

# Er det sammenheng mellom metode og opplevd mestring i gehørtreningsfaget?



En sammenlikning av tradisjonell undervisning og samarbeidslæring  
brukt i gehørtreningsfaget i videregående skole med henblikk på  
elevdeltakelse, prestasjonsmotivasjon og  
mestringsfølelse hos elevene.

Sigurd Mickelsson

Masteroppgave i anvendt musikkteori

Våren 2015



Norges  
musikkhøgskole  
Norwegian Academy  
of Music



## Forord

Dette prosjektet hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten imøtekommenhet og velvilje fra skolene jeg samarbeidet med. Jeg vil derfor takke de skolene der jeg gjorde observasjoner i forkant av min studie. En stor takk går til den videregående skolen hvor jeg gjennomførte selve studien og til faglærer og elever som deltok i prosjektet.

Den neste jeg vil takke, er min veileder Inger Elise Reitan. Her fikk jeg konstruktive og nødvendige innspill underveis. Hennes faglige oversikt og erfaring ga meg trygghet og hjalp meg videre i prosessen. Takk også for tålmodighet kombinert med realisme i den endelige skriveprosessen.

Mitt første møte med gehørtreningsfaget var på musikklinja på videregående hvor vi brukte læreboka til Gro Shetelig. Jeg har senere hatt henne som lærer i faget. Hennes undervisning er inspirerende og utfordrende, og hun har et sterkt og smittende engasjement for gehørtreningsfaget noe som var medvirkende til at jeg valgte dette som emne for min master.

Den siste jeg vil trekke fram, er Gjertrud Pedersen som underviste i faget forskerforum knyttet til masterstudiet. Her fikk jeg innblikk i ulike metoder og hvilke krav som stilles til denne type oppgaver og forskning. Det var svært nyttig.

Oslo, mai 2015

Sigurd Mickelsson



# Innhold

1 INNLEDNING .....	7
1.1 Spesielle utfordringer .....	9
1.2 Hvor gis grunnopplæringen i dag? .....	10
1.3 Tidligere forskning og sentral litteratur .....	11
1.4 Problemstilling .....	14
1.5 Observasjoner i forkant av studien .....	14
1.6 Oppgavens struktur .....	15
2 TEORI .....	17
2.1 Personlige forutsetninger .....	17
2.1.1 Gehør .....	18
2.1.2 Absolutt og relativt gehør .....	19
2.1.3 Musikalitet .....	20
2.2 Gehørtrening som undervisningsfag .....	21
2.2.1 Metoder og tradisjoner .....	22
2.2.2 Skandinavisk tradisjon .....	22
2.3 Læreplaner .....	23
2.3.1 Kunnskapsløftet (LK06) .....	24
2.4 Kognitive læringsteorier .....	27
2.4.1 Piaget (1896 - 1980) .....	27
2.4.2 Vygotsky (1896 - 1934) .....	30
2.4.3 En sammenlikning .....	32
2.5 Prestasjonsmotivasjon .....	32
2.5.1 McClelland (1917 - 1998) .....	33
2.5.2 Atkinson (1923 - 2003) .....	34
2.5.3 Atkinson vs. McClelland .....	35
2.5.4 Bandura (1925-) .....	36
2.5.5 Skaalvik og Skaalvik .....	38
2.6 Samarbeidslæring .....	39

3 METODE	46
3.1 Hva jeg ønsket å belyse?	46
3.2 Deltakere	48
3.3 Valg av metode	50
3.4 Definisjoner og tidsrammer	51
3.5 Opplegget for undervisningstimene	53
3.5.1 Melodi	53
3.5.2 Harmonikk	54
3.5.3 Spørreskjemaene	56
3.6 Analyse av funn	57
3.7 Svakheter ved studien	58
4 PRESENTASJON AV FUNN I STUDIEN	60
4.1 Representasjon - kjønn og instrumentfordeling	60
4.2 Gehørtreningsfagets betydning	61
4.3 Motivasjon for å bli bedre i gehørtreningsfaget	65
4.4 Vurdering av egne ferdigheter	66
4.5 Stress	67
4.6 Undervisningsopplegget	71
4.7 Elevmedvirkning	71
4.8 Sammenlikning av metoder	76
5 AVSLUTNING	88
5.1 Oppsummering av funn	88
5.2 Faglærers refleksjoner	91
5.3 Elevenes sluttvurdering	92
5.4 Spennende muligheter	93
6 LITTERATURLISTE	96
7 VEDLEGG	99
Vedlegg 1: Svar fra NSD	99
Vedlegg 2: Ungarske melodier 1. time	100

Vedlegg 3: Ungarske melodier 2. time .....	102
Vedlegg 4: Kvintsekvenser 3. time.....	105
Vedlegg 5: Kvintsekvenser 3. time.....	106
Vedlegg 6: Kvintsekvenser 4. time.....	107
Vedlegg 7: Kvintsekvenser 4. time.....	108
Vedlegg 8: Forhåndsskjema .....	109
Vedlegg 9: Etterskjema.....	111





# 1 INNLEDNING

Da jeg skulle velge fordypningsemne for min master, var hørelære eller gehørtrening et naturlig valg. Det har blitt mer og mer klart for meg hvor relevant det er i alle deler av musikkopplæringen. Samtidig vet jeg både fra min egen skolegang og fra min korte erfaring som musikk lærer, at mange elever opplever dette som et vanskelig fag. Min bakgrunn er at jeg har gått musikklinje på videregående skole og deretter utdannet meg til musikkpedagog ved Norges musikkhøgskole.

Jeg startet med å omtale faget som *hørelære* eller *gehørtrening* og har videre i framstillingen brukt den siste betegnelsen, *gehørtrening*. I en lengre forskningsrapport av Inger Elise Reitan fra 2006 knyttet opp mot undervisningen i faget ved Norges musikkhøgskole, er hun inne på denne navneendringen. «Det faget som heter *gehørtrening* ved NMH, har til ulike tider og på ulike steder hatt forskjellig navn, vekslende innhold og ulike didaktiske tradisjoner.» (Reitan 2006, s.9).

I Danmark heter faget *hørelære*, som også var betegnelsen i videregående skole i Norge, da jeg gikk der. I Sverige kalles det *gehörslära* eller bare *gehör*, i Tyskland *Gehörbildung*, i England *ear training* eller *aural training* og i Frankrike *sofège* fra italiensk *solfeggio* (ibid). Til en viss grad reflekterer de ulike betegnelse også ulike musikalske tradisjoner. Ved Norges musikkhøgskole har navnet i studieplanen vært *gehørtrening* helt siden 1982, mens det i videregående opplæring fikk dette navnet med Kunnskapsløftet i 2006. Min erfaring er likevel at begge betegnelser fremdeles brukes litt om hverandre. Jeg vil i denne oppgaven omtale faget som *gehørtrening*, mens en del av faglitteraturen jeg viser til, bruker navnet *hørelære*. Dermed vil begge betegnelser bli brukt.

Faget har en sentral plass på alle nivåer innen musikkutdanning uansett instrument og stilart, og inneholder en rekke ulike emner innen rytme, harmonikk og melodi. Samtidig er selve grunnelementene i faget knyttet til begrepene gehør og musikalitet (Blix og Bergby 2007, s.16). Dermed vil de personlige forutsetningene variere. En del av stoffet kan en tilegne seg rent teoretisk, men mye av faget går på å anvende teorien. Faget inneholder dessuten en rekke testsituasjoner der elevene/studentene føler de må svare raskt, noe som kan oppleves som stressende. Dette siste aspektet har vært belyst blant annet gjennom en forskningsrapport gjort blant studenter ved Norges musikkhøgskole. Denne viser at over 50% av studentene opplever mye eller middels grad av stress i gehørtreningstimene (Reitan 2006). Dette er studenter som er på et høyt musikalsk nivå. I videregående skole vil ofte nivået blant elevene variere i mye større grad enn i høyere utdanning.

Metodikken i gehørtreningfaget, er i stor grad knyttet opp mot faginnholdet. Noen metoder er gehørtraderte og andre mer øvelsespregede. Jeg ønsket i min studie å knytte fagmetodikken mer opp mot pedagogisk teori. Jeg tenker da på emner som læringsteori, motivasjonsteori og prestasjonsmotivasjon. Det er gjort noen masterstudier knyttet opp mot problematiske sider ved faget, som stressfaktor og selvoppfatning sett i sammenheng med elevenes prestasjoner (Holmgren 2008, Vinje 2009). Jeg ønsket å sette fokus på om en kan møte disse utfordringene rent metodisk. I forbindelse med mine egne pedagogikkstudier ble jeg bevisst på ulike faktorer som er med på å påvirke læringssituasjonen i positiv eller negativ retning. I senere tid opplever jeg imidlertid at det har blitt et økt fokus på dette også innen faget gehørtrening. Et eksempel er Hilde Synnøve Blix sin artikkel *Learning strategies in ear training* i boken *Aural Perspectives, On Musical Learning and Practice in Higher Music Education*. Der trekker hun fram at økt fokus på læringsteori kan gi viktig informasjon knyttet

til læring og undervisning i gehørtreningsfaget. Hun sier også at det burde forskes mer på ulike læringsstrategier knyttet til faget (Blix 2013, s.97).

## 1.1 Spesielle utfordringer

Bruk av gehøret vil være en viktig del av både musikkopplevelse og musikkutøvelse på alle nivåer. Det gjelder både for profesjonelle musikere og amatører. Ved å utvikle sine musikalske ferdigheter knyttet til gehør og musikalitet, vil en både kunne forstå bedre den musikken en hører eller utøver, og få et mer bevisst forhold til musikk generelt. For profesjonelle musikere blir dette selvsagt ekstra viktig. Samtidig byr gehørtreningsfaget på spesielle utfordringer i læringsprosessen, fordi faget krever både kunnskaper og ferdigheter. For å mestre faget, er det helt nødvendig å ha en del musikkteoretiske basiskunnskaper. Samtidig er det ikke et fag en bare kan lese seg til, siden en også skal anvende denne kunnskapen i ulike oppgaver knyttet opp mot emner som melodi, harmoni, rytme og struktur. Som tidligere nevnt kan disse testsituasjonene oppleves stressende ved at en må svare raskt, der og da, i en undervisningssituasjon. Når stressnivået øker, kan det blokkere for selve prestasjonen slik at en ikke får vist hva en egentlig kan. For å utvikle sine ferdigheter og bli god på et felt, trengs det trening og aktiv innsats over tid. Dermed blir det viktig at en selv deltar aktivt i læringsprosessen.

Ulike faktorer som spiller inn, vil kunne være:

- Personlige forutsetninger (evner og anlegg)
- Teorigrunnlag
- Læringssituasjonen

Det er det siste punktet jeg ønsker å se nærmere på i min master. Et spørsmål en da kan stille, er hvilken rolle organiseringen av læringssituasjonen har for elevenes prestasjoner og læring. Er den med på å fremme læringen eller er den

hemmende? I undervisningen bygger en på kunnskaper fra pedagogikk og metodikk/fagdidaktikk. Pedagogikken representerer det teoretiske grunnlaget innen utviklingspsykologi, kognitive og psykososiale læringsteorier, motivasjonsteorier osv. Ut fra denne kunnskapen utvikles ulike metoder tilpasset ulike alderstrinn og læringsmål. Pedagogikken er aldri et mål i seg selv, men et middel til å oppnå god læring.

*Samarbeidslæring* er en pedagogisk metode jeg ble kjent med under pedagogikkstudiene. Jeg har i ettertid tenkt at prinsippene og arbeidsformene i denne metoden vil være godt egnet i gehørtreningsfaget. Jeg kommer tilbake til selve metoden senere, men viktige elementer er:

- Konkretisering
- Gjentakelse
- Aktiv deltakelse

## **1.2 Hvor gis grunnopplæringen i dag?**

Alle må gjennom en ganske omfattende gehør- og teoritest for å bli godkjent for høyere musikkstudier. Hvor får en opplæring i gehørtrening i dag? Når blir grunnlaget lagt?

I dag er dette et sammensatt bilde. Mange får sin instrumentalopplæring i kommunale eller private musikkskoler. Her varierer det veldig i hvilken grad gehørtrening er integrert i undervisningen. Det har også gjennom mange år vært musikklinjer i videregående skole, så disse elevene har med seg et visst grunnlag i faget. Noen kan velge å gå musikklinje på en folkehøgskole etter videregående, og andre kan lære det gjennom korps eller kor eller på egen hånd. Jeg ønsket å knytte min studie opp mot *videregående skole*. Bortsett fra i

høyere utdanning, er det her det i dag foregår en systematisk undervisning i faget med en felles læreplan.

### 1.3 Tidligere forskning og sentral litteratur

I sin rapport er Reitan inne på at det har vært liten tradisjon for forskning på selve gehørtreningsfaget som helhet. Fokuset har ligget mer på ulike undervisningsopplegg og erfaringer knyttet til disse. Gjennom en bred spørreskjemaundersøkelse blant studentene ønsket hun, i rapporten *Gehørtrening i praksis*, å rette oppmerksomheten «mot mange sider ved faget – for å kunne studere faget systematisk og metodisk.» (Reitan 2006, s.7). I 2007, kom boka *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære*, som er en artikkelsamling redigert av Hilde Synnøve Blix og Anne Katrine Bergby. Her er det ni forfattere som bidrar med ulike kapitler. Boka tar for seg både historikk, fagbegreper, emneområder, didaktikk og ulike retninger og læreverk. Begge disse vil stå sentralt som bakgrunnsmateriale når jeg senere i oppgaven skal se nærmere på metoder og tradisjoner i gehørtrening.

Av annen forskning finnes det en del hovedoppgaver og masterstudier som berører ulike områder knyttet til faget, som absolutt gehør, improvisasjon, rytme o.l. Disse er stort sett knyttet opp mot høyere utdanning (Reitan 2006, s. 16ff). Jeg vil her trekke fram tre masterstudier som jeg finner relevante for min oppgave. Disse knytter sin forskning til gehørtreningsfaget ved musikklinjer i videregående skole, som også er mitt utgangspunkt.

Anne Katrine Bergby skrev i 1991 sin masteroppgave med tittelen *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold*. Fra begynnelsen av 1970-tallet ble det opprettet musikklinjer i den videregående skole rundt om i landet. Bergby tar for seg erfaringer fra de første 20 åra med dette tilbudet. Hun ser på både mål, innhold og metode og knytter

det opp mot de planer som da var gjeldende. Hun ser bl.a. på om fagets innhold samsvarer med målene i læreplanen, eller fagplanen, som da var betegnelsen, og på de oppgavene som blir brukt, og spør: «hvilke sammenhenger finnes mellom lærernes mål og undervisningens innhold?» og videre «hvilke oppgavetyper innen hørelære har man nytte av?» (Bergby 1991, s.28). Min studie er, som hos Bergby, knyttet tett opp mot undervisningssituasjonen, men mitt fokus vil ikke gjelde oppgavetyper eller faginnhold. Det vil rette seg mot hvordan en gjennomfører og organiserer disse oppgavene i gruppa.

Vinje skrev i 2009 en masteroppgave med tittelen *Hvordan opplever elever ved videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst? En kvantitativ undersøkelse av hørelærefaget, med fokus på kjønnsforskjeller*. Her ser han på utfordringene som knytter seg til gehørtreningsfaget med tanke på eksponeringen elevene utsettes for i ulike testsituasjoner der de «må dokumentere gehøret sitt» (Vinje 2009, s.10). Han mener dette kan føre til stress og usikkerhet og kan påvirke både prestasjonene og elevenes motivasjon. Resultatene fra hans studie tyder på at dette gjelder for en stor andel av elevene.

Også Reitan er inne på dette aspektet i sin rapport: «Prestasjonsaspektet er for enkelte et negativt trekk ved faget, det kan fremkalle stress og dårlig selvfølelse.» (Reitan 2006, s.146). Det samme gjelder for Bergby. Hun hevder at framføringssituasjonene kan oppleves som utleverende siden en skal prestere alene overfor de andre i klassen. Hvis en da mislykkes, kan det oppleves som et personlig nederlag og videre føre til at en får mindre tiltro til egen musikalitet (Bergby 1991, s.79). Bergby er derfor opptatt av at trygghet og støtteklime i gruppa er viktig, siden elevene blir satt i en sårbar situasjon. «De forsøker å utvikle gehøret ved å tøye grenser, og de blottlegger derfor sine svakheter.

Avstanden er kort mellom å lykkes og ikke lykkes.» (Blix og Bergby 2006, s.44). At faget byr på særlige utfordringer knyttet til stress, prestasjonsangst og selvbilde er med andre ord belyst og dokumentert av flere. I min studie ønsket jeg bl.a. å se på om samarbeid i små grupper kan minske elevenes opplevelse av stress i lærings situasjonen.

Hildegunn Sagli Gudim kom med sin masteroppgave i 2009. Hun ser på et annet aspekt; om det er noen sammenheng mellom hvilket hovedinstrument elevene har og de ferdigheter de har i gehørtreningsfaget; *Hørelære, ferdigheter og instrument- en sammenheng?* I innledningen er hun inne at det foreligger noen stereotype forestillinger om hvordan ulike instrumentgrupper behersker eller ikke behersker de forskjellige emneområdene i gehørtreningsfaget. Disse forestillingene går ut på at diskantspillere i all hovedsak er sterke i melodi og rytme, mens harmoni blir oppfattet som vanskelig på grunn av manglende musikalsk erfaring med et akkordinstrument. Basspillere i likhet med akkordspillere, fokuserer mot akkorder, mens akkordspillere i tillegg er en type «allroundere» og flinke i alt. Rytmespillere er sterke i rytme, men svake i melodi og harmoni, og vokalistene sliter med faget i sin helhet (Gudim 2009, s. 5).

Selv om forskjellene hun fant i sin studie, ikke er på langt nær så entydige som hun på forhånd antok, åpner dette for et veldig spennende perspektiv. At elevene innen ulike instrumentgrupper er sterke innen spesifikke emneområder, kan tyde på at disse ferdighetene er innlært og ikke skyldes spesielle evner og anlegg hos disse elevene. At noen sliter innen f.eks. harmonikk, kan skyldes at de rett og slett har jobbet lite med det. Dermed blir det viktig å kartlegge og fylle ut disse hullene. For elevene kan det oppleves som positivt hvis de forstår at manglende ferdigheter ikke nødvendigvis

skyldes manglende gehør eller musikalitet, men er noe som kan trenes opp gjennom øvelse og innsats over tid.

## **1.4 Problemstilling**

Siden jeg ønsket å se nærmere på hvordan en bestemt pedagogisk metode kan anvendes i faget, ble det naturlig å knytte studien opp mot den konkrete undervisningssituasjonen i en eller flere klasser/grupper i videregående skole. I tillegg ønsket jeg at mine eventuelle funn kunne være relevante og interessante for andre som underviser i eller har interesse for gehørtreningsfaget (Jørgensen 1993, s.55).

Min problemstilling ble dermed:

*Er det sammenheng mellom metode og opplevd mestring i gehørtreningsfaget?*

*En sammenlikning av tradisjonell undervisning og samarbeidslæring brukt i gehørtreningsfaget i videregående skole med henblikk på elevdeltakelse, prestasjonsmotivasjon og mestringsfølelse hos elevene.*

## **1.5 Observasjoner i forkant av studien**

Jeg ønsket å gjøre en del observasjoner før jeg skulle utarbeide selve studien. Jeg tok kontakt med flere videregående skoler og gjorde observasjoner ved to av dem. I tillegg tok jeg kontakt med Toneheim folkehøgskole. Dette er en ren musikkfolkehøgskole med høy kompetanse blant lærerne, og med gehørtrening på ulike nivåer. Hovedgrunnen til at jeg gjerne ville gjøre observasjoner her, var at to av lærerne bruker samarbeidslæring i sin undervisning i faget. Disse observasjonene strakk seg over et halvt år og var svært nyttige og klargjørende for hvordan jeg skulle gjennomføre studien.



Jeg hadde i utgangspunktet mange idéer og mye jeg ønsket å prøve ut, men forsto at jeg måtte konkretisere og avgrense både emneområder og hva jeg ville kartlegge og måle. Jeg bestemte meg for å gjennomføre fire undervisningstimer i to ulike grupper ved den ene av de to videregående skolene; to timer med «tradisjonell» undervisning knyttet til to ulike emner i faget, og to timer med samarbeidslæring knyttet til samme fagemner, men med andre oppgaver. Dessuten hadde jeg to ulike spørreskjemaer som elevene besvarte, ett i forkant og ett i etterkant. I tillegg gjennomførte jeg et intervju med faglæreren om hennes erfaringer og refleksjoner rundt faget, undervisningen og prosjektet de hadde deltatt i. Jeg vil gjøre rede for disse valgene og selve studien i metodekapitlet senere i oppgaven.

## **1.6 Oppgavens struktur**

Oppgaven er delt i fem kapitler. I kapittel 2 tar jeg for meg den teorien som ligger til grunn for de refleksjoner og analyser jeg knytter opp mot studien. I første del av kapitlet ser jeg på sentrale sider ved gehørtreningsfaget. Jeg kommer noe inn på begrepene gehør og musikalitet, fordi disse er grunnbegreper i faget. Siden min studie er knyttet opp mot metodikk, vil jeg også se noe på ulike metoder og tradisjoner innen gehørtreningsfaget. Deretter ser jeg på gjeldende læreplan i faget, Kunnskapsløftet 2006. Hvilken plass har gehørtrening her, og hva sier læreplanen om innhold og læringsmål i faget?

I andre del av dette kapitlet presenterer jeg to kognitive læringsteorier knyttet til teoretikerne Piaget (1896 - 1980) og Vygotsky (1896 - 1934). Deres tanker om hvordan vi tilegner oss ny kunnskap, står sentralt i den metoden jeg skal prøve ut. Videre vil jeg si noe om motivasjon, hva som påvirker den og hvordan den virker inn på både prestasjoner og læringsutbytte. Sentrale navn her er McClelland (1917 - 1998), Atkinson (1923 - 2003) og Bandura (1925-) samt de norske forskerne Skaalvik og Skaalvik. Til slutt i kapitlet vil jeg gjøre rede for

prinsippene i den pedagogiske metoden samarbeidslæring og si noe om hvorfor jeg tror den vil være hensiktsmessig å bruke i gehørtreningsfaget. Her er Johnson og Johnson grunnleggere av metoden, mens Hjertaker og Aakervik er de som har aktualisert og forsket på metoden her til lands.

Kapittel 3 er et metodekapittel hvor jeg gjør rede for hva jeg ønsket å belyse gjennom studien, valg og avgrensninger jeg tok i forberedelsesperioden knyttet til skoler og deltakere og valg av metode knyttet til de to spørreskjemaene. Videre presenterer jeg opplegget for studien, med undervisningsmateriell, forhåndsskjema og etterskjema. Til slutt gjør jeg rede for prosessen med å bearbeide og analysere materialet i etterkant og kommenterer mulige svakheter ved studien.

I kapittel 4 presenterer jeg funn knyttet til mine observasjoner av timene, samt tallmateriale og elevrefleksjoner fra de to spørreskjemaene elevene fylte ut i forkant og etterkant. Jeg vil foreta en fortløpende drøfting underveis og vil hele veien knytte dette opp til teori i kapittel to.

I det siste kapitlet, kapittel 5, sammenfatter jeg de funnene jeg har gjort. Deretter presenterer jeg faglærers refleksjoner rundt gehørtreningsfaget og studien, samt elevenes sluttvurdering av prosjektet de deltok i. Til slutt kommenterer hva jeg mener er relevant å ta med videre fra dette. Jeg reflekterer også noe rundt hvilke begrensninger en slik studie har, og gjør meg noen tanker om hvordan en kan jobbe videre med disse spørsmålene, for å få et bredere erfaringsgrunnlag og data for hvorvidt denne metoden vil gi økt læringsutbytte for elevene.

## 2 TEORI

I dette kapitlet presenterer jeg den teorien jeg senere vil knytte opp mot studien. I første del av kapitlet ser jeg på sentrale sider ved gehørtreningsfaget. Deretter ser jeg på gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet 2006. I andre del av kapitlet gjør jeg rede for aktuelle begreper knyttet til kognitive læringsteorier og motivasjonsteori. Deretter presenterer jeg den pedagogiske metoden samarbeidslæring og knytter den til gehørtreningsfaget.

### 2.1 Personlige forutsetninger

I innledningskapitlet skisserte jeg hva jeg ser på som utfordringer i gehørtreningsfaget. Jeg oppsummerte i tre punkter hvilke faktorer jeg ser på som sentrale når det gjelder elevenes prestasjoner og mestring i faget, nemlig evner og anlegg, teorigrunnlag og undervisningssituasjonen. Evner og anlegg er knyttet til gehør og musikalitet hos den enkelte. Spørsmålet blir da i hvilken grad disse egenskapene er medfødt og i hvilken grad de kan utvikles gjennom impulser fra miljøet.

Mitt inntrykk er at elevene har klare forestillinger og oppfatninger om dette. Kommentarer jeg ofte hører er, «Jeg er ikke så musikalsk som de andre.» eller «Han har mye bedre gehør enn meg.». Dette gjenspeiler en forestilling om at musikalitet og gehør er medfødte egenskaper som forklarer hvorfor noen har bedre prestasjoner enn andre, og omvendt. Også Vinje er inne på dette. «Å ha et godt utviklet gehør er noe som vanligvis regnes som en del av det å være musikalsk. Dette kan være noe av forklaringen på at fagets verdi blir anerkjent av elevene, og at de som føler at de ikke har gode ferdigheter å vise til, opplever prestasjonsangst.» (Vinje 2009, s.9). Jeg tror at slike forestillinger kan påvirke hvilket utviklingspotensiale disse elevene tror de har innen gehørtreningsfaget og musikkfag generelt. Det kan påvirke både motivasjon og innsats.

### 2.1.1 Gehør

En forutsetning for gehør er evnen til å høre. Dette er det rent fysiologiske. Videre blir det en hører, gjenstand for en *fortolkning* i hjernen som igjen gir en opplevelse hos den enkelte. Dette gjelder også for musikk. Det er en rekke forhold som spiller inn i denne prosessen, slik som «kulturell erfaring, personlighet, humør, konsentrasjon, hukommelse, holdninger og musikalsk gehør.» (Blix og Bergby 2007, s.16).

Ulike teoretikere har forsøkt å definere begrepet gehør nærmere, og jeg vil trekke inn fire av dem. Den første er John Sloboda (1985). Han legger vekt på den fortolkningen som skjer i hjernen når en hører noe. Han kaller det *categorical perception* og trekker linjer til språkopplæring. Han deler den musikalske bevissthet (*awareness*) i fire stadier hvor en først hører, deretter kategoriserer og strukturerer, for så til slutt å uttrykke noe eget. Det siste kan, ifølge Sloboda, være problematisk hvis en f.eks. vil synge med på det en hører, men er en «brummer» (Sloboda 1985, s.28).

Den neste, Ingmar Bengtsson (1980), går ett skritt videre i sin definisjon. I følge han, må en både oppfatte strukturen i det en hører og bruke dette videre. Han kaller det *auditiv diskriminisevne*. Denne evnen bygger på det vi hører fra vi er små, altså vår musikalske erfaring, og vil dermed være kulturavhengig. Jo mer musikk en hører eller utøver, jo flinkere blir en til å oppfatte de ulike strukturene. Dette er første ledd av to hos Bengtsson. I andre ledd kommer den mer bevisste responsen som kan være konkrete reaksjoner som f.eks. små barn som vugger i takt med musikken de hører. På et mer avansert nivå vil en her kunne beskrive de ulike strukturene ut ifra faglige begreper, eller bruke det i en utøvende situasjon. I tillegg opererer Bengtsson med gehør type 1 og 2. Det første går på å kunne reprodusere den musikken en hører, mens type 2,

*gehørtrading*, er knyttet til mer tradisjonell gehørtrening med innlæring og trening knyttet til musikkteoretiske begreper (Bengtsson 1980, s.62ff).

Den tredje teoretikeren, Keith Swanwick, opererer med begrepene *intuitiv- og logisk-analytisk kunnskap* og framhever hvor viktig det er at disse to virker sammen i musikalsk sammenheng. Swanwick knytter disse begrepene til hvordan gehøret vårt fungerer. Den intuitive kunnskapen blir alle de musikalske inntrykk og erfaringer en har fra sin bakgrunn, og som ligger lagret i hukommelsen og bevisstheten. Den logisk-analytiske kunnskap krever kunnskap om ulike teoretiske begreper. En må f.eks. kunne noter for å skrive ned en melodi en har lært som barn. Denne kunnskapen kan formidles både gjennom praktisk og teoretisk undervisning, noe som åpner for ulike metoder (Blix og Bergby 2007, s.17).

Den siste jeg vil trekke fram, er Guro Gravem Johansen. Hun opererer med en tredje type gehør, som kommer i tillegg til type 1 og 2 hos Bengtsson, og som knyttes til improvisasjon. Her legges det vekt på kreativitet og spontanitet i den utøvende prosessen. Hun kaller dette *produktivt gehør*. Dette vil være aktuelt innen musikalske stilarter som f.eks. jazz eller folkemusikk (ibid, s.18).

### **2.1.2 Absolutt og relativt gehør**

De som har absolutt gehør «har lagret tonehøyder som en intuitiv kunnskap» (ibid, s.19), og kan dermed kjenne igjen og plassere en tone riktig når de hører den. De fleste må støtte seg til mer logisk-analytiske kunnskaper, som eget stemmeomfang, kunnskap om toneart o.l. Likevel har alle nytte av en undervisning som har som mål å utvikle ulike sider ved gehøret, også de med absolutt gehør. «I musikkens verden befatter vi oss mer med musikalske sammenhenger enn med enkelttoner, og da er det hensiktsmessig å arbeide for

å utvikle det relative gehøret, både for elever med og uten absolutt gehør.» (ibid).

### 2.1.3 Musikalitet

Begrepet musikalitet har mye til felles med gehørbegrepet, og det er sentralt innen musikkpsykologien. I Cappelens musikkleksikon defineres begrepet slik:

*«Ordet er i sin videste betydning brukt som betegnelse på den komplekse psykofysiologiske struktur som er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, forutsetning for at en person skal oppfatte et musikalsk forløp som en meningsfylt, sammenhengende (strukturert) enhet (reseptiv musikalitet) og uttrykke seg gjennom musikk (produktiv, reproduktiv og kreativ musikalitet).» (Jensen 1980, s. 15).*

En finner her den samme todelingen som er knyttet til gehøret, mellom å oppfatte og formidle. I tillegg kommer det inn et tredje element; å uttrykke seg gjennom musikk. Det subjektive blir derfor viktig og kan knyttes opp mot opplevelse, kreativitet og uttrykksbehov. Selv om begrepene gehør og musikalitet har mye felles, er de altså ikke synonyme. Det å ha et medfødt anlegg for et godt gehør, vil inngå som en del av det å være musikalsk (Blix og Bergby 2007, s.20).

I boka *Fire musikalitetsteorier* (1982) presenterer Harald Jørgensen fire sentrale navn som har ulike teorier om musikalitet og kommenterer hvordan de har påvirket gehørtreningsfaget. Carl Emil Seashore (1866 - 1949) la vekt på arvens betydning og utviklet musikalitetstester knyttet til lytteeksempler. Slike tester er senere videreutviklet og lytteeksempler brukes i dag både i undervisningen og i opptaksprøver i gehør. Ut fra dette kommer dessuten tradisjonen med nivådeling i faget. James L.Mursell (1893 - 1963) definerte musikalitet mer helhetlig, knyttet til de følelser og opplevelser et menneske har i møte med

musikk. Han trakk inn orkesterinnspillinger som lytteeksemplere, noe som brukes i gehørtrening i dag. Robert W. Lundin (1920 - 2007) snakket om *musical ability*, eller lærte musikalske ferdigheter. Han stykket opp undervisningen i forskjellige aktiviteter som kan knyttes til hovedinstrument, musikkjangre o.l. John Blacking (1928 - 1990) har en litt annen innfallsvinkel enn de tre andre. Han la vekt på kulturen eller miljøet som en avgjørende faktor der musikaliteten utvikles i samspill med andre (Jørgensen 1982, s.28ff).

Blix og Bergby konkluderer med at uansett hvilket medfødt potensiale en har, vil musikaliteten utvikles gjennom det miljøet en vokser opp i: «utvikling av musikalske evner foregår gjennom en interaktiv prosess mellom miljø og arv» (Blix og Bergby 2007, s.22) Medfødte anlegg er med andre ord ikke nødvendigvis nok for å lykkes. Disiplinert og målrettet arbeid er like viktig.

## **2.2 Gehørtrening som undervisningsfag**

Faget gehørtrening kan trekke linjer helt tilbake til middelalderen og Guido fra Arezzo (ca. 995 - 1050). Han utviklet både det tersoppbygde notelinjesystemet og solfège-metoden, og er blitt kalt «hørelærefagets far» (Blix og Bergby 2007, s. 8). Etter hvert som musikkutdanningen utviklet seg i Europa, ble det behov for en mer systematisk teoretisk opplæring. Faget slik en kjenner det i dag, med de klassiske elementene: melodi, rytme og harmonikk, ble utformet i løpet av 1800-tallet. Ulike land utviklet forskjellige tradisjoner, så rent metodisk vil en finne en rekke innfallsvinkler i faget. En kan, grovt sett, dele mellom den vanligste metoden innen klassisk tradisjon, som tar for seg «ett problem om gangen» og mer helhetlige metoder som har kommet de senere årene og som setter gehørtreningen inn i en større musikalsk sammenheng.

### 2.2.1 Metoder og tradisjoner

Det vi kaller *gehørtraderte metoder* går på at gamle tradisjoner blir overført gjennom lytting og imitasjon. Dette gjelder f.eks. innenfor folkemusikk og jazz. Deretter kommer *øvelsespregede metoder*. Det er her snakk om å stykke opp og drille inn ulike elementer som melodi, rytme o.l for å «utvikle sine gehørferdigheter og samtidig få et mer bevisst forhold til musikkteori.» (Blix og Bergby 2007, s.25). *Helhetsmetodene* er knyttet til navn som Suzuki, Orff og Kodály. Metodene kalles også morsmålsmetoder, fordi de trekker linjer til språkutviklingen og mener musikalitet kan utvikles på samme måte. Sentrale elementer her er imitasjon, improvisasjon og solmiasjon. Ungareren Kodály utviklet solfège-metodikken, som står sterkt i en rekke land.

Metoder der oppgavene bygger på *musikkeksempel*, brukes mer og mer i gehørtreningsfaget. De blir et motstykke til den oppstykkede, drillpregede gehørtreningen. Også i rytmeøvelser tar en her utgangspunkt i reelle verk. Andre metoder tar utgangspunkt i *musikalske strukturer*. Som i språket, har musikken et system og en struktur som må læres. Her skal en først lytte og bli fortrolig med stoffet før en kobler inn utøvende aktivitet eller teoretisk analyse. I de *kombinerte metoder* brukes en rekke innfallsvinkler hentet fra alle de forskjellige retningene slik at elever kan velge ulike strategier i faget (ibid).

### 2.2.2 Skandinavisk tradisjon

Gehørtreningsfaget framstår ikke som enhetlig verken når det gjelder innhold eller metode. I Norge har vi særlig fått impulser fra våre naboland. Jørgen Jørsild fra Danmark har vært sentral i utarbeidelsen av lærebøker i rytme- og melodilesning, og ved etableringen av musikkonservatorium i Oslo (senere Norges musikkhøgskole), var faget etter dansk mønster og med foreleser fra Danmark. Fra Sverige kan en trekke inn Lars Edlund og hans bok *Modus novus* med fritonal melodilesning. Reitan mener vi derfor, til en viss grad, kan snakke



om en skandinavisk tradisjon (Reitan 2006, s.11). Hun trekker også fram at en i Skandinavia var tidlig ute med å anvende musikalsk repertoar som lærestoff. «Repertoar som lærestoff inngår også i melodi- og rytmelesningsarbeidet og har på mange måter erstattet de konstruerte «øvelsene». Hensikten er blant annet å knytte faget nærmere musikalsk praksis og virkelighet» (ibid). Også Gudim trekker inn Edlunds innflytelse. Hun hevder at hans beskrivelse av faget med hovedinndelingen:

1. Evnen til bevisst lytting
2. Notelesningsevnen
3. Gehørspill og improvisasjon

har hatt strek innflytelse på fagets utforming i Norge, og kan gjenkjennes også i dagens læreplaner (Gudim 2009, s.9).

## 2.3 Læreplaner

Siden mitt prosjekt er knyttet til videregående skole, vil jeg se på gjeldende læreplan for dette skoleslaget, og jeg vil også komme inn på tidligere planer.

I sin hovedoppgave fra 1991, gir Bergby en grundig presentasjon av det som da var ny læreplan i faget gehørtrening ved musikklinjene i videregående skole. Faget musikkunnskap var nå delt opp i tre fag: musikkorientering, satslære og gehørtrening med musikkklære. Det var også økt lærerressurs, slik at en fikk mindre grupper og mulighet for nivådeling. Planen inneholder en omfattende emneliste med arbeidsstoff og kommentarer. Denne utgjør hele fire A-4 sider (Bergby 1991, s.59ff). Det var, med andre ord, ganske spesifisert hva faget skulle romme. Siden studietilbudet var nytt mange steder og enda var litt i støpeskjeen, var det kanskje behov for en slik presisering, både for å løfte fram faget og for å få en mest mulig lik praksis.

Med Reform 94 (R94) ble det vektlagt at de forskjellige planene skulle være *læreplaner* i større grad enn *fagplaner*. Dette gjaldt også for musikkfagene. Dermed ble det lagt stor vekt på å presisere læringsmål og mindre vekt på faglige og metodiske presiseringer. Faget var nå, i 1.kl. (grunnkurs), del av fagkombinasjonen musikk lære/hørelære/lytting, mens det, i 2. og 3. klasse (VK1, VK2), var eget fag. Ser en på stikkord fra læreplanen som: aktiv lytting, lytteteknikker, lese prima vista, notere ned melodier, intervaller og akkorder, gjenkjenne rytmiske og melodiske motiv og tema, oppfatte og memorere ulike musikalske strukturer, synge eller notere ned ut fra lytteeksempler, danne klanglige forestillinger, for å nevne noe, ser en at det også i denne læreplanen var ganske klare presiseringer av hva elevene skulle gjøre for å nå de faglige målene (Gudim 2009, s.19).

### **2.3.1 Kunnskapsløftet (LK06)**

Med kunnskapsløftet er faget igjen blitt del av et sammenslått fag. Samtidig er selve strukturen for musikklinjene endret. Musikkfagene inngår nå som en del av de programfagene elevene kan velge innenfor retningen studiespesialisering (ST). Likevel tas elevene fremdeles inn i egne klasser. I 1.kl.(VG1) har elevene nå et samlefag, kalt musikk, med 140 årstimer. Dette rommer hovedinstrument, biinstrument, samspill og anvendt musikk lære. Gehørtrening blir derfor å finne i teoridelen av musikkfaget, og målene for dette delfaget er samlet i seks punkter:

«Anvendt musikk lære. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- beherske noteskrift, besifringsnotasjon og vanlige musikkuttrykk
- gjenkjenne og bruke skalaer og tonearter og spille/synge innenfor dem
- høre, skrive og synge enkle melodier og rytmer

- beskrive oppbygningen av dur- og mollakkorder
- sette akkorder til enkle melodier
- kjenne igjen og notere forespilte treklanger og enkle akkordrekker»

(<http://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Hele/Kompetansemaal/>)

I 2. og 3. kl. (VG2,VG3) kan elevene velge ulike musikkfag som programfag, på lik linje med andre programfag som realfag eller språk. En del elever velger derfor en kombinasjon der de har noen musikkfag kombinert med f.eks. matematikk. I teorien kan en fortsette på musikklinja uten å velge musikkfag i det hele tatt. Det programfaget som rommer gehørtrening heter nå *musikk fordypning*, og består av gehørtrening, komponering og formidling. Faget har 140 årstimer begge årene, men det er ikke presisert noen fordeling av disse timene til de ulike delene av faget.

Formålet med faget er samlet i tre punkter. Det første trekker fram det samfunnsnyttige aspektet, at samfunnet trenger musikkaktører på ulike arenaer. Det neste legger vekt på personlig utvikling gjennom å «utvide den enkeltes musikalske og sosiale perspektiv». Det tredje og siste punktet er det som kanskje mest kan knyttes opp mot gehørtrening, siden det her er snakk om en *helhetlig musikalsk innsikt*. Likevel blir målformuleringene svært generelle og lite konkrete.

Går en så til hovedområder og kompetansemål, er disse delt opp i enkeltdisipliner, slik at en her får gehørtrening for seg. Hovedområder for gehørtrening for begge årene, er samlet i tre setninger:

«Hovedområdet dreier seg om gehør som verktøy i arbeid med musikk. Memorering og imitasjon av strukturer i musikk er sentralt. Det handler også om sammenhenger mellom notebilde og klingende musikk.»

Kompetansemålene er nesten identiske for de to årene:

VG1: Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- memorere og gjengi enkle musikalske forløp i sang eller joik, spill og skrift
- lese og gjengi et enkelt notebilde i sang og spill

VG2: Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- memorere og gjengi sammensatte musikalske forløp i sang, spill og skrift
- lese og gjengi et sammensatt notebilde i sang og spill

[\(http://www.udir.no/kl06/MUS8-01/Hele/\)](http://www.udir.no/kl06/MUS8-01/Hele/)

Det gis ingen nærmere presisering av faglige emneområder, oppgavetyper eller andre aktiviteter. At overordnede mål ofte blir generelle, er kanskje ikke så rart, men når det gjelder kompetansemål i et fag, skulle en kanskje forvente at de var mer konkrete enn dette. Nå blir det, i stor grad, opp til den enkelte skole og lærer hva de fortolker inn i faget. Dermed kan det danne grunnlag for ulik praksis på ulike skoler og kanskje også ulike ferdigheter hos elevene ut fra hvilken skole de har gått på. Det som har vært med på å samle fagets innhold, er nettopp læreplanen. Flere av lærerne jeg snakket med, var også bekymret for fagets innhold i framtida. De nevnte at det nå er mange lærere med lang erfaring og høy kompetanse i faget, men at disse om noen år vil være ute av skolen. Derfor er det viktig at slik god praksis kan føres videre. På den skolen hvor jeg gjennomførte studien, hadde de utarbeidet en egen plan i gehørtreningsfaget som supplement til kunnskapsløftet, for å sikre innhold, kontinuitet og kvalitet i faget.

Et annet aspekt er at når faget er del av et samlefag uten klar timefordeling, kan det hende at noen sider av faget blir vektlagt sterkere enn andre, mens andre

områder blir tatt lettere på. Også Vinje er inne på at Kunnskapsløftet har få klare presiseringer. Han nevner at det er noen retningslinjer knyttet til grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i faget, men at det likevel er «begrenset hvor mye disse retningslinjene legger av føringer for hvordan en undervisningstime skal se ut. Dette betyr at mangelen på undervisningsfagets homogenitet vil ha grobunn for å fortsette å blomstre.» (Vinje 2009, s.9).

## **2.4 Kognitive læringsteorier**

### **2.4.1 Piaget (1896 - 1980)**

Sveitseren Jean Piaget har hatt sterk innvirkning på pedagogisk tenkning i vår tid. Hos Piaget er det tydelig at læringsprosessen innebærer en form for progresjon der ny kunnskap bygger videre på det en kan fra før. Ut fra denne tankegangen snakker en også om ulike progresjonsfag i skolen. Gehørtrening er et slik progresjonsfag.

Målet for Piaget var «å finne fram til kunnskapens struktur.» (Imsen 2005, s. 229). Måten å gjøre dette på, var å studere hvordan kunnskapen blir til. Han hadde to hovedmomenter: utviklingen av kunnskapen gjennom tidene, og barnets vei til bedre former for forståelse. Piaget hadde bakgrunn fra biologi, og hadde dermed en idé om tilpasning mellom individ og miljø, og dette tok han videre og overførte til det erkjennelsesmessige området. Hans mening var at vi hele tiden tilpasser oss mentalt ut fra hva som skjer rundt oss. Et spørsmål rundt dette, er om intelligensen er arvelig eller om miljøet former den. Piaget mente det er en kombinasjon. Riktig nok er vi, på enkelte områder, programmert, slik at vi handler etter instinkt, men mye av vår utvikling skjer, i følge Piaget, ikke automatisk, men påvirkes av miljøet en vokser opp i. Akkurat som en plante i vekst trenger passe jordsmonn og passe næring, er barnets intellektuelle utvikling avhengig av miljøstimulans i en form som barnet kan «fordøye» (ibid).

## Kognitiv konstruktivisme

Konstruktivisme er både en teori om hva kunnskap er og om hvordan læring skjer. Et hvert individ vil hele tiden forsøke å forstå og forklare verden omkring seg. Gjennom utforskning og erfaring, vil en danne seg begreper og forestillinger om de tingene en møter. En konstruerer og rekonstruerer i tankene det en opplever. Kunnskapen blir dermed ikke noe konstant utenfor individet, men noe en selv skaper i sine tanker, og dette gir en intellektuell utvikling. Etter hvert som et barn blir utsatt for nye impulser, vil det tolke og tilpasse disse til sitt eget system basert på de forestillinger det har fra før. «Blant psykologiske teorier er det vanligvis Jean Piagets teori som i dag betraktes som den mest typiske representanten for det kognitivt-konstruktivistiske perspektivet.» (Imsen 2005, s. 228).

## Skjema

Gjennom denne prosessen vil en danne seg mentale forestillinger av den ytre verden en har omkring seg. «Den indre representasjonen av slike handlingsmønstre, ofte knyttet sammen til lengre handlingssekvenser, kalte Piaget *skjema*.» (Imsen 2005, s. 231). Noen skjema er medfødte, men når det er snakk om kognitive skjema, er det bevisst tenkning med i bildet. Barnet tenker og reflekterer i forhold til en situasjon eller handling, og en snakker om bevisste skjema. Etter hvert vil flere slike erfaringskjema «vokse sammen» fordi de er beslektet eller bygger på hverandre. En snakker da om en *kognitiv struktur* (ibid).

## Assimilasjon, akkomodasjon og organisering

Assimilasjon er noe som skjer når en står overfor noe nytt og ukjent som en prøver å forstå. En tolker da ved hjelp av eksisterende skjemaer og forklarer noe ukjent ut fra noe kjent. Nye inntrykk tilpasses de skjemaene en har fra før.

Hvis et barn ser en hund i bånd, og er fortrolig med hva som kjennetegner en hund, vil den forstå at dette også er en hund selv om denne er en annen rase enn barnet har sett tidligere.

Akkomodasjon er når en ikke lenger er fornøyd med å forklare ting ut fra gamle skjema. En innser at dette blir unøyaktig, og at de gamle skjemaene eller oppfatningene ikke lenger er tilstrekkelige for å forstå det en opplever. Da vil en foreta en reorganisering eller utvidelse av de skjemaene en har. Akkomodasjon vil altså si å revidere egen oppfatning og dermed utvide sin forståelse. Skjemaene vil derfor bli mer detaljerte og utfyllende etter hvert som en blir eldre og lærer mer. Det kan også hende en innser at en har hatt feil forestillinger om noe, slik at en må lage en helt ny tolkning (*substitusjon*) og danne nye skjemaer. Akkomodasjonsprosessen foregår i en vekselvirkning mellom barnet og omgivelsene og skaper den kognitive utviklingen (Imsen 2005, s. 233).

### Likeveksprinsippet

Drivkraften i prosessen er likevektsprinsippet. Når barnet ikke lenger er tilfreds med gamle skjema, oppstår det en ubalanse som fører til utvidelse av skjemaene, akkomodasjon. Det kan komme som en følge av alder og modning. Når barnet blir eldre, er det i stand til å se flere skjemaer i sammenheng, men også som følge av erfaring. Likevektsprinsippet (*ekvilibrasjonen*) er en medfødt, selvregulerende prosess som settes i gang når barnet står overfor noe det ikke får til å stemme. Det oppstår da en kognitiv konflikt i barnets tanker. Det er trangen til å gjenopprette indre likevekt som driver barnet til akkomodasjon (*omstrukturering*), og dermed til ny tolkning og erkjennelse. Likevektsprinsippet er hos Piaget et sentralt aspekt ved indre motivasjon og er det viktigste forklaringsaspektet for barnets intellektuelle utvikling og læring (Imsen 2005, s. 233 ff).

## 2.4.2 Vygotsky (1896 - 1934)

Vygotsky kom fra Hviterussland. Han forsøkte å bygge opp en psykologi på et marxistisk grunnlag, og la derfor stor vekt på det sosiale fellesskapet. Han døde ung, bare 38 år gammel, og var lenge forholdsvis ukjent i vestlige land. I dag ser en imidlertid at Vygotskys tanker er blitt mer og mer sentrale i vestlig pedagogikk (Bråten 1996, s.14).

Et sentralt tema for Vygotsky var menneskets utvikling. Han var opptatt av hvordan individet utvikler seg over tid. For å forstå et psykologisk fenomen må en ta i betraktning forhistorien og framtiden det utvikler seg mot. Vygotsky sa selv: «Det er bare i bevegelse at en skapning viser hva den er.» (Imsen 2005, s. 254). Han hevdet at utvikling må forstås som et resultat av flere utviklingsprinsipper slik at både biologiske utviklingstendenser og sosiale forhold har noe å si for barnets personlighet. Begge deler blander seg og kalles *sosiobiologisk*. Han mente at kjennetegnet på menneskelig utvikling er «samspillet mellom modning og forhold i miljøet, i retning av å nyttiggjøre seg språket som redskap til å mestre omgivelsene.» (ibid).

Grunnlaget for all intellektuell utvikling og all tenkning er, i følge Vygotsky, sosial aktivitet. Den individuelle tenkningen, som er sosialt betinget, er dermed et resultat av samspillet mellom individet og andre mennesker. Individuell utvikling skaper ikke sosial aktivitet. Det er omvendt. Det går fra en tilstand hvor barnet gjør noe sammen med andre, til at det gjør noe alene. Først det sosiale, så det individuelle, så her går han motsatt vei av Piaget. Piaget mente at barnet går fra å være selvopptatt til å kunne se ting fra andres synsvinkel.

### Språket som redskap

Hos Vygotsky er språket, og da først og fremst talen, vårt viktigste redskap i prosessen hvor vi sosialiseres til å bli mennesker (Bråten 1996, s.28). Men



språket er ikke bare et redskap for kommunikasjon. Det er også et viktig redskap i forhold til tenkning og bevissthet rundt den kulturen en er en del av. Kommunikasjon, med og uten tale, er en del av et sosialt samspill. Det gryende språket er byggesteiner for tenkningen. Vygotsky snakker om en *egosentrisk og indre tale* der barnet snakker med seg selv for å klare ulike oppgaver. Små barn vil snakke høyt med seg selv, men går senere over til å tenke ordene inni seg (indre tale). Språket gjør det dermed mulig for individet å reflektere over seg selv og sine egne handlinger (Vejleskov 1975, s.36).

Talespråket er først rent sosialt, men splittes så i to. Barnet har et sosialt språk til å kommunisere med og en egosentrisk, indre tale som er grunnlag for tanken. Når barnet forstår at det er forskjell på å snakke med seg selv og andre, går den egosentriske talen over i tenking. Språket blir dermed bestemmende for hvordan en tenker og hvordan en oppfatter verden og tilegner seg ny kunnskap. Det er, med andre ord, en nødvendighet for den intellektuelle utvikling. Ut fra dette blir det viktig at barn får språklig stimulering slik at de kan utvikle *tenkespråket* (ibid).

### Den proksimale utviklingssonen

Et annet viktig poeng hos Vygotsy, var at læring først og fremst skjer i en sosial sammenheng. Utviklingen går fra det sosiale til det individuelle. Han hevdet at barnet er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene. En kan dele barnets evnenivå i to; hva barnet kan klare alene og hva det kan klare med hjelp og støtte. Forskjellen mellom disse nivåene kalles den *proksimale* (nærmeste) *utviklingssonen*. Den pedagogiske utfordringen ligger dermed i å utnytte denne sonen. Det kan en gjøre ved å stimulere barnet til å samarbeide med andre eller ved å gi barnet hjelp og støtte. Vygotsky har en såkalt kommunikasjonsorientert evneoppfatning og mener at alle har et potensial til å utvikle seg i samspill med andre (Imsen 2005, s. 258 ff).

## Medierende hjelper

Samarbeid står, med andre ord, sentralt hos Vygotsy, men han legger vekt på at den som skal hjelpe en annen til å utvikle seg, ikke kan være på samme nivå. Det må være en som kan mer, en såkalt *medierende hjelper*. I skolesammenheng vil dette f.eks. gjelde i forholdet mellom lærer og elev. Læreren vil kunne utnytte den proksimale utviklingssonen, men det er viktig å sette seg inn i elevens tankegang og nivå for å kunne tilpasse de utfordringene eleven får. Elevene kan dessuten være medierende hjelpere for hverandre (Imsen 2005, s. 259).

### 2.4.3 En sammenlikning

Knyttet til Piaget snakker en om såkalt kognitiv konstruktivisme, som legger vekt på hvordan det enkelte individ tolker og forklarer verden omkring seg gjennom en individuell tankeprosess. Hos Vygotsy kan en snakke om en sosial konstruktivisme der han først og fremst legger vekt på at læring foregår i en sosial sammenheng (Imsen 2005, s.228). Mens Piaget er mest opptatt av barnets samspill med ting og fenomener, mener Vygotsky at det er det sosiale fellesskapet, kulturen og språket som danner grunnmuren i barnets intellektuelle utvikling og læring.

## 2.5 Prestasjonsmotivasjon

Skal en definere begrepet prestasjonsmotivasjon, kan en si at det handler om drivet et individ har til å utføre en målrettet handling på en best mulig måte. «En person med høy prestasjonsmotivasjon vil prøve å gjøre sitt beste uansett belønning.» (Imsen 2005, s.393). Med andre ord er det her snakk om en indre motivasjon. Videre rommer begrepet hvilke mål en velger, hvordan en vektlegger aktiviteten utifra ønsket om måloppnåelse, og vevingen en eventuelt har for å begynne.

### 2.5.1 McClelland (1917 - 1998)

Det arbeidet McClelland gjorde på 50-tallet, knyttet til sammenhengen mellom økonomisk suksess og prestasjonsmotivasjon, har dannet grunnlaget for senere forskning på dette området. McClelland mente at mestringsbehovet er innlært og utvikler seg «på grunnlag av erfaringer med å løse problemer og utføre prestasjoner i det daglige.» (Lillemyr 2007, s.61). Samtidig mente han at denne prosessen er universell og at alle barn raskt vil oppdage at en handling de prøver å utføre, kan gjøres på en god eller dårlig måte sett ut fra en gitt og ønsket *standard*. Dette kan være knyttet til de helt grunnleggende erfaringer i livet som f.eks. å lære å gå eller snakke. Hvis barnet gjennom sine forsøk opplever at det mestrer disse utfordringene på en god måte, sett i forhold til standarden, vil dette gi en god følelse. I motsatt fall vil barnet få negative følelser knyttet til mer mislykkede forsøk. Andres reaksjoner vil også knyttes til de følelser barnet senere forbinder med situasjonen.

McClelland hevdet videre at slike erfaringer vil være med på å styre barnets senere atferd. En vil med andre ord være motivert for de utfordringer en tror en vil mestre, fordi dette vil gjenskape den gode følelsen. På samme måte vil en prøve å unngå situasjoner som kan medføre en nederlagsfølelse. De opplevelser en har tidlig i livet, vil i følge McClelland, ha ekstra stor innvirkning, og barneoppdragelsen står dermed sentralt hos han. Selv om motivene er lært, er våre følelser medfødte, og det er de som i stor grad styrer våre motiver. «Men de medfødte følelser (affekter) spiller en sentral rolle for å motivere atferd, da forventning om følelsesforandring er en viktig side ved motivet.» (Lillemyr 2007, s.64). Hovedpoenget hos McClelland er at en etter hvert, vil utvikle to hovedgrupper av motiver, og disse vil være forholdsvis stabile. Han kalte det *appetitter* og *engstelser*. I en gitt situasjon vil disse motivene medføre enten en *tilnærmingsatferd* eller en *unngåelsesatferd*.

### 2.5.2 Atkinson (1923 - 2003)

John W. Atkinson har bygd videre på dette. Han mente at prestasjonsmotivasjon var summen av to ulike drivkrefter i mennesket: angsten for å mislykkes og lysten til å lykkes. Teorien kan fort oppfattes som litt rigid, både på grunn av at Atkinson har brukt et matematisk språk, men også fordi begrensningene han har satt opp, er forholdsvis regulerende. «Begrepet prestasjonsmotivasjon, slik Atkinson bruker det, er relevant bare i situasjoner hvor individet ser seg selv ansvarlig for sluttresultatet.» (Imsen 2005, s.394). Videre kreves det at individet på forhånd vet at resultatet vil bli vurdert. En kan derfor også trekke inn ytre motivasjon ved at vurderingen blir sentral.

Angsten for å mislykkes viser seg i vegring for å ta fatt på oppgaven, mens lysten til å lykkes drar i motsatt retning. En er sjelden preget av kun den ene eller andre drivkraften, og det er heller ikke slik at stor lyst til å lykkes, resulterer i liten angst for å mislykkes eller vice versa. Ofte tror jeg heller det er omvendt. Om en står overfor en stor utfordring som betyr mye for en, blir fallhøyden desto større, og angsten for å mislykkes kan dermed øke proporsjonalt. Formelen blir dermed som følger:

$$Ta = Ts - Tf$$

*Ta er total prestasjonsmotivasjon, Ts er lysten til å lykkes, og Tf er angsten for å mislykkes.*

(ibid)

For å forstå bedre hva som utløser angst, eller hva som vekker lysten til å lykkes, må en først se nærmere på tre fenomener, som hver har to sider. Det Atkinson kaller mestringsmotivet sier noe om en egenskap alle mennesker har i større eller mindre grad. Begrepet kan beskrives som et generelt motiv for å oppnå suksess og har sitt motstykke i motivet for å unngå å mislykkes (Skaalvik

og Skaalvik 1996, s.81). Begge motiver «våkner» når en kommer opp i prestasjonssituasjoner, noe som gjør styrkeforholdet mellom dem interessant (Lillemyr 2007, s.66).

Det andre fenomenet er individets subjektive vurdering av sannsynligheten for å lykkes, som vurderes opp imot sannsynligheten for å mislykkes. Er oppgaven i det hele tatt overkommelig? Det at en oppfatter oppgaven som ekstremt enkel eller veldig vanskelig, vil ha noe å si for motivasjonen. Det tredje fenomenet er individets subjektive vurdering av verdien av å lykkes. Motstykket blir konsekvensen av å mislykkes. Å jobbe med oppgaver en ikke bryr seg om, er ikke det samme som å jobbe med noe som er viktig for en. Ifølge Atkinson er dette punktet ene og alene avhengig av hvor sikker en er på å klare oppgaven, altså hvordan individet selv ser på sannsynligheten for å lykkes eller mislykkes.

Hvis en tar formelen i bruk, ser en at den er svært treffende for en del situasjoner. Hvis en topp motivert gitarelev får et veldig enkelt gitarstykke, som eleven selv er helt sikker på å mestre, vil verdien av å mestre det ikke ha så stor betydning. Motivasjonen blir da lav. På samme måte vil stykker som er så vanskelige at eleven er helt sikker på å mislykkes, heller ikke skape høy motivasjon. Atkinson mener med andre ord, at motivasjonen er sterkest når oppgaven er tilpasset det individet føler det kan mestre, samtidig som det ikke blir for enkelt (ibid).

### **2.5.3 Atkinson vs. McClelland**

Både Atkinson og andre har bygd videre på McClellands teorier. Likevel kan en se visse forskjeller mellom de to. McClelland er orientert mot kultur- og personlighet, og legger stor vekt på hvordan prestasjonsmotivene påvirker den enkeltes atferd. Selv om grunnprinsippene er de samme hos de to, kan en

likevel si at Atkinson er mer samspillsorientert. En kan også si at de to ser noe ulikt på prestasjonsmotivet som begrep (Lillemyr 2007, s.65).

Hos McClelland oppstår prestasjonsmotivene som et resultat av sosial læring. Derfor blir oppvekstmiljøet veldig viktig, og den forsterkningen barnet får fra sentrale personer omkring seg, vil ha stor betydning for utviklingen av dem. At aktivitetene kan være spennende og attraktive i seg selv, blir mindre vektlagt. Atkinson derimot, legger vekt på at motivet like gjerne kan ligge i barnets ønske om å finne ut av noe eller løse en oppgave som utvider barnets forståelse og kunnskapsnivå. Prestasjonsmotivet kan da begrunnes i «en form for selvstyrking som ligger i de positive følelsene og den indre tilfredsstillelsen som aktiviteten i seg selv gir.» (ibid). Dette er i tråd med læringsteori knyttet til Piaget. Jeg tror begge disse aspektene er viktige når en skal se på hvordan prestasjonsmotivene blir dannet.

De to ser også noe ulikt på hvordan de to prestasjonsmotivene, nemlig lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes, forholder seg til hverandre. Hos McClelland springer de ut av samme årsakssammenheng og utgjør dermed ytterpunktene på en skala. Atkinson ser på dem som forskjellige fenomener, og mener de til dels opptrer uavhengig av hverandre (ibid).

#### **2.5.4 Bandura (1925-)**

Et tredje navn knyttet til motivasjonsteori, er Albert Bandura. Han begynte sitt arbeid innenfor den behavioristiske tradisjon, men utviklet så det han kalte sosial-kognitiv teori. Der så han på samspillet mellom tre ulike faktorer; «ytre atferd, personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper samt de sosiale omgivelsene.» (Imsen 2005, s.170). Dermed knyttet han sammen den behavioristiske og den kognitive tradisjon, selv om disse står for ulike grunnsyn når det gjelder læringsteori.

Det Bandura kaller *self-efficacy*, eller forventninger om mestring, likner på Atkinsons forventninger om suksess. Men der Atkinson legger størst vekt på at oppgaven må ha en vanskelighetsgrad som verken er for lett eller for vanskelig sett i forhold til erfaringer og nivå, er Bandura i tillegg opptatt av hvordan «tolkning av mestringserfaringene» også er en viktig faktor for motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 1996, s.83). Han hevder videre at hvis en føler seg sikker på å mestre oppgaven, vil dette øke motivasjonen, noe som står i motsetning til hva Atkinson sier om nettopp det. I tillegg mener han at denne tryggheten vil føre til både gode arbeidsstrategier og økt innsats og utholdenhet. I motsatt fall vil lave forventninger om mestring, føre til dårligere innsats og dårligere valg av løsninger. Denne forhåndsvurderingen av selve oppgaven kaller han *efficacy expectations* (ibid).

Det andre aspektet han legger vekt på, er vurderingen av hva en oppnår gjennom sin innsats. Dette kaller han *outcome expectations*. Elevene kan ha ulike og sammensatte mål knyttet til oppgavene de får. Hvis målet er å komme inn på et bestemt studium som krever høyt karaktersnitt, vil det å oppnå en god karakter sannsynligvis være viktigere enn hva en senere sitter igjen med av kunnskaper om emnet. Andre eksempler på slik ytre belønning kan være anerkjennelse fra medelever eller ros fra lærer. Det er da snakk om en ytre motivasjon. Hvis målet derimot er å tilegne seg konkrete kunnskaper eller ferdigheter, vil belønningen ligge implisitt i det å løse selve oppgaven. Et barn som skal lære å sykle, vil sannsynligvis være svært motivert for det, selv om det kan virke både skremmende og uoppnåelig. Målet er likevel så attraktivt at en velger å prøve. Etterpå vil belønningen, eller konsekvensen, ligge i det at en nå behersker denne ferdigheten. Det samme kan gjelde hvis en skal lære å spille et instrument.

Bandura har også et annet aspekt knyttet til mestringsforventningene. Det er ikke bare egne vurderinger av mål og muligheter som spiller en rolle for motivasjonen. Også impulser fra andre personer omkring, har stor betydning. Positive rollemodeller kan være både inspirerende og motiverende. I tillegg er det viktig med støtte og oppmuntring fra andre både før, under og etter en aktivitet. At andre har tro på at en vil greie en vanskelig utfordring, kan bidra til at en setter seg det målet. En slik støtte kan også være med på å korrigere de følelsene en sitter igjen med, etter å ha mislyktes med en aktivitet. Dette siste er viktig i skolesammenheng. Oppsummert i to ord er det viktigst hos Bandura trygghet og støtte (ibid).

### **2.5.5 Skaalvik og Skaalvik**

McClelland, Atkinson og Bandura kretser rundt de samme problemstillingene, men vektlegger ulike aspekter ved dem. De bygger på hverandre samtidig som de, til dels, imøtegår tidligere forskning. Hos Atkinson spiller forventninger knyttet til mestrings situasjonen en viktig rolle. Bandura har videreført dette perspektivet gjennom det som blir kalt forventningsteori. Også her til lands har det, i senere år, vært gjennomført forskning på dette området. «Dette perspektivet er dessuten tillagt vekt også i norsk forskning på selvoppfatning og motivasjon, der en har sammenholdt selvoppfatning og forventning om suksess i skolen, og skjelnet mellom tilnæringsatferd og unngåelsesatferd.» (Lillemyr 2007, s.67). Lillemyr sikter her til de norske forskerne Skaalvik og Skaalvik.

### **Tilpasset opplæring og mestringsforventninger**

De har søkt å få innblikk i elevenes *motivasjon, innsats, tilpasset opplæring og hjelpesøkende atferd, samt læringsmiljø og målstruktur* både for undervisningen og på skolen generelt. Skaalvik og Skaalvik har spesielt lagt vekt på den indre motivasjonen hos elevene, og definerer dette som «elevenes interesse for og lyst



til å jobbe med skolefagene.» (Skaalvik og Skaalvik 2011, s.11). Innsats er en måling av i hvilken grad elevene selv føler at de gjør sitt beste, og hjelpesøkende atferd handler om hvorvidt elevene spør om hjelp når de trenger det.

Skaalvik og Skaalviks bruk av uttrykket tilpasset opplæring går på hvorvidt elevene forstår lærestoffet, og med akseptabel innsats, mestrer de oppgavene de blir gitt. Dette begrunnes med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Hvis leksene en er satt til å gjøre, ligger utenfor denne sonen, er opplæringen dårlig tilpasset. Det samme gjelder for hva en gjør i skoletimen, men der er sonen utvidet til oppgaver en kan mestre med hjelp fra andre. (ibid, s.26). De er også opptatt av det Bandura sier om *mestringsforventninger*. «Mestringsforventninger er avgjørende for hvordan en elev oppfatter krevende oppgaver – som utfordringer, som hindringer eller som truende situasjoner.» (ibid, s.19). Elevenes mestringsforventninger blir dermed avgjørende for innsats og utholdenhet.

## **2.6 Samarbeidslæring**

En pedagogisk metode som har fått mye oppmerksomhet de siste 10-15 årene, er såkalt samarbeidslæring. Den ble lansert i Norge allerede på 1980-tallet, men det er først de senere årene den har fått et større gjennomslag. Jeg vil i det følgende gjøre kort rede for bakgrunnen for samarbeidslæring. Jeg vil deretter ta for meg hovedprinsippene for undervisningsmetoden og vise hvordan den bygger på sentrale teorier innenfor motivasjon og læringsteori og til sist se på hvordan metoden kan anvendes i undervisningssituasjonen.

### **Bakgrunn**

Samarbeidslæring (*cooperativ learning*) er en gruppetodikk som ble utviklet i USA på begynnelsen av 1970-tallet. Brødrene Johnson, begge professorer ved

University of Minnesota, sto sentralt i dette arbeidet. David Johnson er sosialpsykolog og forsker, og Roger Johnson jobber med pedagogikk knyttet til lærerutdanningen og har også selv bred erfaring fra skoleverket. I tillegg til å lansere selve undervisningsformen har de drevet omfattende forskning på effekten av metoden. Den har vist gode resultater sammenliknet med tradisjonell undervisning (Hjertaker 1988, s.6).

### Mer enn vanlig gruppearbeid

Mange vil nok hevde at gruppearbeid ikke er noe nytt, og de har kanskje dårlige erfaringer med denne arbeidsformen. De har kanskje prøvd med store tidkrevende prosjekter der læringsutbyttet har vært så som så. Elevene bruker lang tid på å komme i gang. Så fordeler de oppgavene seg i mellom, og ved endt arbeid har de egentlig bare lært «sin del». Hvis én er borte, har resten av gruppa problemer, fordi denne personen har «viktig stoff» hjemme. Et annet problem er «gratispassasjerer» som flyter på at andre i gruppa gjør jobben.

Nå er det ikke slik at samarbeidslæring inneholder noe revolusjonerende nytt. Forskjellen ligger i at en kombinerer og bruker kjente elementer på en ny måte. For det første er aktivitetene styrt av læreren. En bruker små grupper som stadig veksler i sammensetning, og oppgavene elevene får er knyttet til konkrete avgrensede faglige tema. Samarbeidet i gruppene er oftest av kort varighet og elevene kan vurdere resultatet direkte i etterkant. Alle på gruppa må være aktive, og elevene får klart definerte roller innad på gruppa som vil veksle fra gang til gang.

Samarbeidslæring er basert på fem grunnleggende elementer:

- Positiv gjensidig avhengighet
- Individuelt ansvar (for seg selv og for gruppen)
- Samspill ansikt til ansikt
- Bruk av sosiale ferdigheter
- Vurdering av samarbeidsprosessen

(Johnson, Johnson, Haugaløkken, Aakervik 2006, s.20)

### Lærerens rolle

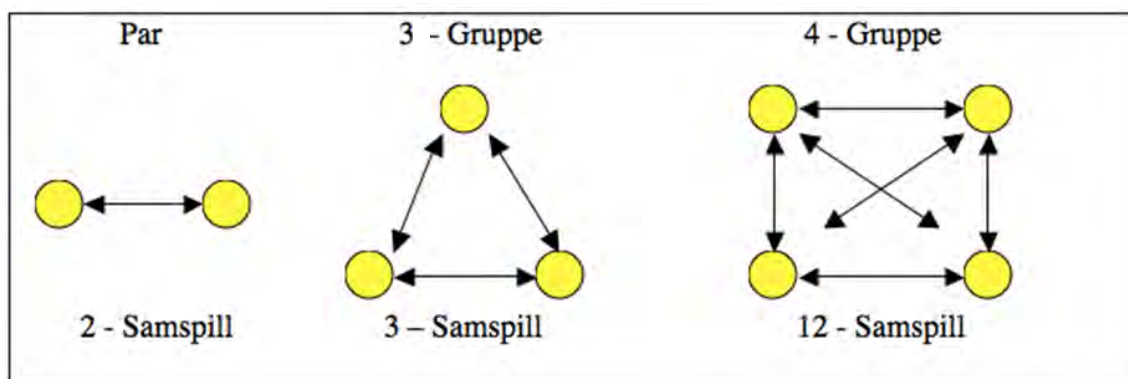
Læreren har en overordnet og aktiv rolle både når det gjelder organisering og gjennomføring. Det er læreren som fastsetter det faglige målet for arbeidet, bestemmer gruppestørrelse og fordeling av elevene på ulike grupper, hva slags materiell de skal bruke, hvordan de skal sitte og hvilken rolle den enkelte skal ha. Det er viktig at elevene har klart for seg hva de skal gjøre og at de føler at oppgaven er overkommelig. De må også ha klart for seg hva de skal oppnå. Det faglige målet må dessuten være tilpasset elevenes nivå. Mens gruppene arbeider, skal læreren observere og evt. gripe inn for å stimulere og hjelpe til med samspillet i gruppa. Læreren kan svare på faglige spørsmål eller stille spørsmål for å få lagarbeidet bedre i gang o.l. Ved endt arbeid er det læreren som leder evaluering av det faglige og prosessvurdering (Johnson, Johnson, Haugaløkken, Aakervik 2006, s.67).

Her kan en trekke linjer til motivasjonsteori både når det gjelder nivå på oppgaven, mål og evaluering. Det er dessuten tydelig at samarbeidslæring bygger på tankene til Vygotsky. Også for han var det viktig at oppgaven er tilpasset elevenes nivå ved å ligge innenfor den proksimale utviklingssonen, men samtidig bør oppgavene etter hvert gi en faglig utfordring ved å ligge i

ytterkant av sonen. Han mente også at en voksen, eller som kan mer, skulle fungere som medierende hjelper i læringsprosessen. Her blir det læreren.

## Gruppestørrelse og sammensetning

Det vanlige i samarbeidslæring er par eller grupper på tre eller fire. Ved at gruppene ikke er for store, kan en sikre større engasjement og deltakelse hos hver enkelt elev. Det blir også lettere å raskt oppdage samarbeidsproblemer i en mindre gruppe. I par blir det én interaksjon, mens en gruppe på fire vil ha 12 interaksjoner mellom elevene.



(Johnson, Johnson, Holubec, Aakervik 2001, s.31)

Ved vanlig samarbeid i en klasse, ber en gjerne elevene om å snu seg mot de som sitter nærmest. Dermed vil de samme alltid jobbe sammen. Et av prinsippene i samarbeidslæring er at gruppene hele tiden skal variere. Av og til kan det være hensiktsmessig å bruke homogene læringsgrupper men innen samarbeidslæring er noe av tankegangen nettopp at heterogene grupper også vil stimulere læringsprosessen. «I grupper hvor elevene har forskjellig bakgrunn, ulike evner og interesser vil den enkelte møte flere perspektiv og flere problemløsningsmetoder. Dette fører til kognitiv usikkerhet (disekvilibrium), noe som fremmer læring og kognitiv utvikling.» (Johnson, Johnson, Holubec, Aakervik 2001, s. 33).

Dette er sentralt hos Piaget der likevektsprinsippet er selve drivkraften i den intellektuelle utviklingen. Når barnet ikke får ting til å stemme, må det omstrukturere kunnskapen det har fra før, og det oppstår ny tolkning og erkjennelse. På samme måte vil elevene på en gruppe kunne tilføre hverandre ny kunnskap slik at de må omstrukturere og utvide sine kognitive skjema. Tilbake til Vygotsky, blir de da medierende hjelpere for hverandre.

## Roller

I en skoleklasse får elevene gjerne faste «roller». Dette gjelder både faglig og sosialt. På det faglige plan vil en ofte kunne se at enkelte elever er aktive og ofte rekker opp hånda, mens andre er mer passive og tilbakeholdne og svarer bare hvis de blir direkte spurt av lærer. Dette kan være et vanskelig mønster å komme ut av, og det kan hindre og hemme utvikling og utfoldelse hos elevene. Det kan ha ulike årsaker knyttet til både faglig og personlig usikkerhet. Det kan også skyldes at det har dannet seg et mønster og en vane hos elevene. Dermed har skolen en viktig oppgave når det gjelder å fremme trygghet og en positiv identitetsdannelse hos den enkelte elev (Hjertaker 1990, s.53). Innen samarbeidslæring må alle delta aktivt i en gitt rekkefølge innad i gruppa. I tillegg til at alle blir faglig aktive, er noe av tankegangen at det kan oppleves tryggere å prestere i en liten gruppe enn i full klasse. Dette kan være med på å bryte ned og endre uheldige rollemønstre.

## Aktiv læring

Det er ulike syn på hvilke læringsmetoder som fungerer best. Innen samarbeidslæring kombineres både tavleundervisning med gjennomgang fra lærer, selvstendig jobbing én og én og gruppeaktiviteter. Det som står sentralt, er at læreren er hovedansvarlig uansett hvilken undervisningsform en bruker. Poenget er at en har en stadig veksling og at elevene gjennom gruppesekvensene som legges inn, får ta aktivt del i læringsprosessen.

Tre grunnelementer i samarbeidslæring er: *konkretisering, gjentakelse og aktiv deltakelse*. I konkretiseringsfasen er det læreren som gjennomgår og forklarer fagstoff eller oppgaver. Elevene blir involvert ved at de skal gjenta lærestoffet eller løse oppgaven enten parvis eller i grupper. Her er noen eksempler: Læreren stiller et spørsmål eller presenterer et problem for klassen. Istedenfor at én svarer, blir elevene bedt om å snu seg mot hverandre to og to og *si svaret til hverandre* eller diskutere problemet iløpet av kort tid. Da er alle aktive, forberedt på å svare og ingen sitter passive.

Ved gjennomgang av nytt fagstoff kan en også dele elevene i par. Etter lærerens gjennomgang blir stoffet delt i to og de skal så *forklare sin del av lærestoffet for den andre*. De kan bruke læreboka og egne notater noen minutter før de legger fram for samarbeidspartneren. Læreren ber noen elever *forklare for klassen det de nettopp har hørt fra samarbeidspartneren*. Dermed må elevene både formidle kunnskapen, og de må lytte aktivt til det den andre legger fram. Den som først la fram stoffet, kan supplere og hjelpe den andre. Begge disse eksemplene tar liten tid og kan brukes sammen med andre undervisningsformer.

Dette kan også gjøres i grupper som en lenger sekvens av en undervisningstime. Ved grupper på fire, A,B,C,D, vil fagstoffet også deles i fire. Når alle har forklart sin del, skal B forklare hva A la fram, C forklare det B la fram osv. Deretter gjentas dette fire ganger slik at alle til slutt har forklart alle delene for de andre og alle har hørt stoffet bli gjentatt fire ganger. Også her må elevene både konsentrere seg om det de selv skal legge fram og samtidig lytte aktivt til det de andre sier, siden de selv skal forklare dette etterpå ut fra hukommelsen. Elevene på gruppa kan supplere og hjelpe hverandre underveis. Også på dette punktet vil jeg trekke inn Vygotsky. Han var oppatt av at læring og utvikling kommer som et resultat av samspill med andre. Det viktigste

redskapet i dette sosiale samspillet, er språket. Ved å først forklare fagstoffet og deretter høre det gjentatt flere ganger, vil elevene både huske bedre abstrakte eller vanskelige ord og begreper og utvide sin forståelse. Hvis en elev har misforstått et punkt eller har glemt noe sentralt, vil dette kunne korrigeres eller suppleres av de andre underveis. Ved mer praktiske oppgaver vil elevene kunne hjelpe hverandre i prosessen med å finne gode løsninger og ulike innfallsvinkler til å mestre oppgaven. Det som er viktig er at læreren forklarer tydelig hva elevene skal gjøre og hva som er de faglige målene for opplegget (Johnson, Johnson, Haugaløkken, Aakervik 2006, s.73).

En kritikk mot samarbeidslæring har vært at den er sterkt lærerstyrt. Selv om det stemmer at læreren legger premissene både for oppgaver og gjennomføring, vil metoden føre til både økt elevaktivitet og økt elevmedvirkning i læringsprosessen. Ved at en har en kort vurdering av prosessen etter hver arbeidsøkt, kan en få tilbakemeldinger fra elevene om hvordan metoden fungerer og justere og tilpasse arbeidsmåter og oppgaver ut fra dette. Dermed er elevene hele tiden involvert selv om læreren har det overordnede ansvaret.

## 3 METODE

I dette kapitlet utdyper jeg problemstillingen min ved å gjøre rede for hva jeg ønsket å belyse. Jeg begrunner deretter valg, avgrensninger og definisjoner knyttet til studien. Jeg presenterer så undervisningsopplegget som ble gjennomført samt forhåndsskjema og etterskjema som elevene fylte ut. Til slutt sier jeg noe om prosessen med å bearbeide og analysere materialet i etterkant og kommenterer mulige svakheter ved studien.

### 3.1 Hva jeg ønsket å belyse?

Utgangspunktet for min problemstilling var at jeg ønsket å prøve ut hvordan samarbeidslæring kan brukes i gehørtreningsfaget i videregående skole. Målet for undervisningen vil alltid være knyttet til faglige læringsmål. For å se hvordan en konkret metode kan fremme slike læringsmål, trengs forskning over tid. Da vil en f.eks. kunne se på om snittresultatene blir bedre, og en kan sammenlikne ulike grupper som får forskjellig undervisning. Min studie var knyttet til et gitt antall timer over noen uker. Det ga ikke mulighet til å måle konkrete læringsresultater. Det jeg undersøkte, var *elevenes egne vurderinger og oppfatninger knyttet til faget og til undervisningssituasjonen i disse konkrete timene.*

Ulike faktorer som er med på å hemme eller fremme læring hos elevene er knyttet til blant annet *motivasjon* og *stress*. Samtidig vil disse påvirke hverandre gjensidig. Hvis noe oppleves som viktig og relevant, vil det gi høy motivasjon for å prestere bra. Samtidig kan stressfaktoren øke, fordi en ser konsekvensen av å mislykkes. Jeg ønsket derfor å kartlegge elevenes motivasjon i faget. Jeg ønsket også å se på hvordan elevene vurderer faget, om de ser på det som viktig og i så fall hvorfor. En annen faktor som kan påvirke læringsprosessen, er *det faglige grunnlaget* elevene har. Et godt faglig grunnlag vil gjøre at en kan bygge videre på det i de faglige utfordringene en møter. Omvendt kan et dårlig faglig



grunnlag lettere føre til at en ikke forstår eller klarer å gjennomføre en gitt oppgave. Det vil kunne medføre større usikkerhet og økt stress. Jeg ønsket derfor å se på hvordan elevene selv vurderte sine faglige ferdigheter i gehørtrening. Høy motivasjon og gode fagkunnskaper vil vanligvis gi grunnlag for faglig trygghet. Tidligere studier har samtidig vist at både elever i videregående og studenter opplever ganske høy grad av stress knyttet til gehørtreningsfaget. Jeg ønsket derfor å kartlegge i hvilken grad elevene i denne klassen har opplevd stress i faget og hva som i så fall gjør dem nervøse. Disse kartleggingene ble gjennomført via et forhåndsskjema i forkant av selve undervisningsopplegget.

Grunnen til at jeg ville bruke samarbeidslæring i gehørtreningsfaget, var at jeg ønsket å se på om denne metoden kan være nyttig å bruke for å møte en del av de spesielle utfordringene faget rommer. Det ble gjennomført fire undervisningstimer i to ulike grupper. Først hadde gruppene hver sin time med «tradisjonell» undervisning knyttet til et emne i faget. Den neste timen ble gjennomført med samarbeidslæring knyttet til samme fagemne og oppgavetype, men med andre oppgaver. Det samme opplegget ble deretter gjentatt med et annet fagemne.

En sentral side ved samarbeidslæring er *elevdeltakelse*. Elevaktivitetene er da klart definert og styrt, og alle må være like aktive. Jeg ønsket derfor å kartlegge hvor aktive eller passive elevene var i timene med tradisjonell undervisning og i tillegg se på deres begrunnelser for hvorfor de eventuelt var aktive eller passive. Timene inneholdt både *gjennomgang av fagstoff*, *oppgaveløsning* og *framføring* for klassen. Jeg ønsket å kartlegge hvordan elevene opplevde de ulike lærings situasjonene og deres vurdering av læringsutbyttet. Hvordan var det å jobbe med oppgavene alene kontra å løse dem sammen i en liten gruppe? Eller hvordan opplevde de stressnivået ved framførings situasjonen når de

skulle framføre alene kontra å framføre gruppevis? Og hvordan vurderte de læringsutbyttet ved de to undervisningsmetodene knyttet til gjennomgang av nytt fagstoff? Endelig ønsket jeg å få en *oppsummering* av hvilke *tanker* og *erfaringer* elevene satt igjen med etter å ha deltatt i prosjektet. Disse vurderingene og refleksjonene fra elevene ble innhentet via et etterskjema som elevene fylte ut etter at alle timene var gjennomført. *Faglærers refleksjoner* rundt prosjektet ble innhentet gjennom et intervju i etterkant.

### 3.2 Deltakere

Når en problemstilling er valgt, vil alle enheter som inngår i denne, utgjøre det *teoretiske universet* (eller populasjonen) (Hellevik 2002, s.114). Det er sjelden realistisk eller mulig å undersøke hele populasjonen, så ved større undersøkelser er det vanlig å studere et utvalg av disse enhetene. Disse kan velges på ulike måter, men målet er at utvalget som undersøkes blir mest mulig representative for hele gruppa slik at «resultatene for utvalget blir tilnærmet de samme som en ville fått om en hadde undersøkt samtlige enheter.» (ibid). For meg ville det teoretiske universet utgjøre alle musikklinjene ved videregående skoler i Norge. Å gjennomføre en undervisningsstudie ved alle disse, var urealistisk.

Et annet undersøkelsesopplegg er å gjennomføre en *case-studie*, som er en «Inngående undersøkelse av én enkelt enhet.» (Hellevik 2002, s.463). Det kan være hensiktsmessig når en skal observere spesielle fenomener eller ønsker å prøve ut noe. En har da mulighet for å komme tett på deltakerne og kan innhente og bearbeide mer utfyllende og individuell informasjon. En har også mulighet til å konstruere situasjoner, slik jeg gjorde med utprøving av ulike pedagogiske metoder. «Hvis formålet er forklarende, er det mulig og i tilfelle hensiktsmessig å få til et *eksperimentelt opplegg*, som gir et bedre grunnlag for å trekke årsaksslutninger enn andre undersøkelsesopplegg?» (ibid, s.36).

Jeg valgte å avgrense min studie til én videregående skole, eller én enkelt enhet. Det hadde flere årsaker. Siden jeg skulle prøve ut en bestemt pedagogisk metode i en undervisningssituasjon, ville jeg bli nødt til å gripe direkte inn i elevenes timer over en viss tid. For at denne undervisningen skulle oppleves som mest mulig «normal» for elevene, var det nødvendig å opprette et nært samarbeid med de som skulle delta i prosjektet. Det var mye logistikk som måtte på plass med tanke på når og hvordan en skulle gjennomføre de ulike undervisningstimerne i studien. Helst burde det inngå som en del av elevenes vanlige undervisningstimer i faget og med emner de normalt ville hatt. Samtidig var det viktig at det ikke strakk seg over for lang tid, med tanke på at elevene skulle fylle ut et etterskjema knyttet til de ulike timene. Siden jeg skulle observere undervisningen i noen av timene og delta mer aktivt i andre, måtte jeg dessuten selv være til stede. For at elevene ikke skulle få en ekstra stressfaktor med en ukjent person inn i klasserommet, var det viktig at elevene var vant til å ha meg der, noe de ville bli gjennom observasjonene på forhånd. Ved skolen der studien ble gjort, ble jeg møtt med stor åpenhet og velvilje gjennom hele prosessen, noe som var helt nødvendig for å få gjennomført prosjektet.

Ved å se på bare én enhet i en populasjon, blir spørsmålet hvor representativ denne enheten vil være for hele populasjonen. I hvilken grad kan en generalisere ut fra det en finner ut, og i hvilken grad har dette overføringsverdi til andre enheter? Det er da ønskelig at enheten har en sammensetning som tilsvarer et gjennomsnitt for hele populasjonen (Hellevik 2002, s.37). Jeg gjennomførte studien i en 3.klasse ved en videregående skole. For å se på sammensetningen av denne enheten, kartla jeg kjønn og hovedinstrument hos elevene i forhåndsskjemaet.

Når elever sier ja til å delta i en slik undersøkelse, er det viktig å være bevisst på etiske hensyn. Elevene byr på mye av seg selv, og må derfor sikres full anonymitet. Jeg fulgte retningslinjer fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).<sup>1</sup>

### 3.3 Valg av metode

Når en skal samle inn egne data knyttet til en undersøkelse, kan en foreta *observasjoner* eller *utspøringer* eller en kan kombinere de to metodene. Jeg valgte en *kombinasjon*. I timene med tradisjonell undervisning foretok jeg en *åpen ikke-deltakende observasjon*. Det innebærer at den som observerer ikke er en del av det sosiale systemet som observeres, og at de som blir observert, er klar over at de blir det (Hellevik 2002, s.136). Jeg så da på elevdeltakelse, og vil senere i kapitlet forklare nærmere hva jeg definerte som slik deltakelse.

Ved utspørring kan en enten spørre direkte gjennom et *intervju* eller en kan la deltakerne svare skriftlig gjennom et spørreskjema eller en *enquête*. Fordelene ved en *enquête* er at deltakerne kan føle seg friere og bli mer villig til å gi svar enn de ville vært i et intervju. For meg var det ønskelig å få så utfyllende svar som mulig på flere av spørsmålene. Forhåndsskjemaet og etterskjemaet som elevene fylte ut, utgjorde en såkalt *gruppeenquête*. «Her samles data inn ved at en gruppe respondenter, for eksempel en skoleklasse, besvarer spørsmålene samtidig, under ledelse av en forsker.» (ibid, s.105). Fordelene ved dette opplegg er at en kan kontrollere at ingen av deltakerne samarbeider og en kan assistere og svare på spørsmål dersom spørreskjemaet er uklart.

Ved utforming av spørsmålene i *enquête*n, kan en velge *kvantitativ* eller *kvalitativ* tilnæringsmetode. Kvantitative undersøkelser blir gjerne brukt når

---

<sup>1</sup> For retningslinjer, se NSD sin hjemmeside: <http://www.nsd.uib.no/>

en ser på et stort antall enheter. Her er resultatene knyttet til sammenliknbare opplysninger som blir uttrykt i form av *tallkoder* (datamatrikse), som igjen blir gjenstand for statistisk analyse. I en kvalitativ undersøkelse blir svarene registrert i form av *tekster* som så blir sammenholdt og analysert i etterkant. «i analysen forsøker forskeren ved hjelp av sin evne til innleving å fange opp deres virkelighetsoppfatning og beveggrunner.» (Hellevik 2002, s.110). Resultatene presenteres ikke i form av tabeller, men som *sitater*. Jeg valgte å bruke begge metodene. Ved å først stille et spørsmål med en datamatrikse, kunne jeg få fram en tendens for enheten på et gitt området. Ved at elevene deretter ga mer utfyllende forklaringer og begrunnelser, kunne jeg forsøke å finne årsaker til disse tendensene. Å kombinere de to metodene er, i følge Hellevik (2002) blitt mer og mer vanlig nettopp fordi en da kan fange opp flere ting og få fram flere nyanser. «Gjennom slike kombinerte opplegg har en mulighet for å utnyttte de to tilnærmingenes sterke sider.» (ibid, s.111).

Intervjuet med faglærer hadde form av en samtale eller *uformelt intervju*. Ved formelle intervjuer tar en utgangspunkt i fastlagte spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009) Uformelt intervju blir gjerne brukt når en intervjuer personer med spesielle fagkunnskaper. En ønsker at intervjuobjektet skal være med på å styre innholdet i samtalen slik at «forløpet av intervjuet påvirkes av innsikt en har fått av svarene på tidligere spørsmål.» (Hellevik 2002, s.109).

### **3.4 Definisjoner og tidsrammer**

Jeg har brukt begrepet "tradisjonell" undervisning, men hva er det? Som jeg har vært inne på, framstår ikke faget som enhetlig verken når det gjelder innhold eller metode. Gjennom egen erfaring fra musikklinje og senere musikkstudier mener jeg likevel å kunne se et visst mønster i hvordan undervisningen er lagt opp. Den definisjonen jeg la til grunn for studien, har en *tredeling*:

- Første del er gjennomgang av fagstoff og eventuelle oppgaver, med lærer. Elevene deltar ved å rekke opp hånda og spørre eller svare på spørsmål. De kan og bli spurt direkte av lærer.
- Andre del består av individuell oppgaveløsning.
- I tredje del er det framføring eller en oppsummering av mer teoretiske oppgaver. Læreren peker ut hvem som skal framføre eller svare.

Samarbeidslæring er en metode som kombineres med den undervisningen en vanligvis har. Timene med samarbeidslæring vil i studien dermed ha samme grunnstruktur som timene med tradisjonell undervisning. Forskjellen ved bruk av samarbeidslæring ligger i at en bruker korte samarbeidssekvenser i mindre grupper knyttet til gjennomgang eller repetisjon av fagstoff, innstudering av oppgaver eller framføringer.

I timene med tradisjonell undervisning observerte jeg elevdeltakelse. Slik deltakelse ble definert som at elevene deltok aktivt muntlig ved å svare på faglige spørsmål eller stille spørsmål selv. Jeg registrerte hvem som deltok i løpet av timen og hvor mange ganger hver enkelt deltok.

Klassen hadde gehørtrening to timer hver uke, tirsdag og fredag. De var delt i to grupper som hadde hver sin enkelttime. Studien fulgte klassens vanlige timeplan, slik at gruppene hadde samme opplegg rett etter hverandre. Det gjorde at elever fra første gruppe ikke kunne fortelle de andre om fagstoff eller oppgaver. Første emne ble gjennomført tirsdag og fredag i første uke, mens andre emne ble forskjøvet til fredag i andre uke og tirsdag i tredje. Det var fordi skolen var opptatt med andre aktiviteter den andre tirsdagen. Etterskjemaet ble utfylt den påfølgende fredagen i uke tre. Prosjektet strakk seg dermed over to og en halv uke. Forhåndsskjemaet var utfylt i forkant.

## 3.5 Opplegget for undervisningstimene

I utgangspunktet hadde jeg lyst til å prøve ut oppgaver innenfor tre av hovedområdene i gehørtrening: melodi, harmonikk og rytme, for å se hvordan samarbeidslæring fungerer i ulike deler av faget. På grunn av tidsfaktoren avgrenset jeg til to emner, melodi og harmonikk. Jeg kunne like gjerne valgt rytme, siden alle områdene både er relevante og rommer ulike typer utfordringer. I gehørtrening vil en hele tiden ha en veksling mellom, og en gjentakelse av, oppgaver knyttet til hovedområdene i faget. Samtidig vil en ha en progresjon. Etter hvert som elevene behersker mer av det teoretiske fagstoffet, vil en kunne utvide til vanskeligere og mer sammensatte oppgaver. Jeg ønsket at oppgavene i studien skulle gjenspeile denne vekslingen mellom kjent og nytt. Begge grupper hadde samme opplegg. Jeg bruker derfor betegnelsen 1.time om første time i begge grupper, deretter 2.time osv.

### 3.5.1 Melodi

Klassen hadde jobbet en del med prima vista sang. Dermed ville det representere noe kjent for elevene. Samtidig vil oppgaver her ha et spenn fra enkle melodilinjer til fritonal melodilesning. Jeg valgte melodier fra en ungarsk melodibok (Lászlo og Vera 1962). De er melodiske, men rommer samtidig et litt uvant tonespråk.

#### 1.time - Prima vista sang - tradisjonell undervisning

I første del av timen gjennomgikk faglærer innstuderingsteknikker knyttet til prima vista (bladsang) og stilte spørsmål til gruppa underveis. Ulike strategier ble samlet i punkter på tavla, slik som:

- Å finne strukturer: Er det trinnvis eller treklangbasert?
- Hvordan er begynnertone i forhold til skalaen?
- Hvilken skala er det?

Andre del ble brukt til innstudering av utdelte melodier.<sup>2</sup> Elevene jobbet hver for seg, og faglærer gikk rundt og ga hjelp. I siste del av timen framførte alle elevene sin melodi for klassen. Min rolle var å observere elevaktivitet.

### 2.time - Prima vista sang - samarbeidslæring

I første del av timen var det en rask repetisjon av hvordan en kan jobbe med prima vista. Deretter ble elevene delt i grupper på tre eller fire. Hver gruppe fikk tildelt en ny ungarsk melodi.<sup>3</sup> Elevene skulle så jobbe med hver sin del av samme melodi og hjelpe hverandre med innstuderingen. Faglærer gikk rundt og hjalp og veiledet underveis. Til slutt framførte de melodiene gruppevis for de andre i klassen.

## **3.5.2 Harmonikk**

Til den første timen, valgte jeg, i samråd med faglærer, to oppgaver fra lærebøkene *Hører du?*<sup>4</sup> (Kruse 2000, s.227) og *Kva høyrer du?*<sup>5</sup> (Kruse 2001, s. 196) Det første lytteeksemplet ble spilt på piano. Det andre, av Astor Piazzolla, var fra CD. Begge oppgavene har tydelige kvintsekvenser. Til den andre timen brukte jeg *Autumn leaves*<sup>6</sup> som lytteeksempel. Den består ikke bare av kvintsekvenser men har det veldig tydelig i første del. Klassen hadde jobbet mindre med harmonikk, og kvintsekvenser var nytt for mange av elevene. Dette er fagstoff som krever en del teoretisk kunnskap, både når det gjelder ulike skalaer/tonerarter og akkorder.

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 2

<sup>3</sup> Se vedlegg 3

<sup>4</sup> Se vedlegg 4

<sup>5</sup> Se vedlegg 5

<sup>6</sup> Se vedlegg 6



### 3.time - Kvintsekvenser - tradisjonell undervisning

I første del av timen spilte faglærer to akkordrekker på piano mens elevene skrev ned basslinje og funksjoner og deretter sang basslinja i kor. Begge eksemplene ble gjennomgått ved at noen elever ble tatt opp på tavla for å skrive akkordrekke og bassgang. Første lytteeksempel ble spilt, og faglærer forklarte om kvintgang og bidominanter. Oppgaven til andre lytteeksempel var å skrive ned bassgang og funksjoner. Elevene ble gjort oppmerksomme på at bassen begynner på dominant. Faglærer gikk rundt og hjalp og forklarte. Timen ble avsluttet med en kort oppsummering og gjennomgang av oppgaven. Min rolle var å observere elevaktivitet.

### 4.time - Kvintsekvenser - samarbeidslæring

Timen startet med å spille lytteeksempel mens elevene fulgte med på noter<sup>7</sup> og fokuserte på basstonene. Deretter skulle de lytte på nytt og synge basstonene i første del. I notene var noen akkorder fjernet. Elevene skulle bruke det de hadde lært om kvintsekvenser og fylle inn akkordene som manglet. Jeg hadde så en kort gjennomgang på tavla om kvintsekvenser og den aktuelle tonearten. Deretter ble elevene delt i grupper på tre eller fire. Hver elev fikk ark med oppgaver<sup>8</sup> som skulle løses i fellesskap. Disse gikk både på å finne akkorder og å forklare for hverandre hvorfor det ble nettopp disse akkordene. Førstemann på gruppa begynte å legge fram svarene for de andre. Hvis vedkommende sto fast, hjalp de andre til. Etterpå skulle nr. 2 forklare det samme, så nr. 3 og til slutt nr. 4. Dermed ble alt gjentatt fire ganger. Til slutt var det oppsummering i samlet klasse. Min rolle var å gjennomgå fagstoff og oppgaver.

---

<sup>7</sup> Se vedlegg 6

<sup>8</sup> Se vedlegg 7

### 3.5.3 Spørreskjemaene

Både i forhåndsskjemaet<sup>9</sup> og etterskjemaet<sup>10</sup> kombinerte jeg kvantitativ og kvalitativ undersøkelsesmetode. I større kvantitative undersøkelser brukes ofte ferdige utsagn knyttet til tallene i datamatriksen. Deltakeren krysser av på det utsagnet som passer best. For å fange opp alle, er det ofte forholdsvis mange svaralternativer (Hellevik 2002, s.110). I min undersøkelse valgte jeg å ha bare ett spørsmål/utsagn knyttet til hvert av de kvantitative innslagene. Elevene skulle krysse av på en skala fra en til fem for å angi graden i svaret knyttet til utsagnet. Tre vil da representere en middelerverdi, en og to blir under middels og fire og fem over.

For å få fram mer utfyllende informasjon enn det som kom fram i de kvantitative verdiene, kombinerte jeg de fleste av disse spørsmålene med et oppfølgingsspørsmål. Der skulle elevene forklare og begrunne med egne ord hvorfor de hadde krysset av som de gjorde. Fordelen ved slike kvalitative utfyllinger er at deltakerne selv kan definere hva som er relevant og viktig å ta med. Ved ferdige utsagn kan en gå glipp av viktig informasjon ved at svaralternativene ikke rommer aktuelle sider ved det fenomenet en vil belyse. En undersøkelse som viser tendenser ut fra tabeller «kan også inneholde spørsmål med fritt formulerte svar, som brukes til å analysere nyanser de faste svaralternativene ikke gir rom for, og til å illustrere eksempler i sitats form.» (ibid, s.111). Utfordringen ligger i å bearbeide og fortolke alle disse individuelle utsagnene i ettertid. Min studie var knyttet til én enkelt enhet. Det var dermed mulig å velge en slik kombinasjon, siden antall deltakere var såpass lavt.

---

<sup>9</sup> Se vedlegg 8

<sup>10</sup> Se vedlegg 9

### 3.6 Analyse av funn

Jeg har valgt å ikke bruke betegnelsen *resultater* om de tendenser og svar som kom fram gjennom undersøkelsen. Isteden har jeg valgt å kalle det *funn*. Dette fordi jeg har et såpass begrenset materiale å bygge på. Det jeg finner ut, er knyttet til elevene i denne konkrete klassen eller enheten. Slike funn kan likevel være interessante. I den grad enheten framstår som en typisk representant for en 3.klasse i videregående skole, vil funnene kunne ha relevans og overføringsverdi til andre tilsvarende klasser eller enheter.

De kvantitative funnene har jeg valgt å presentere i *tabeller* med *prosenttall*. Det er da tydelig å se hva som er middelveiden midt på tabellen. Det er også enkelt å slå sammen prosentandelene som ligger over eller under middelveiden. Dermed kan en få klarere fram en eventuell *samlet* eller *dominerende tendens*.

De kvalitative utsagnene, valgte jeg å gruppere i forskjellige kategorier. «I en kvalitativ undersøkelse vil en bearbeide og ordne materialet for å gjøre det lettere å skaffe seg en oversikt. En viktig del av dette arbeidet består i *klassifisering*» (Hellevik 2002, s.37). Jeg har delt svarene knyttet til hvert spørsmål i ulike *årsakskategorier*. For å kunne gjøre *substansielle tolkninger* ut fra en undersøkelse vil en søke å finne forklaringer ut fra *årsaksslutninger* (ibid, s. 39). Jeg samlet svarene i ulike kategorier ut fra hvilke begrunnelser som var mest framtrædende i utsagnene fra elevene. Jeg sammenholdt også disse forklaringene med de tendensene som kom fram i tabellene. I analyse prosessen nummererte jeg deltakerne for å kunne sammenholde svar fra samme deltaker på ulike spørsmål. Dette for å finne mulige sammenhenger. Det kan gjelde for eksempel om det er sammenheng mellom faglig usikkerhet og lav elevdeltakelse. Denne nummereringen er ikke tatt med i oppgaven. Gjennom

hele analysedelen trekker jeg inn relevant stoff fra teorikapitlet. Det er gjort for å begrunne og forklare det som kom fram i undersøkelsen.

### 3.7 Svakheter ved studien

En av svakhetene ved studien har jeg allerede vært inne på. Siden jeg undersøkte en forholdsvis *liten gruppe*, vil en alltid kunne spørre om de funn som ble gjort «skyldes spesielle trekk ved det utvalget av representanter som ble undersøkt.» (Hellevik 2002, s.39). En liten gruppe vil også være ekstra sårbar når det gjelder *fravær*. Undersøkelsen ble gjort i en skoleklasse som ble fulgt over en viss tid, og noen elever var borte i enkelte av timene. Derfor vil etterskjemaet mangle svar fra disse på noen av spørsmålene. Det var heller ikke full klasse da etterskjemaet ble fylt ut. Likevel vil de svar som er avgitt, fungere som funn knyttet til de elevene som har svart.

En annen mulig svakhet er knyttet til at det ble undervist i *samme emne* to ganger på rad. Det gjaldt både for melodi og harmonikk. Det kan ha gitt en *forsterkning*. Ved at elevene fikk repetert fagstoffet etter såpass kort tid, kan det ha vært med på å gi et eventuelt økt læringsutbytte. Dette ville gjelde mest for kvintsekvenser, siden det var forholdsvis ukjent stoff for en del av elevene. Prima vista sang og strategier knyttet til det, hadde de jobbet med siden 1. klasse. Hvordan de opplevde de to læringsmetodene eller framføringssituasjonen vil ikke bli påvirket i samme grad.

Jeg ønsker også å kommentere en av formuleringene jeg har brukt i etterskjemaet.<sup>11</sup> I forbindelse med 3. og 4. time knyttet til harmonikk skulle elevene svare på hvordan de forstod lærestoffet etter gjennomgangen i de to timene. Her har jeg brukt formuleringen «ganske godt» på middelveidien 3 i

---

<sup>11</sup> Se vedlegg 9

datamatriksen. Jeg burde brukt kanskje heller brukt «nokså godt» siden «ganske godt» kan assosieres med en verdi over middels. Jeg har likevel i analysen behandlet prosenttallet som kommer fram i tabellen, som en middelvei.

Ved undersøkelser med få deltakere vil tallene som kommer fram i tabellene kunne bli upresise når en velger å ikke bruke desimaler. Det vil medføre at samlet verdi av prosentandelene i noen tilfeller vil kunne utgjøre 99 eller 101%. Det skyldes at dataprogrammet vil avrunde desimalene opp eller ned. Det gjelder i flere av mine tabeller. Siden jeg ikke opererer med statistiske resultater vil tallene likevel vise hovedtendenser.

Ved kvalitative undersøkelser trekker en ut det en finner relevant og interessant i svarene. Det kan da være en fare for at en tar med det som støtter en ønsket tendens og utelater det som ikke passer. Jeg har prøvd å være bevisst på å få fram alle nyanser så godt som mulig. Likevel vil det være snakk om en *fortolkning*.

## **4 PRESENTASJON AV FUNN I STUDIEN**

I dette kapitlet presenterer jeg de funn jeg gjorde gjennom min studie. Første del av kapitlet er knyttet til forhåndsskjemaet. Jeg gir først en kort presentasjon av sammensetningen av gruppa. Deretter ser jeg på elevenes vurdering av gehørtreningsfagets betydning, deres motivasjon for faget, vurdering av egne ferdigheter og prestasjonsmotivasjon, samt elevenes beskrivelser av hva som kan medføre stress i undervisningssituasjonen. Andre del av kapitlet er knyttet til etterskjemaet. Først ser jeg på elevmedvirkning i timene med tradisjonell undervisning. Deretter ser jeg på elevenes vurdering av undervisningsopplegget i de ulike timene.

### **4.1 Representasjon - kjønn og instrumentfordeling**

Det var 19 elever fra klassen som deltok i prosjektet. Av disse var 11 (58%) gutter og 8 (42%) jenter. Jeg fant ingen oversikt over tallene for kjønn- eller instrumentfordeling på landsbasis. Jeg sammenholdt derfor med tall fra masterstudiene til Vinje og Gudim fra 2009. Vinje så i sin master blant annet på kjønnsfordeling. Han undersøkte tre videregående skoler. Kjønnsfordelingen der var 51% gutter og 49% jenter (Vinje 2009, s.22). Min klasse samsvarte dermed ganske godt med den gjennomsnittlige kjønnsfordelingen i Vinjes undersøkelse, selv om jeg hadde en liten overvekt av gutter.

Gudim gjennomførte i sin master en landsdekkende undersøkelse der 94% av musikklinjene i Norge deltok. Jeg sammenliknet instrumentfordelingen i min enhet med den gjennomsnittlige fordelingen ved disse skolene (Gudim 2009, s. 47).

## Instrumentfordeling

	Min studie (N=19)	Gudims studie (N=583)
Vokalister	37 %	32 %
Akkordspillere	32 %	35 %
Rytmespillere	11 %	6 %
Basspillere	5 %	9 %
Diskantspillere	16 %	18 %
Totalt	100 %	100 %

Tabell 1

Her var det godt samsvar mellom min enhet og instrumentfordelingen på landsbasis. Når det gjaldt vokalister, akkordspillere og diskantspillere var det bare små forskjeller. De minste gruppene var rytmespillere og basspillere. Prosentandelen av rytmespillere i min studie tilsvarte omtrent prosentandelen av basspillere hos Gudim. Det samme forholdet ble mellom basspillere i min studie og rytmespillere hos Gudim. Sammensetningen av min enhet fremstod dermed som ganske gjennomsnittlig. Det øker muligheten for at de funn jeg gjorde vil kunne ha overføringsverdi og relevans for andre enheter (Hellevik 2002, s.114).

## 4.2 Gehørtreningsfagets betydning

Elevene skulle først vurdere om de så på gehørtreningsfaget som viktig gjennom et ja/nei-spørsmål. Deretter fikk de et oppfølgingsspørsmål der de skulle begrunne med egne ord hvorfor de vurderte faget som viktig/ikke viktig.<sup>12</sup> Som forventet svarte nesten alle elevene ja på at gehørtreningsfaget er viktig. Kun én av elevene svarte nei.

---

<sup>12</sup> Se spørsmål i forhåndsskjema (vedlegg 8)

Jeg delte elevenes begrunnelser knyttet til oppfølgingsspørsmålet, i fire kategorier: *overføringsverdi til andre musikkfag, viktig for å utvikle gehøret, viktig for musikalsk og teoretisk forståelse og musikalsk utøving, faget oppleves som irrelevant.* Jeg har tatt med eksempler på utsagn under hver kategori. Jeg har i tillegg gjort understrekninger i elevenes utsagn for å framheve det sentrale i utsagnet eller fellestrekk. Det gjelder også for elevutsagnene jeg har brukt videre i oppgaven.

### **Overføringsverdi til andre musikkfag**

- Det hjelper meg i alle andre musikkfag.
- Fordi det berører så mange av musikkfagene vi ellers har.
- Et godt gehør er viktig i sammenheng med flere av de andre fagene som komponering og hovedinstrument. Jeg mener også det er viktig m.t.p. egen utvikling som musiker.

En kritikk mot gehørtreningsfaget har vært at det kan oppleves som løsrevet fra andre musikkfag. «Tidligere var lærebøkene preget av tekniske øvelser hvor musikkens enkeltelementer ble drillet isolert, uten at de nødvendigvis ble ført tilbake til en musikalsk sammenheng.» (Blix og Bergby 2007, s.12). Derfor er det gledelig å se at nesten alle elevene trakk inn overføringsverdi til andre musikkfag som viktig ved gehørtreningsfaget. Noen nevnte generelt at det er relevant for andre musikkfag, mens andre presiserte og forklarte på hvilke områder de opplever å ha nytte av gehørtrening. Dermed blir dette aspektet framtrepende også i de andre svarkategoriene.

Videre kan en trekke inn Atkinson og hans modell for prestasjonsmotivasjon. Lysten til å lykkes i gehørtrening blir sterk, fordi elevene opplever faget som relevant og viktig (Skaalvik og Skaalvik 1996, s.81). Også det Bandura sier om *outcome expectations* vil være aktuelt. Det går på hva en ønsker å oppnå



gjennom en aktivitet. Siden elevene opplever innholdet i faget som nyttig på en rekke områder, vil de ha et ønske om å tilegne seg disse kunnskapene og ferdighetene. Det er da snakk om en indre motivasjon (ibid, s.83).

### Viktig for å utvikle gehøret

- Hvis du er glad i musikk og ønsker å forbedre deg, er gehør en viktig ting å jobbe med.
- Jeg synes det er viktig med tanke på at jeg ønsker utvikling innen musikk og evnen til et godt gehør er viktig for meg.
- Naturligvis er dette viktig for å utvide ens evner i faget. Om jeg får tid til dette, er en annen sak, men viktigheten innser jeg.
- Det gjør mye annet i andre fag lettere, og det lønner seg ofte å ha så godt gehør som mulig.
- Gehør bedrer prestasjon i absolutt alle andre musikkfag. Ved å utvikle gehøret får man veldig mye «gratis» i de andre musikkfagene.

I denne kategorien er det ønsket om et godt gehør som står i fokus. Her framhever elevene at de mener gehøret er noe som kan utvikles gjennom undervisning og øvelse. Det er positivt, siden begrepene gehør og musikalitet til en viss grad knyttes til medfødte evner og anlegg. Dersom en ensidig knytter gehøret opp mot arv, kan det virke begrensende på hva elevene tror de kan prestere i gehørtreningsfaget. Som jeg var inne på tidligere, er den generelt aksepterte holdningen i dag at både gehør og musikalske evner utvikles i samspill med miljøet (Blix og Bergby 2007, s.22). En kan her også trekke inn Lundin som snakker om *musical ability*, eller lærte musikalske ferdigheter som tilegner seg gjennom ulike musikalske aktiviteter (Jørgensen 1982).

## Viktig for musikalsk og teoretisk forståelse og musikalsk utøving

- Det er viktig for musikalsk forståelse, og å spille bra.
- For å kunne det praktiske, må man forstå det teoretiske notebildet.
- Personlig er det viktig for meg for å kunne bladsynge partiturer.
- Man kommer ingen vei uten musikkteori og gehør.
- Lytting er viktig når du driver med musikk, både for å kunne forbedre deg selv og for å kunne spille med andre. Og lytting er vel det vi lærer.

Her trekker elevene inn mer spesifikke fagområder der de mener de har nytte av gehørtreningsfaget, som å «spille bra» eller «bladsynge partiturer». I tillegg trekkes fagets betydning opp på et mer helhetlig plan ved at elevene knytter sammen teori og praksis. De framhever hvor viktig det er med både gode notekunnskaper og annen musikkteori.

I forbindelse med kognitive læringsteorier var jeg inne på at gehørtreningsfaget er et progresjonsfag. For å forstå mange av fagemnene knyttet til gehørtreningsfaget, er det en forutsetning at elevene allerede har en del musikkteoretiske kunnskaper. Piaget snakker om kognitive strukturer der ny kunnskap bygger videre på det en kan fra før (Imsen 2005, s.231). Hvis elevene mangler slike grunnkunnskaper, vil de få problemer i gehørtreningsfaget der dette kreves. De vil også kunne få problemer i andre musikkfag. Det er tydelig at elevene er klar over dette og ser fagets betydning. At de i tillegg ser gehørtreningsfaget i en mer helhetlig og overordnet sammenheng, kommer fram i utsagnene ved at de trekker inn «musikalsk forståelse», «lytting» for å «forbedre deg selv» og for å kunne «spille med andre».

## Faget oppleves som irrelevant

- Pensum er stort sett irrelevant for hvordan jeg kan trene opp et bedre gehør.

Den siste kategorien rommer én elev, den samme eleven som hadde krysset av at vedkommende ikke så på gehørtreningsfaget som viktig. Selv om det bare gjelder én elev har jeg valgt å reflektere litt rundt mulige årsaker til at faget kan oppleves som irrelevant for noen elever.

I utsagnet kommer det fram at vedkommende mener gehøret kan «trenes opp» eller utvikles. Det er «pensum» eller aktivitetene i timene som ikke fungerer for eleven. Kanskje er det en faglig sterk elev som føler at vedkommende skulle hatt andre utfordringer? I følge Atkinson vil både for lette og for vanskelige oppgaver ha innvirkning på elevenes prestasjonsmotivasjon (Lillemyr 2007, s. 66). Det vil alltid være en stor utfordring for læreren å finne oppgaver og metoder som passer for alle elevene, spesielt i grupper der det er stor forskjell på elevenes faglige nivå.

### 4.3 Motivasjon for å bli bedre i gehørtreningsfaget

Etter at elevene hadde uttalt seg om gehørtreningsfagets betydning, ble de spurt om hvilken grad av motivasjon de hadde for å bli bedre i faget. Elevene fikk her et lukket spørsmål med fem svaralternativer.

Motivasjon						
	1	2	3	4	5	Totalt
	Lav		Middels		Høy	N=19
Hvordan er din motivasjon for å bli bedre i gehørtrening?	0 %	11 %	5 %	58 %	26 %	100 %

Tabell 2

Ut fra tabellen går det fram at 84% av elevene hadde «høy» eller «ganske høy» grad av motivasjon knyttet til faget. Det var ikke så overraskende ut fra det elevene hadde sagt om fagets betydning. De vurderte faget som både nyttig og relevant med overføringsverdi til andre musikkfag. Dermed ser de verdien av de kunnskapene de tilegner seg i faget og har en indre motivasjon for å bli bedre.

#### 4.4 Vurdering av egne ferdigheter

Her skulle elevene vurdere sine ferdigheter i gehørtreningsfaget på en skala fra en til fem innenfor områdene: *notekunnskaper, rytme, harmonikk og melodi*.

**Kunnskaper/ferdigheter**

	1	2	3	4	5	Totalt
	Dårlig		Middels		God	N=19
<b>Notekunnskaper</b>	0 %	0 %	42 %	16 %	42 %	100 %
<b>Rytme</b>	5 %	5 %	32 %	42 %	16 %	100 %
<b>Harmonikk</b>	0 %	5 %	42 %	32 %	21 %	100 %
<b>Melodi</b>	0 %	16 %	47 %	16 %	21 %	100 %

Tabell 3

Mellom 50% og 60% av elevene mener at de har kunnskaper og ferdigheter over middels i de tre første kategoriene. På det fjerde emnet melodi er prosentandelen noe lavere, i underkant av 40%. Det er få elever som mener de har kunnskaper og ferdigheter under middels. Også her kommer melodi litt dårligere ut enn de tre andre. Gruppen som vurderer sine kunnskaper og ferdigheter som «middels» er ganske lik for alle gruppene, mellom 40% og 50%, men noe lavere på rytme. Tallene i tabellen tyder på at de fleste elevene har et ganske godt faglig grunnlag. Det er ikke så overraskende siden de har valgt musikklinje. Samtidig viser tabellen en spredning fra «dårlig» til «god» på rytme. Hovedtendensen i tabellen viser at ca. halvparten vurderer seg som

middels gode mens den andre halvdelene vurderer seg som over middels. Siden klassen er delt i to grupper i gehørtreningsfaget, kunne det her vært mulig og kanskje ønskelig med nivådelte grupper. Ifølge opplæringsloven § 8-2 er det imidlertid ikke tillatt med nivådelte grupper på permanent basis. «Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.» Det er likevel mulig å nivådele ut fra pedagogiske hensyn, men da må dette vurderes på nytt for hver enkelt gruppe eller klasse.

([https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9))

## 4.5 Stress

Det neste jeg undersøkte var i hvilken grad elevene hadde opplevd å bli nervøse eller stressa i forbindelse med gehørtreningsfaget. Elevene fikk et lukket spørsmål med fem svaralternativer.

Læringssituasjonen						
	1	2	3	4	5	Totalt
	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Hver gang	N=19
Har du opplevd å bli nervøs eller stressa når du skal svare på ting i gehørtrening?	5 %	0 %	42 %	32 %	21 %	100 %

Tabell 4

Tabellen viser at over 50% av elevene opplever stress «ofte» eller «hver gang». Det er et høyt tall, men det samsvarer med undersøkelser jeg har vist til tidligere (Reitan 2006, Vinje 2009). Legger en til prosentandelen som opplever stress «noen ganger» blir tallet 95%. Kun 5% opplevde «aldri» stress knyttet til gehørtreningsfaget. Dette tallet tilsvarer én elev.

Stress er et sammensatt begrep. Det er naturlig å oppleve stress knyttet til situasjoner der en skal prestere. Det er med på å skjerpe konsentrasjonen. En

vil også oppleve økt spenning hvis oppgaven er viktig for en, slik at mye står på spill. I slike situasjoner kan denne spenningen ha en positiv effekt. I gehørtreningsfaget kommer elevene stadig opp i situasjoner der de skal prestere. Dermed er det ikke så rart at nesten alle oppgir at de har opplevd stress knyttet til faget. Problemet oppstår når spenningsnivået blir for høyt slik at elevene får prestasjonsangst. Da vil stressfaktoren kunne medføre at eleven presterer dårligere.

Elevene ble i tillegg bedt om å forklare hva som kan skape stress knyttet til gehørtreningsfaget ved å beskrive nærmere hva som gjør dem nervøse. I utsagnene fra elevene var det noen aspekter som pekte seg ut, og jeg har delt dem i fire kategorier: *frykten for å ikke klare det eller svare feil, usikkerhet knyttet til musikalske ferdigheter og eget faglig nivå, usikkerhet knyttet til konkrete emner eller situasjoner, angst for en dårlig karakter.*

### **Frykten for å ikke klare det/svare feil**

- Frykten for å ikke få tak i tonene og intervaller. Det resulterer i at jeg ikke får tak i tonene og intervallene.
- Tror det er frykten for å svare feil foran resten av klassen. Det er en generell frykt jeg har, som ikke trenger å bety at det er dårlig klassemiljø.
- Prestasjonsangst
- Gehør er et fag jeg selv synes er viktig å få til, og noen ganger føler jeg litt press (mest fra meg selv).

Her kommer det tydelig fram at spenningsnivået knyttet til faget er høyt. For en del av elevene i denne kategorien er det selve frykten for å mislykkes som fører til at de presterer dårlig. Det kan skyldes at de tidligere har opplevd å mislykkes. Slike dårlige mestringserfaringer er ifølge McClelland, noe en tar

med seg videre. Neste gang en møter en liknende utfordring vil en bli engstelig for at nederlaget skal gjenta seg og forsøke å unngå situasjonen (*unngåelsesatferd*) (Lillemyr 2007, s.64). Bandura framhever hvor viktig det er med støtte fra andre i slike situasjoner. Det kan være med på å korrigere negative følelser og gi eleven tro på at det kan gå bedre neste gang. I en skoleklasse er det derfor viktig med støtteklime slik at det er rom for å feile (Skaalvik og Skaalvik 1996, s.83). I tillegg begrunnes stresset med at en ser på faget som viktig og derfor ønsker å prestere godt. Dermed vil en legge stort press på seg selv.

### **Usikkerhet knyttet til musikalske ferdigheter og eget faglig nivå**

- Jeg vil ikke framstå som en med dårlig gehør overfor de andre i klassen.
- Mest fordi jeg ikke stoler hundre prosent på egne ferdigheter, men også fordi nivået på gruppa er såpass høyt at jeg føler det ikke er rom for å feile.
- Når man går musikklinja bør man vel få til litt forskjellig, vite litt forskjellig om musikk og alt som har med det å gjøre. Det er sjelden man presterer sitt beste (eller presterer i det hele tatt) når du må stå fremfor andre og gjøre noe du føler deg dårlig i.
- Jeg skjønner ikke helt hva jeg skal skrive og klarar ikke huske noter eller intervaller.

I denne kategorien begrunner elevene opplevelsen av stress med at de tviler på eget gehør eller at de føler seg usikre rent faglig. Vi har sett i tidligere utsagn at et flertall av elevene mener gehøret kan utvikles. Likevel ser vi her at flere tror at det å feile foran klassen kan medføre at medelevene vil tro de har dårlig gehør. Det bekrefter noe jeg var inne på tidligere i forbindelse med begrepene gehør og musikalitet. Gode prestasjoner relateres gjerne til et godt gehør. Hvis

elevene føler at de ikke forstår eller mestrer oppgaven, kan det medføre at de begynner å tvile på egne evner og derfor presterer dårligere (Vinje 2009, s.9).

### **Usikkerhet knyttet til konkrete fagemner eller situasjoner**

- Rytme. Ting jeg ikke kan.
- Bladsang foran hele klassen (synging av intervaller osv.)
- Bladsang alene.
- Jeg bruker ofte lang tid på å finne svar, men etter en lang tenkestund finner jeg ofte ut det riktige svaret men en blir litt stressa når det tar lang tid.

I en klasse vil elevene ha ulik musikalsk erfaringsbakgrunn. Det kan medføre at de behersker noen emner i gehørtreningsfaget godt, mens andre oppleves som vanskelige. Da vil ikke dårlige prestasjoner knyttes til elevenes personlige evner men til manglende erfaring på konkrete fagområder. Det blir da viktig at elevene får oppgaver og utfordringer på de områdene der de er svakest. At bladsang nevnes spesielt, kan tyde på at elevene føler seg særlig utsatt når de skal syngre alene foran klassen. I tillegg blir tidsfaktoren trukket inn. Det å skulle svare raskt der og da vil naturlig nok kunne medføre stress.

### **Angst for en dårlig karakter**

- Jeg blir nervøs fordi jeg vet jeg vil bli dømt med karakter. Jeg blir nervøs fordi jeg har bare den sjansen. Hvis jeg ikke er fokusert akkurat da, så får jeg en dårlig karakter.
- Egen følelse av usikkerhet. Føler at jeg ikke får til. Flaut å svare feil. Angst for lav karakter.



Elevene vet at de vil bli vurdert med karakter, og ønsket om å oppnå en god karakter er en form for ytre motivasjon. Samtidig vet elevene at de kunnskaper og ferdigheter de viser gjennom sine prestasjoner, vil danne grunnlaget for denne karakteren. Dermed blir det viktig å prestere godt, siden dårlige prestasjoner kan få varige konsekvenser. Når slike tanker kombineres med situasjoner der elevene både må oppfatte riktig det de hører, og svare raskt, kan det medføre både økt stress og lavere prestasjoner.

## 4.6 Undervisningsopplegget

Vurderingen av undervisningsopplegget er knyttet til etterskjemaet. Første del er en kartlegging av *elevmedvirkning*. Den er bygd på mine observasjoner i de to timene med tradisjonell undervisning. De blir sammenholdt med elevenes egen oppfatning av i hvilken grad de var aktivt deltakende. De har også begrunnet hvorfor de var aktive eller passive.

Andre del er en sammenlikning av de to undervisningsmetode *tradisjonell undervisning* og *samarbeidslæring*. I forbindelse med første emne melodi, vurderte elevene *innstuderingssituasjonen* og *framføringssituasjonen* i begge timene. Det andre emnet var harmonikk. Der vurderte elevene *læringsutbyttet* knyttet til hver av de to timene. De vurderte også det *faglige samarbeidet* på gruppene i timen med samarbeidslæring.

## 4.7 Elevmedvirkning

### Mine observasjoner av elevaktivitet

Jeg definerte elevdeltakelse som at elevene deltok aktivt muntlig ved å svare på spørsmål eller stille spørsmål selv. Det ble dermed ikke registrert hvis elevene rakk opp hånda men ikke svarte. Jeg registrerte hvor mange ganger hver enkelt

elev deltok. Det varierte fra 0-7 ganger. Ut fra det satte jeg opp en datamatrix med fem variabler hvor 3 utgjør middelveien.

### 1. time: Tradisjonell undervisning - Observasjon av elevaktivitet

	1	2	3	4	5	Totalt
	0 ganger	1-2 ganger	3 ganger	4-5 ganger	6-7 ganger	N=18
Observasjon av elevaktivitet	39 %	28 %	11 %	17 %	6 %	100 %

Tabell 5

### 3. time: Tradisjonell undervisning - Observasjon av elevaktivitet

	1	2	3	4	5	Totalt
	0 ganger	1-2 ganger	3 ganger	4-5 ganger	6-7 ganger	N=19
Observasjon av elevaktivitet	42 %	37 %	11 %	11 %	0 %	100 %

Tabell 6

I den første timen jeg observerte, var emnet *prima vista sang*. Dette emnet var kjent for elevene. En kunne dermed forvente at mange ville være muntlig aktive i den felles gjennomgangen. Ut fra tabellen ser vi at 67% deltok fra 0-2 ganger. Nesten 40% var ikke muntlig aktive i det hele tatt. Samtidig framgår det at litt over 20% var over middels aktive. I den andre timen var emnet *kvintsekvenser*, noe som var ukjent for mange av elevene. Tabellen her viser enda lavere elevdeltakelse. Nesten 80% har lav eller ingen deltakelse. Deltakelsen er også noe lavere for de som var mest aktive. Tendensen i begge tabeller er at noen få elever er aktive, en del er noe aktive men et stort flertall er bare litt aktive eller helt passive.

## Elevenes vurdering av egen aktivitet

Elevene skulle i tillegg beskrive sin deltakelse i hver av de to timene gjennom et lukket spørsmål med fem svaralternativer og deretter begrunne hvorfor de var aktive eller passive i hver av timene.

### 1. time: Tradisjonell undervisning - Spørsmål 1

	1	2	3	4	5	Totalt
	Passiv		Noe aktiv		Svært aktiv	N=13
Var du selv aktiv med å rekke opp hånda/svare, eller satt du mest og fulgte med/hørte på?	23 %	15 %	46 %	15 %	0 %	100 %

Tabell 7

### 3. time: Tradisjonell undervisning - Spørsmål 1

	1	2	3	4	5	Totalt
	Passiv		Noe aktiv		Svært aktiv	N=14
Var du selv aktiv med å rekke opp hånda/svare, eller satt du mest og fulgte med/hørte på?	14 %	29 %	14 %	36 %	7 %	100 %

Tabell 8

Tabellene som viser elevenes vurdering av egen aktivitet, samsvarte ikke helt med mine observasjoner. Det kan skyldes at de har definert elevaktivitet på en annen måte enn jeg gjorde, f.eks. å rekke opp hånda uten å svare eller å følge aktivt med. Tallene kan også tyde på at elevene tror de deltok mer aktivt enn de egentlig gjorde. Dette kommer ekstra tydelig fram i tabell 8 der over 40% mente de var mye eller svært aktive. Tabell 6 knyttet til mine observasjoner fra den sammen timen har 11% med elevaktivitet over middels.

Det var få som vurderte seg som svært aktive. Det stemte ganske godt med mine observasjoner. I gruppen som vurderte seg som ganske aktive er det godt

samsvar i 1. time med 17% og 15%. I 2. time er det et større avvik. Min observasjon viser 11% deltakelse, mens 36% av elevene mente de var ganske aktive denne timen. Likevel viser hovedtendensen også i tabellene bygd på elevenes egne vurderinger, at et flertall mener de er middels eller under middels aktive. Slår vi sammen de tre laveste alternativene fra 1. time får vi 84% som er middels eller lite aktive. Tilsvarende tall for 2. time blir 57%.

Elevene skulle i tillegg begrunne hvorfor de var aktive eller passive. Dette var likt for begge timene. Begrunnelsene knyttet til de to timene var ganske like. Jeg har derfor i analysen sett på svarene under ett og delt dem i fire kategorier: *prestasjonsangst, passiv rolle, faglig usikkerhet, faglig trygghet.*

### **Prestasjonsangst**

- Jeg var noe aktiv fordi jeg er redd for å svare feil.
- Jeg vil ikke ta del. Er usikker på svaret. For det er litt flaut å gjøre feil.

En del av begrunnelsene gikk på det samme som elevene trakk fram i forhåndsskjemaet knyttet til stress. Det er tydelig at flere var redde for å svare feil. Jeg tror derfor det er viktig å skape et trygt læringsmiljø der elevene opplever at det er rom for å feile. Det gjelder i alle fag, men kanskje spesielt i gehørtreningsfaget hvor elevene ikke bare må vise kunnskaper, men også ferdigheter.

### **Passiv rolle**

- Jeg satt og fulgte med. Jeg er sjelden aktiv i disse timene, for jeg rekker ikke regne meg frem til svaret før andre.
- Jeg er aldri muntlig i gehør og hadde ikke så mye å komme med.

- Jeg har ikke noe behov for å svare, men det hender seg at jeg rekker opp hånden. Ellers sitter jeg og følger med.
- Dette synes jeg var litt vanskeligere enn den første oppgava. Derfor valgte jeg å observere det de andre svarte.
- Kan lite og setter meg tilbake for å følge med og lære av det som blir gjennomgått.

Ganske mange av svarene tyder på at elevene var klar over at de hadde en passiv rolle og at de syntes det var greit. I teorikapitlet var jeg i forbindelse med samarbeidslæring inne på at elevene i en klasse ofte kan få faste roller. Noen er svært aktive, mens andre velger å være passive. Svarene fra elevene kan tyde på at en del i denne klassen har blitt vant til å innta en passiv rolle. Hjertaker framhever at slike mønstre kan skyldes både faglig og personlig usikkerhet, noe svarene fra elevene også tyder på. Det er viktig å forsøke å bryte slike mønstre gjennom å skape læringssituasjoner der elevene både deltar aktivt og føler seg trygge (Hjertaker 1990, s.53).

### **Faglig usikkerhet**

- Jeg tror jeg fikk til en del, men akkordprogresjoner er noe av det jeg synes er vanskelig, så var nok ikke sikker på alle oppgavene.
- Det er en litt ekkel og vanskelig læringssituasjon for de som er litt svakere i faget. Men det fungerer godt.

Det er forståelig at elevene inntar en passiv rolle hvis de føler at de ikke kan fagstoffet. Hvis de mangler en del grunnferdigheter, kan de fort dette av i faget. I klasser med ulikt faglig nivå blant elevene vil det være en utfordring for læreren å både gi nødvendig grunnopplæring til de som trenger det og faglige utfordringer til de elevene som er sterke i faget.

## Faglig trygghet

- Det var gøy og interessant. Vanskelighetsgraden var passe.
- Fordi jeg hørte det og visste svaret.
- Jeg kan litt mer om akkorder.

Det var få av elevene som beskrev seg selv som faglig aktive. De som gjorde det, begrunnet det med at de kunne og forstod det stoffet som ble gjennomgått. Det kan tyde på at faglig trygghet også fører til økt elevdeltakelse.

## 4.8 Sammenlikning av metoder

### Melodi 1. og 2. time - innstudering

I første time med prima vista sang jobbet elevene individuelt med innstuderingen. Læreren gikk rundt og veiledet. I andre time ble det brukt samarbeidslæring slik at elevene jobbet med innstuderingen i grupper. De vurderte i ettertid de to innstuderingsmetodene gjennom et lukket spørsmål med fem svaralternativer.

1. time: Tradisjonell undervisning - Spørsmål 2

	1	2	3	4	5	Totalt
	Veldig vanskelig		Litt vanskelig		Helt greit	N=12
Hvordan opplevde du denne innstuderingen?	8 %	25 %	58 %	0 %	8 %	100 %

Tabell 9

Nesten 60% av elevene syntes det var litt vanskelig å jobbe med innstuderingen alene. I tillegg ser vi at over 30% syntes det var «veldig vanskelig» eller «ganske vanskelig». Dermed får vi en klar hovedtendens som viser at over 90%

av elevene opplevde denne oppgaven som vanskelig. Prosentandelen som syntes det var «helt greit» tilsvarer én elev.

## 2. time: Samarbeidslæring - Spørsmål 1

	1	2	3	4	5	Totalt
	Dårligere		Ingen forskjell		Bedre	N=11
Hvordan opplevde du å jobbe med melodien i en gruppe sammenliknet med å jobbe alene?	0 %	9 %	18 %	36 %	36 %	100 %

Tabell 10

Ut fra tabellen ser vi at et stort flertall av elevene opplevde det som bedre å jobbe med innstuderingen i grupper. De to øverste alternativene utgjør hele 72%. Prosentandelen som opplevde denne innstuderingen som dårligere utgjør én elev. Elevene skulle deretter begrunne hvorfor de opplevde metoden som bedre eller dårligere. Jeg har delt utsagnene i tre kategorier: *trygghet og støtte, nyttig faglig samarbeid, lite effektivt.*

### Trygghet og støtte

- Det var bedre fordi det ble lettere å innstudere og jeg ble tryggere på melodien.
- Grappa bestod av folk vi kjenner godt, og vi hjalp og støttet hverandre og derfor ble det en bedre opplevelse.
- Var lettere p.g.a. støtte fra de andre hvis noe var feil.

Her kom det klart fram at samarbeidet på grappa gjorde elevene tryggere. En kunne kanskje tenke at det å skulle prestere overfor medelevene i en gruppe ville medføre samme type stress som mange har beskrevet at de opplever i klassesituasjonen. Ut fra utsagnene ser vi at elevene opplevde situasjonen helt

annerledes når de skulle prestere i en liten gruppe. De begrunner det med hjelp og støtte fra medelevene noe som medførte større trygghet i lærings situasjonen. Dette er sentrale tanker hos Bandura. Han hevder at slik støtte og oppmuntring før, under og etter en aktivitet er avgjørende for elevenes opplevelse av mestring (Skaalvik og Skaalvik 1996, s.83).

### **Nyttig faglig samarbeid**

- Vi fikk lov til å lage litt lyd, det er fint når man skal lære seg musikk. Dessuten var det noen som fikk til noen deler, mens andre fikk til andre, så vi utfylte hverandre litt.
- Fikk bedre tid og mindre press på å greie det når vi var i mindre grupper. Hadde flere å spille på. Trygt «prøv og feil»-miljø.
- Da kunne alle bidra til tross for variert nivå på deltakerne. Jeg opplevde at hele gruppa fikk bidratt og at læringsutbyttet var stort for alle.

Det som kommer fram i disse utsagnene er at elevene utfylte hverandre rent faglig. De framhever som positivt at alle kunne bidra med noe selv om de ikke behersket eller fikk til alt. Innen samarbeidslæring er noe av tankegangen nettopp at heterogene grupper kan stimulere læringsprosessen. Ved at elevene er sterke på ulike områder, blir det de får til samlet mer enn hva de ville klart alene. Hos Vygotsky brukes begrepet *medierende* hjelper. Her blir elevene slike hjelpere for hverandre (Imsen 2005, s.259).

### **Lite effektivt**

- Bedre med at det var tryggere, dårligere med mindre effektivitet.



Også her har jeg valgt å kommentere at én elev opplevde innstuderingen som mindre effektiv. Det viser at i en klasse vil det kunne være enkeltelever som opplever læringssituasjonen annerledes enn flertallet i klassen. Også for disse elevene er det viktig å bli ivaretatt. Samtidig kan det være vanskelig å få til en tilpasset opplæring for alle.

## Melodi 1. time - framføring

Første time med prima vista sang ble avsluttet med at elevene framførte sin melodi enkeltvis for resten av klassen. I etterskjemaet skulle elevene svare på hvordan de opplevde denne situasjonen gjennom et lukket spørsmål med fem svaralternativer.

1. time: Tradisjonell undervisning - Spørsmål 3

	1	2	3	4	5	Totalt
	Veldig stressa		Litt stressa		Trygg	N=12
Hvordan opplevde du å skulle fremføre din melodi for de andre? Var du usikker eller redd for å synge feil eller komme ut av det? Eller følte du deg trygg i situasjonen?	0 %	17 %	58 %	8 %	17 %	100 %

Tabell 11

Her viser tallene at nesten 60% av elevene var «litt stressa» i framføringssituasjonen. Hvis vi tar med de som var «ganske stressa», blir tallet 75%. At bare en fjerdedel følte seg «trygge» eller «ganske trygge» tyder på at framføring av melodi alene foran klassen er en situasjon som framkaller stress hos mange av elevene. Elevene skulle beskrive hva som gjorde dem trygge eller stressa, og jeg har delt utsagnene i fire kategorier: *prestasjonsangst, usikker på oppgaven, dårlig forberedelse, god forberedelse.*

## Prestasjonsangst

- Litt redd for å komme ut av det, litt stressa.
- Det var stressende fordi jeg ikke er komfortabel med å synge for klassen, spesielt ikke når det er bladsang.
- Jeg er ikke flink i gehør og føler press når de andre er det.

Det som kommer fram i disse utsagnene er selve stressopplevelsen hos elevene. Bergby er inne på dette i sin hovedoppgave. Det å prestere alene overfor de andre i klassen kan oppleves som utleverende. Hvis en mislykkes i slike situasjoner kan det oppleves som et personlig nederlag. Det kan også føre til at en får mindre tiltro til egen musikalitet (Bergby 1991, s.79). I utsagnene begrunnes stressopplevelsen i angsten for å ikke mestre oppgaven. Her kan en trekke inn det Bandura og Skaalvik og Skaalvik sier om mestringsforventninger. Angsten for å ikke lykkes kan nettopp medføre at en mislykkes (Skaalvik og Skaalvik 2011, s.19).

## Usikker på oppgaven

- Jeg blir ikke stressa, men usikker. Klassen min er super, så det stresser meg ikke, men siden jeg var usikker på det jeg skulle gjøre var det ikke akkurat hyggelig.
- Det var stressende fordi jeg er veldig usikker på primavista, men jeg var ikke så stressa fordi jeg trodde jeg hadde melodien i hodet.

I denne kategorien er usikkerheten knyttet mer til denne konkrete oppgaven. Det behøver ikke skyldes prestasjonsangst. Det kan like gjerne knytte seg til faglig usikkerhet ved at en føler seg svak på enkelte fagområder som f.eks. prima

vista sang. Slik usikkerhet oppleves kanskje ikke like personlig som det å tro at en har dårlig gehør eller å føle seg umusikalsk.

### **Dårlig forberedelse**

- Jeg kom ingen vei under innstuderinga. Jeg satt fast på første takt. Lite læringsutbytte.
- Når jeg ikke kom videre, gikk det heller ikke siden jeg ikke kunne få noe hjelp.

Her kommer det tydelig fram at læringsutbyttet blir lite hvis elevene blir stående fast på en oppgave og ikke får hjelp til å komme videre. Det er dårlig bruk av tid. I det ene utsagnet hevder eleven at han ikke kunne få hjelp. Det stemmer ikke siden faglærer gikk rundt og veiledet. At denne eleven ikke ba om hjelp, kan skyldes at vedkommende ikke hadde oppfattet oppgaven riktig eller valgte å ikke bruke denne muligheten. Skaalvik og Skaalvik er opptatt av at en må fremme *hjelpesøkende atferd* hos elevene. Da er det viktig med god kontakt mellom læreren og elev. Det er også viktig med et trygt klassemiljø (Skaalvik og Skaalvik 2011, s.11).

At framføringssituasjonen oppleves som stressende når en ikke har klart å løse oppgaven er ikke så rart. Her kan vi trekke inn det Atkinson sier om at oppgaven må være tilpasset elevenes nivå. Hvis oppgaven oppleves som alt for vanskelig vil også mestringsmotivasjonen bli lav (Lillemyr 2007, s.66).

### **God forberedelse**

- Vi fikk god tid til å se gjennom på forhånd. Telle merkelige taktarter og finne ut av merkelige intervaller. Da ble det mulig å få en melodi også.

Utsagnet viser at det å mestre oppgaven fører til at en også blir tryggere i framføringssituasjonen.

## Melodi 2. time - framføring

I andre time med prima vista sang ble det brukt samarbeidslæring i små grupper under innstuderingen. Timen ble avsluttet med framføring av melodiene gruppevis. I etterskjemaet skulle elevene sammenlikne denne framføringssituasjonen med den forrige gjennom et lukket spørsmål med fem svaralternativer.

2. time: Samarbeidslæring - Spørsmål 2

	1	2	3	4	5	Totalt
	Mer usikker		Ingen forskjell		Tryggere	N=11
Opplevde du denne framføringen på samme måte som den forrige?	0 %	0 %	27 %	27 %	45 %	100 %

Tabell 12

Tabellen her viser at over 70% av elevene opplevde det «tryggere» å framføre melodiene gruppevis. Ingen oppga at de ble «mer usikre». Elevene skulle deretter å begrunne hvorfor de var tryggere eller mer usikre. Begrunnelsene fra elevene har jeg her delt i to kategorier: *bedre forberedelser, økt trygghet i gruppe*.

### Bedre forberedelser

- Vi hadde forberedt oss skikkelig. I tillegg var vi flere på scenen som gjorde det mindre skummelt.
- Bedre innøvingsperiode og noe lettere sang.
- Vi hadde øvd mer og «forsikra» oss om at det var riktig med resten av gruppa.

- Vi var sikre på melodien fordi vi hadde fått til mer under innstuderinga.

Disse utsagnene kan ses i sammenheng med utsagnene knyttet til innstuderingen av melodi i grupper. Elevene uttalte der at de utfylte og hjalp hverandre under innstuderingen. Når de så kom til framføringssituasjonen, følte de seg godt forberedt og trygge på det de skulle framføre. Dermed ble stressnivået lavere for de aller fleste. Det viser at forventning om mestring også gir økt trygghet.

### **Økt trygghet i gruppe**

- Var ikke der første time, men følte tryggere å synge i gruppe.
- Har andre å støtte seg på.
- Godt forberedt, du skulle synge med tre andre, og det måtte ikke bare avhenge av deg.

Hvis vi ser på utsagnene knyttet til den første framføringssituasjonen, var det tydelig at mange av elevene opplevde det å synge alene foran klassen som utrygt. Når de var flere sammen kunne de støtte seg på hverandre. Dermed ble det heller ikke så farlig hvis de kom ut av det eller sang litt feil. Hvis en får gode mestringserfaringer knyttet til slike framføringer, kan det ha overføringsverdi til andre situasjoner der en må prestere alene. I følge McClelland vil det å lykkes med en oppgave medføre en god følelse som en tar med seg videre. I motsatt fall vil mislykkede forsøk føre til negative følelser, noe jeg var inne på i forbindelse med stress i gehørtreningsfaget. Det vil igjen føre til en *tilnæringsadferd* eller en *unngåelsesadferd* når en senere møter liknende situasjoner (Lillemyr 2007, s.64).

### Harmonikk 3. og 4. time - faglig utbytte

I 3. og 4. time i prosjektet var emnet kvintsekvenser. I den første av timene var det tradisjonell undervisning der læreren gjennomgikk fagstoffet med tavleundervisning og oppgaver knyttet til lytteeksempler. I den andre timen var det først en gjennomgang av fagstoffet. Også her ble det brukt lytteeksempler med oppgaver til. Deretter skulle elevene gjenta fagstoffet for hverandre i små grupper. De vurderte i ettertid læringsutbyttet fra de to timene gjennom et lukket spørsmål med fem svaralternativer.

**3. time: Tradisjonell undervisning - Spørsmål 2**

	1	2	3	4	5	Totalt
	Dårlig		Ganske godt		Godt	N=14
Hvordan syns du at du forstod lærestoffet knyttet til kvintsekvenser etter denne timen?	0 %	21 %	43 %	14 %	21 %	100 %

Tabell 13

Litt over 40% plasserte seg på middelveidien i skalaen. Tar vi med prosentandelen over middels blir tallet nesten 80%. Rundt 20% hadde et læringsutbytte under middels. Hovedtendensen er dermed at elevene hadde forholdsvis godt læringsutbytte etter gjennomgangen.

**4. time: Samarbeidslæring - Spørsmål 2**

	1	2	3	4	5	Totalt
	Dårlig		Ganske godt		Godt	N=14
Hvordan syns du at du forstod lærestoffet knyttet til kvintsekvenser etter denne timen?	0 %	0 %	7 %	29 %	64 %	100 %

Tabell 14

Etter at elevene hadde repetert fagstoffet i små grupper oppgir over 90% at de forstod lærestoffet godt. Ingen av elevene plasserte seg under middels. Jeg har tidligere kommentert at repetisjon etter kort tid kan medføre en forsterkning av læringen. Hovedtendensen tyder likevel på at elevene mente de hadde stort læringsutbytte av å repetere fagstoffet i grupper. De skulle videre kommentere nærmere hvilket læringsutbytte de syntes de hadde av disse gruppeoppgavene. Jeg har delt utsagnene i tre kategorier: *positivt med repetisjon, positivt å forklare for hverandre, kjent stoff fra før.*

### **Positivt med repetisjon**

- Skjøner at repetisjon er viktig for læring, men å forklare det samme flere ganger til samme gruppe blir fort litt overfladisk og merkelig. Men effektivt!
- Jeg og NN samarbeidet mest, så gikk vi gjennom felles på gruppa. Jeg forstod oppgavene godt fordi vi hadde gått gjennom det felles først, men det var greit å repetere og samtidig få litt variasjon i økta og gruppa.

Fagstoffet ble gjentatt ved at alle elevene skulle forklare for hverandre etter tur. Ut fra utsagnene er det tydelig at elevene mente dette ga godt læringsutbytte samtidig som det var uvant. I gehørtreningsfaget er det hele tiden nytt fagstoff som gjennomgås. Det danner grunnlag for videre progresjon i faget. Ved å ha korte repetisjonssekvenser kan en sikre at elevene faktisk har forstått fagstoffet før en går videre med nytt stoff. Slike sekvenser er lett å integrere i den vanlige undervisningen.

## Positivt å forklare for hverandre

- Man skjønner mer når man må forklare ting til sidemannen og man skjønner mer når man blir forklart ting av en på samme nivå.
- Jeg synes det var veldig fint å havne på en mindre gruppe der jeg kunne få ting enda grundigere forklart. Likevel var gjennomgangen med deg i forkant så god at det følte som om vi hadde god kontroll i gruppene allerede da. Godt med repetisjoner likevel.

Det som kommer fram i disse utsagnene er at elevene opplever at de forstår stoffet bedre når de selv må forklare det eller at en annen på samme nivå forklarer det for dem. Hos Vygotsky er det å bruke språket en nøkkel til læring. Han hevder at språket er grunnlaget for både forståelse og tanke. Ved at alle elevene må bruke stemmen aktivt på gruppene vil det ifølge Vygotsky, øke læringsutbyttet (Vejleskov 1975, s.36). Observasjonen av elevdeltakelse i timene med tradisjonell undervisning viste at mange av elevene fulgte med på undervisningen, men de var ikke selv muntlig aktive.

## Kjent stoff fra før

- Har hatt en del om dette i min gitartime så var ganske godt forberedt. Jeg lærte litt mer om kvintsekvenser.
- Ikke så mye for det var kjent stoff som jeg kunne, men var en god måte for å uttrykke det man kan.
- Ikke veldig stort. Det var kjent stoff, men det å analysere musikk på denne måten var nytt for meg.



I disse utsagnene begrunnet elevene sitt læringsutbytte med at de kunne en del om emnet fra før. Samtidig nevnte flere at de opplevde det som nyttig å forklare lærestoffet på denne måten.

### Harmonikk 4. time - faglig samarbeid på gruppa

Elevene ble bedt om å vurdere metoden med gruppesamarbeid knyttet til kvintsekvenser gjennom et lukket spørsmål med fem svaralternativer.

4. time: Samarbeidslæring - Spørsmål 1

	1	2	3	4	5	Totalt
	Dårlig		Middels bra		Bra	N=14
Hvordan opplevde du det faglige samarbeidet på gruppa?	0 %	0 %	0 %	36 %	64 %	100 %

Tabell 15

Tallene i denne tabellen er entydige. 100% av elevene opplevde samarbeidet på gruppene som over middels bra. Det tyder på at det å repetere fagstoff i mindre grupper kan være et nyttig metodisk redskap i gehørtreningsfaget.

## 5 AVSLUTNING

I dette kapitlet vil jeg sammenfatte de funnene jeg gjorde gjennom studien. Deretter presenterer jeg faglærers refleksjoner og elevenes sluttkommentarer knyttet til prosjektet. Til slutt gjør jeg meg noen refleksjoner knyttet til hvilke begrensninger og hvilken relevans en slik studie vil ha.

### 5.1 Oppsummering av funn

Gjennom min studie kartla jeg elevenes vurdering av gehørtreningsfaget. Deres vurdering av egne ferdigheter, motivasjon for faget og stress knyttet til undervisningssituasjonen. I tillegg prøvde jeg ut samarbeidslæring gjennom to undervisningsopplegg knyttet til fagemnene melodi og harmonikk. De samme emnene ble gjennomført med tradisjonell undervisning. Elevene skulle i etterkant vurdere ulike erfaringer og opplevelser knyttet til de to metodene. I tillegg kartla jeg elevmedvirkning knyttet til timene med tradisjonell undervisning.

Det kom tydelig fram at elevene vurderte gehørtreningsfaget som viktig og relevant. Elevene begrunnet dette med overføringsverdi til andre musikkfag. De mente faget var viktig både for teoretisk forståelse og musikalsk utøving. I tillegg la de vekt på at faget er med på å utvikle gehør og musikalitet. Nesten alle elevene hadde en sterk indre motivasjon for å bli bedre i faget, fordi de ser at de kan anvende kunnskaper og ferdigheter fra gehørtreningsfaget, på en rekke andre områder. Når de skulle vurdere eget faglig nivå, mente litt over halvparten at de hadde gode kunnskaper og ferdigheter i faget, mens den andre halvdelen vurderte seg selv som middels flinke.

Det neste jeg kartla var stress knyttet til undervisningssituasjonen. Funnene nevnt ovenfor viste at elevene så på faget som viktig, hadde høy motivasjon og

ganske høyt faglig nivå. Likevel kom det fram at nesten alle elevene opplevde stress knyttet til faget ofte eller noen ganger. Gjennom elevenes utsagn kom det fram at denne stressopplevelsen hadde ulike årsaker. En del opplevde at selve spenningsnivået ble så høyt at det førte til prestasjonsangst. Stresset ble til dels begrunnet med at de så på faget som viktig og dermed la stort press på seg selv. Andre begrunnet stresset med usikkerhet knyttet til musikalske ferdigheter og eget faglig nivå. Elevene ønsket ikke å framstå som faglig svake eller «umusikalske» overfor medelevene. I tillegg knyttet elevene stress opp mot konkrete fagemner eller situasjoner. Tidsfaktoren knyttet til det å skulle oppfatte ulike lytteoppgaver riktig og deretter svare raskt, ble også trukket inn. Den siste stressfaktoren var knyttet til angsten for å få en dårlig karakter hvis de presterte dårlig.

Mine observasjoner av timene med tradisjonell undervisning viste at et stort flertall av elevene hadde lav eller ingen muntlig deltakelse. Det var bare noen få som deltok aktivt i begge de to timene. Elevenes egne vurderinger av elevaktivitet viste at de ikke hadde et helt realistisk bilde av dette. En del trodde de var mer aktive enn de faktisk var. Her var begrunnelsene i elevutsagnene noe sammensatt. Noen elever begrunnet manglende deltakelse med prestasjonsangst. Andre oppga at de hadde valgt å innta en passiv rolle enten på grunn av faglig usikkerhet eller fordi de var vant til det. Hos de som var faglig aktive, ble det begrunnet i faglig trygghet.

Elevenes vurdering av innstuderingssituasjonen knyttet til de to timene med prima vista sang viste at nesten alle elevene opplevde innstuderingen på egenhånd som ganske vanskelig eller veldig vanskelig. Innstuderingen gruppevis ble opplevd som bedre av nesten alle elevene. For to av elevene var det ingen forskjell, mens én elev beskrev samarbeidet som lite effektivt. I utsagnene der de skulle begrunne hvorfor de opplevde innstuderingen som

bedre eller dårligere, kom det fram at samarbeidet på gruppa gjorde elevene tryggere ved at de hjalp og støttet hverandre. De trakk også fram at samarbeidet ga økt faglig utbytte ved at de utfylte hverandre slik at alle kunne bidra til tross for ulikt faglig nivå.

I første time med prima vista sang skulle elevene framføre sin melodi alene for klassen. Her kom det fram at tre fjerdedeler opplevde stress knyttet til denne situasjonen. De begrunnet det med prestasjonsangst knyttet til framføringssituasjonen, at de var usikre på oppgaven eller at de hadde hatt dårlig utbytte av innstuderingen. De som ikke opplevde stress i framføringssituasjonen, begrunnet dette med god forberedelse. Et klart flertall av elevene opplevde det tryggere å framføre melodiene gruppevis. Ingen oppga at de ble mer usikre. De begrunnet dette med god faglig forberedelse på gruppene i forkant. I tillegg trakk de fram at de kunne støtte seg på hverandre og dermed ikke var så redde for gjøre feil.

Elevenes vurdering av læringsutbytte knyttet til de to timene med kvintsekvenser viste at litt over tre fjerdedeler av elevene følte de hadde godt eller ganske godt læringsutbytte av timen med tradisjonell undervisning. Etter timen med samarbeidslæring oppga alle elevene at de forsto fagstoffet godt eller ganske godt. Det viser at begge metoder ga forholdsvis stort læringsutbytte. Elevenes utsagn knyttet til gruppeoppgavene viste at de så på repetisjon som viktig for læring. De trakk også fram at de forstod fagstoffet bedre når de måtte forklare det for andre eller fikk det forklart av medelever. Også de som kunne fagstoffet fra før, opplevde det nyttig å forklare det for de andre.

Når elevene skulle vurdere hvordan gruppesamarbeidet hadde fungert, var resultatet entydig. Alle elevene opplevde at samarbeidet fungerte bra. Det kan

tyde på at det å repetere fagstoff eller løse oppgaver sammen i mindre grupper kan være et nyttig metodisk redskap i gehørtreningsfaget.

## 5.2 Faglærers refleksjoner

Faglærer har undervist i gehørtreningsfagsfaget i mange år, og liker faget nettopp fordi det er så sentralt og kan knyttes opp mot andre musikkfag. Selv om også elevene ser på faget som relevant, mener hun det er en utfordring å få dem til å oppleve faget som en integrert del av hele musikkundervisningen. Når hun tenker tilbake på da hun startet, ser hun at det har vært en stor utvikling: «Da var det ingen lærebok. Vi laget våre egne pianooppgaver. I dag bruker vi forskjellig musikk. En kan jo bruke nesten alt mulig.»

En annen utfordring er å gjøre undervisningen variert. Derfor forsøker hun å trekke elevene mer aktivt inn f.eks. ved at de lager diktat selv basert på hovedinstrumentstoff. Den største utfordringen er likevel at nivået blant elevene er så spredt.

Når det gjelder prosjektet de har deltatt i, framholder hun at gruppesamarbeid ikke er nytt for klassen: «Vi jobber allerede mye i grupper, men nå var jo opplegget mer fast og planmessig lagt opp.»

Hun opplever at denne arbeidsmåten kan være et fint supplement til andre metoder og dermed skape større variasjon: «Fordelen er jo at de aktiviseres mer og at de tør mer.»

En annen fordel hun trekker fram, er at de forstår fagstoffet bedre når de må forklare det for hverandre og ikke bare høre på lærerens gjennomgang. Derfor vil hun bruke gruppesamarbeid i enda større grad på dette feltet: «En utfordring er jo kanskje å koble sammen de riktige gruppene. Til nå har jeg mye latt dem velge selv.»

Hun konkluderer med at prosjektet har gitt henne større bevissthet rundt metoden. I tillegg ser hun det som positivt at elevene får se at folk jobber med gehørtreningsfaget også innen høyere utdanning, at de virkelig tar det på alvor.

### 5.3 Elevenes sluttvurdering

Elevene ble bedt om å skrive litt om hvilke tanker og erfaringer de satt igjen med etter å ha deltatt i prosjektet. De skulle kommentere hva de syntes hadde fungert godt eller mindre godt for dem og begrunne hvorfor. Alle elevene hadde opplevd prosjektet som positivt. I kommentarene er det tre aspekter som peker seg ut. Det er *samarbeid*, *repetisjon* og *variasjon*. De elevutsagnene jeg har tatt med som eksempler, er delt i disse kategoriene. Jeg har valgt å kommentere elevenes refleksjoner samlet.

#### Positivt med gruppesamarbeid

- Opplegget har fungert godt, og det var bra at du tok i bruk samarbeidsmulighetene en klasse har. Det fungerte bra.
- (...) Jeg likte godt de timene jeg var i, nettopp fordi stoffet ble gjennomgått før vi begynte med praktiske oppgaver. At man samarbeider i gruppe er også fint slik at man kan «dra» hverandre.
- Jeg synes gruppearbeid fungerer godt. Da får man delt erfaringer, tanker og problemområder og finner ut av ting sammen. I grupper tør alle å bidra.

#### Positivt med repetisjon

- Den siste oppgaven fungerte godt fordi det var så mye repetisjon at alle fikk det med seg.

- (...) repetisjon er veldig allright, så to økter med samme tema er positivt. En annen ting er variasjon i timene, slik at det ikke blir kjedelig. Har fungert bra!

### **Positivt med variasjon av metoder**

- Jeg synes det har vært et bra og variert læreprosjekt. Mange gode alternative løsninger på å lære stoff.
- (...) artig å prøve forskjellige innlæringsmetoder osv. Lærte riktig nok ikke utrolig mye nytt, men hadde en god erfaring.

Elevene opplevde samarbeidet på gruppene som positivt. Sentrale stikkord fra utsagnene er: «dra hverandre», «finner ut av ting sammen», «alle tør å bidra», «mer læringsutbytte». Det andre aspektet gjaldt repetisjon av fagstoff. Elevene mente at gjentakelsen i gruppene førte til at alle elevene forstod fagstoffet enda bedre. Stikkord her er: «alle fikk det med seg» og «forståelse for flere ting». Det siste aspektet gikk på variasjon av metode. Elevene opplevde det som spennende å prøve forskjellige innlæringsmetoder selv om det også var utfordrende. Stikkord her er: «gode alternative løsninger», «artig å prøve forskjellig», «mer spennende og variert». Alle de tre aspektene elevene trakk fram som positive, er sentrale elementer innen samarbeidslæring.

## **5.4 Spennende muligheter**

Ut fra de funn og erfaringer jeg har gjort gjennom denne studien, gjør jeg meg noen tanker rundt undervisningssituasjonen i gehørtreningsfaget. Det var noen aspekter som ble veldig tydelige gjennom de observasjoner og funn jeg gjorde. Et av disse gikk på elevmedvirkning. Det var overraskende for meg at en så stor andel av elevene var helt passive i flere av timene. Her tror jeg klart at samarbeidslæring kan være et nyttig redskap for å aktivisere alle elevene i

læringsprosessen. En av lærerne jeg observerte ved Toneheim folkehøgskole trakk fram økt elevmedvirkning som en av de store fordelene ved metoden.

Et annet aspekt var trygghetsfaktoren. I et fag som gehørtrening vil det alltid være en viss spenning eller stressfaktor knyttet til en rekke oppgaver eller situasjoner. Erfaringer fra dette prosjektet tyder på at gruppesamarbeid kan være med på å minske dette stresset. Gruppeframføringer kan gi elevene gode mestringserfaringer som de kan ta med seg videre og forhåpentligvis få positive mestring forventninger knyttet til senere framføringssituasjoner.

En annen spennende mulighet ligger i gjennomgang av fagstoff i mindre grupper. Et av problemene i gehørtreningsfaget er de store nivåforskjellene en ofte finner i en klasse. Tidsaspektet gjør at en skjelden har tid til å repetere grunnleggende fagstoff som det egentlig er forventet at elevene skal kunne. Ved at elevene blir «læremestere» for hverandre kan en få en «vinn-vinn situasjon». De som ikke kan det fra før, lærer det, mens de som kan det, får enda bedre forståelse. Oppgaveløsning eller innstudering i grupper kan hindre at elever sitter alene og ikke får til oppgaven uten å bli fanget opp.

Hovedtendensen i studien viste at elevene opplevde det å jobbe på denne måten som veldig positivt. Funnene kan tyde på at samarbeidslæring er nyttig å bruke på en del områder knyttet til gehørtreningsfaget. Fordelene ved metoden ligger i at den ikke trenger mye organisering eller spesielt utstyr. Det er heller ikke snakk om noe enten-eller, siden samarbeidslæring kombineres med andre typer oppgaver og metoder.

Det er begrenset hva en kan trekke ut eller generalisere ut fra funn knyttet til en case-studie, siden de bygger på undersøkelser og erfaringer fra én enkelt enhet. Jeg gjennomførte min studie i én 3. klasse ved én videregående skole. De funn



jeg presenterer, vil dermed være knyttet til hvordan disse elevene opplevde og vurderte de to undervisningsmetodene. Likevel tror jeg at funn fra studien kan ha overføringsverdi og relevans også for andre tilsvarende klasser. Jeg tror også de kan være interessante for de som underviser i gehørtreningsfaget både i vidergående skole og andre skoleslag som folkehøgskoler eller innen høyere utdanning. Jeg håper flere får lyst til å prøve ut samarbeidslæring i sin undervisning i faget. Det er først når en får et bredere erfaringsgrunnlag å bygge på, en kan si noe mer entydig om hvordan metoden fungerer. Siden responsen fra elevene var gjennomgående positiv, åpner dette for spennende perspektiver når det gjelder videre forskning på dette feltet. Da vil en også kunne si noe mer om hvorvidt bruk av samarbeidslæring i gehørtreningsfaget vil gi økt læringsutbytte. Et best mulig læringsutbytte er målet for all undervisning. Det gjelder også for gehørtreningsfaget.

## 6 LITTERATURLISTE

- Bengtsson, I. (1980). *Cappelens musikkleksikon*, bind 3. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Bergby, A. K. (1991). *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo.
- Blix, H., & Bergby, A. K. (Red.). (2007). *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub
- Blix, H. (2013). Learning strategies in ear training. I I. E. Reitan, A. K. Bergby, V. C. Jakhelln, G. Shetelig & I. F. Øye (Red.). *Aural Perspectives On Musical Learning and Practice in Higher Music Education*. (s. 97-115). NMH-publikasjoner, 2013:10. Oslo: Akademika.
- Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gudim, H. S. (2009). *Hørelære, ferdigheter og instrument - en sammenheng? En kartleggingsundersøkelse blant 3. klasseelever ved musikklinjene i den videregående skolen*. Masteroppgave, Norges musikkhøgskole.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjertaker, E. (1988). *Ledelse i skolen. Læring gjennom samarbeid*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Hjertaker, E. (1990). *Læring gjennom samarbeid*. (2. utg.). Nesoddtangen: Tano A.S.
- Holmgren, T. K. (2008). *Hørelære og selvoppfatning. En intervjouundersøkelse om hvordan selvoppfatning påvirker prestasjonen i hørelære*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Jensen, J. P. (1980). *Cappelens musikkleksikon*, bind 5. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Aakervik, Aa. O. (2001). «*som hånd i hanske*». *En praktisk innføring i samarbeidslæring*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Johnson, D., Johnson, R., Haugaløkken, O. K., & Aakervik, Aa. O. (2006). *Samarbeid i skolen*. (4. rev. utg.). Namson: David W. Johnson og Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier*. Oslo: Ascehoug & Co.
- Jørgensen, H. (1993). *Hovedoppgaven. Skikk og bruk i oppgavearbeidet*. (2. utg.). Oslo: Novus Forlag.
- Kruse, G. S. (2000). *Hører du? Høyrelære VK1 og VK2, musikk/dans/drama*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kruse, G. S. (2001). *Kva høyrer du? Høyrelære for VK1 og VK2, musikk/dans/drama*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan i musikk - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Hentet 09.04.2015 fra <http://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Hele/Kompetansemaal/>
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama programområde musikk*. Hentet 09.04.2015 fra <http://www.udir.no/kl06/MUS8-01/Hele/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lászlo, A., & Vera, J. I. (Red.). (1962). *Énekeljünk, muzsikáljunk!* Budapest: Editio Musica Budapest.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (2015). *Organisering av undervisninga*. Hentet 08.05.2015 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9)

- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (2015). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 01.04.2015 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- Reitan, I. E. (2006). *Gehørtrening - i praksis. Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?* NMH-publikasjoner, 2006:4. Oslo: Unipub.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano A.S.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Vejleskov, H. (1975). Nogle psykologiske synspunkter på sprogudviklingen. I F. Gregersen, K. Reisby & H. Vejleskov (Red.). (1975). *Børn, sprog og undervisning*. (s. 18-43) (2. utg.). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.
- Vinje, C. (2009). *Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst? En kvantitativ undersøkelse av hørelærefaget, med fokus på kjønnsforskjeller*. Masteroppgave, Norges musikkhøgskole.

# 7 VEDLEGG

## Vedlegg 1: Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Inger Elise Reitan  
Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 13.11.2014

Vår ref: 40289 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40289	<i>Hørelære - er det sammenheng mellom metode og mestring?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Inger Elise Reitan</i>
<i>Student</i>	<i>Sigurd Mickelsson</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sigurd Mickelsson [sigurd.mickelsson@student.nmh.no](mailto:sigurd.mickelsson@student.nmh.no)

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

*Avdelingskontor / District Offices*

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

## Vedlegg 2: Ungarske melodier 1. time

74

### Magyar népdalok

A magyar népdalok a dallamvonal iránya, a dallamsorok hasonlósága alapján kerültek sorrendbe: ereszkedő, majd emelkedő rajzú dallamok, majd két refrénes dal.

Elemzésnél elegendő, ha a növendékek a formát és a végződést (finálist), ill. a

hangsört felismerik. Az azonos záróhang (d<sup>1</sup>) lehetőséget ad a könnyebb összehasonlításra.

*Legfontosabb: a népdalok hangulatát kifejező szép éneklés, értelmes szövegmondás.*

#### Poco rubato

66.

1. Föl - szál - lott a pá - va Vár - mo-gye-lú - zá - ra,  
2. Ló - szál - lott a pá - va Vár - mo-gye-lú - zá - ra,

1. A szo-gőny ra - bok - nak Sza - bá-du-lá - sí - ra.  
2. De nem ám a m - bok Sza - ba-du-lá - sí - m.

#### Tempo giusto

Felsőiregh (Tolna vm.) B.B.

67.

Az ű - rü-gi uc - ca si - ko - res, Ben-ne paj-tás szép lányt ne ke - res,  
Mert a - ki van ben - ne, mind gör-be, Ki - nek a szá - ja szó - le csempo.

#### Tempo giusto

Borsosherény (Nógrád vm.) I.L.I.

68.

Pis - ta bá - esi, Jé - nos bá - esi csak a lá - dám hoz - za kend ki!  
Száz fo - rin - tos ban - ló ben - ne, ki ne vo - gye kend be - lő - le.

#### Parlando ♩ = 72

Csikrákos (Csik vm.) B.B.

69.

1. E - zér - nyole - szíz négy - ven - hat - ba El - kell menni há - bo - rú - la,  
2. Szép meg - hal - ni a ha - zá - órt, Vir - tust ten - ni a nem - ze - tört,

1. Ha úgy va - gyon ó - du - líz - vi, Hogy ol - ve - szék a esa - tá - la,  
2. Must is hal - nak ós szü - let - nek, Nem lesz vé - ge az ó - let - nok.

## Tempo giusto

Nagykálló (Szatmár vm.)

70.



1. Le - lil-ről fúj az ő - szí szél, Zi - rög a fán  
2. Már két es - te ol nem jöt - től Ta - lán a vo -



1. a fa - lo - vól, U - gyan ba-bám, ho - vá  
2. rom - bo - es - től? Nem es - tom ón a vo -



1. let - től? Már két es - te el nem jöt - tél.  
2. rom - bo, Vé - led es - tom szo - re - lem - be.

## Tempo giusto

Baracs (Féjér vm.) B. B.

71.



1. A te - me - tő ka - pu, Mind a ket - tő nyit - va.  
2. A sí - rom te - te - jén Pi - ros ró - zsa nyí - lik.



1. Bár-csak on - gem o - da - to - met - né - nek Sej ab - ha a fe - ke - te föld - be.  
2. A ha - ma - esi pi - ros har - na lá - nyok, Sej ró - lam szo - dik a vi - rá - got.

## Allegretto

Gyergyószentmiklós (Csik vm.) K. Z.

72.



1. Egy nagy - or - rú bó - ka Úgy ná - lunk ka - pott vót,



1. E - lő - dón, va - eso - rán Min - dig csak ná - lunk vót.

2. De annak a széme Olyan szörnyű nagy vót,  
Mikor kinyitotta A ház világos vót.

3. De annak a körme Olyan szörnyű nagy vót,  
Hogy a ház ódalát Mind le körmölte vót.

4. De annak a hasa Olyan szörnyű nagy vót,  
Hogy a Duna vize Mind belé rekedt vót.

Bolhás (Somogy vm.) K. Z.

73.



A bol - há - si kor - tok a - latt, Ka - ta! De sok ú - tak van - nak ar - ra,



Ka - ta! Min - den lo - gíny o - gyet esi - nál, a - kin a ró - zsá - já - hoz jár, Ka - ta!

## Vedlegg 3: Ungarske melodier 2. time

76

Tempo giusto ♩ = 88 Lukanénye (Hont vm.) K.Z.

74.    
 1. A - ki szép lányt a - kar von - ni, Har - ma - ton kell azt ko - res - ni.  
 2. É - des - a - nyám jö - jün csak ki, Az aj - tó - ját nyis - sa csak ki,

   
 1. Bar - na le - gény har - ma - ton jár, El is ve - szí a leg - szebb lányt.  
 2. Itt hoz - záik a leg - szebb me - nyít, Bol - dog A - pol kö - lény sze - mit.

Tempo giusto ♩ = 72 Ócsény (Tolna vm.) I.I.

75.    
 Az ő - csó - nyi templom pi - ros bá - do - gos, Az én ker - ves

   
 kis an - gya - lom do ma - gos, Ha ma - gas is, nem kell ar - ra

   
 gon - dol - ni, Majd le - ha - jol, ha meg - a - kar csó - kol - ni.

Tempo giusto

76.    
 Da - los fecske - ma - tlár föl - szál - lott a le - ve - gő - be. Lát - tad - o a

   
 ba - bá - mat a lé - ten? Lát - tam bi - zony az al - fül - di

   
 ró - ten, Ke - se - lá - bú csi - kót i - ta - tott a Ti - sza szó - len!

Parlando

77.    
 1. Fúj - do - gál a szol - lő ma - gyar ha - zám fe - lől,  
 2. Ül - tot - tem vi - o - lát, rak - tam föl - let rá - ja.

   
 1. So - kat gon - dol - kod - tam a sze - re - tőm fe - lől.  
 2. Min - den bo - tyár gyö - rek vi - gyáz - zon ma - gá - ra.



## Giusto



1. Nin - csen hi - deg, mó - gis be - fa - gyott a tó,  
2. É - des a - nyám min - dig in - tett a jó - ra,



1. Ki - ből i - szik ba - bám lo - va, a fa - kó. Er - gyo paj - tás  
2. És - te kő - sőn ne men - jök a csárdá - ba. Nem hall - gat - tam



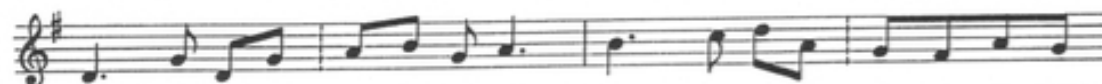
1. vágr fel né - ki a je - get, Had i - gyék a ba - bám lo - va e - lo - got!  
2. ó - des a - nyám sza - vá - ra, A - zért let - tem zökl er - dő - nek be - tyár - ja.

Parlando  $\text{♩} = 68$ 

Felsőiregh (Tolna vm.) B.B.



A ta - má - si, a ta - má - si, a ta - má - si nagy ven - tég - lő de - ma - gos,



Ab - ba sé - tál, ab - ba sé - tál, ab - ba sé - tál a re - ge - mene



fő - or - vos. Tárd ki, ba - bám, két ka - ro - dat ö - lelj meg,



Hogy a fel - cser, ku - tyá fel - cser, ku - tyá fel - cser ne vi - zi - tál - has - son meg.

## Tempo giusto



Szó - pen szól a do - rom - hom, Ha - rag - szik a ga - lam - hom.



Ha ha - rag - szik, nem bá - nom, Én u - tá - nam ne jár - jon.

Allegretto  $\text{♩} = 100$ 

Kászonújfalú (Csik vm.) K.Z.

81. 

Ha - ran - goz - nak Szé - bën - be, Szé - bën - be, Vaj - jon ki lolt



mög - ben - ne, mög - ben - ne! Szé - gény dró - tos le - gény - nek,



le - gény - nek, Sze - re - te - je szé - gény - nek, szé - gény - nek.

## Tempo giusto

82. 

1. Teg - nap vet - tem egy szuny - got, na - gyobb volt egy ló - nál,  
2. El - sza - lalt a ke - men - ce te - le po - gá - csá - val,



1. Ki - sü - töt - tem a zsir - ját, több volt egy a - kó - nál,  
2. U - tá - na ment a mes - ter e - gész esa - lál - já - val,



1. Tik lá - ba tál - ba, lúd má - ja tál - ba, jó lesz va - cso - rá - ra.  
2. Tik lá - ba tál - ba, lúd má - ja tál - ba, jó lesz va - cso - rá - ra.

## Giusto

83. 

1. Mu - zsi - ka szól han - go - san,  
2. Lá - bam ra - kom mó - do - san,  
3. Ké - rem a - lá - za - to - san,  
4. A mi nész - nagy u - run - kat,  
5. Ke - rit - se ki ke - zem - re.



A mi meny - asz - szo - nyun - kat egy pár tánc - ra, for - du - lás - ra!

## Vedlegg 4: Kvintsekvenser 3. time

### Spinning Wheel

- Syng melodien medan du følgjer med på besifringa.

D. Clayton-Thomas

The musical score is written in a single system with three staves. The first two staves contain the vocal melody with lyrics underneath. The third staff contains a guitar accompaniment. Chords are indicated above the notes. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is common time (C).

Chords: D7, G7, C7, F, D7, G7, C7, F, D7, G7, C7, F, C7, C9.

Lyrics:  
What goes— up must come— down, Spin-ning Wheel  
got to go round.— Talk-in' 'bout your troub-les it's a cry-in' sin.—  
Ride a pain-ted po - ny let the Spin-ning Wheel— spin

© EMI Blackwood Music Inc./Bay Music. Tryckt med tillstånd av EMI Music Publishing Scandinavia AB.

## Vedlegg 5: Kvintsekvenser 3. time

### Oppg ve 82 KVINTSEKVENS

CD 2  SPOR 38 Astor Piazzolla (f. 1921): Vuelvo al Sur (F. Solanas)

The musical score is presented in two systems. The first system consists of two staves: a treble clef staff with a series of chords and a bass clef staff with a melodic line. The chords are: Gm, Gm/Bb (marked *simile*), Cm7, F7b9, Bbmaj7, Eb9, Am7b5, D7sus4, and D7. The melodic line in the bass clef staff features eighth-note patterns. The second system also has two staves, both with Gm chords above them, showing a continuation of the melodic line in the bass clef staff.

 G.S. Kruse, transkribert etter plate

# Vedlegg 6: Kvintsekvenser 4. time

36.

## (MAP. JAZZ) **AUTUMN LEAVES** - JOHNNY MERCER

A-7      D7      Gmaj7

1.

2.

F#-7 b5      B7 b9      E-      =

A-7      D7      Gmaj7      =

F#-7 b5      B7 b9      E-7      Eb      D-7      Db7

Cmaj7      B7 b9      E-      =

FINE

BILL EVANS - "PORTRAIT IN JAZZ"

## Vedlegg 7: Kvintsekvenser 4. time

### Kvintsekvens

Fyll inn de akkordene som mangler ved hjelp av det du har lært om kvintsekvenser. Bruk skalaen og spørsmålene som står under til å finne fram til de riktige akkordene.

e f# g a h c d e f# g a h c d e

- 1) Finn grunntonen i akkordene
- 2) Bestem tonekjønn (dur/moll)
- 3) Er det noe spesielt med noen av akkordene? I så fall hvilke, hva er spesielt og hvorfor er det slik?
- 4) Alle akkordene bortsett fra den siste i takt 7 har tillagt septim. Finn ut om de er store eller små (maj7 eller lav 7)

Etter at dere har funnet akkordene skal dere forklare for hverandre:

- 1) Hvorfor blir det disse akkordene?
- 2) Hvorfor er det dur eller moll?
- 3) Hvor er det stor og liten septim, og hvorfor er det slik?

Førstemann på gruppa begynner å legge fram svarene for de andre. Hvis vedkommende står fast hjelper de andre til. Etterpå skal nr 2 forklare de samme tingene. Så nr 3 og til slutt nr 4. Dermed vil alt bli gjentatt 4 ganger.

De siste 10 min samles vi i klasserommet for oppsummering.

## Vedlegg 8: Forhåndsskjema

### Forhåndsskjema

Kjønn

Gutt

Jente

### Motivasjon

Mener du at gehørtrening i faget «musikk fordypning» er viktig? Ja    Nei

Begrunn kort hvorfor/hvorfor ikke.

---

---

---

Hvordan er din motivasjon for å bli bedre i gehørtrening?

Lav

Middels

Høy

1

2

3

4

5

### Kunnskaper/ferdigheter

Hva har du som hovedinstrument? \_\_\_\_\_

Hvordan vurderer du dine egne kunnskaper og ferdigheter på disse områdene:  
(sett kryss)

	<u>Dårlig</u>			<u>Middels</u>		
<u>God</u>						
Notekunnskaper	1	2	3	4	5	
Rytme	1	2	3	4	5	
Harmonikk	1	2	3	4	5	
Melodi	1	2	3	4	5	

## Læringssituasjonen

Har du opplevd å bli nervøs eller stressa når du skal svare på ting i  
gehørtrening?

Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Hver gang
1	2	3	4	5

Beskriv kort hva som gjør deg nervøs (Hvis du har krysset av 3, 4 eller 5).

---

---

---



## Vedlegg 9: Etterskjema

### ETTERSKJEMA

Du har nå deltatt i to ulike undervisningsopplegg i gehørtrening knyttet til emnene «melodi» og «harmonikk». Jeg ønsker nå tilbakemeldinger på hvordan dere opplevde denne undervisningen. Jeg skriver derfor små referat fra de ulike timene, slik at dere skal huske det bedre. Det er fint for meg om dere svarer så ærlig og grundig som mulig slik at jeg får et riktig bilde av både deltakelse, opplevelse og læringsutbytte for hver enkelt av dere.

Takk for hjelpen!

Sigurd Mickelsson

### MELODI:

#### 1.time - Tradisjonell undervisning:

Den første timen med melodi, hadde faglærer en gjennomgang av hvordan en kan jobbe med prima vista (bladsang) og stilte spørsmål til klassen underveis. Svarene ble samla i punkter på tavla.

Var du selv aktiv med å rekke opp hånda/svare, eller satt du og fulgte med/hørte på?

Passiv

Noe aktiv

Svært aktiv

1

2

3

4

5

Begrunn kort hvorfor du var aktiv/passiv:

---

---

---

Deretter fikk dere utdelt ark med ukjente melodier. Dere skulle så innstudere en melodi hver for dere, mens faglærer gikk rundt og ga hjelp.

Hvordan opplevde du denne innstuderingen?

Veldig vanskelig		Litt vanskelig		Helt greit
1	2	3	4	5

Til slutt skulle dere synge deres egen melodi for de andre i klassen.

Hvordan opplevde du å skulle framføre din melodi for de andre? Var du usikker eller redd for å synge feil eller komme ut av det? Eller følte du deg trygg i situasjonen?

Veldig stressa		Litt stressa		Trygg
1	2	3	4	5

Beskriv kort hva som gjør deg trygg eller stressa i denne situasjonen:

---

---

---

---

2.time - Samarbeidslæring:

I den andre timen med melodi fikk dere et nytt ark med ukjente melodier. Det var deretter en rask repetisjon av hvordan en jobber med prima vista. Dere ble så delt i grupper der dere skulle jobbe med hver deres del av samme melodi og hjelpe hverandre med innstuderingen.

Hvordan opplevde du å jobbe med melodien i en gruppe sammenliknet med å jobbe alene?

Dårligere		Ingen forskjell		Bedre
1	2	3	4	5

Begrunn kort hvorfor du opplevde det bedre / dårligere:

---

---

---

---

Til slutt skulle dere framføre melodiene for de andre i klassen.

Opplevde du denne framføringen på samme måte som den forrige?

Mer usikker		Ingen forskjell		Tryggere
1	2	3	4	5

Begrunn kort hvorfor du var mer trygg eller usikker:

---

---

---

## Harmonikk:

### 3.time - Tradisjonell undervisning:

Den først timen med harmonikk startet med at faglærer spilte en akkordrekke på piano der dere skulle skrive ned funksjonene. Deretter skulle dere synge basslinja i kor. Etter hvert ble noen elever tatt opp for å skrive akkordrekke og bassgang på tavla. Dette ble gjentatt med flere eksempler, både på piano og fra boka. Dere deltok ved å rekke opp hånda/svare på spørsmål.

Var du selv aktiv med å rekke opp hånda/svare, eller satt du mest og fulgte med/hørte på?

Passiv		Noe aktiv		Svært aktiv
1	2	3	4	5

Begrunn kort hvorfor du var aktiv/passiv:

---

---

---

---

Etter hvert ble eksemplene vanskeligere og faglærer forklarte om kvintgang og bidominanter. Til slutt ble det spilt et lytteeksempel der dere skulle skrive ned bassgang og akkorder. Faglærer gikk rundt og forklarte og hjalp. Dette er stoff som krever en del teoretisk kunnskap, både når det gjelder ulike skalaer/ tonearter og akkorder.

Hvordan syns du at du forsto dette lærestoffet etter timen?

Dårlig		Ganske godt		Godt
1	2	3	4	5

4.time - Samarbeidslæring:

I den andre timen med akkorder ble det først spilt et lytteeksempel der dere fulgte med på notene og fokuserte på basstonene. Deretter skulle dere lytte på nytt og synge basstonene i første del. Så var det gjennomgang på tavla om kvintsekvenser og den aktuelle tonearten.

Etterpå ble dere inndelt i grupper og fikk oppgaver på ark som dere skulle løse i samarbeid. Disse gikk både på å finne akkorder og å forklare for hverandre hvorfor det blir nettopp disse akkordene. Det var lagt opp slik at alle skulle forklare etter tur. Til slutt var det oppsummering i samlet klasse.

Hvordan opplevde du det faglige samarbeidet på gruppa?

Dårlig		Middels bra		Bra
1	2	3	4	5

Kommenter kort hvilket læringsutbytte du syns du hadde av disse gruppeoppgavene:

---

---

---

Hvordan syns du at du forstod lærestoffet knyttet til kvintsekvenser etter denne timen?

Dårlig		Ganske godt		Godt
1	2	3	4	5

