår diskusjon om ulike musikalske fremførelser, for eksempel ved sammenligning av ulike innspillinger av samme stykke, som nok foregår mer sporadisk.

En rekke andre områder er nevnt, valg med stor spennvidde, både ønske om opptrening til absolutt gehør (hvem vil ikke ha det?) til mer trening i bladspill, memorering, diktatskriving, øveteknikk, tolking, å tenke eller forestille seg toner klarere i hodet (styrke det indre gehøret), styrking av egen arbeidsdisiplin og mer krav av individuell fremføring på timene. Det er vanskelig å trekke entydige konklusjoner på bakgrunn av den store variasjon i svarene. Det interessante er å se de ulike forventninger til faget som i utgangspunktet har to uketimer over to år med et nokså stort "pensum". Det kan nok også her tenkes at svarene må ses i lys av hvilket perspektiv studentene svarer ut fra og ikke minst hvor de føler at skoen trykker i forhold til eget nivå og prestasjonsnivå.

Min hovedkonklusjon er at

- faget ser ut til i stor grad å bidra til utvikling av de evner, kunnskaper og ferdigheter som fagplanen inneholder
- det er en stor grad av funksjonal læring i faget
- det er ikke nødvendig sammenheng mellom de områder som utvikles i høy grad i faget og hvordan studentene prioriterer disse
- evnen til harmonisk bevissthet er valgt som et spesielt viktig område

Det er også verdt å merke seg at valgene til studentene av hva som er viktig begrunnes ut fra ulike perspektiv: fra studenten selv, fra fagets egenart og fra forventningen til læreren.

Bare halvparten av studentene besvarer spørsmålet om de savner noen områder i faget. Svarene viser et stort mangfold og stor spredning i ønsker og det fremkommer områder som ikke hører inn under faget i dag og ønsker om mer undervisning av noe som også i dag hører med i faget.

Jeg har bare i begrenset grad trukket frem instrumentbakgrunnen til studentene i behandlingen av resultatene. Grunnen til dette er dels for å begrense omfanget av et allerede stort materiale, dels også fordi det i noen grad er vanskelig å se noen tendenser i forhold til resultatene sammenholdt med instrument. Det er for eksempel ingen klar tendens i hvordan studentene vurderer intonasjonsområdet og hvilket instrument de spiller. På den annen side er det generelt lite kunnskap om gehøret og gehørtreningsfaget knyttet opp mot instrument, og det er åpenbare utfordringer for fagmiljøet å studere dette mer systematisk.

Kapittel 7

Hvordan er forholdet mellom gehørtreningsundervisningen og studenten selv?

7.1 Innledning

De foregående tre kapitler og problemstillinger har i hovedsak handlet om gehørtreningsfaget som *fag*. Problemstillingen i dette kapitlet skal handle om faget i forhold til studenten selv, med utgangspunkt i undervisningen, om studentens opplevelse av stress og trivsel, om hans eller hennes opplevelse av arbeidsmengde, faglige krav og tidsbruk og om opplevelse av egen mestring og om egen faglige fremgang eller utvikling.

7.2 Stressfaktoren

En side ved gehørtreningsfaget som kom frem i kapittel 4, var prestasjonsaspektet. Det var stort sett negative reaksjoner knyttet til dette. Noen studenter erfarer at det å bli eksponert i faget kan oppleves som hemmende, fordi dette vekker redselen for å gjøre feil. Gehørtreningspedagogenes oppgave må være å legge vekt på at studentene skal føle seg trygge og at gruppen skal fungere godt for å dempe slike følelser. Det ligger likevel i fagets natur at det å prestere korrekt, enten skriftlig eller muntlig, er viktig for den enkelte studenten. Prestasjonene vil også være tydelige for de andre i gruppen. I hvilken grad preger dette undervisningstimene?

Begrepet 'stress' er relativt omfattende. I følge en generell definisjon kan stress være både en *psykisk tilstand* grunnet ytre belastninger eller en *årsak* som fremkaller ulike følelser eller spenninger av negativ art: engstelighet, sinne, kontinuerlig frustrasjon etc. (Bø 2005, s. 244). I faglig sammenheng kan man se stress som nervøsitet i timen, som redsel for å avsløre svakheter og som noe som hemmer prestasjonene. Et aktuelt begrep er *prestasjonsangst*, et begrep som knyttes til teorier om læring og prestasjonsmotivasjon. Atkinsons teori (Skaalvik 2003, s. 80) inneholder tre elementer som påvirker prestasjonsmotivasjonen:

- Generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag
- Forventninger om suksess og nederlag i konkrete situasjoner
- Verdi av suksess og nederlag knyttet til bestemte oppgaver

Mange forhold spiller altså inn; vårt selvbilde, vår vurdering av oppgavens betydning og verdi, vår forhold til egen mestring og de erfaringer vi har fra før eller vårt forhold til andre og til den generelle læringskulturen. Bandura (1995:3) bruker begrepet *self-efficacy* som innebærer hvordan vi vurderer vår evne til prestasjon basert på erfaring av tidligere ytelser, slik det kommer til uttrykk i en studentkommentar fra kapittelavsnitt 4.2.2: "Stress å ikke mestre det [gehørtreningsfaget]". Et vesentlig aspekt er at vi generelt er opptatt av å ha et positivt selvbilde

og at dette styrer våre handlinger. En høy grad av stress grunnet ulike faktorer kan derfor være negativt og hemmende.

Om stress alltid virker prestasjonshemmende, avhenger av graden. Høy grad av stress kan påvirke prestasjonen i negativ retning, mens en viss grad av stress kan også befordre god prestasjon. Utsagn av typen ”utfordrende, men lærerikt” kan tyde på det. Spørsmålet om stress er naturlig å stille i et fag som gehørtrening, men ikke like relevant for alle fag i studiet. Det er for eksempel ikke like naturlig å forvente særlig grad av stressopplevelse i typiske forelesningsfag, som musikkhistorie og verkanalyse eller eventuelt i andre fag hvor den enkeltes prestasjon ikke er så tydelig i undervisningstimen. I utøvende fag, som hovedinstrument og samspill, og i fag hvor det å prestere godt er viktig for selvbildet som musiker, kan det være ulike grader av stressopplevelser. I gehørtreningsfaget skal man for eksempel ”dokumentere sitt gehør”(se kapittelavsnitt 1.5.1). Undervisningssituasjonen i faget gehørtrening kan kanskje derfor oppleves som stressende, men i hvilken grad? Spørsmålet var stilt som et lukket spørsmål med fem svaralternativ: *Hvordan opplever du undervisningssituasjonen m.h.t. stress?* (1 = lite stress, 5 = mye stress). I tillegg kunne studentene gi utfyllende kommentarer til svaret. Her kan vi kanskje få vite noe om mulige årsaker til opplevelsen av stress.

Resultatene vises i tabell 7.1:

	1= lite	2	3	4	5= mye	Totalt
	N : %	N : %	N : %	N : %	N : %	N : %
Stress	31 : 30	18 : 17	27 : 26	16 : 15	12 : 12	104 : 100
Trivsel	0 : 0	8 : 8	24 : 23	34 : 33	37 : 36	103 : 100
Arbeidsmengde	2 : 2	7 : 7	59 : 57	27 : 26	9 : 9	104 : 101
Faglige krav	1 : 1	9 : 9	64 : 62	24 : 23	6 : 6	104 : 101
Egen mestring	4 : 4	8 : 8	45 : 43	40 : 39	7 : 7	104 : 101
Egen f. utvikling	0 : 0	11 : 11	48 : 47	39 : 38	5 : 5	103 : 101
Undervisningtid	8 : 8	34 : 33	61 : 59	1 : 1	0 : 0	104 : 101

Tabell 7. 1 Ulike forhold knyttet til undervisningen og studenten selv.

Tabellen viser at nær 50% av studentene opplever at det er forholdsvis lite stress i faget, mens 27% mener at det er forholdsvis mye stress. Omtrent like mange, 26%, opplever at det er middels grad av stress i faget. Resultatet bekrefter at undervisningen i gehørtreningsfaget i en viss grad er preget av stress, men det kan kanskje sies å være lavere enn forventet og i forhold til fagets ”rykte”. Det er likevel grunn til nærmere studium av stressfaktoren. Hva er det som skaper stress og hvordan opplevs stress?

I de utfyllende kommentarene begrunner studentene ulike sider ved undervisningen som kan knyttes til mye eller lite opplevelse av stress. Jeg grupperer faktorene i ulike kategorier:

7.2.1 Undervisningen

Følgende utsagn gjelder undervisningen og dermed også læreren:

- Jeg er fornøyd med læreren min, og føler at jeg har oversikt etter timen, slik at jeg ikke får panikk når jeg skal begynne på leksene. (Vokalstudent.)
- Undervisningen oppleves avslappet, men effektivt. (Elgitarstudent.)
- Hvis man sier ifra at leksen ikke er gjort, skal man slippe å bli grillet. (Hornstudent.)

Disse tre utsagn om lærerens undervisning viser både positive og negative sider. Det er positivt at læreren legger til rette for hjemmearbeidet slik at man får hjelp til å klare oppgavene på egen hånd og at det er lite stressende, men effektiv undervisning. Det er negativt at læreren utsetter studenten for ”høring” og dermed også eksponering selv om studenten sier fra at han/hun er uforberedt.

7.2.2 Gruffefaktoren

Følgende utsagn gjelder gruppen:

- Godt miljø i gruppa gjør faget gøy. Da virker det ikke stressende. (Saksofonstudent.)
- Vi har det bra når vi bare er 4 stykker på gruppa. Små grupper = BRA!! Vi har også samme instrument og et nokså jevnt nivå! = BRA! (Obostudent.)

Disse to utsagnene forteller at flere forhold ved gruppen er viktig når det gjelder stressfaktorer:

- klima i gruppen
- gruppestørrelsen
- nivå i gruppen
- instrumentsammensetningen

7.2.3 Arbeidsmengde- og tidsfaktoren

Følgende utsagn har med arbeidsmengde og tidsbruk å gjøre:

- Det er mye fag og jeg kommer aldri å jour. (Klarinettstudent.)
- Stress kommer fra meg selv fordi jeg ikke arbeider så mye som jeg behøver. Ingen stress fra lærer eller medstudenter. (Obostudent.)
- Det er vanskelig å få tid til kontinuerlig arbeid med faget, og det blir derfor stressende. (Slagverkstudent.)
- Jeg mener arbeidsmengden i utgangspunktet er passe, men sett i sammenheng med arbeidskrav i andre teoretiske fag mener jeg disse fagene tar for mye plass i studiet. (Fiolinstudent.)
- Noen ganger føler jeg vi har liten tid og mye på programmet, men likevel får jeg den tiden JEG trenger m.h.t. individuell ”høring”. (Kirkemusikkstudent.)
- Jeg får oftest god tid og lar meg ikke stresse om det noen ganger blir litt knapt. (Klaverstudent.)

Arbeidsmengde og tid henger sammen, når det gjelder i hvilken grad man har tid til egeninnsats og til selvstendig arbeid i faget. Opplevelsen av ikke å være å jour skaper stress. Årsakene til dette kan nok være flere. Det kan henge sammen med at man ikke arbeider nok og kommer på etterskudd eller det kan skyldes at man trenger mye tid på oppgavene fordi man arbeider langsomt. Det kan også skyldes at summen av arbeidskravene i andre teorifag er for store slik at det går ut over gehørtreningsfaget. Også studentenes prioriteringer spiller inn. Dette er alt sammen negative faktorer som skaper stress og som først og fremst skyldes forhold som egen arbeidsevne og innsats. Derimot sies det mer positivt at det ikke er læreren eller medstudentene som skaper stress. Studentene skylder altså mest på ”seg selv” og på forhold utenfor faget som det som forårsaker opplevelsen av stress.

7.2.4 Prestasjonsfaktoren

Følgende utsagn gjelder prestasjonsfaktoren:

- Du kan aldri være sikker på at du hører riktig, blir du nervøs så kan din prestasjon bli mye dårligere. (Vokalstudent.)
- Faget er bra! Min definisjon av stress i undervisningssituasjonen er noe som hemmer, så her er det meget vellykket! (Gitarstudent.)
- Undervisningen er ikke stressende i seg selv, men tanker på det jeg ikke kan er stressende!! (Vokalstudent.)
- Stress er ikke lærerens feil, men min fordi jeg ikke takler faget så godt. (Gitarstudent)
- Jeg føler meg særlig utsatt for stress ettersom jeg ikke er på nivået som kreves. (Vokalstudent.)
- Faget burde måle utviklingen til hver elev – for meg har nå skrekken for å stryke på eksamen gjort hørelære til et stressende fag – der hvor det burde være et rolig og konstruktivt arbeidsomt ett. (Gitarstudent.)

Stress kan oppfattes som både nervøsitet og som noe som hemmer prestasjonen Stress er derfor en negativ faktor i undervisningen. En student fremhever at dette ikke er tilfelle i hans/hennes opplevelse av undervisningen. Det ser ut til at det ikke er undervisningen i seg selv eller læreren som skaper stress, men det er følelsen av ikke å være flink nok eller av ikke å kunne prestere det som forventes i faget, eller det Bandura ville kalt lav grad av self-efficacy eller mestringsforventning. Dette er en viktig distinksjon – det er et lavt faglig selvbilde, reelt eller ikke reelt, som skaper stressopplevelsen, ikke primært læreren og undervisningen.

Vi ser at studentene kommenterer både ytre faktorer, som eksamenskrav og arbeidsmengde, og indre faktorer, følelsen av ikke å holde høyt nok nivå, som stressfaktorer. Det er likevel grunn til å stille spørsmålet om det ikke også kan være faget som medvirker til stressopplevelsen, fordi kravene som stilles fra læreren i undervisningen og arbeidsoppgavenes vanskelighetsgrad også vil kunne påvirke studentenes selvtillit.

7.2.5 Sammensatte stressfaktorer

Følgende utsagn viser en kombinasjon av ulike faktorer:

- Det er ikke mye å gjøre, men jeg bekymrer meg for timene. (Folkemusikkstudent.)
- Jeg er ofte stresset før timen starter, men så er det ganske ok likevel. (Fløytestudent.)
- Med stress mener jeg en form for nervøsitet (for å si rytmer høyt for andre etc.) Det er behagelig å være i timene. Leksene er jo litt stress... (Hornstudent.)
- Mye lekser, litt prestasjonspress og følelsen av at en ikke behersker faget skaper stress. (Trompetstudent.)
- Timene oppleves intense, men ikke stressende. Transkripsjonsinnleveringer oppleves stressende fordi det er tidkrevende, lavt prioritert (av meg) og konkurrerer med andre tidkrevende aktiviteter. (Vokalstudent.)

Noen føler at de stresser før timen, men at timene likevel ikke er stressende. Det ser ut til at tanken på faget, prestasjonen eller eksponeringen stresser mer enn virkeligheten. Ellers går prestasjonsangsten igjen her, det å ikke beherske faget. Positive kommentarer er at undervisningen oppleves både avslappende, intens og effektiv.

7.2.6 Oppsummering av ulike stressfaktorer

Kommentarene viser at årsakene til stress kommer fra:

Eksterne faktorer:

- Ikke forberedt eller ikke gjort lekser/ligge på etterskudd
- For mye lekser
- Press fra lærer
- Eksamen

Psykologiske/interne faktorer:

- Dårlig selvbilde
- Lavt faglig nivå

De faktorer som skaper lite stress er:

- At man behersker faget
- Godt gruppemiljø
- Små grupper
- Homogene grupper
- Lite prestasjonspress
- Å være å jour med oppgaver
- God og strukturert undervisning

Alt i alt var det "bare" 27% av studentene, vel fjerdeparten, som opplevde høy grad av stress i faget og undervisningen. Dette viser at det er åpenbare utfordringer for pedagogene å både være klar over hva det er som skaper stressfølelsen, og ikke minst hva de kan gjøre for å dempe den.

De kan for eksempel prøve å tilrettelegge undervisningen for den enkelte studenten, i den grad det er mulig i et gruppefag, og å motivere og styrke studentens selvbylde gjennom gode mestringserfaringer. Men gode mestringserfaringer er ikke minst knyttet til studentens egeninnsats og denne kommer gjerne som resultat av opplevelse av mening og relevans av faget. En motiverende lærer kan bidra positivt her. Uansett er selvbildet viktig for hvordan man forholder seg til mestring. Bandura (2002:7) hevder at de som betrakter seg som dyktige gjerne skylder på liten innsats om de presterer dårlig, mens de som betrakter seg som faglig svake har tendens til å skyldes på sine manglende evner om de presterer dårlig. Det er flere studentutsagn her som bekrefter tilsvarende forhold. De ytre rammene som gruppestørrelse og nivå sammensetning kan også bidra positivt til å dempe stress og motivere for læring, og her er det ikke bare læreren, men institusjonelle rammer som kan befordre godt læringsklima.

7.3 Trivselsfaktor

Er trivselsfaktoren viktig? Svaret bør være 'ja'. Det å trives i undervisningssituasjonen kan være et viktig i forhold til motivasjon og læring, for å fremme god prestasjon og for å skape trykghetsfølelse i gruppen. Hvordan er så graden av opplevd trivsel? Spørsmålet om trivsel var stilt som et lukket spørsmål med fem svaralternativ: *Hvordan opplever du gehørtimene m.h.t. trivsel?* (1 = liten trivsel, 5 = stor trivsel.) I tillegg kunne studentene gi utfyllende kommentarer og dermed begrunne hva de opplevde som trivselsfaktorene i undervisningen. Resultatene vises i tabell 7.1:

Ingen studenter har svart at det er "liten" trivsel, mens 69% av studentene mener at det er "stor" eller "svært stor" grad av trivsel i undervisningen i gehørtreningsfaget. Den høye grad av trivsel har flere årsaker, noe som kommer frem i studentenes kommentarer. Jeg har valgt å ordne kommentarene i kategorier.

7.3.1 Gruppen og læreren som trivselsfaktor

Følgende kommentarer angår gruppen og læreren:

- Det er en koselig klasse og koselig lærer. (Kirkemusikkstudent.)
- Det er et trygt arbeidsmiljø hvor man blir respektert. Likevel er det enkelte ting som gjør meg nervøs, f.eks. *Modus novus* og funksjonsanalyse. (Kirkemusikkstudent.)
- Vi har en flink lærer! (Vokalstudent.)
- Det er bra stemning. (Slagverkstudent.)
- Trivselen er på topp, noen som bare øker innlæringen. Helt avgjørende for innlæring. (Gitarstudent.)
- NN [lærer] er best! (Vokalstudent.)
- Vi har en hyggelig lærer og greie medstudenter. (Trompetstudent.)
- Noen timer er triveligere enn andre. Dette skyldes først og fremst at det er ulikt nivå på studentene. (Vokalstudent.)
- Det er bra opplegg og bra folk og det gir bra stemning. (Jazzbass-student.)

- Igjen – små grupper = trygghet = trivsel! ☺ Vi har samme instrument og kjenner hverandre godt. (Vokalstudent.)
- Jeg synes det er så bra lagt opp – det er interessante timer – spennende timer. Ingen er like! (Kirkemusikkstudent.)

Her er mange positive utsagn om gruppen, koselig klasse, bra stemning, bra folk, små grupper, trivsel på topp, trygt arbeidsmiljø. Også læreren får positive utsagn, som koselig, flink, hyggelig, har bra opplegg og spennende timer. Dette er alt sammen faktorer som skaper godt læringsklima og som dermed virker positivt på trivselen. Det negative som fremkommer her er faglige ting som skaper nervøsitet i forhold til prestasjon, som *Modus novus* og funksjonsanalyse. Men også ulikt nivå i gruppen blir nevnt som negativ faktor.

7.3.2 Fremmøteordningen og faglige krav som trivselsfaktor

Fra høsten 2000 ble det innført ny regel for fremmøte. Obligatorisk fremmøte og 20%-regelen (maks. tillatt fravær) ble erstattet med frivillig fremmøte og pålagte arbeidskrav. Dette førte til mer fravær i gruppen, noe som oppleves ulikt, slik disse utsagn vitner om:

- Den nye frammmøteordninga spolerer de tradisjonelle undervisningsmåtene. Dette kan vel frustrere enhver lærer, men studentene må få gjøre det de finner mest fornuftig. (Klaverstudent.)
- Det var bedre når vi hadde obligatorisk fremmøte. (Vokalstudent.)
- Det kunne vært mer intensivt (Fiolinstudent.)

Her to ulike syn på den nye fremmøteordningen, negativt for læreren og undervisningen, men positivt for studentene som kan velge. Én student ønsker fortsatt obligatorisk fremmøte. Det siste utsagnet vitner om ønske om mer intensiv undervisning for å fremme trivselen.

7.3.3 Egen prestasjon og mestring som trivselsfaktor

I forbindelse med stressfaktoren i undervisningen var prestasjonsaspektet fremme, men i negativ forstand: lavt selvbilde skapte stress og nervøsitet. Når det gjelder trivsel, er også prestasjonsfaktoren viktig:

- Trivsel har stor sammenheng med min egen dyktighet. (Vokalstudent.)
- Jeg er litt ”bak mål”, føler jeg ikke mestrer alt. Det drar ned trivselen, synes jeg. (Folkemusikkstudent.)
- Lav trivsel kommer av at jeg selv ikke føler meg trygg i faget. (Saksofonstudent.)

Disse tre utsagn rommer både positiv og negativ vinkling på prestasjon og mestring i forhold til trivsel: det å være dyktig skaper trivsel og det å ikke føle seg faglig trygg eller mestre faget trekker ned trivselen.

7.3.4 Oppsummering av trivselsfaktorene

Hovedkonklusjonen er at studentene opplever at det er en høy grad av trivsel i gehørtreningsundervisningen. Det ser ut til at de faktorer som påvirker trivselen er

- Klassen/gruppen
- Læreren
- Egen dyktighet og mestring
- Fremmøteregele
- Godt faglig opplegg

Det er også nærliggende å konkludere med at det er en sammenheng mellom faktorer som fremmer trivsel og som demper følelsen av stress i undervisningen. Det viktige i begge tilfeller er rammefaktorer som god og homogen gruppe, både når det gjelder bakgrunn, samme instrumenttype eller likt faglig nivå. En hyggelig og flink lærer er også viktig for trivsel, for lavt stressnivå og dermed for godt læringsklima. Men trivsel er også betinget av følelsen av å mestre faget og å ikke henge etter med arbeidsoppgaver. I motsatt fall er dette negativt og skaper stress.

7.4 Arbeidsmengde

Obligatorisk gehørtrening har 2 vektall (inntil høsten 2002) for hvert studieår. Dette innebærer 2 ukentlige undervisningstimer og gjennomsnittlig 2 arbeidstimer i uken. Om studentene faktisk arbeider 2 timer ukentlig med hjemmeleker, er vanskelig å dokumentere. Erfaringen er at det er store individuelle forskjeller på den tiden studentene legger i faget, avhengig av faglige forutsetninger, motivasjon og prioriteringer. Arbeidsmengde har ikke bare med tid å gjøre, det kan også ha med mer kvalitative faktorer å gjøre, som oppgavens art og opplevelse av mening i aktivitetene, og om forhold til den totale arbeidsmengde i studiet m.m. Det bør være et rimelig samsvar mellom faglige krav og arbeidsmengde i forhold til studiet som helhet. Vi har også sett at for stort arbeidspress eller det å ligge etter med oppgaver er negative faktorer i forhold til stress og trivsel.

Spørsmålet om arbeidsmengde ble stilt som et lukket spørsmål med fem svaralternativ: *Hvordan opplever du arbeidsmengden i faget i forhold til hele studiesituasjonen - for mye, mye, nok, lite, for lite?*

Spørsmålet gjelder arbeidsmengden i forhold til hele studiesituasjonen. Det ideelle resultatet vil være at svarene sentrerer seg rundt midtkategorien "nok". Resultatene vises i tabell 7.1:

57% av studentene mener at arbeidsmengden er "nok". Nær 9% mener arbeidsmengden er "liten" eller "for liten", mens ca. tredjeparten av studentene mener arbeidsmengden er "mye" eller "for mye". Hovedkonklusjonen er at studentene opplever at det er et rimelig samsvar mellom gehørtreningsfagets arbeidsmengde og studiesituasjonen som helhet. En kommentar fra en jazz-student fremhever likevel at arbeidsmengden er for stor, men det skyldes andre faktorer: "... arbeidsmengden står ikke i stil til arbeidsmengden på resten av studiet. Dette er først og fremst resten av studiets feil ..."

7.5 Faglige krav

Studentene tas opp etter opptaksprøve hvor de dokumenterer svært ulikt nivå og varierende grad av forkunnskaper. De plasseres i grupper som ideelt sett skal være homogene for å fungere best mulig i undervisningen. De faglige krav må ta hensyn til ulikt nivå og undervisningen må samtidig bygge opp under en utvikling som fører frem til de krav som stilles i faget. I et ferdighetsfag er dette en stor utfordring for så vel lærer som student og det kreves også mye egeninnsats og øving, slik fagplanen foreskriver – se kapittel 2.4.

Spørsmålet er om det er rimelig samsvar mellom de faglige krav og hvordan studentene opplever at de kan oppfylle disse kravene. Spørsmålet om faglige krav ble stilt som et lukket spørsmål med fem svaralternativ: *Hvordan opplever du de faglige krav: for store, store, passe, små, for små?*

De faglige krav kan ha sammenheng med flere faktorer:

- At man føler kravene er rimelige: man må ha mulighet til å oppfylle kravene på en tilfredsstillende måte.
- At kravene er overkommelige i tid: man må ha tid til å gjøre de pålagte oppgaver uten urimelig tidsbruk som går på bekostning av andre fag.
- At kravene oppleves meningsfulle eller relevante i forhold til studiet.
- At kravene er utviklende: at kravene får en til å strekke seg så man ikke bare ”flyter på talentet”.

Det ideelle svar her vil være sentrert rundt midtkategorien ”passe”. Resultatene vises i tabell 7.1:

62% av studentene opplever de faglige krav som ”passe”. Svært få opplever kravene som ”små” eller ”for små”, mens nær 29% opplever kravene som ”store” eller ”for store”. Det er nærliggende å tro at bak svarene ligger også det forhold at studentene har svært ulikt nivå og faglige forutsetninger, noe som påvirker opplevelsen av faglige krav. Også på den bakgrunn synes det som om resultatene er tilfredsstillende. At noen opplever kravene som ”store”, kan tolkes på minst to måter. Store krav kan virke pådrivende på faglig innsats og få studentene til å strekke seg, men kan kanskje også oppleves i mer negativt retning, som urimelige eller uoverkommelige. Som pedagog heller jeg til det første og mer positive alternativet. Mer negativt vil jeg derimot tolke svarene fra dem som opplever kravene som ”for store”. Det er nær 6% som opplever det slik. Det kan også tolkes negativt om man opplever kravene som ”små” eller ”for små”. De som opplever de faglige krav slik, kan være studenter som i utgangspunktet har ”lett for det”, eventuelt som også har absolutt gehør og kanskje ikke føler de får nok utfordringer.

7.6 Egen mestring

Vi har allerede sett at det å mestre faget eller de faglige krav er viktig for trivsel, både i undervisningstimene og i studiet. Vi har også sett at dette demper følelsen av stress i undervisningen. Følelsen av egen mestring er også viktig for at faget skal oppleves som meningsfullt. Bandura (1986, s. 391) hevder at vår motivasjon og handling påvirkes av hvordan

vi vurderer våre evner og av vår oppfatning av mestring (self-efficacy). Å ikke mestre et fag kan prege både selvfølelsen, motivasjonen og studiesituasjonen. I gehørtreningsfaget er studenten ofte eksponert og hans/hennes prestasjoner er synlige og hørlige for andre i gruppen og for læreren.

Opplevelsen av mestring kan ha sammenheng med eget faglig selvbilde og med de faglige krav som stilles. Spørsmålet om mestring var stilt som et lukket spørsmål med fem svaralternativ: *Hvordan føler du at du mestrer faget: svært godt, godt, middels, dårlig, svært dårlig?*

Resultatene vises i tabell 7.1:

43% av studentene opplever at de mestrer faget ”middels”, mens 39% føler de mestrer faget ”godt”. Bare 7% mener de mestrer faget ”svært godt”, mens 12% føler de mestrer faget ”dårlig” eller ”svært dårlig”.

Spørsmålet om mestring kan ha sammenheng både med undervisningen og med studentenes forutsetninger og nivå ved studieopptak og ikke minst med studentenes arbeidsinnsats. De store forskjeller i opptaksnivå avspeiles også i gruppesammensetningen. I denne undersøkelsen er variabelen opptaksnivå ikke med.

Dersom hovedårsaken til opplevelsen av mestring ligger i forutsetninger som ble dokumentert ved opptak, vil det være interessant å studere disse mulige årsakssammenhenger som et eget prosjekt. I denne sammenheng er det 7 studenter som mener de mestrer faget svært godt, det er like mange som de studentene som sa de har absolutt gehør. Det er likevel bare 2 av absolutthørerne som befinner seg i gruppen som mener de mestrer faget svært godt. Det er dermed ikke mulig å slutte at absolutthørere opplever egen mestring som svært høy i faget gehørtrening. Det kan skyldes at faget omfatter mer enn det som angår tonehøydefaktoren, som er det området absolutthørere har særlige forutsetninger i.

7.7 Egenutvikling

Gehørtrening er et fag hvor man i stor grad utvikler ferdigheter. Det er en forutsetning at undervisningen er metodisk tilrettelagt og gjennomført slik at utviklingen av ferdigheter bygges opp med jevn progresjon. Egenutviklingen henger også sammen med studentenes faglige forutsetninger ved opptak til studiet og med den innsats studenten gjør i form av ”jevnt arbeid og øving”, slik fagplanen foreskriver.

Spørsmålet om egen faglige utvikling ble stilt som et lukket spørsmål med fem svaralternativ: *Hvordan føler du at du har utviklet deg faglig: svært godt, godt, middels, dårlig, svært dårlig?*

Det ideelle svar vil være et svar som ligger mellom ”godt” og ”svært godt”. Om svarene ligger under ”middels” vil det kunne bety at det er for lite krav til studentene eller for liten ’drive’ i faget eller i undervisningen. Det kan også være at opplevelsen av liten faglig utvikling skyldes at studentens egeninnsats har vært liten. Resultatene vises i tabell 7.1:

Vi ser at den største gruppen på 47% mener de har utviklet seg ”middels”, mens en litt mindre gruppe på 38% mener de har utviklet seg ”godt”. Ingen studenter har svart at de har utviklet seg ”svært dårlig”, men 11% mener de har utviklet seg ”dårlig”. Den minste gruppen er på 5% som mener de har utviklet seg ”svært godt”. Totalt sett ser dette ut til å gi et positivt bilde av studentenes opplevelse av sin egen faglige utvikling, selv om det ikke er positivt at 11 studenter svarer de har utviklet seg ”dårlig”. I denne siste gruppen kan det befinne seg både sterke og svake studenter, og den dårlige utviklingen kan skyldes:

- liten egeninnsats
- for lite faglige utfordringer for de faglig sterke
- for store faglige krav til de faglig svake

Ustabil lærersituasjon ser også ut til å ha negative følger for faglig utvikling, slik en vokalstudent gir uttrykk for: ”Vår gruppe har byttet lærer 3 ganger, og det har ikke akkurat hjulpet på utviklingen... Nå er faget bra, bare synd det er 1 mnd. igjen...”

7.8 Undervisningstid

Dette spørsmålet handler om undervisningstiden, mens spørsmålet i avsnitt 7.3 dreide seg om arbeidsmengden. Arbeidsmengden er mest knyttet til den tiden studentene bruker på faget utenom undervisningen, mens spørsmålet om undervisningstiden handler om selve undervisningen som for de aller fleste studentene er 2 x 45 minutter i uken i 2 år. Timene kan organiseres som en dobbelttime i uken, men de fleste studentene har to enkelttimer fordelt på to ukedager. Denne undervisningsmengden over to år har vært normen i svært mange år og er også det normale ved andre høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Et unntak er studentene i det instrumentalpedagogiske studiet (IV-studiet) som bare har hatt 60 minutters undervisning i uken i to år. (Den nye studieplanen iverksatt høsten 2002 har redusert undervisningstiden for de fleste utøverstudentene, bortsett fra vokal- og jazz-studentene, til 3 semestre, mot tidligere 4.)

Spørsmålet var stilt som et lukket spørsmål med fem svaralternativ: *Hvordan opplever du mengden undervisningstid - 2 timer i uka i 2 år: for mye, mye, nok, lite, for lite?*

Det ideelle resultatet vil være at studentene synes det er ”nok” undervisningstid. Resultatene vises i tabell 7.1:

Ingen studenter synes det er ”for mye” undervisningstid. 59% mener det er ”nok”, mens nær tredjeparten synes det er ”lite”. 8% synes det er ”for lite” undervisning. Siden det er ulik undervisningsmengde i IV-studiet og i de andre studiene, kan det være grunn til å finne ut om de som synes det er ”lite” eller ”for lite” befinner seg i denne gruppen. Det viser seg at 12 av de 34 studentene som svarer ”lite” og 2 av de 8 studentene som svarer ”for lite” er fra IV-studiet. Det ser ut til at det ikke er noen klar sammenheng mellom det å ha bare en klokke time i uken og det å synes det er for lite undervisning.

Hovedtendensen i resultatene er at studentene mener at undervisningstiden er passe og dermed rimelig. Men på bakgrunn av at 41% av studentene svarer at det er lite og for lite

undervisningstid, er det grunn til å spørre om begrunnelsen for hvorfor man i ny studieplan har redusert undervisningstiden for omtrent samtlige utøverstudenter fra fire til tre semestre.

7.9 Sluttkommentar og sammenligning

Problemstillingen i dette kapitlet handler om ulike forhold ved undervisningen og læringen og om studentens opplevelse av disse forholdene. Faktorer som stress og trivsel, arbeidsmengde, undervisningstid og faglige krav samt egen mestring og egen faglige utvikling er med her.

Kort oppsummert viser resultatene følgende hovedtendenser angående forhold mellom undervisningen og studenten selv:

47% av studentene mener det er lite stress
69% mener det er høy grad av trivsel
57% mener det er nok arbeidsmengde
62% mener det er passe faglige krav
46% mener de mestrer faget godt
43% mener de har utviklet seg godt i faget
59% mener det nok undervisningstid

Alt dette viser nokså positive tendenser. Det er grunn til å merke seg at stressfaktoren ligger lavt, og kanskje lavere enn forventet i forhold til fagets ”myte”: et fag som blant annet fremmer prestasjonsangst. Stress omfatter imidlertid mer enn bare prestasjonsaspektet, også andre typer negative følelser, knyttet til lærer, gruppe, arbeidsmengde og arbeidstid kan knyttes til dette området. Men selv om stressfaktoren er lavere enn man kunne forvente, er det likevel grunn til å stille et spørsmål om denne stressfaktor kan ytterligere reduseres, og på hvilken måte det kan skje? Studentene legger hovedskylden for stressfaktoren på seg selv, at de har lavt faglig selvbilde, føler seg svake, er uforberedt og gruer for eksponering av egen svakhet eller av redsel for å gjøre feil. Det kan i noen grad også skyldes for mye lekser slik at man ikke klarer å møte forberedt. Her vil nok oppfattelsen av leksemengden variere med den enkeltes faglige nivå og faglige mestring: noen bruker mer tid på oppgaver enn andre. Spørsmålet er om det er mulig å individuelt tilpasse arbeidsmengden for å dempe stressopplevelsen. Dette spørsmålet bør nok konstant utfordre fagpersonalet. En annen side av dette spørsmålet kan handle om en mer generell diskusjon om muligheter og vilkår for individuell tilpasning innenfor små grupper og de metodiske utfordringer dette medfører, både for pedagogene og for institusjonen.

Mestringsaspektet er også knyttet til studentens egne forventninger om mestring. Bandura kaller dette for *self-efficacy*: studentens tro på sin evne til å regulere sin læring og til å mestre sin faglige utvikling (Bandura 1995, s. 17). Å motivere studenten til å tro på egne evner blir dermed en viktig oppgave for pedagogen.

Turøy (1998, s. 102) har også behandlet prestasjonsfaktoren i faget. Her knytter hun dette til det hun kaller ”fagets musikalitetssyn”, fordi faget knyttes til det å være musikalsk. Hun mener derfor at dette musikalitetssynet gjør at ”...mange er redde for ikke å mestre faget, fordi de da føler seg stemplet som umusikalske. Prestasjonsangsten kan bli så sterk at den kan føre til

blokkering.” Det er også noen tendenser i denne undersøkelsen som bekrefter dette, om enn ikke så eksplisitt knyttet til det musikalske selvbildet. Ingen av kommentarene til studentene i min undersøkelse kan tolkes som at svake prestasjoner i gehørtrening henger sammen med det å være umusikalsk.

Det er likevel grunn til å tro at noen grad av stress skyldes fagets egenart, men ikke det jeg vil kalle ”fagets musikalitetssyn”. Det kunne være interessant å studere andre ”eksponerende” fag, som for eksempel hovedinstrumentfaget, og se om det også her er en grad av stress i undervisningen. I en undersøkelse om ulike sider ved hovedinstrumentundervisningen ville et slikt spørsmål om stress være relevant.

Noen kommentarer viser et mer positivt syn på stress, knyttet til faglige utfordringer. Denne form for stress er da en motiverende faktor og ikke en hemmende faktor.

Når det gjelder de faktorer som *demper* stress, er det naturlig nok de motsatte av de som *fremmer* stress: at man mestrer faget, at det er lite prestasjonspress og at man er à jour med oppgavene. I tillegg nevnes spesielt gruppemiljøet som viktig, at det er små og homogene grupper. Ved Musikkhøgskolen er det vanlig praksis å legge vekt på å skape homogene grupper ved å sette sammen studenter både etter instrumenttype/studieretning og opptaksnivå i forhold til gehørprøven. Gruppestørrelsen kan være inntil 8, men normalt er gruppene noe mindre, både av faglige og praktiske hensyn.

Det kanskje mest overraskende resultatet kom i spørsmålet om opplevelse av trivsel i undervisningen. Her finner vi det området som får høyest positivt resultat. Det betyr at på tross av en viss stressfaktor, er det høy grad av trivsel i undervisningen. Dette understrekes også av en rekke positive kommentarer. Det kan derfor være aktuelt å kalle faget for et *trivselsfag*¹, på tross av at dette ikke er begrunnelse for fagets plass i studiet, se avsnitt 2.3. Jeg velger å tolke trivsel som en viktig del av motivasjonsaspektet som ble behandlet i kapittel 4.2.3. Under spørsmålet om trivsel kom det frem at viktige faktorer var gruppen eller klassen, læreren samt egen dyktighet og mestring. Det ble også nevnt fremmøtere regler, som også har med gruppen og hvordan den fungerer å gjøre. Noen av disse faktorer går igjen som stresshemmende, både gruppen og egen mestring er nevnt her. Alle disse årsaker er også forventede forklaringer på høy grad av trivsel. Men i hvilken grad er det sammenheng mellom disse faktorene? Ut fra resultatene kan man tolke at det er mulig å trives i undervisningen selv om man ikke er faglig sterk. I alle fall er det viktig å fremheve gode rammefaktorer for å dempe stress og fremme trivsel, og her gjelder det både gruppesammensetning, gruppestørrelse, dyktig lærer som i tillegg skaper god stemning og demper prestasjonspresset samt homogen bakgrunn hos studentene. Dette siste behøver ikke bare bety at de spiller samme instrument, men like mye at de er på nokså likt faglig nivå. Til sammen vil alle disse faktorer skape godt læringsklima.

Selv om idealet er å danne homogene grupper i gehørtreningsfaget, er det ikke alltid mulig å få dette til i praksis. Hensynet til timeplan og studieretning kan iblant komme foran. Dette oppleves ikke alltid positivt, slik denne studenten gir uttrykk for: ”Når man har studenter uten

¹ Trivselsfag-begrepet er ikke helt identisk med begrepet i den didaktiske litteraturen, hvor et formål med faget er å formidle kontakt, trivsel og samhörighet (Hanken 1998:175).

musikklinjebakgrunn sammen med studenter med musikk mellomfag sier det seg selv at undervisningen blir vanskelig. Likevel synes jeg læreren tilrettelegger det på en fantastisk måte.”

Arbeidsmengden ble i noen grad nevnt som stressfaktor, særlig dersom man ble liggende etter med oppgaver. Men arbeidsmengden ble også behandlet med et eget spørsmål, og da om forholdet mellom arbeidsmengden i faget og studiesituasjonen som helhet. Hovedtendenser er at det er arbeidsmengden er nok. Et beslektet spørsmål gjelder de faglige krav. Resultatene her er nokså like som for arbeidsmengde: passe store. Med bakgrunn i det store spenn i faglig nivå og faglige forutsetninger, er det grunn til å se disse resultater som positive. At faglige krav er ”passe”, noe den største gruppen har svart, virker rimelig. At noen opplever kraven som ”store” virker også rimelig, noen må erfaringsmessig streve mer får å oppnå resultater, med utgangspunkt i faglige forutsetninger. Svært få synes kravene er ”for store”.

Arbeidsmengden og de faglige krav har også sammenheng med den undervisningstid som faget rår over. I gehørtreningsfaget var normen hovedsakelig to timer i uken i to år. Undervisningstiden oppleves å være nok. Det ser ut til å være en positiv tendens og nokså forventet. Det er ingen som synes det er ”for mye” undervisning, bare en student synes det er ”mye”. Det synes også som om forholdet til arbeidsmengde og faglige krav harmonerer godt.

Opplevelsen av faglige krav kan også knyttes til opplevelse av mestring. Hovedtendensen er opplevelsen av god mestring. Mestring kan også ha sammenheng med studentenes faglige nivå ved studieopptak. Resultatet synes å være positivt, særlig med bakgrunn i den store nivåforskjell det er mellom studentene ved opptak og den begrensede mulighet det er for individuell differensiering i faget på grunn av felles eksamenskrav og det at faget undervises i gruppe og ikke individuelt. Det kan også se ut til at opplevelsen av høy grad av trivsel i undervisningen også gjelder dem som ikke mestrer faget godt, slik at det ikke behøver være noen klar sammenheng mellom mestring og trivsel. Sagt litt enklere: man kan trives i undervisningen selv om man ikke føler seg faglig sterk.

Opplevelsen av mestring har sammenheng med de faglige krav, men også med opplevelsen av faglig utvikling. Har studentene utviklet seg faglig og i hvilken grad? Dersom studentene opplever at det er liten faglig utvikling, vil dette være nedslående også for skolen og for lærere i faget. Hovedtendensen er imidlertid opplevelsen av god faglig utvikling. Det er likevel 11% av studentene som svarer at de har utviklet seg ”dårlig”. Hvorfor noen mener de har utviklet seg dårlig, kan skyldes flere forhold: det kan være at flinke studenter ikke fått nok faglige utfordringer og ”flytt på talentet” eller har gjort liten innsats av andre grunner, eller det kan være at svake studenter ikke klart å henge med i utfordringene i faget, enten på grunn av anlegg eller egeninnsats. Man kan alltid stille spørsmål om det er ønskelig med høyere resultater her. Hva skal i så fall til for å sørge for enda bedre faglig utvikling? Opptaksnivået kan være en faktor, å ikke ta opp studenter som er under en viss grense. Det kan også tenkes at man kan effektivisere undervisningen ytterligere, skjerpe kravene noe, selv om studentene syntes de faglige krav var passe mot store. Det er alltid viktig at fagmiljøene og undervisningsinstitusjoner stiller spørsmål om man kan forbedre den faglige virksomhet og på hvilken måte dette kan skje.

Alle de spørsmålene som er behandlet i dette kapitlet, kan knyttes opp til det som kalles studentevaluering, d.v.s. at studentene evaluerer faget de har gjennomgått. Resultatene viser at

faget på alle disse områdene ”fungerer” rimelig bra, at undervisningen gir faglig utvikling som også gjør at de føler de mestrer faget, at studentene trives og bare i noen grad føler stress, at de får nok undervisning og at det er passelig arbeidsmengde. Men ingenting varer evig, ytre rammer forandres, faglig innhold likeså, slik at disse spørsmål vil måtte stilles jevnlig i det kontinuerlige arbeidet med den faglige kvalitetssikringen. Utfordringen ligger både på skoleadministrasjonen, for å tilrettelegge ytre rammer og på faglærerens og fagpersonalets innsats i fagplanutvikling og undervisning. Målet må være å sikre optimale og motiverende utviklingsforhold for studenten.

Kapittel 8

Gehørtrening – i praksis

8.1 Innledning

Denne studien har jeg kalt *Gehørtrening – i praksis*. Målet har vært å studere faget slik studentene opplever det. Et overordnet mål har vært å få mer dokumentert kunnskap om det faget jeg selv underviser i. Og da er det ikke først og fremst det faget som studieplandokumentet beskriver som er i fokus, men det som er resultatet av en undervisningspraksis i en institusjonell virksomhet.

Grunnlaget er en spørreundersøkelse som har omfattet 104 studenter i 1. og 2. studieår ved Norges musikkhøgskole. Som teoretisk bakgrunn er resultatene vurdert i forhold til fagplanen og fagplanteorien. I kapittel 1 har jeg presentert mine fire problemstillinger og også redegjort for noen teoretiske områder og begreper som jeg bruker i gjennomgangen og drøftingen av resultatene. Sentrale begreper er gehør, persepsjon, kunnskap og læring. I andre kapittel redegjør jeg for teori om læreplaner og vurderer NMH's fagplan på denne bakgrunnen. I kapitlene 4 – 7 presenterer jeg resultatene av de fire problemstillingene.

I dette sluttkapitlet vil jeg kort oppsummere de viktigste funnene. Her vil jeg først og fremst vise til tendenser i svarene. De eksakte tall og tabeller finnes i resultatkapitlene 4-7. Deretter vil jeg drøfte faget og de aspekter som er fremkommet i undersøkelsen i et bredere perspektiv. Her vil jeg fokusere på støttefagbegrepet og prøve å løfte diskusjonen opp fra en beskrivelse av et internt NMH-fag til en mer generell beskrivelse av gehørtreningsfaget som fag. Jeg vil også peke på pedagogiske utfordringer faget byr på i forhold til lærerrollen. Til slutt vil jeg presentere mulige fremtidige prosjekter som denne studien åpner for.

8.2 De viktigste funn

Problemstilling 1:

I den første problemstillingen i kapittel 4 var i overskriften stilt som følgende spørsmål: Hva slags fag er gehørtrening? Studentene skulle gi til kjenne sine første assosiasjoner til faget, nevne faglig innhold og aktiviteter og plassere faget i skalaen mellom mest teoretisk og mest praktisk. Dette resulterte i flere aspekter ved faget:

Faget oppfattes først og fremst som et praktisk fag. Det er altså ferdighetssiden ved faget som er mest fremtredende. Teorien i faget er først og fremst metoder og begreper til å fremme praksis. På den bakgrunnen blir det feil å kalle faget et teorifag. Betegnelsen *anvendt musikkteori* kan derfor synes mer relevant.

Når studentene skulle assosiere fritt, valgte de mange ulike sider ved faget som mest fremtredende. Mange tenkte, naturlig nok, på faginnhold, arbeidsmåter og også på fagets overordnede mål – det å bedre gehøret. Faginnholdet, etter studentenes beskrivelse, viste et stort mangfold med hovedvekt på de fagplandefinerte områdene melodi, rytme, harmoni og lytting. Musikalsk hukommelse og indre gehør er vesentlige elementer i læringen. Studentenes beskrivelse av fagets aktiviteter og arbeidsmåter er langt mer omfattende enn i fagplanen og viser at faget undervises med stor metodisk variasjon.

I tillegg til faginnholdet kom også affektive sider ved faget frem. Særlig gjelder dette sider knyttet til prestasjon og motivasjon. Prestasjonsaspektet er for enkelte et negativt trekk ved faget, det kan fremkalle stress og dårlig selvfølelse. Faget har også et fremtredende motivasjonsaspekt. Svært mange trekker frem de positive sidene, både faglige i forhold til at det er viktig å opptrøne gehøret, og trivselsmessige fordi faget oppleves som morsomt og spennende.

Studentene nevner også fagets bruksaspekt. Det kommer frem nyttefunksjon både til andre fag, til hovedinstrumentet og til generell gehørutvikling. Flere nevner spesielt at faget bidrar til økt bevissthet.

Problemstilling 2:

I den andre problemstillingen presentert i kapittel 5 var fokus på gehørtreningsfaget i forhold til utdanningen og til andre fag. Her er det hovedsakelig fagets bruksaspekt som er under lupen. Innledningsvis spørres det om hvor viktig og nyttig faget er i studiet og hvilken del av faget studenten liker spesielt godt. Deretter ses faget i forhold til andre fag, både utøvende og teoretiske fag. Her kommer et tverrfaglig aspekt inn.

Resultatene viser at over 90% av studentene mener faget er viktig og svært viktig fag i utdanningen. Denne viktigheten begrunnes ut fra ulike forhold: til instrumentalfagene, sang fra bladet, det virker bevisstgjørende, hjelper intonasjonen, viktig for improvisasjon for jazzmusikere samt mer generelt viktig for gehøret. Fagets oppleves også nyttig og svært nyttig av over 80%. Nyten begrunnes ut fra tilsvarende forhold: til hovedinstrument eller studium, lytting, intonasjon, andre fag, lærere raskere, blir mer bevisst, lærer metodikk for å kunne undervise senere. Ulike melodi- og rytmeaktiviteter er best likt, fulgt av harmoniaktiviteter, lytting og improvisasjon.

På spørsmålet om fagets nytte i forhold til andre fag, som hovedinstrument, samspill/kammermusikk, musikkhistorie, verkanalyse og satslære, viser resultatene at faget oppleves mest nyttig i forhold til satslære og hovedinstrumentfaget, middels nyttig i kammermusikk og verkanalyse og minst nyttig i musikkhistorie. På spørsmålet om i hvilken grad det henvises til gehørtrening av lærerne i de samme fagene, viser resultatene at det henvises mest i satslærefaget, i liten grad i hovedinstrument og kammermusikk, og i svært liten grad i verkanalyse og i musikkhistorie. Resultatene for henvisning er lavere enn for nytte. Det kan bety at studentene selv sørger for tverrfagligheten ved å nyttiggjøre seg de ferdigheter og kunnskaper de utvikler i gehørtrening til andre fag i studiet.

På spørsmålet om studentene anvender gehørtreningsfaget når det øver inn nytt stoff, svarer over halvparten at de ofte gjør det, mens under halvparten gjør det sjelden. De som anvender gehørferdighetene ofte ved innøving, benytter ulike sider av faget, som notelesning av melodi, rytme, harmoni og auditiv analyse.

Slutningen må være at faget anses som svært viktig og nyttig, det har et bruksaspekt i forhold til andre fag og til innstudering, og at studentene selv sørger for anvendeligheten og overførbareheten.

Problemstilling 3:

Den tredje problemstillingen i kapittel 6 tar for seg hva man lærer i faget, stilt som et spørsmål: Hvilke evner, ferdigheter og kunnskaper utvikler man i gehørtreningsfaget? 28 delspørsmål ble besvart. Disse spørsmålene tok for seg svært mange sider av faget knyttet til områder innen melodi, rytme, harmonikk og lytting. I tillegg stilte jeg spørsmålene om forhold som bare delvis kan knyttes til fagplanen, som for eksempel til studiet generelt eller til yrkesfeltet som musiker. Resultatene viste en gradering av hvilke evner og ferdigheter som studentene mener faget utvikler. De evnene som kom mest positivt ut var:

- Innen melodi- og tonehøydeområdet opplever studentene generelt høy grad av læring. Høyest utvikles evnen til å skrive ned melodier på noter og det å gjenkjenne og utføre intervaller. Også generell melodilesning og notelesning utvikles i høy grad.
- Innen rytmeområdet opplever studentene generelt høy grad av læring: generelle rytmeferdigheter, å notere ned rytmiske forløp, å oppfatte rytmiske strukturer i klingende musikk, å oppfatte rytmiske strukturer i notebildet og å utføre/ spille rytmer.
- Innen området akkorder og harmonikk viste det seg at alle tre spurte områdene utvikles i høy grad: evnen til å gjenkjenne og identifisere akkorder, evnen til å analysere akkorder på øret og evnen til harmonisk bevissthet.
- Innen lytteområdet ble utvikling av evnen som lytter generelt utviklet i høy grad.

De områder ovenfor som kan knyttes til fagplanen og som utvikles i høyest grad er evnen til å skrive melodier på noter, det å gjenkjenne og identifisere akkorder og intervaller, de generelle rytmeferdigheter og evnen som lytter generelt.

Andre spørsmål gjaldt mer generelle evner og ferdigheter. Her viste resultatene at utvikling av musikerevner og evnen til memorering av musikk ble utviklet i høy grad.

De fire første spørsmålsgruppene om melodi, rytme, harmoni og lytting er knyttet nært opp til fagplanen og til fagets kjerneområder. Man kan si at den gjennomførte og erfarte planen harmonerer med den formelle planintensjonen. Den siste spørsmålsgruppen viser at noen områder ligger nært opp til planintensjonen og planteksten, som musikerevne og memorering. Disse har også positive resultater. Der hvor resultatene viser en lavere grad av utvikling, er i områder som er nærmere hovedinstrumentområdet, som for eksempel rytmisk presisjon i samspill, øve- og spilleteknikk og repertoarkunnskaper.

På spørsmålet om hvilket område som er viktigst å utvikle, viste det seg at utvikling av evnen til harmonisk bevissthet skilte seg klart ut. Det viste seg også at det er en variert gruppe studenter som har valgt dette området og at bare få av disse spiller et akkordinstrument. Dette kan tolkes som at evner innen harmonikk er et generelt viktig område å utvikle.

Problemstilling 4:

Den fjerde problemstillingen i kapittel 7 studerer gehørtreningsfaget og undervisningen i forhold til studenten selv. Spørsmålene omfatter graden av stress, trivsel, arbeidsmengde, faglige krav, egen mestring / utvikling og undervisningstid.

Resultatene forteller at en fjerdedel av studentene opplever høy grad av stress i undervisningen. De faktorer som skaper stress, er dårlig selvbilde og lavt faglig nivå, at man ikke er forberedt til timene, at man har for mye lekser, at man føler press fra lærer til å eksponeres og eksamen. De faktorer som skaper lite stress, er at man behersker faget, et godt gruppemiljø, at gruppene ikke er for store og at de er homogene, at det er lite prestasjonspress og at man er ajour med oppgaver.

På den annen side er trivselsfaktoren i faget høy blant tre fjerdedeler av studentene. Mange utdyper dette med positive utsagn. Trivselen skyldes klassen eller gruppen, læreren, egen dyktighet og mestring, bestemte fremmøteregele og godt faglig opplegg. Det viser seg at det ikke er noen nødvendig sammenheng mellom stress og trivsel. Det er flere som opplever høy grad av stress og samtidig høy grad av trivsel.

Resultatene når det gjelder opplevelse av arbeidsmengden i faget viser en hovedtendens til at den er passe. Dette gjelder også opplevelse av de faglige krav. Mens noe under halvparten av studentene opplever at de mestrer faget i middels grad, er det omtrent like mange som mener de mestrer faget godt og svært godt. Av 7 studenter som har svart at de mestrer faget svært godt, er det to som sier de har absolutt gehør. Det betyr at fem studenter med absolutt gehør opplever ikke at de mestrer faget svært godt, fordi det var i alt 7 absolutthørere i undersøkelsesgruppen. Absolutt gehør behøver dermed ikke å være grunnlag for at man føler maksimal mestring i faget.

Studentenes vurdering av sin egen faglige utvikling viser at omtrent like mange opplever at de har utviklet seg mye som de som har utviklet seg i middels grad. En liten gruppe på vel 10% mener de har utviklet seg dårlig og ingen har svart at de har utviklet seg svært dårlig. Hva dette skyldes, går ikke frem av resultatene, men det kan skyldes både lavt opptaksnivå og lav egeninnsats. Når det gjelder undervisningstid, mener over halvparten at det er nok, mens noe under halvparten synes det er lite og for lite undervisningstid.

8.3 Et fagdidaktisk perspektiv

Denne studien har belyst faget i et bredt perspektiv, gjennom fire ulike problemstillinger. Sannsynligvis kunne man benytte samme problemstillinger i studiet av andre fag i fagkretsen, men her er det spesielt gehørtreningsfaget som er undersøkt i forhold til: hva slags type fag det er, hvilken rolle det spiller i studiet, hva man lærer eller utvikler i faget og hvordan studentene opplever undervisningen og sin egen rolle i forhold til faget.

Alle spørsmålene har i hovedsak et *didaktisk* perspektiv på faget og på undervisningen. ”Didaktikken har fokus på selve *undervisnings- og læringsvirksomheten* – på betingelsene for virksomheten, de valgene man gjør, og på begrunnelser for slike valg,” ifølge Hanken og Johansen (1998:19). Betingelsene for virksomheten ligger i selve fagplanen. Den gir en rekke begrunnelser for faget og hvilke valg som er gjort når det gjelder rammer, innhold og

deldisipliner. I følge Stenhouse (i Gundem1982:236) har en læreplan ideelt sett tre hensikter. En av dem er å være et utgangspunkt for forskning, dvs. kunne gi grunnlag for å undersøke om praksis stemmer med teorien eller ikke, og i tilfelle hvorfor ikke. Og det er nettopp dette jeg har gjort i mitt prosjekt.

Men den skriftlige fagplanen, eller den *formelle* planen forteller ikke nødvendigvis den hele og fulle ”sannheten”. For studentene ligger sannheten mer i den *opplevde* planen. En godt utformet og begrunnet fagplan har opphav i gode intensjoner og ideelle målsettinger. Men den opplevde planen er realiseringen av disse gode intensjonene og målsettingene gjennom lærerens *iverksettelse* av planen. I dette aktuelle prosjektet har studentene besvart spørsmål som angår mange sider ved gehørtreningsfaget. I den grad resultatene og besvarelsene er til å stole på, kan man også få svar på om studentene opplever om den skriftlige fagplanen samsvarer med realiseringen og gjennomføringen av denne, selv om spørreundersøkelsen også omfatter flere områder enn de som kan knyttes direkte til fagplanens tekst. Det vi har sett gjennom resultatene, er at faget er mer enn det som står i planen. Det skriftlige dokumentet er dermed ikke overdrevent idealistisk, men planen lar seg gjennomføre i praksis. Dermed har jeg svart på spørsmålet i undertittelen på denne rapporten: Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?

8.4 Støttefaget gehørtrening

For meg har det vært viktig å få en overordnet drøfting av *støttefaget* gehørtrening. I dette begrepet ligger det at faget peker ut over seg selv. Det betyr at jeg både har studert fagets identitet eller vesen, men også hva det gjør eller er i en større sammenheng. Som tidligere nevnt er støttefagbegrepet nokså udefinert, men en rekke fag er plassert i denne kategorien. I den nyeste studieplanen til Norges musikkhøgskole (2005:5) står det om fagene i de to første studieårene at det arbeides med *grunnleggende musikerferdigheter* innenfor et relativt fastlagt forløp. Gehørtrening er altså ment bidra til dette. Hvilke grunnleggende musikerferdigheter får man gjennom dette faget? At et godt utviklet gehør er en viktig musikerferdighet, er det vel liten tvil om. Nielsen (1998:320) benytter begrepene ’musikalsk treningsdisiplin’ og ’musikalsk håndverkslære’ om faget. Begge disse begrepene har et ferdighetsaspekt i seg. I fagplanen står det to overordnede mål: gehørtreningsfaget skal omfatte både det klingende og det noterte gjennom styrkingen av to evner:

- evnen til å oppfatte og å huske et hørt musikalsk forløp
- evnen til å lese og strukturerer et notert musikalsk forløp

Det er åpenbart at det å ”oppfatte og huske” har med *persepsjon* å gjøre. Musikk som lyd er flyktig og beveger seg i tid. Gehøret kommer til anvendelse når musikken skal oppfattes og memoreres. Her kommer den kategoriserende persepsjonen inn (se kapittel 1.5.3). Vi lærer å ordne lydinntrykkene i mønstre, melodiske, rytmiske, harmoniske og formmessige, i identifiserbare enheter. Vi lagrer disse mønstrene via memoreringen i vårt indre øre (indre gehør) for å kunne gjengi dem som noter i skrift, i verbal form gjennom musikkteoretiske begreper eller symboler, eller gjennom direkte gjengivelse i lyd ved hjelp av sangstemme eller instrument.

Evnen til å "lese og strukturere" er en annen side ved persepsjonen. Her er utgangspunktet notert musikk som skal gjengis i en eller annen form. Kategoriserende persepsjon er også involvert i denne prosessen. Her dreier det seg om å identifisere og ordne i kategorier det leste, enten melodiske, rytmiske eller harmoniske strukturer. Det kan også gjelde å lese større notebilder og forestille seg klangfarge og form. Her igjen kommer "det indre gehøret" til anvendelse. For å kunne gjengi korrekt, for eksempel lese eller synge, må man ha en indre tone- eller klangreferanse (tonerepresentasjon) for at utførelsen skal bli riktig og ikke tilfeldig. Prosessen med å oppfatte og forstå (perceive and conceive), enten det er via det hørte eller det leste, kalles også audiering (se kapittelavsnitt 1.5.1). Gordon knyttet audiering til den lese- og skrivekyndige musiker (1980:2), mens Choksy (1986:89) brukte betegnelsen 'the literate musician'. Etter min vurdering og ikke minst gjennom denne undersøkelsen, ser jeg klart relevansen av disse begrepene.

Et sentralt middel i opptreningen i audiering er gjennom *melodilesning*, den eldste hørrelæredisiplinen. Alle musikkstudenter må lære å synge fra bladet, ikke bare sangerne. Melodilesning er en disiplin hvor man øver opp det indre gehøret, evnen til å forestille seg tonehøyde, klang etc. Gehørpedagogen og komponisten Lars Edlund, forfatter av to sentrale melodilesningsbøker i hhv. tonal og atonal melodi, *Modus vetus* og *Modus novus*, sier det slik: "Ett av målen för gehörsundervisningen kan också formuleras så: man skall kunna "höra inom sig" vad man ser i notskrift och man skall också äga viss färdighet att notera det man hör eller själv föreställer sig. Sången utan instrumentalt stöd blir här det viktigaste medlet, när det gäller att klargöra för sig själv och andra hur mycket av notbilden, som "lever" i ens tonföreställning."(1961:12.) Gehörtreningsfaget har vært konsentrert rundt denne disiplinen i stor grad og mange metoder er utviklet til formålet. En student i undersøkelsen sier det slik: "å ha evnen til å synge fra bladet er en grunnleggende kunnskap". Interessant er det også at en fjerdedel av studentene fremhever melodiområdet som noe de liker spesielt godt, noen nevner særskilt nettopp den fritonale melodilesningsboken *Modus novus*. God systematisk opplæring i relativ melodilesning vil derfor være fruktbart i gehörtreningen. Bevisstheten om dette er dessverre ikke opplagt, og bakgrunn fra musikklinje er ingen garanti for at man har hatt effektiv og metodisk undervisning i melodilesning. Hva som er god metode, kan sikkert diskuteres, men bruk av trinntall har vist seg å være et godt hjelpemiddel i melodilesning. Metoden har også overføringsverdi til andre felt, som diktat- og notasjon, til harmonisk forståelse, til notelesing med instrument og generelt som en måte å "tenke" musikk på, blant annet for å klargjøre for seg selv hvordan musikken klinger, i tråd det med Edlund sier ovenfor. Dermed blir melodilesning ikke bare et mål i seg selv, men et hjelpemiddel med klar overføringsverdi.

En pedagogisk utfordring er å sørge for at fagets støttefunksjon blir ivarettatt. Resultatene av undersøkelsen viser at mange ulike støttefunksjoner kommer frem: nyttig fag, viktig fag, praktisk anvendelse samt økt forståelse og bevissthet. Siden støttefagbegrepet i seg selv er åpent og lite definert, er det interessant å se hvordan studentene trekker frem ulike sider ved faget som støttende, alt fra mer instrumentelle eller praktiske sider til mer kvalitative sider. Nytte- eller støttefunksjonen kan altså være både praktisk og teoretisk. Jeg har tidligere nevnt gehörtreningsfagets tosidighet i så måte: det kalles gjerne et teorifag, men oppfattes hovedsakelig som praktisk. Det som imidlertid kan ses i resultatene, er koblingen mellom instrumentet og faget, eller fagets overføringsverdi til praktisk musisering og utøving. Her ligger det en utfordring til fagmiljøet, både til gehørpedagogene og også til utøvermiljøet for å bidra til at faget støtter spillefagene. Samtidig skal man ikke være for snever i sin oppfattelse av hva som er nytte, for det

er et veldig omfattende begrep i denne sammenhengen. Teori er også nytte, slik en klaverstudent sier det: ”den teoretiske delen er for meg i stor grad å forstå og se sammenhenger som er nyttige i det praktiske”. En annen betoner spesielt forholdet til instrumentet: : ”Jeg er stort sett fornøyd, men [...] opptatt av å vinkle hørelæren mer mot det praktiske. F.eks. intonasjonsøvelser med instrument.” Disse to utsagn bekrefter et sammensatt forhold i gehørtreningsfaget, for det er ulike holdninger til hva som oppfattes som praktisk: bruk av instrumentet eller praktiske disipliner og oppgaver i timen, som sang, rytme, bevegelse etc. Edlund (1961:3-4) betoner sterkt betydningen av kontakten mellom teori og praksis: ”Det måste anses som något värdefullt, att modern musikpedagogik söker hålla klyftan emellan ”musices et cantores”, emellan teori och praxis, så liten som möjligt. En för långt driven specialisering är icke önskvärd. De olika delområdena inom musikkulturen får icke bli självändamål, ej bli åtskilda genom vattentäta skott”. Resultatene av gehørtreningsfagets nytte i forhold til andre fag og graden av henvisning til andre fag viser at studentene synes å se overføringsverdien selv om de ikke får så mye hjelp til dette fra andre fags lærere. Spørsmålet er likevel om dette er et område hvor kanskje særlig utøvelsere, men muligens også gehørtreningslærerne, kan bidra enda mer for å sikre at fagets potensiale som støttefag blir best mulig ivarett?

Thackray (1993:4) hevder at gehørtreningsfaget har hatt hovedfokus på de områder som lar seg prøve ved eksamener, for eksempel ved skriftlige diktatprøver hvor mange kan testes samtidig. Han mener faget bør være betydelig mer omfattende og at det er viktig at: ”both perceptive and practical (i.e. performing) aspects of aural training should be provided for in a balanced programme.” Ved hjelp av en firedelt tilnærming ønsker han i sin lærebok å bidra til denne forbedringen, gjennom ”perception, singing, playing and writing”. Gehørtreningsfaget ved NMH ser ut til å omfatte mer enn eksamensdisipliner og er åpenbart langt mer omfattende enn det faget Thackray beskriver, på tross av at punktet om spill ikke har vært så høyt prioritert. Hvorfor det ikke spilles mer i gehørtreningstimene kan både ha praktiske eller/eller didaktiske grunner, men det kunne kanskje sikret en enda bedre overføring til instrumentet.¹

Selv om gehørtrening er et eget fag hvor det foregår intensjonell eller formell læring og opptrening av gehøret, foregår opptrening av gehøret også i andre sammenhenger gjennom variert musikalsk praksis, det som kalles funksjonell læring. I det perspektivet er gehørtrening et livslangt prosjekt. Det vil med andre ord si at gehørtreningsfaget bare vil omfatte en begrenset del av gehørtreningen og at denne gehørtreningen i begrenset grad vil være spesialisert. Det er snarere en generell opptrening som finner sted og som kan ha overføringsverdi til ulike yrkessituasjoner eller til ulike musikerbehov. Spørsmålet er likevel om gehørtreningsfaget kunne legge opp til en høyere grad av spesialisering. Vi har sett noen kommentarer i undersøkelsen fra blant annet folkemusikkstudenter som har ønsket faget mer rettet mot deres studium. Noen har også ønsket mer praktisk øving knyttet til hovedinstrumentet. Den studieplanen som ble innført i 2002 har lagt om profilen i faget med studie- og instrumentrettet gehørtrening i 2. studieårs 3. semester mens første året er likt for alle. Denne ordningen er ikke evaluert, så man vet ikke om denne fagvarianten oppleves mer ”støttende” enn det som kom frem i denne undersøkelsen eller om dette oppleves å ha større overføringsverdi. Det har jo vist seg at den planen som studentene i undersøkelsen har blitt undervist etter, gir mange mulige bruks- og nyttefunksjoner til både eget gehør og til andre fag, inkludert hovedinstrumentet. Mangfoldet i studentenes svar, kommentarer og prioriteringer bekrefter dette. Det ser ut til at i faget lærer studentene måter å arbeide på,

¹ Dette gjaldt frem til ny studieplan fra 2002.

metoder og strategier, som skal kunne anvendes i ulike sammenhenger og som skal kunne hjelpe dem til å løse ulike oppgaver, alt etter hvilke behov de har. Det er også en student som føler at den egentlige betydningen av hans/hennes holdninger ikke helt er kommet frem og ønsker å utdype svarene sine slik: ”Mange spørsmål kan være vanskelige å svare på da svarene gir uttrykk for at horelære er mer eller mindre ubrukelig. Poenget mitt er at horelærekunnskapene er mer nyttige for generell musikkforståelse og bevisstgjøring enn at en kan bruke dem direkte i andre fag. Verdien av dette kommer ikke helt fram.” Det kan faktisk være fristende på ny å stille et spørsmål: hva er nytte? Svaret er vel at det kommer an på hvem man spør og at spørsmålet derfor kan ha mange ulike svar.

Et av spørsmålene om gehørtreningsfagets overføringsverdi var knyttet spesielt til innøving av nytt repertoar. Resultatene viste at over halvparten benyttet seg ofte av gehørtreningsferdigheter, litt under halvparten svarte at de sjelden gjorde det, mens noen få svarte at de aldri gjorde det. I studentenes kommentarer fremkommer det mange sider ved faget som de anvender ved innstuderingen/innøvingen. Spørsmålet er hvor bevisste studentene er på hva det er ved faget de kan anvende i sin innøving og om det kan bli en enda bedre forbindelse mellom faget og innøvingen, slik fagplanen sier det. Harald Jørgensen (1998:10) fremhever skillet mellom *kunnskap og kontroll av kunnskap* og hevder at dette er viktig både på det praktiske og det teoretiske området: ”Skal man forbedre læringen, gjelder det ikke bare å ha kunnskap om hva man ”kan”, man må også ha kunnskap om hvordan man best utnytter det man kan, hvordan man bringer kunnskapen i virksomhet og overvåker at den fører en mot målet.” Et annet begrep for kontroll av kunnskap er *personlig kunnskap*. Det er den kunnskap som den enkelte har integrert i sin egen personlighet, eller den personlige utformingen av kunnskapen (Lauvås og Handal 1993:90). Det betyr at dersom kunnskapen skal kunne anvendes, må den integreres som del av yrkeskunnskapen. Siden fagplanen nevner at gehørtrening skal være et nyttig redskap også i forbindelse med øving, kan det være grunn til å spørre om man i gehørtreningsundervisningen kunne være enda mer rettet mot anvendelsesmulighetene ved innøvingen av nytt stoff slik at studentene kunne lære seg å kontrollere kunnskapen og gjøre den til sin personlige kunnskap i forhold til ulike yrkessituasjoner, som ved innstudering. Det er også mulig at instrumentallærerne i større grad kunne oppfordre studentene til denne anvendelsen, som del av det å lære studentene gode og effektive innstuderings- og øvemetoder.

En kort oppsummering av resultatene i studentenes svar i undersøkelsen viser at det er godt grunnlag for å konstatere at gehørtrening er et støttefag. Men støttefagfunksjonen må tolkes vidt, for det er på svært mange ulike områder studentene mener det har en støttefunksjon. Støttefagfunksjonen innebærer en høy grad av nytte og anvendelse. Dette gjelder også i forhold til andre fag hvor studentene ser anvendelsesmuligheter, selv om det i liten eller mindre grad henvises til faget i undervisningen i andre fag.

Et helt spesielt aspekt som kommer klart frem i undersøkelsen, er fagets *ferdighets- og prestasjonsaspekt*. Gehørtrening er som studieplanen sier ”i stor grad et ferdighetsfag”, (se vedlegg 2). Opptrening av ferdigheter står sentralt i undervisningen. Dette innebærer at studentene utsettes for en *høy grad av eksponering* i undervisningstimene, noe som igjen kan føre til : ”Både positive og negative følelser. Redsel for å gjøre feil.” En slik uttalelse kan tyde på at man knytter sterke følelser til prestasjonsaspektet når ordet ’redsel’ tas i bruk. Men hvorfor er det farlig å gjøre feil? Hallam (1998:96) beskriver prestasjonsmotivasjonens to ytterpunkter hvor motivet for å feile innebærer redselen for å miste ansikt. Det er koblingen til selvbildet som er

problematisk i gehørtreningsfaget, kanskje det er musikeridentiteten som er truet? For noen er prestasjon koblet opp mot et sosialt mestringsmotiv, der hensynet til de andres vurderinger er viktig. I følge Banduras teorier (1995:3) er mestringsforventninger (self-efficacy) basert blant annet på tidligere erfaringer. Enkelte studenter har åpenbart erfart at de har prestert dårlig, og dermed er mestringsforventningene lave. Dermed kan det faglige selvbildet være truet i et så eksponerende fag som gehørtrening. Å være faglig svak i andre fag, som for eksempel i satslære og musikkhistorie, utsetter ikke studentene for faren for å miste ansikt overfor de andre i gruppen i samme grad som i gehørtrening.

Svakhet i gehørtrening er i alle fall mer tydelig i den daglige studiesituasjonen med to timers ukentlig eksponering og dokumentasjon av gehørferdigheter, og denne svakhet er merkbar ikke bare for en selv, men også for medstudentene. Å undervise i gehørtrening innebærer også at læreren er særdeles oppmerksom på at enkelte studenter trenger hjelp og oppmuntring for å dempe ”redselen for å gjøre feil”. Det er også grunn til å anta at dersom prestasjonsangsten er høy, vil dette også påvirke i negativ retning fagets støttefunksjon. Et godt læringsklima kan dempe prestasjonspresset. Skaalvik (2004) studerte læringsklima blant skoleelever og konkluderte med at læringsklima har konsekvenser for motivasjon, selvbilde, prestasjon, oppførsel og adferd. Mange utsagn fra studentene ved NMH kan bekrefte dette: ”Godt miljø i gruppen gjør faget gøy. Da virker det ikke stressende.” Det er likevel påfallende at studentene gjerne legger skylden på seg selv om de føler stress i undervisningen og knytter dette til både egne evner, eksponering, mestrings og arbeidsinnsats. Derfor er det viktig med en balanse mellom elementene: høy grad av trivsel, passe faglige krav og arbeidsmengde, noe faktisk resultatene viste. Høy grad av motivasjon vil kunne føre til lystbetont læring. Det fordrer høy grad av både kompetanse, men ikke minst motivasjon hos pedagogen.

I en artikkel om forholdet mellom musikalsk praksis og musikkteori sto følgende (Holm-Hudson 2001:62): ”Lærere som har ansvar for å undervise i musikkteoriens auditive motstykket – gehørtrening – møter enda mer negativt forutinntatte meninger. En av mine kolleger har til og med sammenlignet gehørtrening med musikalsk tannlegebehandling, nødvendig, men avgjort ubehagelig.”² Det er ingen tvil om faget omgis av myter som går nettopp på denne tosidigheten: det er et nødvendig fag, men kan utsette studentene for ulike grader av påkjenninger. Men i følge denne undersøkelsen er det ikke grunnlag for å mene at faget oppleves så ubehagelig som i sitatet ovenfor. Til det er motivasjons- og trivselsfaktoren for høy, i tillegg til at faget oppleves i høy grad som viktig og nyttig.

8.5 En god gehørtreningslærer – hvem er det?

Gary McPherson, amerikansk professor i musikkpedagogikk, foreleste på en konferanse for norske gehørtreningspedagoger i Tromsø i 2006. Han hevdet at gehørtrening var et spesielt sofistisert fag å undervise i, fordi det handlet om å lære studentene å kunne oppfatte og å forstå, altså å kunne audiere. Mange vil nok være enig med ham i at det er et spesielt utfordrende fag å undervise i, fordi faget retter seg mot det musikalske gehøret, en meget personlig og integrert del

² ”Educators who have the responsibility of teaching music theory’s heard equivalent – aural skills – encounter even more negative preconceptions. One of my colleagues has even compared aural skills to musical dentistry, necessary but inevitably unpleasant”. (Holm-Hudson, 2001:62).

av musikerens evner og anlegg. Persepsjonselementet er dermed sentralt: ”Med musikalisk gehör menas förmågan att minnas och att efter stoffets struktureringsprinciper analysera musikaliska förlopp inom det omedelbara minnets ram, varvid detta minnes spännvidd själv er en faktor i gehöret”, sier Bengt Franzén, i følge Edlund (1961:8). Denne definisjonen på musikalisk gehör fremhever struktureringssevne og evne til analyse basert på minnet som er en viktig gehørfaktor. Denne definisjonen sier åpenbart mest om oppfattelsen av musikk via øret (reseptivt) og ikke så mye om lesning og strukturering gjennom øyet. Derfor er dette kanskje bare en halv definisjon i forhold til hva gehørtreningsfaget omfatter. Og den sier ikke noe om utførelse i praksis. Faget gehørtrening skal utvikle det musikalske gehøret til praktiske utførelse av ferdigheter, både reseptive og reproduktive ferdigheter. Siden faget i stor grad er et praktisk fag, er ferdighetslæring et viktig område. Kunnskaper og teori har som hovedmål å hjelpe innlæringen av ferdigheter. Man kan altså ikke lese seg til gode gehøresultater. Vi har også sett at studentene har fremhevet effekter av faget i form av økt forståelse og bevissthet. Gordon (1980:2) kalte det for utdanning i musikalisk lese- og skriveferdighet. Denne ferdigheten ser han som en parallell til vanlig leseferdighet av tekst, der man leser ikke bare enkeltlyder, men oppfatter mening gjennom ordene som helhet.

Den lesekyndige musiker³ (Choksy 1986:89) er altså en musiker som er i stand til å audiere, til å forestille seg lyd, til å se og oppfatte kategorier eller strukturer. Bengtsson (1978:62) bruker tredelingen ”oppfatte, atskille og identifisere”. Sloboda (1985:23) kalte det kategoriserende persepsjon. I Musikkhøgskolens målformulering står det at ”Faget omfatter både det klingende og det noterte. Målet er å styrke begge disse sidene gjennom utvikling av det indre gehör”. Denne formuleringen kan sies å definerer gehørtreningsfagets mål til å være å utvikle den lesekyndige musiker eller å utdanne til musikalisk leseferdighet.

Hvilke kvalifikasjoner bør en gehørtreningslærer ha for å kunne undervise i dette faget? Imsen (2005:22) nevner flere generelle lærerkvalifikasjoner. Gode *fagkunnskaper* er klart viktig. I vår sammenheng vil det bety solide musikkteoretiske kunnskaper innen satslære, musikkhistorie, akustikk, intonasjon og helst en bred genreinteresse for å imøtekomme ulike studentgrupper behov. En gehørtreningslærer vil ha stor nytte av kunnskaper om persepsjon og auditive prosesser. Her kan man også hente inn kunnskaper fra andre fagfelt enn musikk. For eksempel kan kunnskaper om lese- og skriveprosesser av tekst overføres til notelesning.⁴ En vesentlig forutsetning er et godt utviklet gehör, men ikke nødvendigvis absolutt gehör. Forståelse for de relative prosesser som gehørtreningsfaget først og fremst arbeider med, er god kunnskap for en pedagog som så og si ”kjenner problemene på kroppen”. Andre lærerkvalifikasjoner er ferdigheter i klaverspill, siden pianoet er et viktig hjelpeinstrument i undervisningen i tillegg til innspilt musikk.

Formell pedagogisk utdanning en selvsagt obligatorisk, men dette omfatter både generelle kunnskaper om læring og formidling og kunnskaper om læring i gehørtreningsfaget, om ulike metoder, fagets historikk og didaktiske tradisjoner, samt kjennskap til læremidler. I tillegg til den formelle pedagogiske utdannelsen, er den uformelle viktig, det vil si *praktisk kunnskap og erfaring*. Undervisning i gehørtrening krever systematisk og metodisk arbeid. En lærer med god

³ I leseferdighet ligger implisitt også skriveferdighet: den leseferdige/lesekyndige musiker kan også skrive/notere musikk.

⁴ Jfr. Hilde Blix (2004) *Notelesing, hva slags lesing er det?*

metodisk innsikt, teft og erfaring vil kunne variere arbeidsmåtene og innfallsvinklene for å imøtekomme ulike behov hos studenten. Imsen sier at læreren på den måten kan sammenlignes med en *kunstner*. En gehørlærer bør selvsagt være godt motivert og interessert i nettopp fagfeltet for å kunne motivere og formidle fagets relevans og overføringsverdi. Da kommer også personlig egnethet inn. På en musikkhøgskole mener jeg det er en opplagt fordel om læreren selv har musikererfaring og kjenner musikkutøvelsesfeltet innenfra. Ikke minst bør læreren ha omsorg for studentene (Imsen 2005:22), noe vi har sett er særdeles viktig i prestasjonsfaget gehørtrening.

Læreren må ha *kunnskaper om skolens materiell og struktur*, for eksempel når det gjelder læreplaner, lover og regler. Imsen trekker også inn *evnen til å reflektere over egen praksis* som en viktig læreregenskap. Det å analysere og reflektere over fag og praksis vil også kunne sikre at man ikke sementerer undervisningen i et fast spor, men er åpen for nytenkning og videreutvikling.

Finnes det gehørtreningspedagoger som tilfredsstiller alle disse kvalifikasjonen? Dette er min ideelle lærer, men ingen vil i utgangspunktet kunne omfatte hele listen og ingen blir automatisk gode lærere. Utviklingen av den gode læreren er en prosess, hvor modning og erfaring vil bidra til større bevissthet og trygghet i lærerrollen. En viktig forutsetning er interesse, motivasjon og en posisjon ydmykhet i forhold til lærergjernen, til faget og til studentene.

8.6 Læreren epilog: Hva forteller resultatene?

I avsnittet ovenfor handlet det blant annet om betydningen av å reflektere over egen praksis. I denne undersøkelsen har jeg i liten grad studert min praksis, siden bare 5 av de 104 studentene i undersøkelsen var "mine" på det aktuelle tidspunktet. Jeg har snarere reflektert over en felles praksis eller over summen av fagkollegiets praksis sett fra studentenes perspektiv.

Mange sider ved gehørtreningsfaget er drøftet i denne rapporten. Jeg har i denne sammenheng holdt min rolle som forsker i forgrunnen, selv om jeg i noen sammenhenger også har uttalt meg som lærer. I dette siste avsnittet er det hovedsakelig læreren og ikke forskeren som uttaler seg. Hvilke konsekvenser har undersøkelsen og resultatene, sett fra dette synspunktet?

Aller først vil de samlede resultatene gi et grunnlag for mer kvalifiserte og ikke minst dokumenterte kunnskaper om mange sider ved undervisningsfaget gehørtrening. Det gjør at jeg med større innsikt kan reflektere over faget, mene noe om faget og diskutere faget med basis i undersøkelsens resultater. Det er også viktig å erkjenne at den prosessen man deltar i gjennom et slikt arbeid innebærer en grad av modning og faglig utvikling som åpner opp for større forståelse for den faglige virksomheten man er en del av. En skriftlig rapport som denne vil også gjøre det mulig for andre i fagmiljøet, både internt og eksternt, å ta del i resultatene og eventuelt bruke dem som kilde til andre faglige studier om høyere musikkutdannelse.

Resultatene er allerede presentert og kommentert. I tillegg kommer det frem noen tendenser jeg har lyst til å løfte frem. Det ene gjelder de ulike prioriteringene i hva som er viktig. Fagets praktiske ferdighetsside er tydelig. Likevel viser mange studenter at de benytter faget som grunnlag for bedre forståelse og refleksjon. Det betyr at fagets kognitive aspekter også er

fremtredende og viktige. De kognitive aspektene her kan være teoretiske kunnskaper, analytiske kunnskaper, mer helhetlig forståelse og oppfattelse av hvordan elementene i musikken henger sammen etc. Gjennom hele undersøkelsen ser vi at studentene er en uensartet gruppe med ulike forutsetninger, holdninger, behov og interesser. Det kan også se ut til at vi har med ulike musikertyper å gjøre som vi grovt kan dele inn i to grupper: den ene gruppen er overveiende praktiske studenter som knytter læringen direkte til instrumentet eller som "tenker" gjennom instrumentet. Den andre gruppen er studenter med større interesse eller anlegg for abstraksjon eller analyse knyttet til faget, selv om faget overveiende er et praktisk fag. Det ville vært interessant å studere denne påstand nærmere. Utfordringen for fagmiljøet er å imøtekomme begge disse gruppernes behov.

Det er flere studenter som har kommet med et ønske om mer tilknytning til hovedinstrumentet. Det innebærer at mer av det man lærer i faget relateres til utførelsen på instrumentet. Den nye fagplanen for gehørtrening som ble iverksatt høsten 2002 har et opplegg som kanskje imøtekommer dette ønske, med blant annet mer aktiv bruk av instrumenter i undervisningen og mer instrumenttrettet repertoar. Denne ordningen er enda ikke evaluert (i 2006). Den nye ordningen har også ført til nedskjæring i den obligatoriske undervisningen i gehørtrening for alle klassiske utøverstudenter, unntatt kirkemusikk og sang, til 3 semestre. Dette er gjort uten grunnlag i noe studie av studentenes ønsker og behov. På bakgrunn av de høye positive resultatene av hvor viktig og nyttig faget oppleves å være i studiet, er det grunn til å spørre hvor klokt dette er. En rekke uttalelser fra studentene støtter opp om behovet for faget: "Det er et kjempeviktig fag med stor innvirkning på hovedinstrument og samspill. Og bør rettes inn på det" eller slik som denne studenten uttaler: "Hørelærefaget er utrolig viktig da det står i nær relasjon til selve spillingen og kjernen i musikken". Her er det altså forholdet til det praktiske og hovedinstrumentet som er i fokus. Det kan synes som det ikke er faglige begrunnelser som ligger bak nedskjæringen i undervisningsmengden, men snarere praktiske hensyn for å få en "kabal til å gå opp" i utformingen av ny studieplan. Det er derfor ikke gehørfagmiljøet som står bak denne beslutningen om nedskjæringen.

Et resultat jeg fant meget interessant, var faget i "tverrfaglig" sammenheng, og at studenten bidro mest til gehørtreningsfagets overføringsverdi. I den faglige hverdagen kan det lett bli til at man har nok med sitt og ikke rekker å tenke ut over faggrensene. Utfordringen blir å kunne tenke tverrfaglig på alvor, å tørre å gi slipp på faggrensene uten at man føler man går på akkord med fagets status eller identitet. At kunnskaper om gehørtrening er små i det øvrige fagmiljøet ved NMH, er også mitt generelle inntrykk og at for eksempel de utøvende lærerne derfor ikke ser hvilke muligheter gehørtrening kan ha som støttedisiplin for hovedinstrumentet, selv om unntak finnes. Men også her utfordres fagmiljøet i gehørtrening til å kommunisere bedre med andre fagmiljøer, om slik tverrfaglighet er ønskelig og om den skal fungere. Kanskje kan også en rapport som denne åpne opp for en utvidet faglig dialog.

Det har vært et interessant studium å gå fagplanen nærmere i sømmene og sammenholde den med resultatene i undersøkelsen. Det faget som fremkom gjennom undersøkelsen, er mer omfattende enn det fagplanen beskriver og man utvikler kunnskaper og ferdigheter på flere områder enn det man kan knytte til fagplanen. Dette forteller at en fagplan ikke gir hele sannheten og at den formelle, iverksatte og erfarte planen kan være nokså forskjellige. Vi kan si at den ideelle målsettingen i planen i stor grad stemmer med studentenes erfaringer, men at faginnholdet er beskrevet mer beskjedent enn tilfellet er i praksis. Egentlig tror jeg dette er en god balanse. Det er

viktig at en fagplan ikke er altfor detaljert, men gir et visst rom for faglig frihet samtidig som den gir gode rammer å styre etter. Det er også viktig at en fagplan ikke blir overidealisk og dermed i praksis umulig å realisere. I vårt tilfelle synes resultatene å bekrefte at planen fungerer rimelig godt i forhold til hvordan studentene opplever virkeliggjørelsen av den.

Et resultat som var spesielt interessant, var i spørsmålene om opplevelse av stress og trivsel i undervisningen. Stressfaktoren var tilstede, men ikke påfallende høy, slik mytene gjerne forteller. Samtidig var trivselsfaktoren uventet høy. Likevel fortelle disse forholdene at motivasjonsfaktoren er særdeles viktig i dette faget, og kanskje viktigere enn i mange andre fag. Kunnskaper om motivasjon og læring er derfor sentralt for gehørtreningspedagogen, men institusjonelle rammefaktorer er også viktige for å medvirke til godt læringsklima.

Mestringsfaktoren henger sammen med både faglige nivå og faglige krav. Det at studentene gjennomgår en opptaksprøve i gehør, gir et bilde på deres kunnskaps- og ferdighetsnivå ved studiestart og dermed deres utgangspunkt for faget gehørtrening. Ideelt sett bør denne testen gi et rimelig signal om at de som tas opp, er kvalifisert og faglig skikket til å klare faget gehørtrening. I undersøkelsen var det vel 10% av studentene som svarte at de mestret faget "dårlig" eller "svært dårlig". Er dette rimelig i forhold til at studentene er forhåndsprøvet ved opptak? Er kravene for høye? En forklaring kan være opptakspraksisen som var aktuell da disse aktuelle årskullene ble tatt opp. En del studenter ble den gang tatt opp med svært lave resultater på gehørprøven og som tross ekstratimer måtte slite mye for å klare de faglige kravene. Senere er praksis endret slik at ingen tas opp før de har bestått et minstekrav. Noen må derfor ta ny prøve for å forbedre resultatene for å kunne tas opp. Erfaringen med den nye praksisen ser ut til å være positiv.

Har jeg lært noe jeg ikke visste fra før? Etter mange års erfaring som underviser, med studieplanarbeid, fagadministrasjon og faglig utviklingsarbeid, alene og i samarbeid med kolleger, er mye erfaringskunnskap samlet opp. Derfor har mange av resultatene bekreftet mine forventninger, men graden av bekräftelsen har likevel overrasket. At gehørtrening er viktig og nyttig har jeg alltid ment. Innledningsvis i forordet refererte jeg til komponisten Lutosławski som uttalte at "hørelære er det viktigste faget". Resultatene i undersøkelsen kan ikke bekrefte dette og det er heller ikke stilt spørsmål om det. Det er tydelig at studentene velger svært individuelt fra fagets innhold og hvilke kunnskaper og ferdigheter de ser betydningen i. Den store variasjon i begrunnelser for faget viser et enda større mangfold i studentgruppen enn jeg visste fra før. Utfordringen til fagmiljøet blir å sørge for å "opprettholde de positive resultatene" slik at fagets rolle som støttefag ikke svekkes, samtidig som faget ivaretar svært ulike studentgruppers behov.

Dette fordrer ikke minst at man kontinuerlig arbeider med det faglige innholdet. Hva skal studentene lære, og hvorfor og hvordan skal de lære dette? Denne didaktiske problemstillingen er kjernen i all pedagogisk virksomhet. Da er fagets anvendelsesaspekt sentralt. I følge Johansen (2003:15) gjelder dette spørsmålet om hva faget kan brukes til. I vid forstand kan dette forstås å gjelde den kompetansen man utvikler i faget og det utbyttet man har av undervisningen. Dette handler til syvende og sist om fagets legitimeringsgrunnlag.

8.7 Hva kan man generalisere?

Hvor mye av resultatene gjelder kun for NMH og hva kan man generalisere? Det overordnede målet for faget anser jeg for generelt gyldig: gehørtrening har sin naturlige plass i musikkstudiet og et viktig mål er å utdanne til audiering og til lesekyndige musikere. De ulike fagaspektene som kom frem i kapittel 4 tror jeg også vil være nokså generelle: fagets motivasjonsaspekt og prestasjonsaspekt kan knyttes til faget uansett institusjon, det handler om fagets ”vesen” eller natur. Når det gjelder fagets innhold og aktiviteter, vil mye være felles fra institusjon til institusjon, f.eks. når det gjelder arbeid med hovedområdene melodi, rytme og harmoni. Men det er grunn til å tro at mengde, vektning, vanskelighetsgrad og eksamenskrav i de ulike områdene vil variere, kanskje ganske mye, i tillegg til arbeidsmåtene. I spørsmålet om å plassere faget som overveiende praktisk eller teoretisk, vil jeg anta at fagets praktiske side vil være fremtredende også på generell basis og ikke bare ved NMH, fordi det igjen dreier seg om fagets ”vesen”.

Et helt kapittel i denne rapporten, kapittel 6, angår hva man lærer i faget. Resultatene gir stor kunnskap til meg som lærer og til fagmiljøet ved NMH om effekten av vår faglige innsats. Dette er resultater jeg vanskelig kan se som generelle og allmenngyldige ut over denne undersøkelsen, og som internt kan brukes i en videre drøfting og utvikling av faget. Kanskje kan resultatene brukes utenfor NMH ved å bidra til økt forståelse for fagets mulige læringseffekter på mer generell basis?

Om resultatene i spørsmålene om fagets nytte og viktighet i kapittel 5 er generelle og gyldige ut over denne undersøkelsen, vil jeg være forsiktig med å trekke slutninger om. Det er avhengig av en rekke forhold, som fagmiljø generelt, fagplaner og lærerengasjement ved den enkelte institusjon. Dette gjelder også spørsmålene om stress og trivsel, arbeidsmengde, arbeidstid, mestring og egenutvikling som ble behandlet i kapittel 6.

Faget fremstår i undersøkelsen som et støttefag, men i et bredt perspektiv. Dette vil også kunne gjelde for andre høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Det er grunn til å diskutere hva støttefag skal være. I resultatene ser vi at studentene gir ulike begrunnelser for støttefunksjonene, fra rent konkrete til abstrakte, fra rytmelesningsferdigheter til økt bevissthet. Det kan kanskje tenkes at dette kan gi inntrykk av at faget mangler fokus eller favner for vidt. For meg ser det ut til at den allsidige støttefagfunksjonen er fagets styrke, ikke svakhet. Studentene er en svært mangfoldig gruppe, med ulik bakgrunn, ulik ”gehørbagasje” og ulike behov. Utfordringen for støttefaget er å fylle så mange funksjoner som mulig.

8.8 Veien videre – eventuelle nye prosjekter

Gjennom dette arbeidet ser jeg flere områder som vil være interessante og viktige felt å forske videre på. Disse kan være:

1. Å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse i de andre musikkutdanningsinstitusjonene i landet for å se på eventuelle forskjeller og likheter, og eventuelt også om hva som er generelle trekk ved faget, uavhengig av den enkelte institusjon. For å få et bredest mulig bilde, bør man inkludere flere institusjoner i samme undersøkelse.

2. Å gjøre en ny og lignende undersøkelse blant yrkesmusikere, for eksempel i de norske symfoniorkestrene, for å se på gehørperspektivet i den praktiske yrkessituasjonen. Dette vil kunne gi verdifull kunnskap tilbake til utdanningsinstitusjonen om fagets relevans og rolle for musikere i det praktiske musikk- og yrkesliv.
3. Å studere forholdet mellom gehørtreningsfaget og instrumentet. Vi ser at enkelte av svarene og begrunnelsene preges av hvilken instrumentbakgrunn eller studieretning studentene har. I denne undersøkelsen har jeg bare i liten grad trukket frem instrumentbakgrunnen. Mitt materiale gir også mulighet for nærmere studie av dette for å finne ut om det finnes noen trekk ved de ulike instrumentgruppene i forhold til gehøret og gehørtreningsfaget.
4. Er det mulig at vi kan se to ulike musikertyper i undersøkelsen: Den som utpreger seg som mer akademisk og den mer instrumentrettede. Gjennom denne undersøkelsen kommer det frem tendenser til at noen ønsker faget først og fremst knyttet til hovedinstrumentet og på en måte ”tenker” direkte gjennom instrumentet sitt, mens andre ser ut til å vektlegge mer kunnskap. Den siste gruppen virker mer intellektuelt og teoretisk anlagt og mer motivert for å tenke i strukturer, å abstrahere, analysere og generalisere.
5. Forholdet mellom gehørtreningsfaget, gehørets betydning og jazz-studentene. I undersøkelsen er det mange kommentarer som forteller at jazz-studentene har et spesielt aktivt forhold til gehørtreningsfaget, uten at dette er kommentert i mine resultater. Men det kan se ut til at jazz-studentenes forhold til gehør og til faget gehørtrening skiller seg ut. Det er nærliggende å tenke at de blant annet gjennom improvisasjonsaktiviteter og i måten de har lært musikk på i større grad spiller på gehøret enn klassiske musikere og at andre deler av gehøret dermed kommer til anvendelse, for eksempel det som Bengtsson (1978:63) kaller gehør 1.
6. Forholdet mellom gehøret og instrumentet: hvordan gehøret er utviklet og opptrent gjennom instrumentet og repertoaret som resultat av funksjonal læring. Dette spørsmålet kan til en viss grad henge sammen med pkt. 3, men er mer knyttet til læringsaspektet. Det kinestetiske elementet er også sentralt. Vi ser at studenter ofte ”spiller” på sitt tenkte instrument i gehørtreningstimen når de skal utføre en melodi eller memorere et forløp: det ”trykkes” ventiler, det ”gripes” på strenger, det ”spilles akkorder” på bordet for å fremkalle indre toneforestillinger.
7. Forhold mellom instrument og lytting: lytter vi forskjellig med bakgrunn i vårt instrument? Gehøret er utviklet i nært samspill med instrumentopplæringen. Hva har dette å si for vår lytting og auditive oppmerksomhet?
8. Persepsjon – kategorisering – audiering - gehørtreningsundervisning. Det er tidligere nevnt at det er liten eller dårlig forbindelse mellom forskning innen gehør, persepsjon og den pedagogiske anvendelse av denne kunnskapen. En utfordring er å studere nærmere hvordan disse områdene kan knyttes bedre sammen.

Det er mange utfordringer og mye ugjort forskning innen fagområdet gehørtrening. Butler (2001:60) har et optimistisk syn på fremtidig forskning i faget:

”Det virker fornuftig å anta at musikkpsykologenes hypoteser om de mentale prosesser i forbindelse med musikkaktiviteter mer direkte bør komme fra dem som er involvert i disse aktivitetene: gehørtreningslæreren (og studenten), utøveren, komponisten og grunnskolelæreren.”
[Egen oversettelse.]⁵

Dette utsagnet fremhever et ønske om det bør bli tettere kontakt mellom musikkpsykologien og de musikkutøvende og musikkpedagogiske aktørene enn tilfellet er i dag.

Gehørtrening og forskning har i alle fall mange interessante utfordringer, og vi trenger mye ny forskningsbasert kunnskap for å bringe faget fremover og ikke bare bygge på erfaringskunnskapen, selv om denne er et svært viktig utgangspunkt for forskningen.

⁵ “It seems reasonable to assume that psychologist’ hypotheses about mental operations involved in musical activities might be derived more directly from those involved in those very activities: the aural training teacher (and student), the performer, the composer, and the elementary music teacher.”

English summary

Aural training – in practice

The relation between the written curriculum and the students' experience

Chapter 1 – 3: Background, method and material

Every music student is exposed to aural training as a compulsory subject in his or her curriculum. The training is part of the craftsmanship for musicians. The aim of this present study is to examine the ear training/aural training discipline in higher music education, solely based on the students' experience. It is a fact that little research has been done on the subject of ear training. Thus teaching is based more upon experience than on scientific research.¹ I myself have been teaching aural training for many years and I feel a need to know more about this discipline and its effect.

This study is based upon a survey carried out in 2001 among students at the Norwegian Academy of Music (NMH) at the end of the 1st and 2nd year. The students represent a variety of future professional musicians: instrumentalists (piano, guitar, accordion, harpsichord, orchestral instruments), singers, organists for the Lutheran church, music teachers for classroom and/or instrumental teaching, composers and folk musicians. The classroom teachers are both classical and jazz musicians. 104 students took part in the survey, which is more than 90% of the total group. With the help of six colleagues (including myself) the students filled in the form at the end of an aural training lesson. Only five of the 104 students were mine, which might secure a certain distance to the results.

Aural training in Norway is influenced by the Danish and the Swedish tradition, represented by strong personalities and authors of textbooks, Jørgen Jersild and Lars Edlund, (*Modus Novus*, exercises in atonal singing). The Kodaly system has no strong tradition in Norwegian schools. One of many definitions of aural training describes the discipline as:

“...an old discipline in musical training. Its goal is to train aural consciousness, especially concerning musical structures, connected to melodic, rhythmic, harmonic and formal areas. According to the aural consciousness it is necessary to establish verbal categories, a fundamental musical language of musical terminology. This means that the aural training discipline becomes an integrated part of the musical craftsmanship.” (Nielsen 1998:320)

In this study I will discuss four main questions:

1. What kind of subject is aural training? (Chapter 4)
2. What is the relation between aural training and the total music study? (Chapter 5)

¹ To be more precise: Research is done within relating fields: music perception, psychology of music, musicality, perfect pitch etc. , and also studies concerning the effect of different methods in sight singing, dictation, listening etc.

3. Which abilities, skills and knowledge do we develop in aural training? (Chapter 6)
4. What is the relationship between the aural training teaching and the student him/herself? (Chapter 7)

All the questions have a didactic perspective connected to theory concerning the different levels of a curriculum: from the ideological plan, through the conceived/interpreted, implemented till *the experienced plan*, which is the aim of this study. As I want to see the relation between the formal written paper and the experienced curriculum, I give an analysis of the actual curriculum for aural training at NMH in which the discipline is one of many subsidiary disciplines².

As a background I give a short presentation of relevant theoretical fields connected to the concepts of musicality, the musical ear, perception, knowledge, and learning with special emphasis on the following: developing the *relative* musical ear, the *categorical perception* related to Chomsky's theories of reading for understanding the phenomenon of audiation (the inner ear, perceive and conceive musical structures), a wide concept of *knowledge* including theory, skills and attitudes, and Dreyfus' 5 stages in *skill* learning.

In the curriculum aural training is mainly aimed at developing different skills within four basic fields: melody, rhythm, harmony and listening/aural analysis in both oral and written tasks.

In the survey I use three kinds of questions:

- open questions, treated with selective coding into categories according to grounded theory.
- closed questions with marking on a scale, normally from 1 to 5. These questions are treated statistically, though they also contain qualitative aspects: to which degree do you experience....? Here I use tables and cross tables. To compare variables I also use average and median.
- a form of closed questions, but with a variety of multiple choices. Statistical treatment is relevant to a limited degree, as my study is mainly describing tendencies.

The students have to pass an entrance test in aural ability. To be accepted, they have to achieve a certain score limit. The results of the test are used to organise homogenous aural training classes of 4-8 students. The score of the test is not used in the survey, but the entrance level will probably have an influence on the answers in the survey.

Chapter 4-7: results

Chapter 4 – what kind of subject is aural training?

The first spontaneous thoughts or associations about aural training revealed different aspects:

1. The aim and content of the discipline that can be connected to the curriculum.
2. The aspect of achievement, which revealed mostly negative thoughts, like nervousness, bad mastery, not being good at, stress etc.
3. The aspect of motivation, which is mostly positive, expressed in words like: enjoyable, interesting, important, useful, good feelings.
4. The aspect of practice, connected to the instrument, the musical ear in general, and this revealed both a narrow and a wide range of usefulness.

² The plan was effective till fall 2002.

The description of the activities in aural training was connected to five main categories: interval and melody (pitch-related), rhythm, harmony, listening and other activities. They use a very rich vocabulary in describing these activities, which reveals a discipline that is far richer than what is written in the curriculum. In a historical perspective aural training has developed from a discipline concerned with melody and dictation into a discipline with a wide span of content and activities, and with extensive use of recorded music from CD.

To a question examining whether aural training is a theoretical or a practical discipline, there was a clear tendency towards the *practical* side (table 4.1). Comments tell that the ‘theory’ is both connected to knowing practical methods and to understanding on a more abstract level. Theory is also connected to conceptions and vocabulary from the theory of music, about scales, harmony, form, style etc.

Chapter 5 – The relationship between aural training, music education and other disciplines

My premise is that even if the study of music is divided into different disciplines, there should be a link between them and that the student should also experience this link.

Table 5.1 show that more than 90% of the students believe that it is an *important* subject in the study, and table 5.2 show that more than 80% believe that it is a *useful* discipline. The verbal comments revealed a great diversity in the explanation for this importance and usefulness: connected to instrumental aspects, to music reading, to better understanding, to intonation etc.

Some questions had an interdisciplinary aspect: to which degree aural training skills are useful in other disciplines (table 5.3) and to which degree aural training is referred to by teachers in other disciplines (table 5.5). The disciplines are: the main instrument, chamber music, history of music, form analysis and harmony/counterpoint. Table 5.4 shows a ranking in % and median: most useful in harmony/counterpoint and main instrument. Table 5.6 shows that there is most reference in harmony/counterpoint and main instrument, but to a lower degree than for usefulness. This might indicate that the students think more interdisciplinary than they are told to do, as they seem to use what they learn in aural training to a higher degree than the teachers in other disciplines help them to do.

As to using aural training skills in studying new repertoire on the instrument, 57% of the students say that they often do so (table 5.7)

Chapter 6 – which abilities, skills and knowledge do we develop in aural training?

The main purpose of any discipline in a curriculum is learning. The teacher uses the curriculum as a guide for *teaching*, but *learning* is a result of what develops in the student’s mind.

The question comprises 28 different abilities, skills and knowledge: to what degree do they learn or develop these abilities? The questions are divided into five categories; four of them can be connected to the curriculum:

1. Melody and pitch, table 6.1 and 6.2
2. Rhythm, table 6.3 and 6.4
3. Chords and harmony, table 6.5 and 6.6
4. Listening skills, table 6.7 and 6.8
5. Other skills and knowledge, table 6.9 and 6.10.

1. Results for the melody and pitch questions show the following abilities with the highest degree of learning - median 4: melodic dictation, intervals (both identification and performance), and sight singing and music reading in general.
2. Results for the rhythm questions show the following abilities with median 4: general rhythmic skills, rhythmic dictation, conception of rhythmic structures in sounding music, conception of rhythmic structures in written music, performance of rhythms.
3. Results for the chord and harmony questions show the following abilities with median 4: recognition and identifying single chords, analysis of chords in harmonic progressions and development of harmonic understanding.
4. Results for the listening skills show that the ability in general listening has median 4.

Table 6.9 show which of the abilities and skills connected to the curriculum are best developed. If we up sum the most positive values (high + very high degree), melodic dictation is on the top, followed by the recognition and identification of chords, recognition and identification of intervals, the general rhythmic skills and the general listening skills.

5. Results for the development of other skills and knowledge show that the abilities in general musicianship and the ability to memorize music are developed to a highest degree (median 4).

Among the 28 different skills and abilities asked for, the ability of harmonic consciousness is recognized as the most important. But the term “most important” might be understood in two different ways: what the student thinks is most important in general or what is most important to develop in aural training.

Chapter 7 – What is the relationship between the aural training teaching and the students themselves?

As the chapters 4-6 were concerned about aural training as a discipline, this chapter is concerned about how the students experience different factors related to themselves, based on seven questions: to what degree they experience the factor of stress, of well-being, of the workload, of the demands of achievement, of one’s own mastery, of one’s own development and the amount of lessons. The results are seen in table 7.1. The most important tendencies are:

- 47% feel that there is a low degree of stress
- 69% feel that there is a high degree of well-being
- 57% feel that the workload is sufficient
- 62% feel that the demands for achievement are appropriate
- 46% feel that they master the discipline successfully
- 43% feel that they have developed successfully
- 59% feel that the amount of lessons is enough (2 lessons/45 minutes per week for two years)

There is an inner coherence between the factors. Especially important are the factors of stress and of well-being. The verbal comments to these questions contributed to interpreting the results. Aural training is a sensitive discipline as many feel that it affects the self-concept of being a musical person. In this context stress generates various negative feelings, like anxiety, anger, or

continuous frustration. This might be seen as nervousness in the lessons, fear of revealing weakness or making mistakes. These feelings are also connected to motivation. Negative external factors are: workload or not being prepared, examinations. Negative psychological or inner factors are low self-esteem or low competence.

Positive factors reducing or moderating stress are: to master the tasks, good atmosphere in the class, small and homogenous classes, low pressure for achievement, being prepared, well structured teaching.

In spite of a certain degree of stress, the degree of well-being was rather high. Well-being is dependent on: the class, the teacher, one's own competence and mastery, rules for attendance and well-structured teaching.

There is not necessarily a connection between the factors of stress and well-being, as some students respond to both a high degree of stress and a high degree of well-being.

Chapter 8 – Aural training – in practice - conclusion

The connection between the written curriculum and the experienced plan show that the plan is realistic, it is more moderate concerning both the content and what is developed than indicated by the answers from the students, and the teaching in aural training at NMH is very varied. I also discuss what a subsidiary discipline is, and in this context I emphasize the function of audiation as a characteristic of aural training.

LITTERATUR OG REFERANSER

Apel, Willy (red.) (1970) *Harvard Dictionary of Music*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. Artikler om *Ear training* og *Solfège*.

Aronsson, Åke (1999) *SPSS. En introduktion till basmodulen*. Studentlitteratur, Lund.

Bandura, Albert (1995) Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Albert Bandura (red.): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press, Cambridge.

Bandura, Alfred (1985) *Social Foundations of Thought and Action*. A Social Cognitive Theory. Prentice Hall. Englewood Cliffs, N.Y.

Bandura, Alfred (2002) *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, Cambridge.

Bengtsson, Ingmar (1978) Gehør. *Cappelens musikkleksikon*, Bind 3, s. 62-63. Cappelen Forlag A/S, Oslo.

Bergby, Anne Katrine (1991) *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold*. Hovedoppgave i musikk. Universitetet i Oslo.

Blix, Hilde (2004) *Notelesing, hva slags lesing er det? Didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget – sett i lys av språkopplæringsteorier*. Eureka Forlag. Høgskolen i Tromsø, Tromsø.

Bourdieu, Pierre og Loïc J.D. Waquant (1993) *Den kritiske ettertanke*. Det Norske Samlaget, Oslo.

Bunch, Eli Haugen (1998) Grounded Theory – den klassiske metoden. I: Margrethe Lorensen (red.): *Spørsmålet bestemmer metoden. Forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag*. Universitetsforlaget, Oslo

Butler, David (2001) Music Cognition Research and the Music Theory Program. *Proceedings. The 76th Annual Meeting 2000. National Association of Schools of Music*. S. 56 – 61. National Ass. of Schools for Music.

Bø, Inge og Lars Helle (2002) *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget, Oslo

Choksy, Lois, Robert M. Abrahamson, Avon E. Gillespie, David Woods (1986) *Teaching music in the twentieth century*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.Y.

Cronbach, Lee J. (1963) *Educational Psychology*. Second Edition. Harcourt, Brace & World inc., USA. (University of Illinois). S. 270 – 313.

Dreyfus, Hubert L. (1998) *Intelligence Without Representation*. Artikkel fra internett: <http://www.hfac.uh.edu/cogsci/dreyfus.html>

Dreyfus, Hubert L. (2003): *Fra nybegynner til ekspert*. Gjesteforelesning på Norges idrettshøgskole, Oslo. (Dreyfus er fra University of California, Berkeley, USA). Dokumentert på DVD.

Edlund, Lars (1961) *Om gehørsutbildning*. Nordiska Musikförlaget, bilag til Kungl. Musikaliska akademiens årsskrift 1961.

Edlund, Lars (1963) *Modus novus*. Nordiska Musikförlaget, Stockholm.

Edlund, Lars (1978) Hørelære. *Cappelens musikkleksikon*, Bind 3, s. 456-457. Cappelen Forlag A/S, Oslo.

Evenshaug, Oddbjørn og Dag Hallen (2000) *Barne- og ungdomspsykologi*. Gyldendal Akademisk, Oslo. S. 73 – 83.

Fielding, Jane (1993) Coding and managing data. I: Nigel Gilbert (red): *Researching social life*. Sage Publications Ltd., London.

Goodlad, John I., Frances Klein og Kenneth A. Tye (1979) *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw Hill Book Company, New York.

Gordon, Edwin E. (1980) *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns*. G.I.A. Publications, Inc., Chicago.

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1982): Om læreplaner og læreplanutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årg. 6 nr. 66*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hallam, Susan (1998) *Instrumental teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Heinemann Educational Publishers, Oxford.

Hanken, Ingrid og Geir Johansen (1998) *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Holm-Hudson, Kevin (2001) Restoring music practice to music theory. I: *Proceedings. The 76th Annual Meeting 2000*, s. 62 – 66. National Ass. of Schools of Music.

Hopsdal, Anne Kristin (1991) *Hørelære – musikkutdannelsens grunnstein*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.

Imsen, Gunn (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget, Oslo.

Jensen, Jørgen Pauli (1975) Nogle træk af barnets musikalske udvikling. I: Jørgen Pauli Jensen og Mogens Poulsen (red.) *Musikopleven og musikformidling*. Akademisk forlag, København.

Jensen, Jørgen Pauli (1978) Musikalitet. *Cappelens musikkleksikon*, Bind 5, s. 15-16. Cappelen Forlag A/S, Oslo.

Johansen, Geir (2003) Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne. NMH-publikasjoner, Norges musikkhøgskole, Oslo.

Johansen, Geir (2004) Musikkfag, lærer og læreplan, Geir Johansen, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy: *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Johansen, Guro Gravem (2003) "Det tredje øyret" - om gehør, improvisasjon og faget gehørtrening i høgre jazzutdanning. Hovedoppgave i musikkpedagogikk. Norges musikkhøgskole, Oslo.

Jørgensen, Harald (1981) *Fire musikalitetsteorier*. Aschehoug & Co., Oslo.

Jørgensen, Harald (1998) *Planlegges øving? Innhold og plan i øving ved Norges musikkhøgskole. 3. del*. NMH-publikasjoner 1998:6. Norges musikkhøgskole, Oslo. S. 9-11.

Kaiser, Ulrich (1994) Gehörbildung. Blume, Friedrich (red) og Ludwig Finscher (red. 2. utgave). *MGG Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Encyclopädie der Musik*. Bärenreiter, Kassel.

Karpinski, Gary S. (2000) *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. Oxford University Press, New York.

Kosberg, Hilde Prestrud (1998) *Hva lærer vi å lytte etter? En intervjuundersøkelse blant messingpedagoger og hørelærepedagoger om holdninger til hørelærefaget i høyere musikkutdanning*. Hovedoppgave i musikkpedagogikk. Norges musikkhøgskole, Oslo.

Larsen, Gerda Fischer og Kirsten Ottosen (1991): Kodály for voksne. I: Inger Elise Reitan (red.) *Nordisk hørelæreseminar 1988*. Rapport. Norges musikkhøgskole, Oslo.

Lauvås, Per og Gunnar Handal (1993) *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Cappelen Forlag A/S. S. 89-95.

Lindeman, Trygve (1961) *Tonetrefning og musikkdidakt*. Aschehoug & Co. Oslo.

Lygren, Erlend (2003) *Musikk, kropp og rytmisk hørelære*. Hovedoppgave i musikk. Oslo: Universitetet i Oslo.

Martinson, Björn: (u.å.) *Tonföreställning, inre hörande, musikaliskt minne – förbisedda gehörsfaktorer? Et projekt för alternativa metoder i gehörsundervisningen*. Musikhögskolan i Malmö.

Mordal, Tove L. (1989) *Som man spør får man svar. Arbeid med survey-opplegg*. Tano A/S, Oslo.

Nielsen, Frede V. (1998, 2. opplag): *Almen musikkdidaktik*. Akademisk Forlag, København.

Norges musikkhøgskole (1995) *Studieplan for kandidatstudiet i komposisjon*.

Norges musikkhøgskole (1997): *Studieplan for kandidatstudiet i instrumental/vokalpedagogikk*.

Norges musikkhøgskole (1998) *Studieplan for utøverstudiene – kandidatstudiet*. Revidert utgave.

Norges musikkhøgskole (1999) *Studieplan for kandidatstudiet i folkemusikk*.

Norges musikkhøgskole (2000) *Studieplan for kandidatstudiet i musikkpedagogikk*.

Norges musikkhøgskole (2002) *Studieplan for mastergrad i anvendt musikkteori*. Utkast.

Norges musikkhøgskole (2003, rev. 2005) *Studieplan*. Kandidatstudiet i utøving klassisk.

Olseng, Knut (1984) *Den musikkutdannede i arbeid*. NMH-Publikasjoner 1984 nr. 1, Norges musikkhøgskole, Oslo.

Olseng, Knut (1995) *Den velutdannede kunstner*. NMH-Publikasjoner 1995 nr. 1, Norges musikkhøgskole, Oslo.

Pratt, George (1990) *Aural Awareness*. Open University Press, Philadelphia.

Ruud, Even (1983): *Musikken – vårt nye rusmiddel?: om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Norsk Musikforlag, Oslo.

Ruud, Even (1997) *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget, Oslo. S. 105-108.

Sadie, Stanley (red.) (1995) *The New Grove. Dictionary of Music and Musicians*, Bind 17. Macmillian Publishers Limited, London. Artikkel om *Solfeggio*.

Seashore, Carl (1960, 1. utg. 1919) *Seashore Measures of Musical Talents*. The psychological Corporation, New York.

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2003) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano, Oslo.

Skaalvik, Sidsel og Einar Skaalvik (2004) Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. [Sex Roles: A Journal of Research](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_3-4_50/ai_114703694).
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_3-4_50/ai_114703694

- Sloboda, John (1996) *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford Clarendon Press, Oxford. S. 11-65.
- Sloboda, John (2005) *Exploring the musical mind. Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press, Oxford.
- Solbu, Einar (1993) *Det spiller en rolle. Om sammenhengen mellom musikerutdanning og musikkformidling*. Solum Forlag, Oslo.
- Swanwick, Keith (1994) *Intuition, Analysis and Music Education*. Routledge, London.
- Thackray, Rupert (1978, rev. 1993) *Aural Awakening*. CIRCME. School of Music. The University of Western Australia.
- Thackray, Rupert (1994) *The hearing Eye*. CIRCME. School of Music. The University of Western Australia.
- Thackray, Rupert (1995) *The seeing Ear*. CIRCME. School of Music. The University of Western Australia.
- Thompson, William Forde og E. Glenn Schellenberg (2002) Cognitive Constraints on Music Listening. I: Richard Colwell og Carol Richardson (red) *The New Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. S. 461-482. Oxford University Press, Oxford.
- Turøy, Anne Kristine Wallace (1998): “*det må vel være viktig at du skal trene opp øret*” *En undersøkelse av musikkonservatoriets hørelærefag med et kultursosiologisk perspektiv*. Hovedfagavhandling i musikkpedagogikk. Høgskolen i Bergen, avd. for lærerutdanning, Musikkseksjonen/Griegakademiet, Bergen.
- Watne, Åshild (1989) *Absolutt gehør. En gjennomgang av sentrale problemstillinger innen forskningen omkring absolutt gehør og en undersøkelse av absolutthøreres opplevelse i tonedefineringsøyeblikket*. Hovedoppgave i musikk. Universitetet i Oslo.
- Waage, Helene (1995) *Mikrotonalitet og hørelære med utgangspunkt i norsk musikk*. Hovedoppgave i musikk. Universitetet i Oslo

Spørreundersøkelse om

Gehørtrening / hørelære som fag i musikkutdannelsen ved Norges musikkhøgskole

En undersøkelse om studentenes opplevelse av det obligatoriske faget gehørtrening/hørelære.

Undersøkelsen gjelder studentene i 1. og 2. studieår ved NMH.

Målet er å få bedre dokumentert kunnskap om faget som fag, dets verdi og egenart, dets virkning, nytte, betydning, effekt m.m. slik studentene opplever det.

En slik undersøkelse er ikke gjort tidligere. Vi ønsker derfor at dere svarer så utførlig dere kan. Da kan vi få sikrere kunnskaper om faget slik det drives i dag og bedre grunnlag å utvikle faget videre på.

Undersøkelsen skal brukes i et forskningsprosjekt og alle opplysninger blir behandlet konfidensielt.

TAKK FOR BESVARELSEN!



Ditt studium ved NMH: Sett kryss:

Musikkped.? VI-utøvende ? IV-instrumentalped.? Komposisjon ? Kirkemusikk ?

Instrument:.....

Absolutt gehør: ja/nei

A. Hva er din første og spontane tanke eller assosiasjon når du tenker på faget?

B. Hvilke aktiviteter forbinder du med gehørtrening. Nevn minst 5. Bruk stikkord.

C. Hvordan vil du plassere faget når det gjelder forholdet mellom teori og praksis?
Sett ring rundt tallet.

mest teoretisk		like mye teoretisk og praktisk		mest praktisk
1	2	3	4	5

Evt. kommentar:

D. Hvor viktig synes du faget er i din musikkutdanning? Strek under:

svært viktig viktig lite viktig ikke viktig vet ikke

Evt. kommentar:

E. Hvor nyttig er faget for deg i ditt studium?

svært nyttig nyttig lite nyttig ikke nyttig vet ikke

Evt. kommentar:



F. I hvilken grad får du utviklet følgende evner/ferdigheter/kunnskaper i gehørtrening?
Plassér svaret i en skala mellom 1 - 5 hvor 1 er lavest og 5 høyest. Sett ring rundt tallet:

	<u>lite</u> _____ <u>mye</u>				
1. utvikler evnen til notelesning generelt	1	2	3	4	5
2. utvikler evnen til å gjenkjenne og utføre intervaller	1	2	3	4	5
3. lærer å synge fra bladet/melodilesning	1	2	3	4	5
4. lærer å se sammenhengen mellom notebildet og hvordan musikken skal klinge	1	2	3	4	5.
5. lærer å identifisere feil i musikkutførelse	1	2	3	4	5
6. lærer å skrive ned melodier på noter	1	2	3	4	5
7. utvikler rytmeferdigheter generelt	1	2	3	4	5
8. utvikler evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i klingende musikk	1	2	3	4	5
9. utvikler evnen til å oppfatte rytmiske strukturer i notebildet	1	2	3	4	5
10. utvikler rytmisk presisjon i samspill	1	2	3	4	5
11. lærer å utføre/spille rytmer	1	2	3	4	5
12. lærer å notere ned rytmiske forløp	1	2	3	4	5
13. lærer å gjenkjenne/identifisere akkorder	1	2	3	4	5
14. lærer å analysere akkorder på øret	1	2	3	4	5
15. utvikler harmonisk bevissthet	1	2	3	4	5
16. utvikler evnen som lytter generelt	1	2	3	4	5
17. utvikler bevisstheten til musikk generelt	1	2	3	4	5
18. utvikler evnen til å oppfatte musikalske strukturer	1	2	3	4	5
19. utvikler evnen til å forstå sammenhengen mellom musikkens elementer	1	2	3	4	5
20. utvikler repertoarkunnskapene	1	2	3	4	5
21. utvikler de musikkteoretiske kunnskapene	1	2	3	4	5
22. utvikler evnen til memorering av musikk	1	2	3	4	5
23. lærer å intonere/ synge eller spille rent	1	2	3	4	5
24. utvikler deg som musiker	1	2	3	4	5
25. utvikler evnen til å innstudere nytt stoff	1	2	3	4	5
26. utvikler øveteknikken	1	2	3	4	5
27. utvikler spilleteknikken	1	2	3	4	5
28. styrker evnen til bevisst musikalsk tolkning	1	2	3	4	5

G. Nevn 3 av de 28 områdene ovenfor som er viktigst for deg:

nr.:

Evt. kommentar:

H. Er det noen disipliner i faget du savner?

Evt. kommentar:

I. Nevn én aktivitet eller oppgave fra gehørtreningstimen som du liker spesielt godt:

J. Hvordan opplever du undervisningssituasjonen m.h.t. stress 1 2 3 4 5
(1 = lite stress, 5 = mye stress)

Evt. kommentar:

K. Hvordan opplever du gehørtimene m.h.t. trivsel 1 2 3 4 5
(1 = liten trivsel, 5 = stor trivsel)

Evt. kommentar:

L. Hvordan opplever du arbeidsmengden i faget i forhold til hele studiesituasjonen?

for mye mye nok lite for lite

M. Hvordan opplever du de faglige krav:

for store store passe små for små

N. Hvordan føler du at du mestrer faget?

svært godt godt middels dårlig svært dårlig

O. Hvordan føler du at du har utviklet deg faglig?

svært godt godt middels dårlig svært dårlig

P. Hvordan opplever du mengden undervisningstid - 2 timer i uka i 2 år?

for mye mye nok lite for lite

Q. Har du nytte av det du lærer i gehørtrening/hørelære i andre fag i studiet?
(1 = svært liten nytte, 5 = svært stor nytte)

hovedinstrument	1	2	3	4	5
samspill/kammermusikk etc.	1	2	3	4	5
musikkhistorie	1	2	3	4	5
verkanalyse	1	2	3	4	5
satslære	1	2	3	4	5

R. Henvises det til hørelærefaget i undervisningen i andre fag i studiet?
(1 = svært lite henvisning, 5 = svært stor henvisning)

hovedinstrument	1	2	3	4	5
samspill/kammermusikk etc.	1	2	3	4	5
musikkhistorie	1	2	3	4	5
verkanalyse	1	2	3	4	5
satslære	1	2	3	4	5

S. Benytter du hørelæreferdigheter når du øver inn nytt repertoar?

aldri sjelden ofte

Evt. kommentar:

T. Har du synspunkter på faget ut over de du har gitt uttrykk for ovenfor?

Utdrag fra fagplan for Norges musikkhøgskole, kandidatstudiet:

STUDIEPLAN FOR UTØVERSTUDIENE. Revidert utgave, august 1998

GEHØRTRENING (GH05A, GH06A)

Innledning

Faget Gehørtrening er obligatorisk for alle studenter i 1. avdeling. Faget er delt i 2 årskurs der 2. år bygger på 1. år. Undervisningen foregår normalt i grupper med 90 minutter pr uke.

Et godt utviklet gehør er en nødvendig forutsetning for en musiker som skal virke i dagens og morgendagens musikkliv. Faget Gehørtrening er for en stor del et ferdighetsfag som forutsetter jevnt arbeid og øving for at det skal bli et nyttig redskap i arbeidet med notelesing, innstudering, øving og lytting.

Mål

Faget omfatter både det klingende og det noterte. Målet er å styrke begge disse sidene gjennom utvikling av det indre gehør.

Fra lyd til notasjon:

- Styrke evnen til å oppfatte og huske et hørt musikalsk forløp og uttrykke dette med noteskrift, et analysesystem eller gjennom synging/etterspilling.

Fra notasjon til lyd:

- Styrke evnen til å lese og strukturere et notert musikalsk forløp og uttrykke dette gjennom å synge eller spille det.

Arbeidsformer

Muntlige øvelser

- notelesningsteknikk
- prima vista
- kombinasjonsøvelser
- auditiv analyse
- memorering

Skriftlige øvelser

- noteskrivingsteknikk
- diktat/transkripsjon
- korreksjon/utfylling

Innhold

Se skjematisk framstilling. I tillegg til den generelle plan kan faglærer vektlegge spesielle områder knyttet til studieretningens profil.

Evaluerings

Studentens arbeid med faget evalueres kontinuerlig og ved semesterprøver hvert halvår. Den kontinuerlige evalueringen baseres på

- faglig innsats og framgang
- frammøte

I sluttevalueringen teller semesterprøvene 50 % og den kontinuerlige evaluering 50 %. Evalueringen uttrykkes med Godkjent / Ikke godkjent.

Kontinueringsprøve

Innholdet i kontinueringssprøve bygger på de elementer som er beskrevet i fagplanen og omfatter skriftlig og muntlig prøve.

Skriftlig prøve omfatter

- melodidiktat
- rytmediktat
- harmonidiktat
- korreksjon.

Muntlig prøve generelt omfatter

- prima vista, melodi- og rytmeoppgaver
- auditiv analyse
- evt. utfyllende spørsmål fra skriftlig prøve

Muntlig prøve for 1. studieårs kontinueringssprøve omfatter dessuten:

- 5 fritonale melodier fra Edlund: Modus Novus, kap 1-3
- 10 rytmeoppgaver hentet fra første studieårets pensum, se fagplan

Muntlig prøve for 2. studieårs kontinueringssprøve omfatter dessuten:

- 10 fritonale melodier Edlund: Modus Novus, kap 1-6
- 10 rytmeoppgaver hentet fra andre studieårs pensum, se fagplan.

Alternativ fageksamen

Det kan gjennomføres alternativ fageksamen. Skriftlig eksamen har samme innhold som kontinueringssprøve, mens muntlig prøve er noe utvidet og bredere anlagt.

INNHOOLD - GEHØRPLAN

NÅR	MELODI	RYTME	HARMONI	ANALYSEA LYTTING
1. semester	Intervaller Dur- /molltonalitet Akkordbaserte melodier, evt fritonale melodier	Puls/metrikk Grunnslag/ underdeling Punktering/synkope Overbinding Uregelmessige taktarter Hemioler	Besifring og funksjonsanalyse Hovedtreklanger/ omvendinger Bitreklanger/ omvendinger D7-omvendinger Kadenser med «4-5-1» og «2-5-1» D6 - D5 -S6 - S6	Wienerklassisisme Viser Sanger
2. semester	Modalitet Fritonalitet Flerstemmighet (tostemmig diktat)	Polyrytmikk 3:2 og 2:3 Vekslede taktarter	Bidominanter og modulasjon Sn - D	Renessanse/barokk Polyfoni Tidlig 20. århundre
3. semester	Romantisk melodikk, kromatikk modulasjon	Videregående polyrytmikk (4:3, 3:4, 5:2,5:3 o. a.)	Romantisk harmonikk noneakkorder, D13 og altererte akkorder	Romantikk
4. semester	20. århundres melodikk, kromatikk, repetisjon av tidligere materiale	Blandet materiale, stor vanskelighetsgrad, repetisjoner	Utvidet og fritonalitet. Repetisjon av tidligere akkordmateriale	20. århundre Ulike genre

VOKABULAR

Spørsmål B – aktiviteter ordnet i kategorier

Spørsmål: *Hvilke aktiviteter forbinder du med gehørtrening? Nevn minst 5. Bruk stikkord.*

Listen viser det store mangfold i aktiviteter, arbeidsmåter og ulike måter å uttrykke dette på:

1. Tonehøyde – intervall og melodi:

Intervall:

syng intervall, øve på å syng intervaller, høre etter intervaller, intervalltrening, trinn i skalaen (intervalltrening)

Modus Novus:

Modus Novus, syng Modus Novus, Modus Novussynging, Modus Novussang, innlæring av fritonale melodier, fritonal sang, atonale melodiske øvelser, atonale melodier

Generelt:

Sang, tonerekker, melodier, melodilinjer,

Muntlig:

Syng, synging, syng sanger, syng sanger med utfordrende melodi, syng ledetonelinjer, syng melodier, melodilesing, sang fra noter, muntlig melodiherming, melodisang, syng naturtoner, bladsynging, bladsang, bladsyng melodier, bladlese, bladlese noter, prima vista, prima vistatrening, prima vistasang, prima vistasynging, notelesing (prima vista)

Skriftlig:

diktat, melodidiktat, skrive notene riktig, høre melodier og skrive dem ned, skrive melodi, skrive ned melodier fra CD, plukke melodier, plukke låter

Memorering:

melodimemorering, pugging

Improvisasjon:

syng til komp, syng over komp, syng kor, scat-sang, sang improvisert, syng solo, soloer, morgensang

Intonasjon:

intonasjonsoppgaver, intonasjonstrening, intonasjonsøvelser

2. Rytme:

Generelle aktiviteter:

rytme, rytmetrening, rytmeteknikk, rytmikk, rytmeøvingar, rytmeaktivitet, rytmisk fremførelse, polyrytmer, øving på polyrytmikk, polyrytmiske øvelser

Skriftlige aktiviteter:

rytmediktat, rytmeskriving,

Muntlige aktiviteter:

lese rytmer, rytmelesing, si rytmer, rytmesynging, syngje rytmer, prima vista, bladlesing av rytmer, bladsyngje rytmer, rytmelesing én og én og sammen, muntlig rytmeherming,

Bevegelsesmåter:

klappe takt, hopping, bevegelse, klappe rytmer, rytmeklapp, klapping av rytmer, koordinasjonsoppgaver: klapping/tramping etc., kroppsfølelse, dansing, trampe, gå og klappe rytmer, dirigere, dirigering, klapping og dunking, tromming,

3. Harmonikk:

Generelt:

- klang
- harmoni, harmonier, harmoniske analyser, harmonikk – funksjon, harmonier (grøss), harmonisk analyse/funksjonsanalyse
- akkorder, høre akkordprogresjoner, akkordhøring, akkordprogresjoner, akkordtrening, akkordgjenkjenning, lytte etter akkorder, akkordlytting, trening i å lytte til akkorder, akkordskjemaer, høre akkorder, skjemaer, tråkke seg gjennom skjema (akkordskjema), akkordkvalitet, kjenn igjen harmonier/akkorder, akkordanalyse, akkordrekker, høre akkordprogresjoner, akkordfortrolighet, akkordteori,
- funksjoner, lytte til/skrive funksjoner, funksjoner (høre dem), lytting etter funksjon, funksjonslytting, funksjonsanalyse, funksjonsrekker, funksjonsrelasjon,
- akkordfunksjoner, besifring,

Skriftlig:

harmonidiktat, skrive ned rekker fra CD, skrive ned akkorder fra CD, harmonioppgaver skriftlig, akkorddiktat, akkordplukking, plukke basslinjer, finne basstonen/bassgang, skrive ned akkordrekker, skrive ned funksjoner, akkorddiktat

Muntlig:

improvisasjon av akkorder, harmonioppgaver muntlig, syngje akkordskjema, improvisere over ukjent akkordskjema på tape eller noter, syngje akkorder, syngje brutte akkorder,

4. Lytting:

høyering, lyssna, lytting, auditiv analyse,
høre på musikk, musikalsk forløp, kjenne stiltrekk, stilforståelse, karakter (f.eks. pentatonisk),
formgjenkjenning (A-B-Aform, bluesform osv.), høre bra musikk, lytte til stykker, å lytte på
musikk, høre forskjellige stemmer i et stykke,
notere hva man hører, lytte på musikk og beskrive den, lytteoppgaver, lytte – skrive ned, plukke
låter, hjemmeoppgaver lytting,

5. Generelle aktiviteter:

gehørtrening, praktisk hørelære
notasjon, skriving, teori, verkanalyse, diktater av ymse slag, grafisk notasjon, memorering,
memoreringsøvelser, kunne utenat,
korreksjon, korreksjonsoppgaver,
transkripsjon, transkripsjon (fryktelig kjedelig), transkripsjonsoppgaver, transkripsjoner (fra
kassett), kassettoppgaver, plukke
oppgaveinnlevering, hjemmeoppgaver, årsprøve
analyse, analyser, konsentrasjon, tenke, tenking, pugging, prøving og feiling
estetikk (diskusjon), samarbeid (vi samarbeider nok litt for mye noen ganger), preiking,
improvisasjon, noe improvisasjon, spilling, piano
farger, linjer, form, notepapir
forutse, bevissthet, koordinasjon, sammenhenger, bevissgjøring,
äta kakor

