

GEHØRFAGET I VIDEREGÅENDE SKOLE

En kvalitativ studie av læreres undervisningspraksis i hovedområde Gehørtrening musikk
fordypning 2

**Masteroppgave i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole våren 2016
Elisabeth Dalen**

Sammendrag

I denne studien har jeg tatt sikte på å kartlegge læreres undervisningspraksis i gehør fra et utvalg av videregående skoler med musikklinje. Som utgangspunkt for kartleggingen har jeg følgende problemstilling: *Hvordan foregår undervisningen i hovedområdet gehør under LK06, og hvilke sentrale faktorer bidrar til undervisningspraksisens utforming?*

Gjennom problemstillingen søker jeg ny og dypere kunnskap om gehørfaget i videregående skole. For å besvare problemstillingen og belyse relevante aspekter rundt gehørfaget tar jeg utgangspunkt i tidligere forskning, historikk, læreplanteori og didaktisk teori. Dette teorigrunnlaget danner sammen med innsamlede data bakgrunn og forståelsesramme for studien.

Som metode for datainnsamling valgte jeg kvalitative intervjuer. Metodevalget tok utgangspunkt i at jeg som forsker ønsket nær kontakt med forskningsobjektene og deres beskrivelser av undervisningspraksisen i gehør. Intervju er på samme måte som vanlige dagligdagse samtaler en situasjon som tilrettelegger for dialog, samhandling og kunnskapsutvikling. Gjennom intervjuer av 8 lærere fra forskjellige musikklinjer fylkesvis innhentet jeg datagrunnlaget. Intervjuene ble transkribert, og deretter analysert. Som analyseverktøy brukte jeg didaktiske kategorier. For ytterligere struktur og sortering i analysen utarbeidet jeg tabeller og koder. Studien er vitenskapsteoretisk forankret i hermeneutikken, her forstått som forskningsmetodisk fremgangsmåte for å oppnå økt innsikt. Innsikten søkes gjennom å fortolke og forstå hvordan faglærerne i gehør underviser, med utgangspunkt i faglærernes meninger, tanker og refleksjoner.

Resultatene av studien viser at dagens gehørundervisning i videregående skole foregår på tradisjonelt vis. I den tradisjonelle gehørundervisningen vektlegges et tredelt innhold og en basis som tar utgangspunkt i melodi, rytmikk og harmonikk. Som læringsaktiviteter er diktatskriving, rytmelesing og primavista sang mye brukt. En tendens til faglig utvikling og fornyelse ses gjennom bruk av gehørtraderte metoder og digitale verktøy. Av faktorer som bidrar til undervisningens utforming viser resultatet at kravet til vurdering i VGS i stor grad påvirker undervisningens utforming og innhold. Undervisningens utforming påvirkes også av lærernes kompetanse, det samme med tilgangen til læremidler. Lærernes fagsyn er med å forme undervisningen, og undervisningsfaget gehør framstår som et praktisk fag, teoretisk fag, et ferdighetsfag og et modningsfag.

Abstract

In this study, my aim has been to map how teachers teach ear training, from a selection of upper secondary schools with a music programme. As basis for this mapping, I have asked myself the following question: *How is the main subject area of ear training taught under the LK06 National Curriculum, and what central elements contribute to the shaping of this teaching?* Through this question, I seek new and more profound knowledge about the subject of ear training in upper secondary education. To answer this question, and to focus on relevant aspects of the ear-training subject, my starting point has been previous research, the subject's history, curriculum theory and didactic theory. This basis of theory, together with the collected data, forms the background and point of reference for this study.

As method for collecting data, I have chosen qualitative interviews. The origin for this choice was that as a scientist, I wanted to be in close contact with the objects of this study, and their descriptions of their teaching practice in ear training. The interview is, like an ordinary, everyday talk, a situation that makes dialogue, interaction and the development of knowledge possible. I collected the empirical data by interviewing eight teachers at music programme schools from various counties in Norway. These interviews were transcribed, and then analysed. As tools for the analysis, I used pedagogical categories. For further structure and analysis classification, I have made tables and codes. This study is based on hermeneutical scientific theory, understood in this context as a scientific method to gain deeper understanding. This understanding is sought by the interpretation and knowledge of how the teachers of ear training teach their subject, based on their opinions, thoughts and reflections.

The results of this study reveals that the current teaching of ear training in upper secondary schools is done in a traditional way. The traditional teaching of ear training is based on a three-part body of melody, rhythm and harmonics. As teaching activities dictate, rhythm reading and prima vista singing is frequently used. Development and innovation in this subject is seen in the use of traditional ear training and digital tools. Of the elements contributing to the shaping of this teaching, the results show that the demand for evaluation in upper secondary schools affects the form and content of the teaching considerably. The teaching is also affected by the competence of the teachers, and by the access to teaching resources. Teaching is shaped by how the teachers view their subject, and ear training as a subject appears as a practical subject, a theoretical subject, a subject of skill and as a subject of maturation.

Forord

I 1991 gikk jeg ut som elev fra musikklinja i Mosjøen. I alle tre årene på musikklinja hadde jeg et fag som het hørelære. Når vi hadde hørelære ble klassen delt i mindre grupper. I disse timene skulle vi synge og lese melodi og rytme prima vista, enten fra bøker eller det som læreren skrev på tavla. Vi lærte også om intervaller, som skulle synges, skrives og identifiseres etter at læreren spilte på pianoet. Andre tema var melodi og rytmediktater som læreren spilte på pianoet eller leste, og vi elevene skulle skrive ned på notepapir. Et av målene for undervisningen var å gjengi forespilt og lest materiale mest mulig korrekt ved hjelp av noteskrift. Dette var kanskje ment å skulle gjøre oss til flinkere utøvere på hovedinstrumentet. Jeg forstod aldri sammenhengen mellom det vi gjorde i hørelæretimene og det som foregikk i andre musikktimer, for eksempel hovedinstrument, piano, eller musikkklære. Men jeg var en samvittighetsfull elev som øvde og pugget intervaller og rytmefigurer iherdig for å mestre faget.

Seinere ble jeg tatt opp som student ved musikkonservatoriet i Tromsø, der vi praktiserte hørelære etter samme mønster som på videregående. Den eneste forskjellen var at vi fikk ei ny lærebok, *Melodi i dur og moll* av Niels Eskild Johansen (1983), og ble introdusert for trinntall. I 1997 begynte jeg å arbeide som instrumentalpedagog ved Firda VGS. Fagene jeg skulle undervise i var hørelære, piano hoved og bi-instrument. Jeg ble introdusert for læreplanen Reform 94 og startet mitt pedagogiske arbeid med utgangspunkt i tidligere erfaring og kjent strategi, som fortsatt var uendret siden mine dager som elev på videregående.

De samme lærebøkene vi brukte på musikklinja og konservatoriet var fortsatt aktuelle. I tillegg oppdaget jeg noen nye bøker som skolen hadde i sitt arkiv. Med dette som bakgrunn startet min ferd som lærer i gehør. Jeg fikk tildelt en gruppe musikkelever på VG3, og tok utgangspunkt i egne erfaringer, veiledning fra kollegaer med mer fartstid og læreplanen. Jeg glemmer aldri ansiktsuttrykket på en eldre kollega da jeg spurte om jeg kunne få være tilstede i en av hans timer for å lære mer og observere hvordan han arbeidet med faget hørelære. Det var et forholdsvis upopulært forslag som aldri ble gjennomført.

I 2006 kom Kunnskapsløftet (LK06) som representerte både endring og fornyelse. Allikevel fortsatte undervisningen i hørelære på samme måte som før ved Firda VGS. Kollegaene mine og jeg beholdt læreplanmålene fra R94 og gjorde dette til vår lokale tolkning av LK06. I 2010 skiftet skolen digital programvare til bruk i musikkfagene fra Finale til Sibelius. På dette tidspunktet fikk jeg for alvor øynene opp for mulighetene som ligger i lokale tolkninger av innholdet i LK06 og fornyelse av gehørfaget gjennom bruk av digitale verktøy. Dette ledet meg så videre til en mengde spørsmål, og et sterkt ønske om å vite mer om andre faglærere i gehør og deres undervisningspraksis. For å stille nysgjerrigheten ble løsningen et tre års deltids masterstudium ved Norges musikkhøgskole og denne oppgaven. Takk til min eksepsjonelle veileder Dr. John Vinge som hjalp meg å realisere prosjektet.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
1. INNLEDNING	9
1.1 GEHØRFAGET I KUNNSKAPSLØFTETS LÆREPLAN	9
1.2 «DIGITALISERING» AV GEHØRFAGET	11
1.3 PROBLEMSTILLING	13
1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON	14
2. GEHØRFAGET SOM UNDERVISNINGSFAG I VIDEREGÅENDE SKOLE	15
2.1 DEFINISJONER	15
2.1.1 <i>Gehör</i>	15
2.1.2 <i>Undervisningsfaget gehör</i>	16
2.2 HISTORIKK	17
2.3 TIDLIGERE FORSKNING OM GEHØRFAGET I VIDEREGÅENDE SKOLE	19
2.4 LÆREPLANER	21
2.4.1 <i>Hva er en læreplan?</i>	22
2.4.2 <i>Gehör i R94</i>	24
2.4.3 <i>Gehör i LK06</i>	25
2.5 DIGITAL KOMPETANSE OG DIGITALE VERKTØY I GEHØRUNDERVISNING	27
2.6 OPPSUMMERING	28
3. DIDAKTIKK, DIDAKTISKE KATEGORIER OG DIDAKTISK RELASJONSTENKNING	30
3.1.1 <i>Didaktikk som teori og forskning</i>	31
3.1.2 <i>Didaktikk som utgangspunkt for lærerens arbeid</i>	31
3.1.3 <i>Didaktikk som referanseramme</i>	32
3.2 DIDAKTISKE KATEGORIER OG RELASJONSTENKNING	32
3.2.1 <i>Didaktiske modeller</i>	32
<i>Mål</i>	34
<i>Innhold</i>	34
<i>Metode</i>	35
<i>Vurdering</i>	37
<i>Rammefaktorer</i>	38
<i>Elev- og lærerforutsetninger</i>	39

3.3	OPPSUMMERING	40
4.	METODE OG DATAINNSAMLING	42
4.1	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	42
4.2	HERMENEUTIKK	43
4.2.1	<i>Forforståelse og tolkning</i>	44
4.3	UTVALG AV INFORMANTER	45
4.3.1	<i>Informantpresentasjon</i>	46
4.4	PILOTSTUDIEN	47
4.5	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	48
4.6	TRANSKRIBERING	49
4.7	ANALYSE	49
4.8	VALIDITET OG RELIABILITET	51
4.9	ETIKK	54
5.	RESULTAT	56
5.1	UNDERVISNINGENS FORUTSETNINGER	56
5.1.1	<i>Lærerforutsetninger</i>	56
	<i>Kompetanse</i>	56
	<i>Kompetanseutvikling i gehør/IKT-rettet gehørundervisning</i>	57
	<i>Erfaring</i>	57
	<i>Tradisjon</i>	58
	<i>Fagsyn</i>	59
	<i>Sammenfall og variasjon</i>	60
5.1.2	<i>Rammefaktorer</i>	62
	<i>Læremidler</i>	62
	<i>Digitale læremidler og digitale ressurser</i>	63
	<i>Læreplan</i>	64
	<i>Lokal konkretisering</i>	65
	<i>Sammenfall og variasjon</i>	66
5.2	UNDERVISNINGENS GJENNOMFØRING	69
5.2.1	<i>Metode og innhold</i>	69
	<i>Planlegging og organisering av gehørundervisning</i>	70
	<i>Læringsaktiviteter og innhold i timer</i>	70
	<i>Differensiering</i>	71
	<i>Sammenfall og variasjon</i>	72
5.3	VURDERING I LYS AV EN MÅLSTYRT LÆREPLAN	74
5.3.1	<i>Vurdering og mål</i>	74
	<i>Vurderingsformer</i>	75

<i>Prøveformer</i>	75
<i>Forberedelse til inntaksprøve i gehør</i>	76
<i>Sammenfall og variasjon</i>	77
5.4 RESULTATER I LYS AV TIDLIGERE FORSKNING	79
6. DISKUSJON OG AVSLUTNING	82
6.1 RESULTATER I LYS AV FORSKNINGSSPØRSMÅLET	82
6.1.1 <i>Hvordan foregår undervisningen i hovedområdet gehør under LK06?</i>	82
6.1.2 <i>Hvilke sentrale faktorer bidrar til undervisningspraksisens utforming?</i>	83
6.2 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER	85
6.2.1 <i>LK06</i>	85
6.2.2 <i>Hva gehørfaget kunne ha vært</i>	86
6.2.3 <i>Videre forskning</i>	88
7. VEDLEGG	89
7.1 REKRUTTERINGSBREV INFORMANTER	89
7.2 INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKEERKLÆRING	90
7.3 GODKJENNING OG PROSJEKTVURDERING NSD	92
7.4 INTERVJUGUIDE.....	94
7.5 TABELLER.....	96
7.5.1 <i>Tabell 1</i>	96
7.5.2 <i>Tabell 2</i>	97
7.5.3 <i>Tabell 3</i>	98
8. LITTERATUR	99

1. Innledning

I denne masteroppgaven tar jeg sikte på å kartlegge undervisningspraksisen i gehørfaget fra et utvalg av videregående skoler med musikklinje. Som beskrevet i forordet har jeg erfaringer fra gehørfaget som elev, student og lærer. Denne for forståelsen danner bakgrunnen for min interesse for faget. Samtidig gir det også utgangspunkt for problemstillingen som denne masteroppgaven søker å besvare. Oppgaven skal avgrenses til faglæreres undervisningspraksis i hovedområdet gehør i videregående skoler med musikklinje, 3. klassetrinn (VG3).

1.1 Gehørfaget i Kunnskapsløftets læreplan

Gehör i videregående skole er definert som et hovedområde i programfaget musikk fordypning. Fagkoden er MUS3003, og en vanlig brukt forkortelse brukt på Firda VGS (skolen der jeg har undervist siden 1997) er MUSF. Faget er delt i tre hovedområder: Gehørtrening, Formidling og Komponering. Gjeldende læreplan for musikk fordypning er Kunnskapsløftet (LK06), som ble innført i 2006. I denne planen presenteres kompetansemål for faget og for hvert hovedområde. Disse kompetansemålene danner utgangspunkt for videre tolkning og konkretisering gjennom den enkelte skoles arbeid med utarbeiding av lokale fagplaner. Eksamensordningen for MUSF er skriftlig eller muntlig praktisk, og eksamensoppgavene og sensuren utarbeides lokalt (Udir. 2006). LK06 er tydelig i sine krav når det gjelder kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. En overordnet målsetting er også at elevene skal gjøres bedre skikket til kunnskapssamfunnet, og at skolene skal være lærende organisasjoner. Det kan stilles spørsmål til i hvilken grad dette oppfylles i skolenes hverdag (Dahl mfl. 2012). I min oppgave blir spørsmål om oppfylning av læreplanens målsettinger og intensjoner avgrenset til å gjelde læreres praksis i hovedområdet gehør VG3.

Kunnskapsløftet legger opp til stor grad av lokal tilpasning, og det vil dermed være særlig interessant og relevant å kartlegge undervisningspraksisen i gehør ved nettopp å undersøke lokale praksiser. Da det nå er flere år siden LK06 ble innført kan det forventes at det har utviklet seg forskjellige praksiser og tilnærminger til gehørfaget ved de ulike skolene. Det er også en vesentlig erkjennelse at kjernen i utviklingsarbeid

og implementering av læreplanen er læreren (Johansen, 2003). For læreren er læreplanen ment å skulle være et verktøy til bruk i undervisning. En annen funksjon læreplanen har er å være et redskap for staten til å styre skolene, altså et styringsdokument. Hvilket potensiale en læreplan har som styringsdokument er avhengig av hvordan læreplanen er utformet. Er planen detaljert og beskriver innhold, arbeidsmåter og minstekrav, som Normalplanen av 1939 og R94, virker planen sterkt styrende. En svakere styring ser vi i planer som angir forslag til lærestoff som lærerne selv velger fra. Et eksempel på dette er rammeplanen M74 (Imsen, 2014, s. 199). Hvilket styringspotensiale LK06 har i gehørfaget, vil kunne framkomme i min studie.

Selv om LK06 gir en beskrivelse av fagområdene, er ikke dette nødvendigvis det som lærerne oppfatter som faget og fagets innhold (Goodlad, mfl. 1979). Hva lærerne oppfatter som innholdet i faget gehør vil kunne avdekkes ved en empirisk kartlegging. Gjennom denne kartleggingen vil det også være mulig å finne ut om lærernes undervisningspraksis er i tråd med læreplanen, eller om det har blitt utviklet egne praksiser og «private» læreplaner med begrenset forankring i styringsdokumentet. Videre er det også mulig at undervisningspraksisen er forholdsvis identisk ved de ulike skolene, blant annet med bakgrunn i at lærerne kan ha tilpasset og tolket LK06 etter tidligere læreplan, Reform 94. Undervisningspraksisen i gehør kan være fast knyttet til en undervisningstradisjon i et historisk perspektiv, og inneholde elementer som tar utgangspunkt i metode og materiale fra gehørfagets opprinnelse (Jørgensen, 2001).

Andre forhold som kan påvirke undervisningspraksisen i gehør, og som derfor vil være aktuelle å kartlegge, vil være lærernes kompetanse. Utdanningstilbudene for lærere som ønsker å undervise i videregående skole er som regel enten klassisk eller rytmisk rettet. Dette kan virke inn på lærernes faglige prioriteringer. Det vil kunne være av betydning hvor stor del av lærerens utdanning som har vært fokusert på gehør. Min erfaring er at de fleste lærere som underviser på VGS har en bakgrunn i musikkutdanning der gehør sammen med flere andre fag utgjør en del av kompetansegrunnlaget. Spesialiseringen lærerne har gjennomgått er som regel knyttet til hovedinstrumentet og sjanger.

Hvilke læreverker som benyttes vil også kunne virke inn på lærernes undervisningspraksis. Fra ny læreplan implementeres kan det ta noe tid før det kommer læremidler som følger opp endringene læreplanen legger opp til. Etter innføringen av

LK06 tok det fire år før ny faglitteratur tilpasset MUSF og gehør VG3 ble utgitt, *På kryss og ters 2* (Dugstad, Hagerup & Smidt, 2011). Boka følger læreplanens struktur og er inndelt etter hovedområdene Komponering, Gehør og formidling. I hvilken grad *På kryss og ters 2* kommer til anvendelse i dagens gehørundervisning, eller hvilke andre læreverker som benyttes vil kunne framkomme i min studie. Utvalget av faglitteratur og læreplanens muligheter for lokal tilpasning fører til at lærerne fritt kan velge hvilke læremidler som skal brukes til undervisning i gehørfaget. Dette kan igjen føre til ulike undervisningspraksiser, da lærerne i stor grad selv styrer undervisningens innhold gjennom sine prioriteringer.

1.2 «Digitalisering» av gehørfaget

Læreplanen for Kunnskapsløftet legger stor vekt på grunnleggende ferdigheter blant annet som «nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv» (LK06). LK06 definerer fem grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. De grunnleggende ferdighetene er ment å skulle integreres i kompetansemålene på de enkelte fagenes premisser. Hvilken funksjon de grunnleggende ferdighetene har og hvordan de forstås i de ulike fagene vil dermed variere, både i læreplanens framstilling og lærernes tolkning og forståelse. Av de grunnleggende ferdighetene er det ett punkt jeg finner spesielt interessant og relevant for min oppgave: «Å kunne bruke digitale verktøy i musikk fordypning innebærer å benytte tilgjengelig programvare som notasjonsprogram og utstyr som støtte for gehørtrening, skapende virksomhet og formidling» (LK06).

I dagens digitale samfunn opptar digitale medier som for eksempel Facebook, Twitter, blogger og Instagram stadig mer av tiden til både ungdom og voksne. Jeg registrerer at så å si alle mine elever er på Facebook, der de har hundrevis av venner og deltar i ulike grupper. I musikkfaglig gehørsammenheng er det flere digitale programmer som kan anvendes, som for eksempel Sibelius, Ableton, Logic Pro, Cubase og EarMaster. Både læreplanen og samfunnsutviklingen peker på betydningen av å bruke digitale verktøy også i gehørfaget. Hva dette innebærer i praksis vil kunne vises gjennom lærernes didaktiske prioriteringer. Her er det en mulighet for at det har oppstått undervisningspraksiser i flere varianter. Det kan være et spenn fra tilfeldig bruk av

nettbaserte ressurser som Teoria.com, Tompad.se og «apper» til målrettet og systematisk bruk av installert programvare på elevenes maskiner.

Siden den digitale delen av samfunnet har skutt fart de siste tiårene, vil de fleste lærere ha en utdanning og en kompetanse i bunnen som ikke har fulgt denne utviklingen. Lærerne blir i et slikt perspektiv å se på som «digitale immigranter». Som digitale immigranter er lærerne oppmerksomme på muligheter den nye teknologien representerer, uten at de fullt ut behersker den nye teknologiens språk (Prensky, 2001). I møtet med elevene, «de innfødte», vil det således kunne oppstå en distanse til elevenes egen hverdag. Systematisk og integrert bruk av digitale verktøy og digitale ressurser i undervisningen vil i et slikt perspektiv kunne gjøre denne avstanden mindre (Vinge, 2013). For lærerne vil beherskelse av den nye teknologien og dens «språk» kunne oppnås ved for eksempel kompetanseheving. I løpet av sin yrkeskarriere har lærere ansvar for å vise både beredskap og vilje til å utvikle og utvide sin kompetanse (Hanken og Johansen, 2013). Ved å utvikle og utvide sin kompetanse vil læreren også lettere kunne følge opp læreplanens formål som blant annet sier at faget musikk fordypning «skal bidra til nødvendig rekruttering og kompetanse til samfunnets musikk- og kulturliv», og «legge et grunnlag for at den enkelte kan bidra som kompetent og aktiv deltaker» (LK06).

Disse betraktningene innledningsvis viser at lærernes undervisning påvirkes av en rekke forhold som blir viktig å kartlegge i min studie. Relevante aspekter er læreplanen, LK06, som åpner for full lokal handlefrihet, læreplanens struktur og lærernes kompetanse, herunder lærernes digitale kompetanse. Spørsmålet om gehør er å anse som et tradisjonsbundet fag og lærernes prioriteringer knyttet til læremidler er med og danner bakgrunn for oppgavens problemstillinger.

1.3 Problemstilling

Denne studiens overordnede målsetning er som nevnt innledningsvis å kartlegge faglæreres undervisningspraksis i gehør. Kartleggingen søker også å beskrive ulike forhold som virker inn på undervisningspraksisens utforming. Problemstillingen blir dermed:

Hvordan foregår undervisningen i hovedområdet gehør under LK06, og hvilke sentrale faktorer bidrar til undervisningspraksisens utforming?

Problemstillingen tar utgangspunkt i studiens formål, og søker ny og dypere kunnskap om gehørfaget i videregående skole. Ny og dypere kunnskap om gehørfaget har både faglig og samfunnsmessig relevans. Svar på problemstillingen vil kunne belyse andre aspekter enn tidligere forskning på gehørfaget har gjort, og fungere som bidrag til å fremme faglig utvikling. Ved å svare på problemstillingen vil studien også kunne ha en samfunnsmessig relevans, med ny innsikt knyttet til spørsmål om implementering av læreplanens intensjoner.

Gjennom kvalitative intervjuer av 8 lærere fra forskjellige musikklinjer i ulike fylker vil jeg innhente data som gir grunnlag for å beskrive undervisningen i hovedområdet gehør, og finne ut av hva som former denne undervisningen. Studien søker ikke å beskrive den «beste undervisningspraksisen» eller avdekke eventuelle feil og mangler ved den enkelte lærers undervisningspraksis. Som forsker anerkjenner jeg fagets kompleksitet og at det finnes ulike undervisningspraksiser i hovedområdet gehør VG3. Studien søker ikke å generalisere funnene til å gjelde alle musikk lærere som underviser i gehør VG3 ved landets musikklinjer. Allikevel representerer variasjonen i utvalget av lærere som deltar i studien en mulighet for at det ved andre skoler finnes lignende undervisningspraksiser.

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgavens disposisjon er som følger:

- Kapittel 2, *Gehørfaget som undervisningsfag i videregående skole*: Kapitlet starter med definisjoner av gehørbegrepet og gjennomgang av hva som former undervisningsfaget gehør. Videre belyses historikk, tidligere forskning og læreplanteori. Kapitlet avsluttes med betraktninger rundt digital kompetanse og digitale verktøy i gehørundervisning.
- Kapittel 3, *Didaktikk, didaktiske kategorier og didaktisk relasjonstenkning*. Her redegjør jeg for oppgavens teorigrunnlag, og starter med å belyse didaktikk som teori og forskning. Videre belyses didaktikk som utgangspunkt for lærerens arbeid, og didaktikk som referanseramme. Dette følges så av temaene didaktiske kategorier og relasjonstenkning samt en redegjørelse av didaktiske modeller. Avslutningsvis følger en gjennomgang av sentrale didaktiske kategorier sett i lys av gehørfaget i videregående skole.
- Kapittel 4, *Metode og datainnsamling*. I dette kapitlet redegjør jeg for oppgavens forskningsmetodiske aspekter knyttet til datainnsamlingsteknikker, analyse og tolkning.
- Kapittel 5, *Resultat*. I dette kapitlet presenteres resultater og funn fra intervjuene gjennom lærenes fortellinger om sin undervisningspraksis i gehør. Første avsnitt omhandler undervisningens forutsetninger, belyst gjennom lærerforutsetninger og rammefaktorer. Andre avsnitt tar for seg undervisningens gjennomføring, med fokus på metode og innhold. Tredje avsnitt omhandler vurdering i lys av en målstyrt læreplan, konkretisert gjennom temaene vurdering og mål. Kapitlet avsluttes med et avsnitt der funn fra intervjuene ses i lys av tidligere forskning om gehørfaget.
- Kapittel 6, *Diskusjon og avslutning*. I oppgavens siste kapittel drøftes sentrale funn og resultater fra intervjuene i lys av problemstillingen, før jeg avslutter med refleksjoner om studiens mulige pedagogiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

2. Gehørfaget som undervisningsfag i videregående skole

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for begreper og hva som former undervisningsfaget gehør. Videre følger redegjørelse for historikk, tidligere forskning og læreplanteori. Avslutningsvis belyses temaene digital kompetanse og digitale verktøy i gehørundervisningen.

2.1 Definisjoner

2.1.1 Gehør

Gehör kan oppfattes både som et fenomen og en faglig disiplin. I et vidt perspektiv kan gehørbegrepet knyttes til hørselen, herunder evnen til å oppfatte lyder, tale/språk og strukturer i språk. Gehør kan også defineres som «hørsel, evnen til å oppfatte toneforhold og musikalske strukturer» (Snl.no). En slik oppfatning av gehørbegrepet viser at gehør forutsetter hørsel, og er nært forbundet med musikk. Spørsmålet «hva er gehør?» er relevant å stille i denne sammenhengen. Dreier gehør seg om å ha hørsel og å kunne høre lyder? Eller handler gehør også om å kunne lytte bevisst til musikk? I et «chatforum» på nettet fant jeg denne beskrivelsen av gehør, som et eksempel på en almen oppfatning av sammenhengen mellom begrepet gehør, hørsel og musikk:

Gehör handler om å få øra, hjernen og fingrene til å jobbe sammen i en symbiose. Derfor så må øra brukes i størst mulig grad for å kunne trene opp gehøret. Det er jo liksom øra som skal trenes. Det er veldig vanskelig å forklare hvordan gehør kan trenes opp, fordi man må være bevisst på det gehøret man har fra før for å kunne utvikle det videre. Det hele handler om å mestre kunsten å få den tonen du hører inni huet til å komme ut av gitaren. (LesPaul68)¹

I gjeldende læreplan for musikklinjene, LK06, er hovedområdet gehør beskrevet slik :
Hovedområder, gehørtrening:

«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» (LK06).

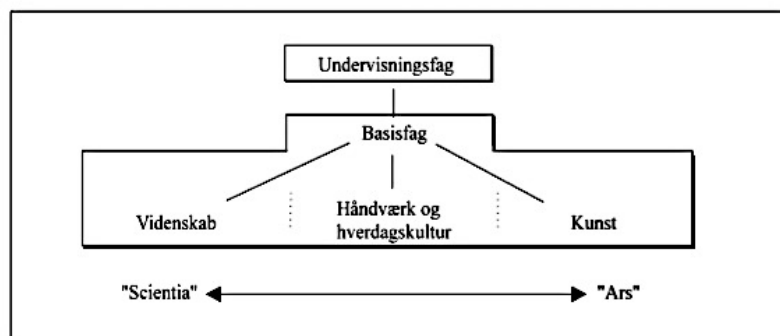
Denne definisjonen av begrepet kobler gehør sammen med musikk og musikalsk hukommelse. Definisjonen antyder også at gehøret er å anse som et verktøy til bruk for å

¹ <http://vgd.no/musikk-tv-og-film/spoer-en-musiker/tema/1413755/tittel/hvordan-faa-bedre-gehoer>

kunne forstå sammenhenger mellom klingende musikk og et skrevet notebilde. Gehørbegrepet omfatter da både en praktisk og teoretisk tilnærming. I tidligere læreplan R94 var gehørtrening et eget fag, og det ble kalt Hørelære. Begrepet hørelære kan defineres som å gjelde «disiplin i musikkundervisningen som har som siktemål å utvikle det musikalske gehør» (Bjerkestrand, 2013). Læreplanen R94 presenterer hørelære knyttet til en målsetting om at «elevene skal kunne oppfatte og memorere melodiske, rytmiske og harmoniske strukturer i klingende musikk» (R94). Betydningen av begrepene gehør og hørelære kan således oppfattes som forholdsvis lik. Som lærer bruker jeg konsekvent betegnelsen *gehørtrening* og *gehør* da dette er navnet i gjeldende læreplan. At hovedområdet dreier seg om *det musikalske gehøret* blir sterkere betont med navnet *gehørtrening*. På den andre siden kan ordet *trening* fort gi assosiasjoner til noe som er teknisk og drillpreget (Reitan, 2006). I denne oppgaven bruker jeg betegnelsene gehørtrening, gehør og hørelære om hverandre på grunn av kontekst, historikk og referanser. Begrepet gehør avgrenser jeg til å gjelde musikk, da sett i sammenheng med gehør som fag og hovedområde i læreplanen LK06.

2.1.2 Undervisningsfaget gehør

Undervisningsfaget gehør formes blant annet gjennom påvirkning av læreplanen og lærerens tolkning av denne. Hva som ellers betinger gehørfagets utforming tar utgangspunkt i basisfaget gehør. Et fags basis, eller kunnskapsgrunnlag tar ofte utgangspunkt i en vitenskap. Ifølge Frede V. Nielsen (1998) er for eksempel vitenskapsfaget fysikk å regne som basisen for undervisningsfaget fysikk. For musikkfagene blir dette mer komplekst, da utgangspunktet her er en tredelt basis (ibid.). Den tredelte basisen (Fig. 1) representerer ulike kunnskapsformer.



Figur 1

I tredelingen plasseres musikk forstått som kunst, Ars, på den ene siden, og musikk forstått som vitenskap, Scienta, på den andre siden. I midten finner vi musikk forstått som håndverk og hverdagskultur (Nielsen, 1998, s. 110). En slik tredeling vil dermed også kunne finnes i basisfaget gehør. Hva som vektlegges av disse tre ulike dimensjoner kan få konsekvenser for utformingen av undervisningsfaget gehør. Ved høyere musikkutdanning i Norge er tredelingen gjenkjennelig ved forskjellig profil hos for eksempel institusjoner som musikkonservatorium og universiteter. Forskjellen oppstår som følge av om Ars- eller Scienta-dimensjonen i basisfaget vektlegges (Hanken og Johansen, 2013). Dette kommer til syne gjennom musikkonservatoriens tradisjon for å vektlegge utøvende utdanning gjennom arbeid med hovedinstrument og praktisk utøvelse av musikk, mens den musikkvitenskapelige profilen hos universitetene synes å legge tyngden på teori og kunnskaper *om* musikk. Imidlertid har både konservatorier og universitet hørelære eller gehør som eget fag, og gjennomfører inntaksprøver med gehør som egen del.² Innholdet i disse gehørprøvene indikerer en felles oppfatning hos de høyere utdanningsinstitusjonene om et basisfag der både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter er nødvendige. Gehørfaget får dermed en todelt målsetting. Den ene målsettingen følger læreplanens formål om å rekruttere aktører til samfunnets musikk og kulturliv (LK06). Den andre målsettingen ivaretar gehørfagets funksjon som en del av forberedelsen til opptak ved høyere musikkutdanning.

2.2 Historikk

Gehørfaget har historiske røtter langt tilbake. Hørelærens historie følger noteskriftens historie, utviklingen av sangfaget i Norge samt etableringen av det som i dag kalles musikkonservatorier. Musikkonservatoriene har sin opprinnelse fra Italia på 1500-tallet. Behovet for et gehørutviklingsfag oppstod i forbindelse med innlæring av musikk i mer institusjonelle sammenhenger og bruk av noter.

Hørelærefaget handler blant annet om å utvikle bevissthet og økt forståelse av sammenhengen mellom klingende og notert musikk (Blix og Bergby, 2007). En sentral aktør i utviklingen av gehørfaget er Guido fra Arezzo (ca. 995-1050), som regnes som «hørelærens far». Han videreutviklet datidens notasjonssystem til notasjonssystemer

² <http://hoyere-musikkutdanning.no/opptak-gehor-spilllenker.htm>
<https://www.ntnu.no/studier/bmusv/opptaksprover>

nært beslektet med dagens. Guido utviklet også en undervisningsmetode der hånden brukes som et slags kart læreren peker på, «Guidos hånd». Dette tilsvarer dagens solmisasjon. Guidos arbeid ble utviklet videre i løpet av 1600-tallet og la grunnlag for europeisk gehørpedagogikk brukt av, John Curven, Sara Ann Glover og Zoltán Kodály (Blix og Bergby, 2007). Ved starten av 1700-tallet oppstod metoder der solfege ble byttet ut med tall, og rytmelesing kom også i fokus. I løpet av 1800-tallet ble de klassiske delemnene i hørelærefaget innført, som omfatter melodi, rytme og harmonikk. Arbeidsformene tok utgangspunkt i notert og klingende musikk. I notert musikk vil det si prima vista-lesing av melodi og rytme, og i klingende form musikkdikttat og harmonisk analyse. Målet var «å utvikle et gehør hvor musikalsk forståelse og utøvelse står i sentrum» (Blix og Bergby, 2007, s. 9).

I et historisk perspektiv kan utviklingen av metoder for gehørundervisning ses i sammenheng med blant annet Hans Georg Nägeli og hans arbeid. Nägeli utformet sammen med Michael Traugott Pfeiffer læreverket *Gesangbildunglehre*. Læreverket var ment til bruk i sangundervisning og la vekt på å bryte ned musikken i mindre elementer. Disse elementene eller byggesteinene var rytme, harmonikk og dynamikk. I undervisningen skulle prosessen med å dele opp musikkens elementer og så sette dem sammen igjen foregå regulert og planmessig (Gruhn, 1993). Vi finner også spor av et gehørfag i grunnskolens musikkfag og i lærerutdanningen. Da musikkfaget i norsk skole på slutten av 1800-tallet og langt ut på 1900-tallet var et sangfag, ble det stadig debattert hva som var den «rette metoden». Harald Jørgensen skriver i artikkelen Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945-2000 (Jørgensen, 2001) om da målet for undervisningen var at «elevene skulle utvikle stemmen og øret» var én av flere «rette metoder», såkalte «tonetreffsøvelser» (s. 104).

I Norge er gehør et tradisjonsrikt fag i institusjonalisert musikkundervisning. Lindemann-familiens organistskole som ble opprettet i Kristiania i 1883 ble senere utviklet til landets første musikkonservatorium. Her ble hørelærefaget formalisert. Fra 1950-1980 var det norske gehørfaget påvirket av dansk og svensk hørelæremetodikk. Musikklinjer i videregående skoler ble opprettet over hele landet fra 1970-tallet, med hørelære som sentralt fag (Blix og Bergby, 2007). I Danmark har det også foregått en lignende utvikling av hørelære og gehørfaget som i Norge. Nielsen skriver følgende om faget hørelære:

Det er en gammel uddannelses- og musikalsk treningsdisciplin. Dens målsætning er optræning af høremæssig bevidsthed specielt vedrørende musikalske strukturforhold – især dem som knytter sig til det melodiske, rytmiske, harmoniske – og eventuelt også det formmæssige område (1998, s. 320).

Med en slik historisk bakgrunn kan det være rimelig å hevde at basisen og grunnlaget for dagens gehørundervisning har røtter fra en gammel og etablert tradisjon. Hvor sterkt denne tradisjonen påvirker dagens gehørfag blir en del av kartleggingen i denne oppgaven.

2.3 Tidligere forskning om gehørfaget i videregående skole

For å danne en forståelsesramme for senere utdyping av ulike perspektiver i min studie vil jeg nå se nærmere på tidligere forskning gjort innenfor gehørfaget i videregående skoler med musikklinjer.

Det første eksempelet jeg vil trekke fram er Anne Katrine Bergbys masteroppgave *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold* (1991). I sin kartlegging og vurdering av gehørfagets innhold finner Bergby at lærere som underviser i gehør i hovedsak underviser etter en tradisjon som tar utgangspunkt i «den skandinaviske hørelæremodellen» (Bergby, 1991). Gjennom beskrivelser av den skandinaviske hørelæremodellen framkommer det at innholdet i gehørfaget tar utgangspunkt i en tredeling. I denne tredelingen er de vanligste elementene melodi, harmonikk og rytme, med tilhørende egnede aktiviteter. Aktiviteter som nevnes er blant annet melodi, rytme og intervalldiktater, rytmelesing, prima vista sang og korreksjonsoppgaver. Lærerne i undersøkelsen bruker det meste av undervisningen på slikt innhold og aktivitet, men har også andre ideer og ambisjoner om hva faget kunne ha vært. Bergby finner at årsaken til lærernes vektlegging av et tradisjonelt innhold kan ses i sammenheng med læreplanen, lærernes opplevelser av tidspress og eksamenskrav, at antall elever i undervisningsgruppene er for høyt og at lærerne synes de mangler utdanning i gehørfaget.

Et annet eksempel på forskning innenfor vgs og gehørfag er en masteroppgave skrevet av Christian Vinje med tittelen: *Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst? En kvantitativ undersøkelse av hørelærefaget, med fokus på kjønnsforskjeller* (2009).

Undersøkelsen ble utført innenfor et utvalg av elever ved 2. og 3. klasse musikklinje, med Kunnskapsløftet (LK06) som gjeldende læreplan. I studien kartlegger Vinje utbredelsen av prestasjonsangst i hørelærefaget, og får langt på vei bekreftet sin antagelse om utbredelse av prestasjonsangst blant musikklinjeelever. I sine beskrivelser av resultatene forteller Vinje om funn der en stor andel elever opplever prestasjonsangst knyttet til hørelærefaget. Prestasjonsangsten kommer til uttrykk blant annet ved at elevene i varierende grad er redd for å mislykkes, føler seg nervøse og sammenligner seg med hverandre. Resultatene viser også at gehørfaget betraktes som et verdifullt fag, og i høy grad er verdsatt hos elevene. Det framkommer således i disse beskrivelsene at gehør kan framstå som et prestasjons- og ferdighetsfag. Som mulige implikasjoner for undervisninger peker Vinje på betydningen av hvordan lærerne best mulig kan tilrettelegge undervisningen for å unngå prestasjonsangst hos elevene. Her foreslår Vinje nivådelte grupper som strategi. Samtidig påpeker Vinje at slike nivådelte grupper kan bidra til å øke forskjellen mellom ferdighetsnivået hos elevene. I min studie vil lignende betraktninger om gehørfaget kunne framkomme, da gjennom lærernes beskrivelser. Andre momenter som er relevante er betraktninger knyttet til læreplanen LK06. Vinje finner i sin studie at læreplanen legger få føringer for utformingen av undervisningen i gehør, og at undervisningsfaget dermed kan variere fra skole til skole.

Det tredje eksempelet som omhandler forskning på gehørfag i VGS som kan være interessant er Sigurd Mickelssons masteroppgave *Er det sammenheng mellom metode og opplevd mestring i gehørtreningsfaget?* (2015). Denne oppgaven er, i likhet med oppgaven til Vinje, sentrert rundt elevenes opplevelser av gehørfaget i VGS. Mickelsson kartlegger blant annet elevenes motivasjon for gehørfaget og hvordan de vurderer egne ferdigheter i gehørfaget. Av funn framkom elevenes oppfatning av gehørtrening som viktig for musikalsk utøving, teoretisk forståelse og utvikling av musikalitet. I oppsummering av funn viser Mickelsson også til faglæreres refleksjon. Faglærer oppfatter på samme måte som elevene gehørfaget som viktig og relevant, men også utfordrende. Utfordringene hun peker på er blant annet hvordan undervisningen kan gjøres variert og tilrettelagt for alle elevene uansett faglig nivå. Mickelsson ser nærmere på innholdet i LK06 i sin studie, og beskriver læreplanens kompetansemål som generelle. Dette mener han er problematisk fordi lærernes tolkningsfrihet av kompetansemålene kan føre til ulik praksis og kvalitet for undervisningen som tilbys

elever i gehørfaget. Siden læreplanen bidrar lite til å samle gehørfagets innhold og videreføring av undervisningspraksis til nye lærere kan dette føre til bekymring for fagets framtidige innhold. Denne utfordringen forteller Mickelsson at noen lærere løser ved å utarbeide en egen fagplan i gehør som supplement til læreplanen.

Av skandinavisk forskning relatert til gehørfaget finner jeg Andreas Frydendal Pedersens oppgave relevant. Oppgaven med tittelen: *Hørelæreundervisning-i teori og praksis. En intervjustudie av hørelærepedagogers syn på og håndtering av teori og praksis i musikkundervisning i videregående skole (2012)*, er i likhet med min studie sentrert rundt lærernes beskrivelser av gehørfaget i VGS. Studien er gjennomført både ved svenske og norske videregående skoler med musikklinje. Oppgaven søker blant annet en nærmere innsikt i hvordan lærere i gehør ved VGS vektlegger praktiske og teoretiske momenter i sin undervisning. I resultatet framkommer det et syn hos informantene der sammenheng og balanse mellom de praktiske og teoretiske momentene i gehørundervisningen er viktig. De teoretiske momentene i form av begreper anses som en nødvendig del av hørelærefaget for å kunne beskrive og forklare harmoniske, rytmiske og melodiske elementer. Lærerne bruker derfor tid i sin undervisning til teoretisk gjennomgang der elevene blir nærmere kjent med hørelærefaget og dets begrepsapparat. Samtidig er lærerne i studien opptatt av å formidle en tydelig sammenheng mellom det teoretiske materialet og praktiske øvelser i sin undervisning. I de praktiske øvelsene inngår metoder der kroppsbevegelser og sang kombineres med melodiske og rytmiske element. Studien viser til at læreplanen kan være en faktor som påvirker lærernes valg knyttet til det teoretiske og praktiske arbeidet. Læreplanens mål oppfattes som generelle, og læreren har dermed frihet til å velge arbeidsmetoder ut ifra sin personlige oppfatning. Frydendal Pedersen presenterer også lærernes syn på det faglige innholdet i gehørundervisningen, der basisen er melodikk, rytmikk og harmonikk. Undervisningens innhold beskrives som konstant, til tross for nye kursplaner og skolereformer.

2.4 Læreplaner

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på gehørfaget i læreplanene R94 og LK06. Selv om gjeldende læreplan er LK06, vil det kunne føre til en nærmere forståelse av dagens

gehørfag ved også å se på den forrige læreplanen, R94. For å utdype forståelsen av hva en læreplan er og dennes funksjon, redegjør jeg først for generell læreplanteori.

2.4.1 Hva er en læreplan?

En læreplan er et formelt plandokument som angir retningslinjer for mål, innhold og organisering av undervisning (Johansen, 2013). Læreplaner finnes for kulturskoler, grunnskoler, videregående skoler, høyskoler og universiteter. I min studie vil det være interessant å finne ut mer om hvordan lærere som underviser i gehør faget oppfatter og realiserer læreplanen de underviser etter. Det vil med andre ord si at en trykt læreplan er noe annet enn en lest og forstått læreplan. Lindensjö og Lundgren (1986) beskriver dette som et skille mellom læreplanens formuleringsarena og realiseringsarena. Jeg vil derfor se nærmere på hvordan faglærere i gehør oppfatter læreplanens formuleringer, og hvordan disse oppfatningene så realiseres gjennom lærernes undervisningspraksis.

I musikkfag kan det i tillegg oppleves som om det er et ekstra stort skille mellom læreplanens formuleringer og klasserommets virkelighet (Jørgensen, 2001). For gehørfaget innebærer dette at det kan oppstå utfordringer i overgangen mellom læreplan, praktisk handling og undervisning. Hvilke utfordringer det her er snakk om i gehørfaget vil kunne vise seg i resultatet av intervjuene i min studie. For en nærmere teoretisk redegjørelse av læreplanens ulike framstillingsformer tar jeg utgangspunkt i John Goodlad (mfl., 1979) og hans teori om at læreplanen kan oppfattes på ulike nivåer. Det er her snakk om fem nivåer (Engelsen, 2012), der læreplanbegrepet kan forstås som:

1. Ideenes læreplan (ideologi).
2. Den formelle læreplanen (selve læreplandokumentet).
3. Den oppfattede læreplanen (lærernes tolkninger av læreplanen).
4. Den operasjonaliserte læreplanen (lærernes praksis i klasserommet).
5. Den erfarte læreplanen (elevenes erfaring og læringsutbytte).

Læreplanens første nivå er nært knyttet til ideologier og ideologiske kamper i samfunnet. Ideologiene gjenspeiler til enhver tid det rådende samfunnssynet, hvilke politiske partier som har mest makt, og forhold i næringsliv og arbeidsmarked. Ut i fra disse ideologiene dannes det så forestillinger eller ideer om hvordan læreplanen skal

være (Imsen, 2014, s. 195). Det andre nivået beskriver selve den offentlig vedtatte trykte planen (plandokumentet). Læreplandokumentet skriftliggjør elementer fra ideene i første nivå, og er å se på som en ramme for lærerens og skolens virksomhet (Engelsen, 2013, s. 28). Nivå 3 angir lærernes tolkning av den formelle læreplanen. Lærerne leser og tolker planens retningslinjer, og dette danner så et grunnlag for undervisningen. På det fjerde nivået finner vi opplæringen og undervisningen som den viser seg i praksis gjennom lærerens «handlinger i klasserommet». Femte og siste nivå dreier seg først og fremst om elevenes erfaringer og opplevelser med undervisningen. Lærernes erfaringer er i denne sammenhengen også interessante, da særlig hvis undervisningsopplegget ikke fungerer godt eller det er stor avstand mellom læreplandokumentet og undervisningen.

Læreplanens funksjon er som før nevnt både å være et statlig styringsinstrument, men også et verktøy læreren bruker i sin undervisning. Engelsen (2013) viser til at samfunnet i mange sammenhenger betrakter utdanning som et middel til fornyelse og forandring. Dette fører til at læreplanene med jevne mellomrom må revideres og fornyes. Selve læreplandokumentet blir revidert eller byttet ut med et nytt, og blir så innført i skolene gjennom en implementeringsprosess. Ordet implementere kommer fra latin, og handler om å utføre, iverksette og forbedre. Hensikten med å innføre en ny læreplan er å forbedre og fornye skolens undervisning. I hvilken grad dette lykkes å iverksette er ofte avhengig av at lærerne som jobber i skolen får tilbud om kompetanseheving av sin arbeidsgiver i samme tidsrom som læreplanen implementeres (Johansen, 2003).

I min studie er alle læreplanens 5 nivåer relevante i varierende grad. Det første nivået, ideenes læreplan, er å anse som fortid. Siden utarbeidelsen av LK06 har det skjedd endringer knyttet til både hvilke politiske partier som har mest makt og i næringsliv og arbeidsmarked. Forestillingene om hvordan læreplanen skal være, vil dermed også kunne være endret. Allikevel er det fortsatt LK06 som er gjeldende, der bakenforliggende ideologier og ideer er konstituert i selve læreplandokumentet. På denne måten blir både ideologiene som ligger til grunn for læreplanen (nivå1), og selve læreplandokumentet med sine faglige framstillinger og formuleringer (nivå 2) relevante i min studie. Lærerne i dagens skole kan ikke velge å se bort ifra læreplanen, men vil i sin oppfatning (nivå 3) av det formelle læreplandokumentet kunne velge sine tolkninger

og operasjonaliseringer (nivå 4). Både tolkninger og operasjonaliseringer av læreplanen vil som tidligere nevnt vise seg gjennom lærernes «handlinger i klasserommet». Videre i denne studien vil dermed nivå 3 og 4 komme i hovedfokus ved presentasjonen av resultatene. Nivå 5, den erfarte læreplanen, vil i mindre grad enn nivå 3 og 4 ha relevans for mitt prosjekt, da det her er *elevenes* erfaringer som er i fokus. Nivå 5 kan allikevel ikke ses bort ifra, da det gjennom lærernes fortellinger kan framkomme hvilke erfaringer læreren har med elevenes respons på ulike undervisningsopplegg. Læreren får her også kjennskap til om det er stor avstand mellom læreplandokumentet og undervisningen.

2.4.2 Gehør i R94

Læreplanen R94 ble i sin tid innført som en reform og iverksatt fra høsten 1994. Begrepet reform kommer fra latin og beskriver noe som innebærer at de bestående forhold endres eller omdannes til noe bedre (Snl.no). Med denne reformen ble hele læreplanverket revidert, og retten til videregående opplæring ble lovfestet. R94 formulerer faglige krav klart, og innhold og arbeidsformer ble formulert som mål (Imsen, 2014). Det var et ønske fra politisk hold at planen skulle uttrykke klart hva elevene skulle lære som «nasjonalt fellesstoff» (Jørgensen, 2001, s. 121).

Gehör hadde fagterminologien «Hørelære» i R94. Hørelære var her avgrenset til å være et eget fag for videregående kurs 2 musikk (tilsvarende dagens VG3). Ressursen til hørelære inneholdt 75 årstimer fordelt på to undervisningstimer i uka. Elevene kunne trekkes ut til praktisk/muntlig hørelære eksamen. Eksamensoppgavene ble utarbeidet *lokalt*, men etter *sentrale* retningslinjer (R94). Som nevnt formulerte R94 klart hva som var målene for undervisningen. Mål 1 for hørelære (punkt 2.3.4) sa at: «Elevene skal kunne oppfatte og memorere melodiske, rytmiske og harmoniske strukturer i klingende musikk» (R94). Mål 1 følges så av en liste på 6 hovedmomenter.

Formuleringen av målet, der det blant annet sto verbet *skal*, samt lista med hovedmomenter, viser at det her var snakk om en læreplan som ga tydelig og detaljert veiledning. I lista med momenter ble det også presisert hvilken progresjon (stigende vanskelighetsgrad) det var forventet at elevene fulgte på sitt nivå. Elevene skulle blant annet kunne «gjengi og skrive ned forespilte harmoniske intervaller i størrelse fra prim til desim», og de skulle «kunne skrive ned melodier i dur og moll med modulasjon til

dominant- og parallelltonearten» (R94). Læreplanen satte videre opp Mål 2, som sa at «eleven skal kunne anvende musikkens ulike elementer i sin musikkutøving». Dette ble fulgt av en liste med fire hovedmomenter. Instruksjonen i disse momentene var også tydelige og detaljerte, for eksempel skulle elevene kunne «bestemme og synge intervaller fra prim til desim, notert i G-, C- og F-nøkkel». Dette følges av mål 3 og 4, som også konkretiseres i hovedmomenter. Med disse tydelige målformuleringene følger også et innblikk i hva som var tenkt skulle være innhold og nivåambisjoner i faget. Innholdet ser ut til å i hovedsak være basert på det tradisjonelle gehørfaget. Fra et kritisk perspektiv kan det stilles spørsmål til om en så detaljert plan ga læreren muligheter til å være fleksibel og ta selvstendige valg i undervisningen. På den andre siden vil læreplanen kunne fungere som et styringsdokument, der myndighetene i stor grad kan kontrollere at lærestoffet gjennomgås (Imsen, 2014).

2.4.3 Gehør i LK06

LK06, Kunnskapsløftet ble på samme måte som R94 innført som en reform i 2006. En del av bakgrunnen for å innføre en ny læreplan var et ønske hos staten om bedre kvalitet i opplæringen, og en opplæring tilpasset dagens samfunn, «Kunnskapssamfunnet» (Dahl mfl., 2012 s. 20).

Som reform omfatter LK06 hele grunnopplæringen, fra barne- og ungdomsskole til videregående opplæring. For å nå målsettingen om å heve kvaliteten i opplæringen fokuserer LK06 på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål (Dahl mfl., 2012). Kompetansebegrepet er i LK06 forstått som: «Evnene til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer». Videre at: «Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver» (Udir., 2014). Ved sin fokus på kompetansemål signaliserer læreplanen en tydelig forventning om et faglig læringsutbytte der elevene viser sin kompetanse ved å bruke ferdigheter og kunnskaper til å løse oppgaver i konkrete situasjoner. Kompetansemålene i hovedområdet gehørtrening i LK06, 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

Læreplanens krav er tydeliggjort med at det her er snakk om noe elevene *skal* kunne, og hvilke handlinger det dreier seg om. Elevenes kompetanse beskrives da som en manifest kompetanse, altså en kompetanse slik den viser seg i praksis, og ikke kun viten, erkjennelser eller opplevelser (Nordenbo, referert i Sætre, 2013, s.76).

Til forskjell fra R94 gir ikke LK06 veiledning til læreren hva som skal være faglig innhold, metode eller progresjon. Læreren må selv konkretisere og bryte ned målene i læreplanen til beskrivelser av hva undervisningen skal omfatte. Læreren må også konkretisere vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Gehør er ikke lenger et selvstendig fag i LK06, men har blitt omgjort til et hovedområde i faget Musikk fordypning 2. Dette er å se på som en strukturendring, fra en fagdelt plan (R94) til en bredfeltplan (LK06). I en bredfeltplan er fagområdene større enn i en fagdelt plan, og består av flere beslektede enkeltfag. Ved å sette sammen fagene i kombinasjoner legges det vekt på at de ulike innholdselementene skal henge sammen (Engelsen, 2012). I LK06 presiseres dette under beskrivelsen av struktureringen slik: «Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng» (LK06). Engelsen (2012, s.35), viser til at denne plantypen blir «bred» bare i navnet, og at strukturen faller sammen i opplæringen. En konsekvens av å gruppere fag i hovedområder som brede programfag kan også føre til mindre spissing av kompetansen for elevene (Dahl mfl., 2012). En annen konsekvens av skiftet fra R94 til LK06 for gehørfaget er at gehør er et valgfag. Musikk fordypning 2 er i LK06 et fag musikklinjeelevne kan ta som fordypningsfag, eller de kan velge det vekk. Et spørsmål som kan stilles er hva som skjer med gehørfagets identitet og status i skiftet fra R94 til LK06. Gehørfaget blir på mange måter «fornyset» når det plasseres som et hovedområde sammen med formidling og komponering. Spørsmålet er om dette er å regne som en fornyelse, eller en svekkelse av gehørfagets identitet og særpreg. Også sett i sammenheng med hvilke hovedområder gehør er plassert sammen med. Gehør som fag kan på ulike måter knyttes til alle de andre musikkfagene i større eller mindre grad. Hvilke musikkfag gehør har sterkest tilknytning til er i denne sammenhengen et relevant spørsmål. Det kan her tenkes at gehør har en sterkere tilknytning til faget hovedinstrument enn komponering og formidling.

2.5 Digital kompetanse og digitale verktøy i gehørundervisning

Læreplanens vektlegging av digital kompetanse som grunnleggende ferdigheter gjenspeiler dagens samfunnsutvikling. Å inneha digital kompetanse er, i henhold til læreplanteksten, en nødvendig forutsetning for å samfunnsdeltagelse på samme måte som å kunne lese, regne og skrive. Ifølge Arnseth et. al (2007) er digital kompetanse «ferdigheter, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet» (s.33). Vi ser her en forståelse av begrepet digital kompetanse som å inneholde mer enn bare å kunne bruke digitale medier praktisk og instrumentelt.

Ferdigheter vil hos den digitalt kompetente lærer innebærer kunnskaper om nettnavigasjon og søk, samt mestring av ulike programmer og disses funksjoner. Digital kreativitet kan knyttes til produksjon og konsum, men også i musikkfaglig sammenheng som katalysator for skapende arbeid i for eksempel komponering og musikkproduksjon (Vinge, 2013). Digitale holdninger innebærer blant annet evne til å kunne vurdere kvalitet på programvare til bruk i undervisningen, og kjennskap til etiske retningslinjer for nettbruk (Michaelsen, 2015). For en lærer vil digitale holdninger også romme vilje til å innlemme relevant faglige digitale ressurser i sitt «pedagogiske repertoar» på lik linje med andre læremidler som for eksempel bøker (Otnes, 2009). Digital kompetanse for lærere i gehørfaget vil således innbefatte mer enn å ha kunnskaper om hva som finnes av tilgjengelig programvare og digitale ressurser. For å kunne utnytte den digitale teknologiens pedagogiske potensiale kreves innsikt i hvordan digitale ferdigheter, holdninger og kreativitet kan utvikles hos eleven i et fag som gehør. En viktig komponent er å synliggjøre sammenhengen mellom teknologi, pedagogikk og det faglige innholdet (Michaelsen, 2015). I hvilken grad dette synliggjøres i undervisningen vil være avhengig av lærers kompetanse, men også lærerens tolkning og forståelse av læreplanens intensjon om å bruke digitale verktøy som støtte for gehørundervisningen.

Ved anvendelse av digitale verktøy som støtte for gehørundervisningen vil læreren kunne oppfylle læreplanens intensjon i større eller mindre grad, og samtidig åpne for nye muligheter til å fremme elevenes læring. I denne sammenhengen er spørsmålet hva som er å regne som digitale verktøy til bruk i gehørundervisning relevant. Som digitale

verktøy til pedagogisk bruk finnes ulike varianter av Learning Management System (LMS) eller læringsplattformer. I VGS brukes blant annet It's Learning og Fronter. Slike læringsplattformer kan være mulige katalysatorer for digital kompetanse, men er også med å bygge opp under gamle pedagogiske tradisjoner. Designet og funksjonen disse digitale verktøy har er i første omgang knyttet til distribusjon av oppgaver og informasjon (Udir., 2006).

Mer læringsfremmende bruk av digitale verktøy vil trolig kunne realiseres ved anvendelse av programvare som muliggjør interaktivitet mellom menneske og maskin. Säljö (2010) viser til at det i programvaren ligger et potensiale for kommunikasjon der digitale verktøy blir en partner som kan støtte og bygge opp kunnskap gjennom interaksjon. Interaksjon med digitale verktøy innebærer også stor grad av fleksibilitet, både i tilgjengelighet og tilpasning av lærestoff. Eleven vil til enhver tid ha tilgang til læringsfremmende situasjoner gjennom sine digitale verktøy, og vil selv kunne ta kontroll over progresjonen i lærestoffet. Ved riktig bruk av digitale verktøy vil også muligheter for differensiering og individuell tilpasning til opplæringen øke (Jakhelln, 2007).

I undervisning der digitale verktøy trekkes inn vil lærerens rolle redefines. Den tradisjonelle gehørundervisningen er fagsentrert, med læreren i sentrum som formidler av kunnskap (Hanken og Johansen, 2013). I en redefinert rolle blir lærerens funksjon mer å betrakte som veileder. Allikevel vil ikke bruk av digitale verktøy kunne erstatte lærerens funksjon som fagperson. Det er fortsatt læreren som setter opp klare faglige mål for elevene, og viser hva som er fornuftig bruk av digitale verktøy (Michaelsen, 2015). Selv om det finnes et mangfold av digitale ressurser som kan fungere hensiktsmessig i interaksjon mellom elev og maskin er lærerens kunnskaper nødvendige for å velge ut hva som er av god kvalitet og har faglig relevans. I gehørundervisning vil forhold som lyd og lyd kvalitet også være av betydning (Jakhelln, 2007).

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for gehørbegrepet og hva som former undervisningsfaget gehør. Videre har jeg også belyst gehørfagets historikk, tidligere

forskning om gehørfaget i VGS og læreplanteori. Kapitlets avslutning fokuserer på temaene digital kompetanse og digitale verktøy i gehørundervisningen, herunder hva digitale kompetanse *er*, og betydningen av å inneha digital kompetanse. Denne redegjørelsen er med å danne grunnlag for å belyse resultatene i mitt prosjekt. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn i det spesifikke teorigrunnlaget som bidrar ytterligere til å sortere og forstå materialet i studien.

3. Didaktikk, didaktiske kategorier og didaktisk relasjonstenkning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for didaktiske kategorier og didaktisk relasjonstenkning. For mitt prosjekt har didaktikk relevans både som teorigrunnlag og som metodologisk analyseverktøy. Begrepet didaktikk stammer fra gresk, og betyr å klargjøre eller belære. I direkte betydning blir didaktikk å forstå som læren om undervisningen, eller undervisningslære. Didaktikk omhandler vanligvis den delen av pedagogikken som handler om undervisning (Bjørndal og Lieberg, 1978). Didaktikk kan forstås både som et praktisk rammeverk knyttet til undervisning og læring, og som et teoretisk rammeverk for refleksjon og forskning om skole og undervisning (Gundem, 2011).

Ifølge Gundem (ibid.) er det ikke en streng avgrensning mellom didaktikk som vitenskap om undervisning og didaktikk som kunsten å undervise, snarere forstås didaktikkbegrepet ulikt i ulike pedagogiske tradisjoner. Noen forstår didaktikken som en teoretisk refleksjon om undervisningens innhold og begrunnelser – *hva og hvorfor*, mens andre åpner didaktikkbegrepet også opp for refleksjoner om undervisningsmetoder – *hvordan* (se f.eks. Nielsen 1998; Hanken & Johansen 2013; Gundem 2011). Disse to tilnærmingene til didaktikkbegrepet omtales i litteraturen som en *snever* og *spesifikk* eller en *vid* og *generell* didaktikkforståelse (Nielsen, 1998). I min studie av gehørfaget i videregående skole er jeg opptatt av hva lærerne gjør, deres tanker om undervisningsmetoder samt deres begrunnelser for faglige prioriteringer og deres refleksjoner om undervisningens betingelser. Jeg legger med andre ord til grunn en vid forståelse av didaktikkbegrepet.

For å klargjøre på hvilken måte didaktikk blir et teoretisk rammeverk for meg, benytter jeg meg i det følgende av en tredeling av didaktikkens gjenstand- og virksomhetsfelt (Gundem, 2011). På første nivå plasserer hun teori og forskning om undervisning. På andre nivå plasserer hun den praktisk lærergjeringen med arbeid med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Det tredje nivået betrakter Gundem som en referanseramme for profesjonell dialog lærere seg imellom eller dialog mellom lærere og andre interessegrupper.

3.1.1 Didaktikk som teori og forskning

Ifølge Gudem (2011) forholder didaktisk forskning på første nivå seg til både pedagogisk teori og til praksis. Forholdet til pedagogisk teori oppstår når didaktikere for eksempel trenger innsikt og forståelse fra områder som psykologisk læringsteori eller teorier om læreplaner. Didaktisk forskning relatert til praksis «tar utgangspunkt i problem som eksisterer i undervisningsvirkeligheten» (Gudem, 2011, s.64). Denne undervisningsvirkeligheten blir av skoleforskere beskrevet som svært kompleks med en rekke faktorer som virker inn på helheten (Bjørndal og Lieberg, 1978, s. 30).

Didaktikkens teorier, begreper og modeller vil kunne omfatte denne kompleksiteten og ha en klargjørende funksjon. Forskning som søker å belyse hva som karakteriserer undervisningen, kan således anvende didaktikken som et analytisk redskap. I mitt prosjekt søker jeg nettopp å beskrive og forstå undervisningsfaget gehør, og bruker didaktiske begreper og modeller til dette.

3.1.2 Didaktikk som utgangspunkt for lærerens arbeid

Relatert til lærerens arbeid, nivå to, har didaktikken funksjon som praktisk verktøy for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. I dette arbeidet må læreren blant annet ta stilling til hva elevene skal lære (innholdet i undervisningen), og hvilke framgangsmåter som kan være tjenlige å benytte seg av i undervisningen og i vurderingsarbeidet. Ifølge Hanken og Johansen (2013) belyser didaktikken alle former for intensjonal undervisning. At undervisningen er intensjonal vil si at undervisningen er bevisst, planlagt og målrettet. Skal undervisningen være bevisst og målrettet, fordrer dette også en reflektert lærer. Didaktikken søker dermed på dette praktiske nivået «å øke den teoretiske refleksjon omkring planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning» (Bjørndal og Lieberg, 1978, s. 27).

Didaktikken gir like fullt ikke svar på hva som skal være innholdet i undervisningen, hvordan dette innholdet skal planlegges, gjennomføres og vurderes. Snarere gir didaktikken læreren teoretisk bevissthet slik at han eller hun vil kunne foreta selvstendige valg. Hanken og Johansen (2013) omtaler didaktikken som utgangspunkt for lærerens arbeid på dette nivået som pedagogisk profesjonalitet. Premisset for at det i det hele tatt er interessant å undersøke gehørlæreres undervisningspraksis, ligger nettopp i denne forståelsen av pedagogisk profesjonalitet. Lærerne konstruerer sin egen

undervisning når de forstår og tolker sentralt gitte mål, når de prioriterer blant innhold og undervisningsmetoder og når de vurderer elevs arbeid.

3.1.3 Didaktikk som referanseramme

Når didaktikken leverer begreper, kategorier og modeller for lærere og andre aktører i utdanningsfeltet, vil den kunne fungere som en felles referanseramme. Når lærere diskuterer utfordringer fra praksis vil et felles begrepsapparat hjelpe lærerne å holde fokus på aktuelle problemer for å kunne både forstå, men også sette inn nødvendige tiltak. Didaktikkens funksjon som referanseramme er avhengig av en avklaring rundt hva didaktikk er og ikke minst hva ulike aktører legger i begrepene og modellen. En slik avklaring kan være problematisk fordi terminologien, slik vi har sett (jf. Gundem, 2011) ikke er ensartet. I mitt prosjekt bruker jeg didaktiske kategorier for å strukturere arbeidet både i konstruksjonen av intervjuguiden, i gjennomføringen av intervjuene og i analysen av det empiriske materialet. For at begrepene jeg bruker i min avhandling skal kunne tjene som en slik referanseramme, er det avgjørende at jeg både redegjør for begrepene og min forståelse for disse i relasjon til mitt forskningsprosjekt. Denne redegjørelsen gjør jeg i det følgende.

3.2 Didaktiske kategorier og relasjonstenkning

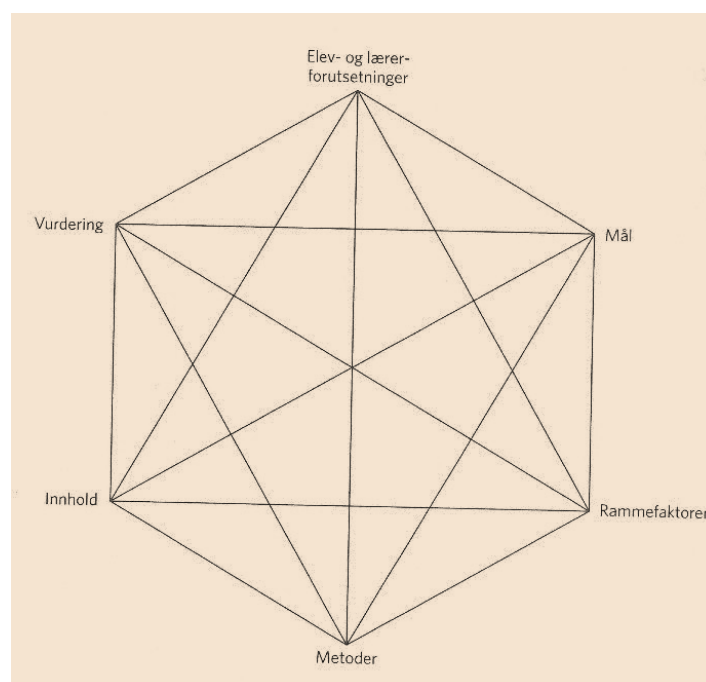
Et videre utgangspunkt for didaktisk tenkning og refleksjon er å klargjøre og identifisere hvilke sentrale faktorer som virker inn på undervisningen. Disse faktorene er til enhver tid i samspill, og kan grupperes og kategoriseres i didaktiske kategorier. Det finnes ulike teoretiske framstillinger av hva som er å regne som didaktiske kategorier, og hvordan innholdet i de didaktiske kategoriene skal forstås. Kategoriene er delvis overlappende og ses i sammenheng/relasjon med hverandre.

3.2.1 Didaktiske modeller

En vanlig måte å strukturere de didaktiske kategoriene på er å bruke ulike modeller eller grafiske framstillinger. Didaktiske modeller kan blant annet som et utgangspunkt for å planlegge undervisning men også fungere som et verktøy for å analysere og beskrive undervisning. Ifølge Gundem (2011) er den mest kjente og brukte modellen den didaktiske trekant. Den didaktiske trekant er en forklarende og klassifiserende

modell som forbinder undervisningssituasjonens selvfølgelige elementer: elev, lærestoff og lærer. Innenfor norsk didaktikk er den didaktiske relasjonsmodellen, utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978) sentral. Modellen tar utgangspunkt i kategoriene mål, faginnhold, evaluering, didaktiske forutsetninger og læringsaktiviteter, og viser relasjonen mellom disse. I senere revisjoner av modellen blir didaktiske forutsetninger erstattet med rammefaktorer og lærer- og elevforutsetninger. En annen endring av modellen er å se ved at Bjørndal og Lieberg (1978) anvender kategorien læringsaktiviteter, mens nyere utgaver skifter dette ut med metode. Hensikten med relasjonsmodellen er at den «kan tjene som referanseramme for planlegging og beskrivelse av et undervisningsopplegg» (Bjørndal og Lieberg, 1978, s. 135).

Modellens form og struktur synliggjør også at det er muligheter for å skape et dynamisk samspill mellom kategoriene, og at kategoriene er likeverdige. Når læreren skal planlegge sin undervisning kan han ta utgangspunkt i en hvilken som helst kategori. Modellen gir dermed struktur og støtte, men åpner samtidig for fleksibilitet og tilpasningsmuligheter til nye undervisningssituasjoner med endrede forutsetninger. Jeg vil for videre redegjørelse ta utgangspunkt i Hanken og Johansens (2013, s. 154) reviderte framstilling av den didaktiske relasjonsmodellen (fig.2). De sentrale didaktiske kategoriene i denne modellen ses så i lys av gehørfaget i videregående skole.



Figur 2

Mål

Kategorien mål ses i sammenheng med at undervisning er en intensjonal aktivitet. Intensjonen er å utvikle kunnskap hos eleven, og hvis denne intensjonen skal oppfylles er det ifølge Hanken og Johansen (2013) hensiktsmessig med klare mål for planlegging og vurdering av undervisningen. I undervisningssammenheng skilles det mellom flere ulike typer mål, som arbeidsmål, delmål, fagmål og formål. Formålet i læreplanen (LK06) for Musikk fordypning 2 og hovedområde gehør er å regne som et overordnet mål. Læreplanens formål er skrevet som generelle formuleringer og beskriver ikke undervisnings- eller læringsmål. I formålet framheves det blant annet som målsetting at «Programfaget musikk fordypning skal bidra til nødvendig rekruttering og kompetanse til samfunnets musikk og kulturliv» (LK06). Et annet overordnet mål er at faget «skal bidra til å skape forståelse av hvordan musikk som klingende materiale er grunnleggende i musikalsk kunnskapstilegnelse». I tillegg til overordnede formål inneholder også læreplanen kompetansemål for hvert hovedområde. Kompetansemålene i gehørtrening er som før nevnt at eleven skal kunne: «memorere og gjengi sammensatte musikalske forløp i sang, spill og skrift», og «lese og gjengi et sammensatt notebilde i sang og spill».

LK06 er å regne som en målstyrt læreplan (Dahl mfl., 2012). I praksis innebærer dette at myndighetene ønsker å styre målene for opplæringen gjennom læreplanens kompetansemål. Forutsetningen for dette er at læreren konkretiserer kompetansemålene til fagmål for elevene. Det legges også opp til at læreren skal konkretisere hva som *kjennetegner* elevens måloppnåelse. Dette er særlig viktig i vurderingsarbeidet, og vi ser her en nær tilknytning kategorien vurdering. I utarbeiding av vurderingskriterier er det viktig med samsvar mellom mål og vurderingskriterier (Hanken og Johansen, 2013). Læreplanens kompetansemål i gehør er ikke entydige, og åpner for flere tolkningsmuligheter. Hver enkelt lærer vil dermed i stor grad selv ha frihet til å bestemme hva målene for undervisningen skal være. Hvordan lærerne forstår målene i LK06 og tolker og omformer disse til lokale mål, vil studien søke å belyse.

Innhold

Ifølge Engelsen (2013) omfatter den didaktiske kategorien innhold skolens og fagenes framgangsmåter og lærestoff som tas inn i undervisningen. LK06 er en

kompetansemålsplan og ingen innholdsplan, den angir dermed ikke til læreren om hva som skal være innholdet i undervisningen. Læreren prioriterer selv hvilket innhold som er egnet i undervisningen for å nå undervisningens mål. Undervisningens innhold er å oppfatte som det elevene skal lære. I gehørfaget i VGS sier læreplanen at elevene skal lære å bruke gehøret sitt «som et verktøy i arbeid med musikk». Hvordan elevene skal lære dette og hvilket lærestoff og framgangsmåter som er hensiktsmessige, er opp til læreren å avgjøre.

I gehørfaget er det en lang tradisjon at elevene skal lære å notere ned det de hører. Som regel vil dette foregå ved at læreren spiller, synger eller leser diktater. Diktatene varierer mellom å være melodi, rytme, akkord eller intervalldiktater. I det tradisjonelle gehørfaget er innholdet også basert på at elevene skal framføre det de ser gjennom for eksempel rytmelesing, klapping av rytmer eller å synge melodier (Blix og Bergby, 2007). Gjennom denne praktiske aktiviteten, som beskrevet hos Blix og Bergby (2007), blir undervisningens innhold således også å se på som en framgangsmåte eller læringsaktivitet. Hos Bjørndal og Liebergs didaktiske modell (1978, s.135), er læringsaktiviteter og faginnhold skilt ut som egne kategorier. I den reviderte utgaven til Hanken og Johansens didaktiske modell er læringsaktiviteter og faginnhold plassert i kategorien innhold. Denne teoretiske framstillingen viser at innhold kan omfatte både lærestoff og læringsaktiviteter fordi læringsaktiviteter i musikkfag samtidig er en del av innholdet (Hanken og Johansen, 2013). En slik nær sammenkobling mellom læringsaktivitet og faginnhold finnes også i gehørfaget. Denne sammenkoblingen vil søkes ytterligere beskrevet gjennom denne oppgaven.

Metode

I sammenheng med undervisning og læring kan begrepet metode defineres som «en planmessige framgangsmåter for undervisning og læring» (Hanken og Johansen, 2013, s. 80). Når læreren planlegger sin undervisning er spørsmålet om *hvilke* tilnærminger og faglige strategier som gir best mulig læringsresultat relevant. I gehørfaget legger gjeldende læreplanen LK06 opp til stor grad av frihet til hvilke metoder læreren kan velge å bruke i sin undervisning. Hvordan og i hvilken utstrekning lærerne i min studie benytter seg av denne metodefriheten vil kunne fremkomme i resultatpresentasjonen.

I gehørundervisningen omfatter metode blant annet forhold som hvilke undervisningsformer læreren anvender, hvilke læringsaktiviteter elevene utfører, og hvordan lærestoffet er organisert med tanke på progresjon (Blix og Bergby, 2007). I valg av metode inngår også muligheter for bruk av differensiering. Differensiering, som betyr å gjøre forskjellig, blir i skole og undervisning vanligvis gjennomført ved at elevene plasseres i ulike klasser etter alder (Imsen, 2014). En annen måte å differensiere undervisning på er å organisere elevene i grupper. I gehørundervisning er det ifølge Blix og Bergby (2007) vanlig å organisere undervisningen i grupper med seks til åtte elever. Gehørundervisningen organiseres slik fordi det da er mulig å følge opp hver enkelt elev bedre. Som utgangspunkt for gruppedeling i gehør kan også elevenes faglige nivå brukes. Grunnlaget for lærerens mulighet til å differensiere undervisningen i grupper tar utgangspunkt i skolens ressursmessige og organisatoriske rammer. Vi ser her en nær forbindelse til kategorien rammefaktorer.

De vanligste undervisningsformene i gehør er at læreren tar utgangspunkt i teori fra forskjellige lærebøker, supplert med eksempler på tavle med notelinje og avspilling av musikkseksempler fra piano eller CD. Tilhørende læringsaktiviteter og arbeidsformer for elevene blir så å skrive noter, intervaller og akkorder (Pedersen, 2012). Elevene kan også jobbe praktisk med å synge/lese melodier eller synge og si rytmer. Lærestoffet i gehør vil som regel være ordnet i stigende vanskelighetsgrad, tilpasset elevenes alder og kunnskapsnivå. Om progresjonen skal være rask eller langsom blir som regel tilpasset underveis i undervisningen (Blix og Bergby, 2007).

Tradisjonelle metodiske innfallsvinkler i gehørfaget tar ifølge Blix og Bergby (2007) utgangspunkt i at læreren konsentrere seg om musikkens bestanddeler. Av dette oppstår tilnærmingen der melodi, rytme, akkorder og intervaller behandles adskilt og som enkeltkomponenter. Denne tilnærmingen er i stor grad knyttet til gehørundervisning der vestlig klassisk musikk brukes som utgangspunkt. En annen og nyere metodisk innfallsvinkel vil være å starte med en større musikalsk ramme som utgangspunkt, og så la elevene finne fram til enkeltkomponentene. En slik helhetlig musikalsk ramme vil for eksempel kunne være en poplåt, der elevene transkribere melodistemmen. Blix og Bergby (2007) kaller dette for gehørtradert metode. Gehørtraderte metoder vektlegger læring gjennom musikalske opplevelser og lærestoff fra sjangere som rytmisk musikk, folkemusikk og jazz. Om læreren benytter

tradisjonelle eller gehørtraderte metoder er undervisningen i gehør fagsentrert. En fagsentrert undervisning legger opp til at elevene skal tilegne seg et bestemt lærestoff (Hanken og Johansen, 2013). I gehør vil dette innebære at elevene skal tilegne seg kunnskaper om for eksempel hva de forskjellige intervaller heter, hvordan de klinger og at de skal gjengis korrekt i noteskrift. Lærerens metodefrihet innebærer i praksis dermed en frihet til å velge om gehørfaget og dets innhold skal formes etter tradisjonelle eller gehørtraderte metoder. Lærernes valg av metoder søkes belyst gjennom denne studien.

Vurdering

I en didaktisk og pedagogisk sammenheng kan vurdering beskrives som «et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier» (Hanken og Johansen, 2013, s.121). Vurdering kan også defineres som «en gruppe prosesser vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte» (Smith, referert i Dobson mfl., 2011, s. 24). Vurderingens ulike funksjoner for fag i VGS beskrives i forskrift til opplæringsloven (kapittel 3).³ Der heter det blant annet at vurderingens formål er å uttrykke elevens kompetanse, og gi veiledning og tilbakemelding til eleven. For læreren gir vurderingsarbeidet også muligheter for å kontrollere elevens læringsresultat.

Det er vanlig å skille mellom vurdering med tallkarakterer (formell) og uten karakterer (uformell). Formelle vurderinger kalles også summativ vurdering eller vurdering av læring. Summativ vurdering peker tilbake på læring som allerede har skjedd og er dermed en produktvurdering (Vinge, 2014). Til elevenes sluttvurderinger brukes utelukkende summative, formelle vurderinger. Ved bruk av en uformell vurderingsform utføres det en individuell vurdering uten karakter. Vurderingen samles ikke i ett enkelt symbol med rangering ut i fra en verdiskala, men det brukes vanlige verbale uttrykk. Uformell vurdering kan anvendes både skriftlig og muntlig. Uformelle vurderingsformer kan lettere enn formelle karakterer ta hensyn til elevenes forutsetninger, arbeidsmåter og innsats, og er sentral i arbeid med ansvar for egen læring (Engelsen, 2012). Uformelle vurderinger er også formative og foregår underveis i undervisningsforløpet, og peker fremover mot økt læringsutbytte (Vinge, 2014). I formativ vurdering er hovedfokus på selve læringsprosessen og løpende tilbakemeldinger. Den formative vurderingene kalles

³ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4 - KAPITTEL_4

også vurdering *for* læring. Summativ og formativ vurdering kan brukes i samme fag samtidig og utfyller hverandre. Gjennom et skoleår brukes både summative og formative vurderinger, men de har ulik funksjon. Formative vurderinger er å regne som uformelle og har en funksjon som underveisvurdering. Bruk av summative vurderinger i gehør tar ofte utgangspunkt i prøver der svaret enten er feil eller rett. Blix og Bergby (2007) viser til denne type oppgaver der elevene framfører rytmer og sanger, bestemmer akkorder og intervaller eller skriver ned melodier og rytmer. Dette er aktiviteter som lett lar seg måle, noe som kan føre til at lærere som underviser i faget ønsker å prioritere slikt fagstoff.

Som kategori er vurdering nært forbundet med kategorien mål. Delmål i undervisningen følges ofte opp av en tilbakemelding fra læreren i form av en vurdering. Det endelige målet for undervisningen, elevenes sluttkompetanse, uttrykkes med summative karakterer. En tradisjonell form for å innhente dokumentasjon til formell vurdering og vurdere elevenes individuelle kompetanse i videregående skole er skriftlige individuelle prøver med summative, formelle karakterer (Engh mfl., 2007). Ifølge Blix og Bergby (2007) er det vanlig med slike prøver også i gehør. Hvilke vurderingsformer lærerne i min studie benytter seg av og hvordan vurderingens funksjon forstås, vil denne studien søke å belyse.

Rammefaktorer

I undervisningssammenheng er en rammefaktor å forstå som «forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter» (Imsen, 2014, s.336). Rammene rundt undervisning og også gehørfaget dreier seg om ressursmessige, organisatoriske og formelle rammer. Formelle rammer rundt gehørfaget i vgs er læreplanen LK06 og Forskrift til opplæringsloven. Ressursmessige og organisatoriske rammer rundt gehørundervisningen kommer til syne blant annet i elevenes timeplan. Gehør er som før nevnt en del av faget Musikk fordypning 2, som tilsammen utgjør en ressurs på 5 skoletimer i uka. Hvor stor del av denne ressursen som settes av til gehørundervisning vil kunne påvirke faget. Tilgang på læremidler og utstyr er også å regne som rammefaktorer og representerer både begrensninger og muligheter for læreren som underviser. Mangel på læremidler kan virke hemmende på noen læreres undervisning, men kan for andre lærere virke fremmende (Johansen, 2003).

Den delen av pedagogikkfaget som søker å forstå undervisningspraksis i lys av ressursmessige, organisatoriske og formelle rammer, kalles rammefaktorteori (Lundgren, 1977). Rammefaktorteorien søker en nærmere forståelse av hvorfor undervisningen blir som den blir, og hva som er praktisk mulig for læreren å gjennomføre (Vinge, 2014).

Elev- og lærerforutsetninger

Elev- og lærerforutsetninger omhandler de sosiokulturelle og antropogene forutsetningene både elevene og lærerne bringer med seg til undervisningen (Vinge, 2014). Elevens forutsetninger tar utgangspunkt i hvilke erfaringer, evner og forkunnskaper eleven har med seg fra tidligere skolegang og undervisning. I disse forutsetningene ligger elevenes potensiale for læring (Imsen, 2014). Ved opptak til musikklinje i videregående skole er det ingen formelle krav til at elevene skal ha spesielle kunnskaper eller ferdigheter knyttet til instrument, notelesing eller gehør. Noen elever har mange års erfaring fra kulturskole og korps, mens andre har bakgrunn som bandmusikere. Elevenes potensiale for læring i gehør vil således være forskjellig, og medfører at læreren bør legge opp undervisningen deretter.

Lærerens forutsetninger tar utgangspunkt i hvilke erfaringer og forkunnskaper han eller hun har med seg fra tidligere undervisningspraksis og egen studietid. I forutsetningene ligger blant annet lærerens pedagogiske potensiale for å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen. Disse kunnskapene og ferdighetene hos læreren kalles didaktisk kompetanse (Gundem, 2011). Den didaktiske kompetansen kommer til praktisk anvendelse gjennom lærerens handlinger i klasserommet og undervisningssituasjoner. Det er altså her snakk om en type kompetanse som kan identifiseres som handlingskompetanse. Handlingskompetansen består av læringskompetanse, fagkompetanse, metodekompetanse og sosial kompetanse (NOU 1991:4, s.12) . Store deler av grunnlaget for disse kompetansene finner vi i lærerens utdanning, som også er en del av det formelle utgangspunktet for å arbeide som lærer i videregående skole.

I VGS stilles det formelle krav til ansettelse jfr. forskrift til opplæringsloven §14-4.⁴ Lærere som underviser i gehør ved musikklinjer i vgs vil dermed inneha en

⁴ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16 - KAPITTEL_16

fagkompetanse i musikk som er hentet fra enten konservatorieutdanning eller universitet/høgskole. For å undervise i gehør stilles det imidlertid ingen formelle krav til at faglæreren skal inneha fagdidaktisk kompetanse i gehør. Lærere som har undervist i flere år vil etterhvert trenge kompetanseheving for å holde seg faglig oppdatert og utvikle sine kunnskaper. Ved revisjon og implementering av ny læreplan er strategier for kompetanseheving en viktig faktor for å sikre gjennomføring og realisering av læreplanens intensjoner (Johansen, 2003).

I kategorien lærerforutsetninger kan også lærerens fagsyn plasseres. Lærerens fagsyn kan sies å være sammensatt av kompetanse, tidligere undervisningserfaring, faglige tradisjoner og personlige preferanser. En slik sammensetning fører til at fagsynet danner bakgrunn for det som Frede V. Nielsen beskriver som ulike «didaktiske posisjoner og konsepsjoner» (Nielsen, 1998, s. 163). Hvilket fagsyn læreren bærer med seg vil dermed være en viktig forutsetning for utformingen av undervisningen og hvilken profil faget får (Hanken og Johansen, 2013). Ifølge Hanken og Johansen (2013) fører ulike fagsyn og ulik vektlegging av hva som er viktig å betone til at musikkfaget blant annet kan framstå som et ferdighetsfag, men også som et kunnskapsfag eller et estetisk fag. Tilsvarende finnes også for gehørfaget, der gehørfaget kan framstå både som et kunnskaps- og teorifag, men også som et praktisk og nyttig fag, eller et prestasjonsfag (Blix og Bergby, 2007). I min studie vil det kunne framkomme lignende framstillinger av gehørfaget gjennom lærernes fortellinger om sitt fagsyn. Hvilket fagsyn lærerne har, vil sammen med opplysninger om lærernes kompetanse og erfaringer knyttet til kompetanseutvikling, danne bakgrunn for en forståelse av hvordan disse faktorene påvirker gehørunndervisningen.

3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for hva didaktikk, didaktiske kategorier og didaktisk relasjonstenkning er, og hvilken relevans denne teorien har for min studie. I redegjørelsen har jeg gjennomgått sentrale begreper og betydningen av disse og at jeg i mitt prosjektet legger en vid forståelse av didaktikkbegrepet til grunn. For å avgrense mitt «forskningsterritorium» innenfor den didaktiske teorien har jeg presentert hvilken didaktisk modell jeg tar utgangspunkt i, og hvilke kategorier som skilles ut som sentrale. Dette har betydning for studien fordi jeg som forsker søker å belyse hva lærerne gjør i

sin gehørundervisningen, hvilke tanker de har om undervisningsmetoder og hvordan de begrunner og reflekterer omkring sine faglige prioriteringer. I neste kapittel redegjør jeg for prosjektets forskningsmetodiske aspekter og hvordan den didaktiske teorien videre kommer til anvendelse som analyseverktøy.

4. Metode og datainnsamling

Metodebegrepet kan forstås både vidt og snevert. I vid betydning omfatter metode «veien til målet», mens en mer snever betydning har et ideal om et sett regler som skal følges mekanisk (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 99). Metode innebærer således å følge en systematisk framgangsmåte mot et gitt mål. I forskningssammenheng er målsettingen å utvikle ny og dypere kunnskap om det som skal undersøkes. Som grunnlag for denne kunnskapsutviklingen er en systematisk tilnærming viktig (Thagaard, 2013). Innenfor forskning finnes det ulike metodiske tradisjoner som ivaretar kravet om systematikk. I min studie har jeg valgt kvalitativ metode i form av en intervjuundersøkelse som overordnet design. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for og begrunne dette valget. Jeg redegjør videre for utvelgelsen av informanter, gjennomføring av pilotstudien og gjennomføringen av intervjuene, samt strategier for transkripsjon og analyse av intervjuene. Kapitlet avsluttes med betraktninger knyttet til temaene validitet, reliabilitet og etikk.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ metode assosieres som regel med begrepene fleksibilitet, dybde og små utvalg. Metoden er fleksibel fordi dataene ofte innhentes igjennom observasjoner eller intervjuer. I observasjon eller intervju er det nær kontakt mellom forsker og forskningsobjekt, og mulighet for dialog og samhandling (Befring, 2010). Dette legger også til rette for å skaffe en dypere og annen type kunnskap enn ved kvantitative undersøkelser. Kvantitativ forskning kan omfatte store utvalg, men vil i mindre grad gi informasjon om kvalitetene eller egenskapene til det som skal studeres (Thagaard, 2013). I mitt prosjekt er den overordnede målsetningen som før nevnt å kartlegge faglæreres undervisningspraksis i gehør. Som forsker ønsket jeg nær kontakt med forskningsobjektene for å få tilgang til deres beskrivelser av undervisningspraksisen. For å best mulig ivareta denne interessen fant jeg ut at løsningen var å møte og snakke med lærerne. Gjennom samtale ansikt til ansikt ble forholdene tilrettelagt for å på best mulig måte kunne forstå hvordan undervisning i gehør foregår, sett fra lærernes side. Som forskningsverktøy er samtalen bygd opp på samme måte som en vanlig, dagligdags samtale, men kan karakteriseres som profesjonell med benevnelsen kvalitativt

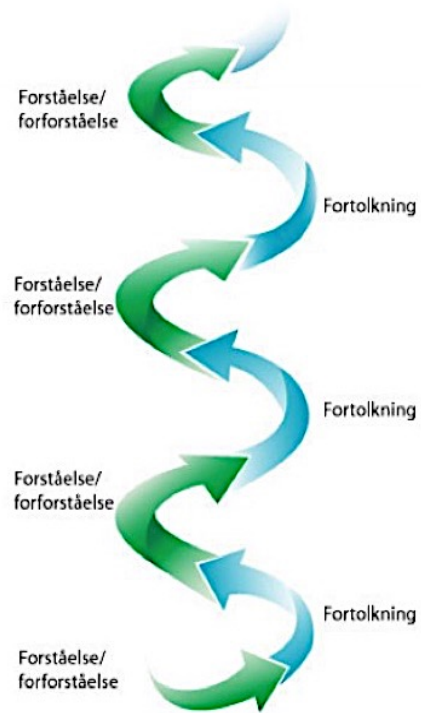
forskningsintervju (Kvale og Brinkmann, 2012). I intervjuet utveksles synspunkter mellom forsker og forskningsobjekt om et bestemt tema eller område. I denne interaksjonen utvikles og konstrueres så ny kunnskap om intervjutemaet gjennom dialog (ibid.). Ved å velge kvalitative intervjuer som forskningsverktøy fant jeg dermed en egnet metode for å innhente dybdekunnskap om faglærernes undervisningspraksis i gehør.

4.2 Hermeneutikk

Jeg forankrer dette prosjektet vitenskapsteoretisk i hermeneutikken. Hermeneutikk var opprinnelig å anse som en fortolkningskunst knyttet til juridiske, litterære og religiøse tekster. Den nyere hermeneutikken har så utviklet seg til å også omfatte handlinger og språk (Kvale og Brinkmann, 2012; Aadland, 2011). Begrepet hermeneutikk kommer fra det greske ordet «hermenvein» som betyr å fortolke og forstå. Begrepsparet fortolke og forstå, står sentralt i hermeneutikken om det gjelder tolkning og forståelse av meningsbærende materiale i form av tekster eller empiriske data (Aadland, 2011).

Hermeneutikken kan også forstås som en forskningsmetodisk framgangsmåte. Som metode er hermeneutikken en «systematisk fremgangsmåte for søking etter indre mening og helhetlig forståelse» (Befring, 2010 s.229). Som forsker søker jeg å fortolke og forstå hvordan faglærerne i gehør underviser, med utgangspunkt i faglærernes meninger, tanker og refleksjoner. I Gadamers (1900-2002) perspektiv er hermeneutikken også å regne som en filosofisk teori om all forståelse. Forståelse er i denne sammenhengen et spørsmål om åpenhet og deltagelse. I filosofien inngår også dialogen. Den nye kunnskapen søkes i dialogen, og både forskeren og forskningsobjektet stiller spørsmål. Dette kan ses på som et oppgjør med tradisjonell vitenskapsmetode der forskeren isolerer forskningsobjektet. I dialogen blir samtalen levende, og all tolkning er subjektiv (Aadland, 2011). Ved å bruke intervju som verktøy for å innhente data søker jeg dermed den nye kunnskapen gjennom dialog, uten å isolere verken meg selv eller forskningsobjektene.

For å oppnå en helhetsforståelse av innholdet i intervjuene er det nødvendig med en fortolkningsprosess. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) kan det settes opp flere prinsipper for hva som er karakteristisk for hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Det første prinsippet beskriver prosessens kontinuerlige frem og tilbakeveksling mellom deler og helhet i fortolkningsprosessen. For hver pendling mellom helhet og del øker nivået av innsikt hos forskeren. Vekslingen og det suksessivt økende nivået av innsikt kan beskrives som den «hermeneutiske spiral» (Befring, 2010, s.229). I den hermeneutiske spiralen (fig.3) inngår også en revidering av forskerens forforståelse.



Figur 3 hentet fra <http://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>

4.2.1 Forforståelse og tolkning

Hvordan vi oppfatter virkeligheten er til enhver tid preget av forforståelse. Det er ikke mulig å forstå noe uten forforståelse. Forforståelsen hjelper oss å finne system, orden og mening i det vi står ovenfor, men gjør også at vi møter verden med et sett av forutinntatte holdninger og meninger. Gjennom erfaring revideres forforståelsen kontinuerlig (Thuren, 2012). I forskningssammenheng må forskeren være bevisst sin egen forforståelse og eventuelle fordommer. I denne oppgaven vil det være både positive og negative sider knyttet til mine kunnskaper og erfaringer med gehørfaget. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) er intervjuerens kunnskaper om forskningstemaet viktig, både for gjennomføringen av intervjuene og i analysearbeidet. Sett i lys av dette vil min forforståelse av gehørfaget inneholde kunnskap som kan styrke forskningen. Denne forforståelsen vil imidlertid trolig også påvirke tolkningen av datamaterialet. I tolkning vil primærmålet være å trenge dypere inn i materialet og prøve å få en rikere forståelse for tematikken. Fra et kritisk ståsted er det mulig å stille spørsmål til bruk av intervju og intervjufortolkning som vitenskapelig metode. Blant annet fordi samme intervju kan tolkes ulikt av ulike fortolkere, og dermed skape ulike meninger. Bak denne

kritikken ligger et krav om at det bare finnes en objektiv mening eller «sannhet». Som tilsvar kan det her hevdes at ulike fortolkninger synliggjør et mangfold som i kvalitativ forskning er å anse som berikende. Flere fortolkninger av samme intervju åpner for mer kunnskap om temaet som undersøkes og kan dermed ses på som en styrke istedenfor en svakhet (Kvale og Brinkmann, 2012). I min undersøkelse er det bare en fortolker (undertegnede), men flere intervjuer som både tolkes og analyseres. Undersøkelsen vil preges av meg og min forforståelse, og det er mulig å stille spørsmål til om kunnskapen produsert via intervjuene kan være objektiv. Sett i lys av at min intervjuundersøkelse er kvalitativ og tar utgangspunkt i et subjektivt vitenskapsideal følges målsettingen om å utvikle ny og dypere kunnskap om faglæreres undervisningspraksis i gehør. Kunnskapsutviklingen søker ikke å finne «sannheten om faglæreres undervisningspraksis i gehør», og spørsmålet om objektivitet får mindre relevans (Thagaard, 2013).

4.3 Utvalg av informanter

Den kvalitative tilnærmingen ble operasjonalisert gjennom intervju av 8 informanter. Utvalget representerer et utsnitt fra populasjonen av musikklinjer i videregående skoler i Norge. «Med populasjon for en undersøkelse forstår vi den gruppe av personer, institusjoner eller andre fenomen som man tar sikte på å få kunnskaper om» (Befring, 2010, s.93). Ved å velge 8 informanter fra ulike musikklinjer fylkesvis, fikk jeg innhentet data fra et utvalg som kan sies å framstå som en populasjon i miniatyr.

Musikklinjene i Norge ligger spredt i alle fylker, men tettheten er størst i Østlandsområdet. Hvilke musikklinjer jeg valgte ble avgjort ut i fra tilgjengelighet og geografisk beliggenhet. For å balansere ønsket om geografisk bredde og tilgjengelighet fant jeg ut at det var gjennomførbart å velge en musikklinje fra hvert fylke i 8 fylker forholdsvis spredt. Informantene ble valgt ut strategisk og innenfor et tilgjengelighetsutvalg. Det vil si at informantene har egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingene og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Informantene jeg trengte til min undersøkelse skulle ha praksiserfaring som faglærere i musikk fordypning og ha undervist i hovedområdet gehørtrening VG3.

Ved å rette en formell henvendelse til et utvalg av landets musikklinjer fikk jeg etterhvert respons fra lærere med riktig bakgrunn for mitt prosjekt. Til musikklinjene sendte jeg ut rekrutteringsbrev og informasjon via mail. Rekrutteringsbrevene ble sendt ut til fagkoordinatorer, avdelingsledere og postmottak, valgt ut i fra adresseinformasjon på skolenes hjemmesider. Utsendingen av rekrutteringsbrev og forespørsler startet i midten av august 2014. Etter kort tid fikk jeg de første positive svarene og kunne gå videre i prosessen. For å få fortgang i prosessen og sikre nok informanter tok jeg også kontakt med flere skoler pr. telefon. Alle skolene jeg kontaktet hadde informanter som ønsket å stille til intervju. I løpet av prosessen viste det seg at noen av informantene jeg hadde rekruttert tilfeldigvis var gamle kjente fra lang tid tilbake som jeg ikke hadde hatt kontakt med på 15-20 år. Bekjentskapene var ikke jobb- eller fagrelaterte, så jeg vurderte at dette ikke ville ha innvirkning på intervjusituasjonen. Informantenes respons på den formelle henvendelsen var først og fremst basert på interesse for deltagelse i prosjektet. De siste intervjuavtalene kom på plass i løpet av oktober 2014, og alle intervjuene var gjennomført medio november 2014.

4.3.1 Informantpresentasjon

ID	Alder	År som gehørpedagog	Skolestørrelse	Hoved- instrument	Utdanning	Tidspunkt
Pilot	45-50	13	Ca. 400 elever, 21 elever vg3 musikk.	Klassisk gitar.	Musikkonservatorium.	Mai 2014
Åse	50-55	12	Ca. 390 elever, 24 elever vg3 musikk.	Klassisk piano.	Musikkonservatorium.	September 2014
Bjørn	40-45	7	Ca. 500 elever, 25 elever vg3 musikk.	Tuba.	Adjunkt med tilleggstudning fra universitet og lærerskole.	September 2014
Martin	40-45	15	Ca. 1100 elever, 33 elever vg3 musikk.	Jazzsaksofon.	Music college, praktisk pedagogisk utdanning og utøvende master. Gehørmetodikk.	September 2014
Trine	40-45	18	Ca. 500 elever, 60 elever vg3 musikk.	Trompet.	Hovedfag musikkpedagogikk med vekt på <i>gehør/gehørmetodikk</i> .	September 2014
Lise	50-55	10	Ca. 500 elever, 30 elever vg3 musikk.	Klassisk piano.	Lærerhøgskole, musikkvitenskap, konservatorium, hovedfag musikkpedagogikk.	Oktober 2014
Jonas	55	25	Ca. 750 elever, 28 elever vg3 musikk.	Kirkeorgel.	Musikkhøgskole og pedagogikk.	Oktober 2014
Arne	35-40	3	Ca. 250 elever, 23 elever vg3 musikk.	Klassisk piano.	Musikkonservatorium, master musikkvitenskap.	November 2014
Geir	40-45	8	Ca. 300 elever, 23 elever vg3 musikk.	El-gitar.	Music college, Bachelor og praktisk pedagogisk utdanning, musikkvitenskap.	November 2014

4.4 Pilotstudien

Før jeg iverksatte undersøkelsen gjennomførte jeg en pilotstudie. Dette var for å teste ut intervjuguiden og for å trene på intervjusituasjonen. Pilotstudien ble utført tidlig i mai 2014. Utvelgelsen av informant, rekruttering og gjennomføringen av intervjuet ble gjort etter samme mal som jeg hadde planlagt for hovedprosjektet. Intervjuet tok cirka 60 minutter, og jeg gjorde opptak med en Edirol mp3 recorder og Mac datamaskin med lydprogrammet Soundtrack Pro som «backup». Mac og Soundtrack Pro sviktet av en eller annen grunn, så jeg sto igjen med ett lydopptak, og fikk med det bekreftet at det var både viktig og nødvendig med «backup». Jeg transkriberte lydopptaket forholdsvis raskt etter intervjuet.

Til pilotprosjektet utarbeidet jeg en intervjuguide. Intervjuguiden fungerte som et manuskript igjennom intervjuene og sørget for en viss struktur. Utformingen av forskningsintervju kan gjøres på ulike måter, fra åpen samtale til et strengt regissert intervju med bestemt rekkefølge på spørsmålene (Thaagaard, 2014). Jeg valgte en semi-strukturert form. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å sikre sammenheng mellom spørsmålene i intervjuet og problemstillingene, men uten å binde informanten for mye til en bestemt rekkefølge på spørsmålene i samtalen. Ved å gjennomføre pilotstudien fikk jeg økt bevissthet rundt egen ordbruk og nødvendigheten av å stille spørsmålene mer presist og gjennomtenkt. Noen spørsmål hadde jeg forberedt meg for dårlig til, andre stilte jeg for detaljerte. På dette stadiet følte jeg meg et stykke unna beskrivelsen av at «intervjuforskning er et håndverk som hvis det blir utført riktig kan være en kunstform» (Kvale og Brinkmann, 2012 s. 35). Jeg følte heller ikke at jeg klarte å gjennomføre intervjuet som en samtale. Det som imidlertid fungerte bra var at mine spørsmål var forholdsvis korte, og informanten responderte med lange og reflekterte svar. For å lykkes bedre i neste intervju endret jeg noe på intervjuguiden. Etter pilotstudien ble jeg også mer sikker på at intervjuguiden var logisk utarbeidet i forhold til problemstillingene.

Forskningsintervjuet kan sies å ha syv stadier (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 118):

- Tematisering av et intervjuprosjekt.
- Planlegging.

- Selve intervjuet.
- Transkribering eller utskrivning av intervjuet.
- Analyse.
- Verifikasjon.
- Rapportering.

Før pilotintervjuet hadde jeg klarlagt temaet gjennom prosjektbeskrivelsen og problemstillingene samt hvordan selve intervjuet skulle foregå. Etter pilotintervjuet ble jeg mer bevisst på å planlegge alle de syv intervjufasene. Jeg gjorde også en transkripsjon av pilotintervjuet for å undersøke hvor stort omfanget av teksten ble. Informanten i pilotprosjektet fikk lese igjennom transkripsjonen, med mulighet til å komme med korreksjoner og tilbakemeldinger. Med dette som utgangspunkt hadde jeg et grunnlag for de videre intervjuene. Arbeidet med pilotstudien var motiverende og interessant, og troen på prosjektets realiserbarhet og gjennomførbarhet ble styrket.

4.5 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av de første intervjuene gikk som planlagt, og jeg startet analysearbeidet i denne fasen. Intervjuene og analysearbeidet utfylte hverandre ved at innsiktene fra å lese og kategorisere intervjuene ga meg gode innspill til videre intervjuer. Dette førte til større sikkerhet og økt erfaring. Intervjuene ble også preget av dialog som i en vanlig samtale. Dialogen utviklet seg naturlig i løpet av intervjuet, og jeg improviserte mer i forhold til intervjuguiden og beholdt dermed intensjonene ved det semistrukturerte intervjuet, alt mens jeg sørget for å få dekket intervjuguidens temaer. Alle intervjuene ble gjennomført «ansikt til ansikt», hovedsakelig på skolene der informantene jobber. Da jeg planla intervjuundersøkelsen hadde jeg en åpning for at halvparten av intervjuene kunne utføres via telefon eller Skype. Etter å ha gjennomført to intervjuer der jeg møtte informantene på deres skoler bestemte jeg meg imidlertid for å fortsette slik. Jeg opplevde at kontakten med informantene fungerte godt ansikt til ansikt. Valget om å møtes på arbeidsplassen var også en god praktisk løsning for informantene.

4.6 Transkribering

Intervjuene ble transkribert ved hjelp av programmet HyperTRANSCRIBE. Deretter sendte jeg intervjutranskripsjonen til informanten for en eventuell korreksjon og tilbakemelding. Intervjuene er levende samtaler, og transkripsjonen er midler, verktøy for fortolkningen av det som blir sagt i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2012).

Transkripsjonen av intervjuene er en tolkningsprosess i seg selv. Her overføres dialogen med informantene til skrift. I denne prosessen er det mange valg som skal tas i forhold til hva som skal bli med videre i teksten. I semistrukturerte intervjuer med temasentrert tilnærming er det ikke nødvendig med ordrett transkripsjon. Det vil si at pauser og småord kan utelates. For å sikre presis gjengivelse av teksten i transkripsjonen hørte jeg alltid igjennom hele intervjuet en gang til mens jeg leste korrektur på transkripsjonen. Først da regnet jeg overføringen fra tale til skrift som fullført.

4.7 Analyse

For en forsker innebærer analyse å finne egnede strategier for å sortere og strukturere de innsamlede dataene. Å analysere handler om å dele opp helheten i mindre elementer, med et formål om å forstå helheten bedre (Kvale og Brinkmann, 2012). I min studie er analysen i hovedsak relatert til intervjutranskripsjonene og det videre arbeidet med å undersøke disse systematisk. For en klargjøring av meningsinnholdet i transkripsjonene fant jeg det hensiktsmessig å systematisk bryte ned den store tekstmengden til mindre bestanddeler. Disse bestanddelene grupperte jeg så på nytt i kategorier. Jeg kom fram til at et naturlig utgangspunkt var å bruke didaktiske kategorier som analyseverktøy. Som beskrevet i teorikapittelet om didaktikk (kap.3.1.1) søker didaktiske kategorier å begrepsliggjøre undervisningspraksis (Gundem, 2011). Det er dermed naturlig å ta utgangspunkt i disse i et prosjekt som søker å beskrive og forstå praksis. De didaktiske kategoriene til analysen hentet jeg fra Hanken og Johansens reviderte framstilling av den didaktiske relasjonsmodellen (2013, s. 154). Intervjuguiden (vedlegg 7.4) ble opprinnelig utarbeidet og strukturert med utgangspunkt i denne modellens kategorier, så dette var på flere måter et opplagt og naturlig valg. Didaktiske kategorier er også tidligere brukt i utdanningsforskning som analyseverktøy (se for eksempel Dale et. al, 2011). Som analyseverktøy opplevde jeg de didaktiske kategoriene som en god

referanseramme, men samtidig var det utfordrende å plassere og strukturere funnene i intervjuene i kategoriene. Dette fant jeg ut hadde en sammenheng med relasjonsforholdet mellom de didaktiske kategoriene.

For å få ytterligere struktur på arbeidet lagde jeg tre tabeller, to i tekstbehandlingsprogrammet Word og en i Excel. Tabellene organiserte jeg i mapper i Word. Tabell 1 fikk 3 kolonner og 6 rader (vedlegg 7.5.1). Overskriftene i kolonnene var: Kategori, kode og funn. Radene fikk navn etter hver sin kategori, tilsammen 6. Til hver kategori, i kolonnen for beskrivelse satte jeg opp koder. Kodene jeg utviklet var ord med logisk og nær sammenheng til kategoriene. Slik fikk jeg koder som strukturerte teksten uten at jeg måtte ta i bruk kvantifisering. Arbeidet med å velge ut ord til koder var tidkrevende, og jeg måtte endre på både hvilke ord som skulle brukes og antall ord/koder til hver kategori flere ganger.

Deretter gikk jeg tilbake til intervjuet og bearbeidet teksten fra transkripsjonen. Målet var å fjerne opplysninger som ikke var relevante. Ord som «likksom», «ikke sant», «skjønner du», «skal vi se» og så videre er helt vanlige i en samtale, men tilfører ikke ekstra meningen til det som sies. Gjennom denne «opprensningen» av teksten kom meningen og budskapet til informantene klarere fram. Jeg lagret så denne utgaven av intervjuet, og gikk over til neste fase i analyseringen. Dette var å klippe ut av teksten avsnitt som matchet spørsmålene i intervjuet og plassere disse i tabell 1. Jeg plasserte hver kategori fra tabell 1 på et eget dokument som teksten ble limt inn i. Jeg hadde da fortsatt tre kolonner, to som var nesten tomme, og en helt til høyre full av tekst. Tilsammen fikk jeg da 6 slike dokument. Disse dokumentene ble skrevet ut i papirform. På denne måten ble teksten redusert fra en uoversiktlig mange siders transkripsjon til tabeller med kolonner med plass til notater og understreking. Fra denne relativt store tekstmengden gikk jeg så over på neste tabell, tabell 2 (vedlegg 7.5.2). Fortsatt med tre kolonner og tilhørende koder. Her fikk hver kode sin egen rad, og i kolonnen for funn fikk jeg plassert en konsentrert og redusert tekst fra intervjuet tilhørende rett kategori og kode, uten at meningen i teksten var gått tapt. Jeg var hele tiden nøye med å bruke informantenes beskrivelser og forklaringer ordrett. Som analyseteknikk kan dette beskrives som meningsfortetting. Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres

til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord (Kvale og Brinkmann, 2012).

Videre lagde jeg tabell 3 på et stort Excel ark (vedlegg 7.5.3). Denne tabellen fikk 8 kolonner, en for hver musikklinje og 24 rader med plass til alle kodene. Her gjorde jeg ingen endringer i teksten fra tabell 2. Hensikten med tabell 3 var å få bedre oversikt over funnene i alle intervjuene samlet i et tverrgående perspektiv. Med denne oversikten var nå teksten så konsentrert og funnene så oversiktlige at jeg kunne begynne å se etter mønstre. Mønstre forstås i denne oppgaven som sammenfall og variasjon mellom informantenes utsagn. Sammenfall kan forstås som funn der samtlige informanter gir uttrykk for en oppfatning (Johansen, 2003). I min oppgave følger jeg denne forståelsen av sammenfall, og inkluderer også forhold som er felles for alle informantene. Sammenfall blir dermed å forstå som både likhet mellom utsagn og likhet mellom forhold som framkommer *gjennom* utsagnene. Variasjon i informantenes utsagn vil også bli beskrevet, ikke primært for å avdekke *at* variasjon forekommer, men for å avdekke variasjonens kvalitative innhold (Johansen, 2003, s.136). I min studie vil funnene beskrive hvordan variasjon kommer til uttrykk i lærernes undervisningspraksis i gehørfaget, og hva som er innholdet i variasjonen. Ved å sammenfatte funnene i sammenfall og variasjon vil dette, sammen med teorigrunnlaget, bidra til å belyse problemstillingen.

4.8 Validitet og reliabilitet

Validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) er begreper som opprinnelig er knyttet til kvantitativ forskning. For kvalitativ forskning foreslår Kvale og Brinkmann (2012) å bruke tradisjonelle begreper som gyldighet og pålitelighet. Gyldighet og pålitelighet er begreper som brukes i dagligtale, og har slik en nær tilknytning til intervjuforskning (ibid.). Om noe er valid eller gyldig forutsetter blant annet samsvar mellom det forskeren sier han eller hun skal undersøkes, og det som faktisk blir undersøkt (Befring, 2010). I kvalitativ forskning kan spørsmålet om validitet knyttes til forskerens tolkning av data og hvor gyldige disse tolkningene er. Fortolkningens gyldighet ses i sammenheng med om forskeren tydelig kan redegjøre for hva som er fortolkningens grunnlag. Videre må fortolkningen kunne begrunnes og dokumenteres. Forskerens

redegjørelse for hvilke framgangsmåter som er brukt i et eventuelt feltarbeid er sentral (Thaagard, 2013).

I min studie har jeg tidligere presisert hva som er gjenstand for undersøkelsen, både i oppgavens tittel, og gjennom presentasjon av problemstillingen. Samsvar mellom problemstillingen og de gjennomførte kvalitative intervjuene følger av temaene i intervjuguiden, kategoriseringen og analysen. I oppgavens struktur og disposisjon framkommer det at utgangspunktet for mine fortolkninger tar utgangspunkt både i et teorigrunnlag, men også i de empiriske dataene som er samlet inn. Spørsmålet om validitet og gyldighet av tolkninger i kvalitativ forskning kan også knyttes til teoretisk validitet. Ifølge Befring (2010), reiser teoretisk validitet spørsmål om begrepsvaliditet. Korrekt begrepsvaliditet fordrer at forskeren klargjør betydningen av sentrale begreper som blir brukt i prosjektet eller studien (ibid.). I mitt prosjekt innebærer dette at jeg fortløpende har forklart sentrale begreper i oppgaveteksten, og hvordan begrepene er ment å skulle forstås innenfor denne rammen. Som forsker må jeg også sikre at det i prosjektets verbale kommunikasjon (gjennomføring av intervjuene) eksisterer en felles forståelse av begrepene mellom meg og informantene. Validiteten i min studie styrkes av at både jeg og informantene er en del av samme fagmiljø, der det er utviklet en gjengs oppfatning og tolkning av innholdet i gehørfaglige begreper.

Reliabilitet i forskning innebærer et krav til målepresisjon og pålitelighet. En undersøkelses pålitelighet er således avhengig av hvor stabilt instrumentet som brukes i målingen er. I kvalitativ forskning er bruk av måleinstrumenter i stor grad erstattet av andre strategier for å sikre måling enn bruk av instrumenter og mekanisk overholdelse av regler (Kvale og Brinkmann, 2012). Prinsippet om å sikre pålitelige resultater kan allikevel ikke ses bort fra i kvalitativ forskning (Befring, 2010). Ved bruk av intervjuer, som i mitt prosjekt, kan undersøkelsens pålitelighet blant annet relateres til intervjuerens evner og erfaring (Patel og Davidson, 2007). Intervjuerens evne og erfaring påvirker intervjuet gjennom måten spørsmål og oppfølgingsspørsmål stilles til informanten. Som lærer har jeg ikke tidligere erfart rollen som intervjuer før dette forskningsprosjektet. Allikevel vil jeg kunne tillegge mine erfaringer betydning, da jeg gjennom arbeidet som lærer er kjent med samtale og dialog. I samtale med elever og kollegaer har jeg erfaring både med å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål relatert til faglige tema som for eksempel gehør. Siden det kvalitative forskningsintervjuet er bygd

opp på samme måte som en samtale, vil jeg dermed ha erfaring å bygge på i gjennomføringen av forskningsprosjektet. For å sikre et erfaringsgrunnlag for gjennomføringen av intervjuene gjennomførte jeg også som tidligere redegjort for en pilotstudie (se kap. 4.4). Hvordan intervjuguiden struktureres vil kunne påvirke reliabiliteten (ibid.). Intervjuguiden er med å sikre stabilitet i undersøkelsen, men uten å framstå som et mekanisk instrument. En intervjuguide utarbeidet til semistrukturerte intervju, som i mitt prosjekt, har mer karakter av å være en ramme enn et måleinstrument. En øvrig sammenligning med måleinstrumenter kan i min studie finnes i presentasjon av analysen i kapittel 4.7 gjennom bruk av kategorisering og koding. Hensikten med denne sammenligningen er ikke å etterstrebe den kvantitative forskningens idealer, men å synliggjøre at min studie er pålitelig og i stand til å stå imot tilfeldig, ytre påvirkning (Patel og Davidson, 2007).

Spørsmålet om reliabilitet i forskning kan videre ses i sammenheng med repliserbarhet, og om en annen forsker kan reprodusere forskningsresultatet på et annet tidspunkt. I kvalitativ forskning er krav om repliserbarhet mindre relevant enn i kvantitativ forskning, men kan muligens ha relevans for deler av forskningen (Thagaard, 2013). Krav om repliserbarhet vil i min studie for eksempel kunne gjelde for intervjutranskripsjonene. En annen forsker vil kunne transkribere lydopptakene av mine intervjuer, for så å sammenligne sin transkripsjon med min transkripsjon. Reliabiliteten i mine intervjutranskripsjoner er dog ikke sikret gjennom en annen forsker, men gjennom å la informantene lese og godkjenne transkripsjonen av sitt eget intervju. For kvalitativ forskning styrkes reliabiliteten også gjennom en mest mulig gjennomiktig eller transparent forskningsprosess. En transparent forskningsprosess innebærer at forskeren redegjør for hvordan dataene er utviklet, ved å vise til et tydelig skille mellom hva som er informasjon fra feltarbeidet og forskerens egen vurdering av denne informasjonen. I min studie er utviklingen av dataene redegjort for i kapittel 4.7, og informasjon fra feltarbeidet presenteres i resultatkapittelet (kap.5). For å framheve lærernes «stemme» i resultatene bruker jeg sitater fra intervjuene. Mine egne vurderinger av lærernes fortellinger følger så i avsnittene om sammenfall og variasjon i kapittel 5, og i kapittel 6 under diskusjon og avslutning. Som forsker mener jeg å ha lagt opp til en mest mulig transparent prosess ved å systematisk presentere alle ledd i prosjektet skriftlig. I hvilken grad dette har lyktes i å framstå som transparent vil være

opp til leserne å vurdere. For spørsmål som gjelder reliabilitet må forskeren også kunne redegjøre for sin relasjon til informantene (Thagaard, 2013). Dette har jeg tidligere redegjort for i kapittel 4.3 (utvalg av informanter).

4.9 Etikk

I alle forskningsprosjekter, kvalitative som kvantitative, har forskeren plikt til å følge normer for god forskningsskikk. Normene for forskningsskikk skal ivareta kvaliteten på forskningen, og forskeren må være redelig og nøyaktig både i selve forskningsprosessen og når resultatet av forskningen presenteres. For forskeren innebærer dette blant annet å sørge for pålitelige kildehenvisninger til litteratur og nettsider. Kildehenvisningens funksjon er å bidra til muligheter for å etterprøve referanser og unngå plagiering av tekst (Befring, 2010; Thagaard, 2013).

Normer for god forskningsskikk ivaretas gjennom forskerens plikt til å melde sitt prosjekt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) for godkjenning. Gjennom denne innmeldingen sikres etiske aspekter som informantenes rett til informert samtykke, at alle data behandles konfidensielt og en redegjørelse for eventuelle konsekvenser av deltagelse i forskningsprosjektet. Mitt prosjekt ble meldt inn til NSD i mars 2014, og ble godkjent i april 2014 (vedlegg 7.3). Etter å ha fått godkjenning fra NSD sendte jeg ut rekrutteringsbrev og samtykkeerklæring til informantene (vedlegg 7.1 og 7.2). I utformingen av denne informasjonen la jeg vekt på å formidle prosjektets innhold og formål på en forståelig og respektfull måte. Dette ble gjennomført blant annet ved å presisere studiens formål med å beskrive undervisningsformer i gehør uten å trekke slutninger om gode eller dårlige praksiser. Videre inneholdt samtykkeerklæringen informasjon til informantene om frivillig deltagelse og retten til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten begrunnelse. Premissene for samtykke var dermed av en slik art at informantene var sikret en viss kontroll over deltagelsen (Thagaard, 2013). Konfidensialitet og anonymisering av forskningsmaterialet handler om å verne deltagerens privatliv og hindre videreformidling av innhentet informasjon på en måte som kan ha negative konsekvenser (Befring, 2010). Forskeren er dermed forpliktet til å lagre innhentet informasjon på en sikker måte. I mitt prosjekt følger jeg også her retningslinjene til NSD for oppbevaring og håndtering av data som for eksempel lydopptak fra intervjuene og

intervjutranskripsjonene. Informantenes rett til anonymitet i presentasjonen av resultatene i min studie er ivaretatt ved bruk av alias. Heller ingen av skolene der informantene jobber er navngitt. På denne måten risikerer ingen av informanter i mitt prosjekt å få sin personlige integritet krenket gjennom deltagelsen (Befring, 2010).

5. Resultat

Resultatene fra intervjuene vil bli presentert med sikte på å beskrive funn og sentrale tema gjennom informantenes utsagn. Formålet er å beskrive og forstå lærernes undervisningspraksis i gehør under læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06). Videre vil jeg se etter muligheter for å avdekke mønstre. Som tidligere beskrevet i kap. 4.7 forstås mønstre i denne oppgaven som sammenfall og variasjon mellom informantenes utsagn. Som redegjort for i avsnitt 4.7 bruker jeg didaktiske kategorier som analyseverktøy (Hanken og Johansen, 2013). Kategoriene bidrar også til å strukturere resultatpresentasjonen. Resultatpresentasjonen starter med «Undervisningens forutsetninger» med underkategoriene «Lærerforutsetninger» og «Rammefaktorer». Deretter redegjør jeg for «Undervisningens gjennomføring» med underkategoriene «Metode» og «Innhold». Til slutt i resultatpresentasjonen redegjør jeg for «Vurdering i lys av en målstyrt læreplan». Dette kapitlet får underkategoriene «Vurdering» og «Mål». Informantenes meninger blir presentert fortløpende og oppsummeres under avsnittene om «sammenfall og variasjon».

5.1 Undervisningens forutsetninger

5.1.1 Lærerforutsetninger

I dette kapitlet presenterer jeg lærernes meninger, holdninger og fortellinger knyttet til den didaktiske kategorien *lærerforutsetninger*. I denne oppgaven innbefatter kategorien lærerforutsetninger informantenes formelle kompetanse og informantenes undervisningserfaring i gehør. Hvorvidt lærerne har fått tilbud om kompetanseheving, og hvordan de holder seg faglig oppdatert, fremstår også som interessant når lærernes forutsetninger skal beskrives. Hvilken gehørfaglige undervisningstradisjonen lærerne underviser etter og hvilket fagsyn de har inngår også i beskrivelsen av lærerforutsetninger.

Kompetanse

Alle informantene fyller kompetansekravet for å undervise i videregående skole. Hvilke institusjoner og utdanning de forskjellige informantene har, er vist i informantpresentasjonen på side 46. Alle lærerne har spesialisering innenfor et eller

flere hovedinstrumenter, med overvekt av klassisk tilnærming. Samtlige informanter har hatt gehør som fag eller musikkfaglig disiplin i egen utdanning. Martin og Trine har i tillegg fordypning i gehør med gehørsmetodikk.

Kompetanseutvikling i gehør/IKT-rettet gehørundervisning

Av tiltak for kompetanseheving innenfor gehør fortelles det om sporadisk deltagelse på kurs og seminarer, men ingen har videreutdanning som gir studiepoeng. Deltagelse på kurs og seminarer oppfattes i stor grad som positivt, og flere av informantene sier de kunne tenke seg mer oppdatering og kursing rettet imot gehørfaget. Åse sier hun ikke kan huske å ha fått tilbud om kompetanseheving i gehør av arbeidsgiver, men ser likevel ut til å finne andre arenaer for inspirasjon:

Vi (musikklinja) får stadig tilbud om konserter og musikere som vil komme hit og spille. Jeg får mye ideer av det til gehørundervisninga mi.

Ifølge informantene tar ikke arbeidsgiver noe særlig ansvar for tilrettelegging av kompetanseheving. Tilbud om kurs og samlinger initieres sjelden og virker noe tilfeldig tilrettelagt. Jonas, som har vært på et kurs på Norges musikkhøgskole, sier ledelsen gjennom medarbeidersamtaler og informasjonsmøter oppfordrer sine ansatte til etterutdanning, men at initiativet må komme fra de ansatte selv. Et slikt initiativ forteller også Arne om. Lærerne ved hans musikklinje tok selv kontakt med en kursholder for å få kursholderen til å komme til skolen. Knappe ressurser nevnes som en hindring for deltagelse på kurs og seminarer rettet mot kompetanseheving i gehørfaget. Ingen av informantene har fått tilbud om kompetanseutvikling i IKT-rettet gehør fra sine arbeidsgivere. Kunnskaper innenfor bruk av IKT og programvare beskrives av flere informanter som noe lærerne utveksler og deler seg imellom.

Erfaring

Flere av informantene har lang undervisningserfaring i gehør fra videregående skole. I tillegg til arbeidserfaring med gehørfaget, har noen av informantene bakgrunn som utøvende musikere. Informantene forteller at de underviser i gehør blant annet for å få fylt opp stillingsprosenten, siden gehør er et av mange fag som tilbys ved musikklinjene der de er ansatt. Noen av lærerne underviser bare i gehør, mens andre har hele musikk fordypningsfaget med komponering og formidling. Geir beskriver årsaken til at han er gehørlærer på følgende vis:

Fordi det er behov for gehørlærere, at jeg forstår faget og har evne til å undervise i det. Jeg har ikke noe spesielt ønske om å være gehørlærer, men synes det er et greit fag å undervise i.

Trine sier hun opprinnelig sa ja til å undervise i gehør fordi disse timene innebar muligheter for jobb dagtid. Dette til forskjell fra å være ansatt i kulturskole der undervisningen ofte foregår om ettermiddagen eller kvelden. I sin begrunnelse av hvorfor Trine er gehørlærer, framhever hun gehør som et fag det er morsomt og spennende å jobbe med. En slik oppfatning har også Jonas:

Jeg er gehørlærer fordi det bød seg en mulighet for jobb, som en del av fagfeltet. I tillegg har jeg nok en naturlig interesse og synes faget er spennende.

De øvrige informantene presenterer lignende beskrivelser som Geir, Trine og Jonas. Det synes med andre ord å være en gjengs oppfatning hos informantene at å undervise i gehør er betinget av ytre forhold, men også kan ses i sammenheng med faglig interesse.

Tradisjon

Hvilken gehørfaglig tradisjon lærerne underviser etter synes i stor grad å være basert på metoder og tilnærminger som ble brukt da informantene selv var elever og studenter i faget. Disse gehørfaglige metodene og tilnærmingene – diktater med melodi, rytme, intervaller, prima vista sang av melodi og rytmer – beskrives av informantene som en tradisjonell eller gammeldags gehørundervisning. Martin forteller om sin opplevelse av faget som lite relevant da han selv var musikklinjeelev:

Jeg husker et hørelærefag hvor det var veldig få som forstod sammenhengen mellom det som skjedde i hørelærerrommet og det som skjedde på korps- eller korøvelsen, på hovedinstrumentet, i konsertsalen eller i lyttesituasjoner hjemme. Det var disse tradisjonelle disiplinene: Intervaller, rytmediktater, melodidiktater og etterhvert akkorder i satslærestil.

Denne kritikken spores også i Trines utsagn fra tiden som musikklinjeelev:

Vi hørte aldri på musikk. I timene bladsang vi Modus Novus (lærebok i gehør) og leste rytmer. Vi jobbet veldig lite med akkorder.

De av informantene som ikke har musikklinjebakgrunn ble introdusert for gehørfaget i den høyere musikkutdanningen. Gehørundervisningens innhold i de høyere utdanningene synes i stor grad å være basert på tilsvarende tradisjonell metodikk. Bjørn beskriver innholdet i gehørundervisningen på den høyere utdanningsinstitusjonen slik:

I hørelæretimene var innholdet stort sett å høre akkorder, intervaller og skalaer. Jeg husker det var veldig lite variasjon, det var en lærer som satt og spilte piano. Men jeg synes jo det var et kjekt fag likevel og var litt interessert.

Martin og Lise forteller om erfaringer med Solfége fra gehørundervisningen i den høyere utdanningen. Lise beskriver her et gehørfag preget av Kodaly-metodikk, Solfege og musikkeksempler fra Ungarsk folkemusikk:

Det var ikke ideelt synes jeg. Men jeg visste ikke hva hørelære var, så jeg prøvde så godt jeg kunne. Det var et fryktinngytende og fremmedartet opplegg.

Martin og Geir, som har formell utdanning fra høyere utdanning innenfor rytmisk sjanger, forteller også om et gehørfag med basis i tradisjonelle gehør. En forskjell kan riktignok spores i at gehørundervisningen de fikk som studenter også innbefattet jazzharmonikk, akkordprogresjoner og bruk av klingende musikk («låter») som utgangspunkt for oppgaver med transkribering.

Fagsyn

Som tidligere redegjort for er lærerens fagsyn en viktig forutsetning for hvordan faget framstår. Lærerens fagsyn kan sies å være sammensatt av kompetanse, tidligere undervisningserfaring, faglige tradisjoner og personlige preferanser. Disse komponentene danner så bakgrunnen for lærerens didaktiske ståsted (Nielsen 1998; Hanken og Johansen, 2013). Informantenes fortellinger om sine fagsyn framstiller gehør blant annet som et fag de mener er nært knyttet til elevenes hovedinstrument og utøvelse av musikk. Geir er opptatt av denne tilknytningen, og beskriver gehør som både et praktisk og teoretisk fag, men skiller mellom hvordan faget faktisk er ved skolen der han jobber, og hvordan han synes det burde være:

Gehør er overveiende et teoretisk fag, i hvert fall ved denne musikklinja. Det burde ha vært et støttefag til hovedinstrument og et mer praktisk fag. Elevene lærer nok musikkteori i andre fag.

Noen av informantene beskriver gehør som et fag som krever jevn trening, drill og øving, både i timene og mellom timene. Jonas beskriver dette slik:

Ved starten av året pleier jeg å si til elevene at gehørtimene er som en gymtime for øret og at faget krever mye trening.

Dette synet deler også Trine, og framhever betydningen av repetisjon og mengdetrening i faget. Lise mener gehør kan ses på som et ferdighetsfag. Hun sier elevene noen ganger oppfatter gehør som en logisk ferdighet når en jobber med musikk. I sin undervisning framhever Lise betydningen av å jobbe systematisk uansett ferdighetsnivå. Samtidig fremhever hun også betydningen av teorikunnskaper i gehørfaget:

Fordi elevene ikke har teorien på plass, men har godt gehør og bare spiller i vei. Men de vet ikke hvordan de skal beskrive det de hører eller gjør for de har ikke noe språk. Teorien og begrepene er viktig hvis en skal kommunisere, for eksempel i en samspillgruppe.

Denne lærerens beskrivelser og opplevelser av gehørfaget viser at gehør kan være et teoretisk fag. Forståelsen for grunnleggende teorier med tilhørende begrepsapparat ser dermed ut til å være nødvendig for fagets praktiske anvendelse. Trine beskriver gehør som et praktisk fag elevene opplever som nyttig, og ser på gehør som et redskap til å oppnå andre ting. Hun legger vekt på at faget skal gjøre elevene i stand til å orientere seg bedre som musikere og lytte mer bevisst for større lytteopplevelser. Martin legger vekt på at gehør skal være et modningsfag for elevene, og framhever samtidig betydningen av mengdetrening. Han mener også at gehørfaget har nær tilknytning til elevenes hovedinstrument.

Sammenfall og variasjon

Informantenes kompetanse sammenfaller ved at alle er kvalifisert til å undervise i videregående skole. Her synliggjøres en oppfyllelse av intensjonene i forskrift til opplæringsloven §14-4 og det formelle kravet til ansettelse i VGS.⁵ Variasjonen forekommer ved at informantene har utdanning fra ulike institusjoner, med ulik vektlegging av klassisk eller rytmisk sjanger. Selv om informantene har utdanning fra ulike institusjoner med ulike vektning av klassisk eller rytmisk sjanger, ser det like fullt ut til at samtlige av informantene legger hovedvekt på en tradisjonell tilnærming til gehørundervisningen med for eksempel prima vistasang, melodi- og rytmediktater. Det er dermed sammenfall mellom informantene ved at alle har med seg en basis fra det tradisjonelle gehørfaget og dets innhold som de bruker i sin undervisning. Variasjonen i informantenes utdanning knyttet til sjanger ser i liten grad ut til å påvirke lærernes didaktiske kompetanse som den kommer til uttrykk gjennom undervisningen. Til grunn

⁵ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16 - KAPITTEL_16

for informantenes vektlegging av det tradisjonelle innholdet i gehørfaget ligger tilsynelatende en sterk påvirkning av metodikk som er videreført til informantene da de selv var elever eller studenter. Lærernes forutsetninger for å undervise i gehør i videregående skole kan sies å inneholde et pedagogisk potensiale som her ikke fullt ut benyttes. Årsaken til dette forholdet kan kanskje finnes igjen i lærerens formelle kompetanse. Da det ikke er noen formelle krav til fagdidaktisk kompetanse i gehør for å undervise i VGS, ser det ut til at de faglige tradisjonene står sterkere enn informantenes spesialiseringer innenfor rytmisk eller klassisk sjanger på sitt hovedinstrument. Informantenes fagdidaktiske kompetanse i gehør tar dermed utgangspunkt i en «arvet» og tradisjonsbærende fagmetodikk fra tiden de selv var elever og studenter.

Når det gjelder kompetanse og kompetanseutvikling er sammenfallet fravær av tilbud om kompetanseutvikling i IKT-rettet gehørundervisning. Det er imidlertid variasjon mellom informantene i hvilke tilnærminger og strategier de har utviklet for å tilegne seg ny fagkunnskap i gehør og IKT-rettet gehørundervisning. Ved skifte av læreplan fra R94 til LK06 var en av endringene den nye læreplanens fokus på digital kompetanse som grunnleggende ferdighet. IKT-rettet gehørundervisning kan dermed ses på som betydningsfullt både som en metodologisk tilnærming til faget og gehørfagets ansvar for å utvikle de digitale kompetansene i LK06. Selv om informantene på eget initiativ i stor grad tar ansvar for å tilegne seg kunnskaper i IKT-rettet gehørundervisning, viser sammenfallet en mulighet for at intensjonene i LK06 her ikke følges opp fullt ut. Årsaken til dette sammenfallet peker tilbake på mangelfull oppfølging fra arbeidsgiver og skoleeier. Som før nevnt i kap. 3.2.1 framheves betydningen av strategier for kompetanseheving ved revisjon og implementering av ny læreplan (Johansen 2003; Dahl mfl., 2012). En mulig konsekvens av sammenfallet er distansen mellom lærernes kompetanse og elevenes forutsetninger. Som nevnt i kapittel 1.2 kan lærerne betraktes som «digitale immigranter», der de er oppmerksomme på mulighetene den nye teknologien representerer, men ikke fullt ut behersker den nye teknologiens språk (Prensky, 2001). For å lære nytt språk vil det i de fleste tilfeller være nødvendig med systematisk opplæring og tilrettelegging. Elevenes forutsetninger har i denne sammenhengen et helt annet utgangspunkt, da de allerede er å anse som «innfødte» i det digitale samfunnet.

Informantenes fagsyn er variert, og variasjonen her framtrer i informantenes ulike *beskrivelser* av fagsynet. Gjennom disse beskrivelsene framstår gehørfaget som et praktisk fag knyttet til hovedinstrument og musisering, men også et teoretisk fag, et ferdighetsfag og et modningsfag. Hvorfor gehørfaget framstår ulikt i disse beskrivelsene peker tilbake på ulik vektlegging av hvilke momenter informantene mener er viktige å betone i sin undervisning. Som tidligere beskrevet i kap. 3.2.1 er lærerens fagsyn sammensatt av flere komponenter, og er en viktig forutsetning for utformingen av undervisningen og hvilken profil faget får (Nielsen, 1998; Hanken og Johansen, 2013). Til tross for lærernes beskrivelser av et variert fagsyn, oppstår et sammenfall ved at undervisningsfaget gehør allikevel framstår som tradisjonsbundet. Det synes med andre ord en tendens til at fagsynet domineres av faglige tradisjoner som ligger «lagret» i lærernes tidligere erfaringer.

5.1.2 Rammefaktorer

I dette kapitlet presenterer jeg lærernes meninger, holdninger og fortellinger om gehørfaget knyttet til den didaktiske kategorien *rammefaktorer*. Rammefaktorene læremidler, læreplan og lokal konkretisering av læreplanen fremkom i svarene fra informantene som sentrale momenter.

Læremidler

Hovedinntrykket av informantenes tilnærming til læremidler som brukes i gehørunndervisningen er strategier der informantene kopierer og låner lærestoff fra forskjellige bøker og digitale ressurser. Dette suppleres med produksjon av materiale som for eksempel egenkomponerte melodi og rytmediktater. Noen av informantene uttrykker ønske om en lærebok i gehør med komplett løsning, Bjørn utdyper:

Skulle ønske det fantes en perfekte lærebok i faget. Men den tror jeg du får skrive når du er ferdig med masteroppgaven. Jeg må si at det ofte handler om å lage egne kompendium. En kombinasjon av kopiering og ting som en lager selv.

Martin, en av de andre informantene, synes det som finnes av undervisningsmaterieell er av for dårlig kvalitet, mangler progresjon og ikke er relevant for elever med rytmisk bakgrunn. Han kompenserer for dette i sin undervisning ved å bruke «låter» og klingende musikk. Denne informanten sier han ønsker seg en lærebok i gehør med

samling av «låter» og klingende musikk. Lise forteller om bruk av læreboka *Hører du* (Kruse, 2006) som hun er fornøyd med og bruker fast i sin gehørundervisning:

Det er jo slik at vi har ei lærebok. Jeg er veldig glad for den læreboka og alle de gode oppgavene som er der i form av musikkseksempler. Strukturen på min undervisning er knyttet opp mot boka og kapitler der. Vi klarer ikke å få gjort alt som står der. Men at vi har en viss ryddighet i forhold til emner som kan knyttes opp mot boka tror jeg er ganske lurt.

Flere av informantene sier bøkene de anvender i gehørundervisningen også var i bruk da de selv var musikklinjeelever. Disse bøkene er basert på tradisjonell, klassisk gehørundervisning og oppgis av informantene til å fortsatt være aktuelle når elevene trenger mengdetrening i for eksempel rytme- og melodilesing. Selv om informantene sier de er kritiske til tradisjonell gehørundervisning og lærebøker med ensidig fokus ser det allikevel ut til at de prioriterer å bruke disse elementene i sin undervisning. Dog som et supplement til annet materiale og innhold.

Digitale læremidler og digitale ressurser

Når det gjelder digitale ressurser beskriver og navngir informantene forskjellige nettsteder som Musikkparken.no, Thetamusic.com, Teoria.com og Gehør.nett. Diverse «apper» for telefon og nettbrett oppgis også som aktuelle til bruk som læremidler eller supplement til gehørundervisningen. Flere av informantene sier skolen der de er ansatt har kjøpt lisenser på EarMaster og Sibelius som kan installeres i elevenes maskiner, men at bruken av programvaren varierer i gehørundervisningen. Andre digitale ressurser som brukes i gehørundervisning er skolens læringsplattformer, Fronter og It's Learning. Lærerne bruker disse blant annet til distribusjon av egenproduserte lydfiler og diktater eller lydspor fra CD. Som eksempel på digitale ressurser nevnes også Spotify, Youtube og Itunes. Trine forteller at hun har bygd opp et stort bibliotek på Spotify med klingende musikk til bruk i sin gehørundervisning:

Jeg vil si at min gehørundervisning er før og etter Sibelius, Itunes og Spotify. For meg er det gull.

Trine bruker Sibelius, Itunes og Spotify ofte i sin gehørundervisning, men er samtidig oppmerksom på at det finnes negative sider ved bruk av digitale ressurser i gehørundervisningen:

Jeg forteller elevene at de kan laste ned «apper» for å trene intervaller og slikt. Ulempene er at det er digital lyd, og da høres ikke overtonene. Derfor sier jeg også til elevene at det beste er å gå sammen to og to og bruke et piano for å øve på gehørleksa.

Jonas anvender programvaren EarMaster og lager «tutorials» til elevene. Han gir også instruksjon til elevene om tema og nivå. Av og til brukes EarMaster i timene som variasjon til andre metoder. Martin legger ut lydfiler til elevene på skolens læringsplattform. Lydfilene har ulike nivåer/vanskelighetsgrader og brukes både i timene og som lekse mellom timene. Han lager også «tutorials» i EarMaster og ThetaMusicTrainer. Jonas legger ut egenproduserte lydfiler med øvingsdiktater og fasit i skolens digitale læringsplattform. Arne legger ut lydfiler, men oppgir at det her er snakk om lydspor fra CD i ulike sjangere. Av andre måter å anvende digitale ressurser som læremidler nevnes bruk av elevenes mobiltelefoner som verktøy. Åse beskriver dette slik:

Elevene kan for eksempel få i oppgave å komponere en melodi som skal synges inn som opptak på mobiltelefonen. Dette opptaket leverer de så inn som lydfil. I neste gehørtid får elevene i oppgave å skrive ned lydfila på noter.

Trine bruker Sibelius som verktøy når elevene arbeider med transkripsjon i gehør, både i timene og i lekse mellom timene. Bjørn synes Sibelius er nyttig, men foretrekker at elevene bruker papir og blyant i gehørtidene for å notere rett ned det de hører:

Vi bruker Sibelius noen ganger. Men som oftest bruker elevene notepapir og blyant i gehørtidene. Sibelius kan fort bli et forstyrrende teknisk element som kan komme i veien for musikkforståelsen.

Vi ser her en ulik vektlegging hos Trine og Bjørn av hva de inkluderer som ferdigheter i faget gehør hos elevene. Trine vektlegger utviklingen av digitale ferdigheter ved å trekke inn programvaren Sibelius, mens Bjørn følger tradisjonen der det forutsettes at elevene har ferdigheter i å skrive noter for hånd.

Læreplan

Informantenes uttrykker en felles oppfatning om LK06 som generell og lite styrende. De beskriver en læreplan som gir lite veiledning og har stort rom for ulike tolkninger. Det framheves at læreplanen gir spesielt lite støtte og veiledning til nyansatte lærere. Trine

har et inntrykk av at alle nærmest kan gjøre som de vil i undervisningen ut i fra egen interesser, og samtidig finne belegg for dette i ulike tolkninger av læreplanen. Som lærer synes hun det er utfordrende at læreplanen ikke sier noe om hva som skal være gehørfagets innhold og lærestoff. Faget får dermed varierende nivå og kvalitet alt etter hvilke lærer som underviser i faget. Åse uttrykker sine betraktninger om læreplanen slik:

Jeg skulle ønske det hadde vært mer konkretiserte sentrale læreplanmål fordi målene er lite definerte. Det kan nok medføre at undervisningen ved de forskjellige skolene rundt i landet veldig forskjellig.

Noen av informantene synes det er vanskelig å avgjøre hva som skal til for at elevene kan få full måloppnåelse i gehørfaget. For å løse denne utfordringen etterlyses en nasjonal standard som supplement til læreplanen for hva som skal være gehørfagets nivå og innhold. Geir utdyper med denne kommentar til læreplanen og gehørfaget:

Hvilken type undervisning elevene får vil i høy grad være bestemt av hvem de får til lærer. Fordi planverket er så generelt kan du i prinsippet putte inn hva som helst. Jeg synes det er en svakhet at det stort sett er opp til den enkelte lærer hvorvidt at faget skal inneholde det ene eller det andre.

Et annet problematisk aspekt ved læreplanen handler, ifølge informantene, om at hele musikk fordypningsfaget (gehør inkludert) er et valgfag. Lærerne mener gehørfaget er et viktig fag og forvalter kunnskaper og ferdigheter elevene bør kunne. Faget bør derfor være obligatorisk. Om læreplanens struktur er det ulike synspunkter, der noen av lærerne, som for eksempel Åse, er positiv:

Jeg synes det er fint at det har blitt en tettere kobling mellom komponering og gehør med større muligheter for å skape sammenheng mellom fagene. At det ikke er så tydelig definert at i den timen skal det bare være gehør og den timen bare komponering. Nå blir det mere hånd i hanske, det synes jeg er bra.

Andre lærere oppfatter denne fagsammensetningen som kunstig, og synes gehør like gjerne kunne vært knyttet til hovedinstrument undervisningen eller vært et eget fag.

Lokal konkretisering

I arbeidet med lokal konkretisering av læreplanen samarbeider samtlige informanter med andre kollegaer. Samarbeidet forgår som oftest ved skolestart, for eksempel i forbindelse med utarbeidelse av årsplaner og periodeplaner. Geir synes det er

utfordrende å konkretisere læreplanmålene i gehør, blant annet fordi han er i tvil om hvor detaljerte konkretiseringene bør være. Arne forteller at lærerne ved hans skole møtes og blir enige om innholdet i teksten i sin lokal konkretisering. I dette arbeidet vektlegger de bruk av åpne formuleringer som så kan tolkes videre av hver enkelt. Siden lærerne opplever at læreplanen gir sparsom veiledning med sine to kompetansemål i gehørfaget, bruker noen den øvrige læreplanteksten for å skape forståelse for hva faget skal inneholde og hvilken kompetanse elevene skal utvikle. Trine legger vekt på læreplanens formål, og hva læreplanen beskriver som de grunnleggende ferdighetene. Som grunnlag for konkretiseringsarbeidet oppgir noen informanter tidligere læreplan, R94 som en ressurs. Åse forteller om sin tilnærming til konkretiseringsarbeidet her:

Siden kompetansemålene er lite definerte bruker jeg derfor R94 og det som er konkretisert der som et utgangspunkt for det lokale læreplanarbeidet.

Et tredje utgangspunkt for konkretiseringsarbeidet lærerne forteller om, er å ta utgangspunkt i gehørdelen ved inntakstaksprøvene til høyere musikkutdanning. Ifølge informantene gir innholdet og nivået i disse prøvene mer veiledning enn læreplanens kompetansemål. Lærerne forteller også om faglige nettverk, fagforum og nemder som nyttige møteplasser for konkretiseringsarbeid. Flere musikklinjer er knyttet sammen i slike fora og møtes fast 1-2 ganger i året for å dele erfaringer.

Sammenfall og variasjon

Informantenes utsagn sammenfaller ved kunnskap om mangfoldet av digitale ressurser som kan brukes til gehørundervisningen. Grad av målrettet bruk og utnyttelse av læringspotensialet i disse ressursene ser ut til å variere. Flere av lærerne anvender digitale læringsplattformer for å distribuere materiale til elevene. Denne distribusjonen muliggjør individuell tilpasning av fagstoffet i større grad enn tradisjonell klasseromsundervisning. Innholdet i fagstoffet ser imidlertid ut til å påvirkes lite, og er fortsatt å betrakte som tradisjonelt. Som nevnt i kapittel 2.5 kan bruk av læringsplattformer være en mulig katalysator for digital kompetanse, men bidrar også til å bygge opp under gamle pedagogiske tradisjoner (Udir., 2006). Spørsmålet videre blir så hvilke digitale ressurser som er læringsfremmende, og hvilke som anvendes til distribusjon og reproduksjon av lyd. Lærernes beskrivelser sammenfaller ved at samtlige lærere i en eller annen form anvender digitale ressurser i sitt arbeid med gehør. Hovedtendensen er at den tradisjonelle fagprofilen opprettholdes og videreføres

gjennom arbeidet. Lærerne ser i liten grad ut til å utnytte læringsfremmende digitale ressurser i sin undervisning. Hva som er digitale ressurser til distribusjonsbruk og hva som er å anse som læringsfremmende avgjøres av hvilke muligheter eleven har for interaksjon med det digitale mediet gjennom programvaren. Som belyst i kapittel 2.5 ligger det i slik programvare et potensiale for kommunikasjon der digitale verktøy blir en partner som kan støtte og bygge opp kunnskap hos eleven gjennom interaksjon (Säljö, 2010). Vi ser her en praksis som ikke er helt i takt med samfunnets digitale utvikling og læreplanens fokus på å utvikle digitale ferdigheter som grunnleggende, på lik linje med å lese og skrive. Å inneha digital kompetanse innebærer mer enn å ha kjennskap til eksistensen av digitale verktøy og de instrumentelle funksjonene (Arnseth et al, 2007; Vinge, 2013). Digitale ferdigheter og kompetanse kan sies å være kompleks, og krever innsikt hos læreren hvordan digitale ressurser kan inkluderes i hans eller hennes «pedagogiske repertoar» på samme måte som tradisjonelle lærebøker. Årsaken til at lærernes praksis ser ut til å være i utakt med den digitale samfunnsutviklingen peker tilbake på sammenfallet i kapittel 5.1.1 der det framkom at ingen av lærerne hadde fått tilbud fra arbeidsgiver om kompetanseutvikling relatert til bruk av digitale verktøy i gehørundervisning.

Informantenes syn på tilgang av læremidler varierer, og det forekommer ytterpunkter der noen sier det ikke finnes bøker av god nok kvalitet, mens andre opplever å ha funnet ei god bok som dekker alle fagets områder. Til tross for disse ytterpunktene ser det ut til at hovedtendensen er at lærernes mener det er mangel på lærebøker til bruk i gehørundervisningen. Årsaken er blant annet å finne i produksjon av lærebøker tilpasset gehørundervisning under LK06 for VG3, eller mangel på sådan. Som tidligere redegjort for i kapittel 3.2.1 er lærebøker å anse som en rammefaktor, og kan virke hemmende på noen læreres undervisning, men kan for andre lærere virke fremmende (Johansen, 2003). For lærerne i min studie ser mangel på lærebøker i gehør ikke ut til å hemme undervisningen i stor grad. Som rammefaktor kan imidlertid mangel på lærebøker sies å i noe grad hemme lærenes arbeid, da lærerne bruker mye *tid* på å selv tilrettelegge og produsere materiale som kompensasjon. Spørsmålet videre blir så i hvilken grad det er mulig å utarbeide et komplett læreverk for gehørundervisning VG3. Lærernes behov peker på et læreverk med relevant materiale, som ivaretar krav om systematikk og progresjon. I sine beskrivelser forekommer variasjon mellom hva

lærerne vektlegger som viktigst, men en faktor som trekkes fram er mengdetrening. Et læreverk for gehør vil således innbefatte en viss mengde stoff. Noen av lærerne ønsker seg også læreverk med samlinger av klingende musikk i ulike sjangere. Dette synliggjør et udekket behov som kanskje er for omfangsrikt å samle i ett læreverk. Et annet forhold angår lærernes oppfatning av hva som er å regne som læremidler. Det kan her tenkes at mangfoldet av tilgjengelige digitale ressurser på mange måter kan ha større relevans som læremiddel i gehør enn et læreverk i bokform.

Når det gjelder læreplanen har informantene en sammenfallende oppfatning av læreplanen som generell og lite styrende. Som rammefaktor er læreplanen å regne som en formell ramme rundt undervisningen. I hvilken grad læreplanen er styrende for undervisningen kommer an på dens utforming og innhold (Imsen, 2014). Jeg har innledningsvis i kapittel 1.1 stilt spørsmål om LK06 sitt styringspotensiale. Sett i lys av lærernes sammenfallende beskrivelser av læreplanen, framkommer det at styringspotensialet ser ut til å være noe begrenset. Begrensningen her ligger blant annet i formuleringen av kompetansemålene i gehør, som beskrives av lærerne som generelle og med stort tolkningsrom. LK06 er som formell ramme ment å være målstyrt, men ser ikke ut til å oppfylle sine intensjoner i gehørfaget, da målene framstår som uklare. Som redegjort for i kapittel 2.4.1 kan læreplanen oppfattes på ulike nivåer (Goodlad mfl. 1979; Engelsen, 2012). Ideologiene som ligger til grunn i nivå 1 om en målstyrt læreplan og utvikling av kompetanser er konstituert i nivå 2 og selve læreplandokumentet. Problemet oppstår så i møtet mellom læreplanteksten og lærernes tolkninger av læreplanen (nivå 3). For lærerne ser det ut til å være vanskelig å tolke og forstå hva læreplanen mener skal være utgangspunkt for videre tolkning og konkretisering.

Det forekommer variasjon mellom informantenes utsagn i beskrivelsene av hvordan de forholder seg til læreplanens struktur der gehør er plassert som et hovedområde i faget musikk fordypning. Noen oppfatter dette som en mulighet til å koble gehør tettere sammen med komponering og formidling, mens andre mener gehør burde vært et eget fag, eller hatt en nærmere tilknytning til elevenes hovedinstrument. Innholdet i variasjonen indikerer ulike syn på gehørfaget og dets tilknytning til andre musikkfag, men også at læreplanens struktur kan virke hemmende på undervisningen. Lærerne som mener gehørfaget burde være et eget fag eller ses i sammenheng med elevenes hovedinstrument får i mindre grad sjansen til å realisere sine faglige intensjoner. Det

kan her stilles spørsmål til i hvilken grad læreplanens struktur er en hensiktsmessig ramme for gehørfaget.

I arbeidet med lokal konkretisering av læreplanen er det sammenfall i informantenes fortellinger om samarbeid i kollegiet. Variasjon forekommer ved at noen lærere samarbeider bare med lærere fra egen skole, mens andre deltar i fagnettverk og lignende sammen med andre skoler. Det forekommer også variasjon i lærernes utgangspunkt for den lokale konkretiseringen, der noen tar utgangspunkt i læreplanens kompetansemål og øvrige tekst, mens andre anvender tidligere læreplan R94 eller inntaksprøvene i gehør ved de høyere musikkutdanningene. Hva så med oppfyllelsen av læreplanens intensjoner i konkretiseringsarbeidet? Grunnlaget for lærerens konkretiseringsarbeid er kompetansemålene i LK06. Læreren selv konkretiserer og bryter ned målene i læreplanen til beskrivelser av hva undervisningen skal omfatte. Sett i lys av læreplanens ulike nivåer (Goodlad mfl., 1979) kan dette arbeidet knyttes til nivå 3, den oppfattede læreplanen og lærenes tolkning av læreplanen. Lærerne leser og tolker læreplanen for å få et grunnlag for sin undervisning. I svarene fra informantene synliggjøres en tendens til at tolkningsarbeidet ikke tar utgangspunkt i læreplandokumentet, men i tidligere læreplan R94 og inntaksprøvene i de høyere musikkutdanningene. Grunnlaget for tolkningsarbeidet avviker dermed fra læreplanens intensjoner, og får videre konsekvenser for læreplanens nivå 4, den operasjonaliserte læreplanen og lærerens praksis i klasserommet (ibid.). Årsaken til avviket kan ses i sammenheng med selve læreplanteksten. Som tidligere nevnt framstår kompetansemålene som uklare. Denne uklarheten fører til en svekkelse av læreplanens funksjon som grunnlag for videre arbeid med konkretisering.

5.2 Undervisningens gjennomføring

5.2.1 Metode og innhold

I dette kapitlet presenterer jeg lærernes meninger, holdninger og fortellinger knyttet til de didaktiske kategoriene *metode* og *innhold*. Kategoriene er her plassert sammen fordi metode og innhold i faget gehør er nært knyttet sammen gjennom undervisningsformer og læringsaktiviteter (se kap. 3.2.1). Grad av planmessighet fra lærerens side vil kunne vise et skille mellom læringsaktiviteter som metode *eller*

innhold. Imidlertid fant jeg ikke dette mulig å skille i informantenes svar. Videre presenterer jeg lærernes fortellinger om planlegging og organisering av gehørundervisningen. Deretter presenterer jeg lærernes beskrivelser av læringsaktiviteter med blant annet differensiering brukt som metode for å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger.

Planlegging og organisering av gehørundervisning

Samtlige av informantene er opptatt av å planlegge gehørundervisningen i forkant av timene. Hvordan planleggingen foregår er høyst forskjellig, men felles er bevisstheten rundt betydningen av fleksibilitet i det som er planlagt. Denne fleksibiliteten ses ofte i sammenheng med elevene og deres behov, som for eksempel i Arnes beskrivelse:

Jeg synes det er vanskelig å detaljplanlegge, fordi timene kan bli så forskjellige fra det man eventuelt måtte forutsi. Og det har vist seg at elevene har helt andre utfordringer enn det du visste, enda du har kjent de i lang tid.

Den mest vanlige organiseringsformen i gehørundervisningen ser ut til å være å dele elevene i mindre grupper på 7-13 elever. Gehør blir da skilt ut som egne timer fra de andre hovedområdene formidling og komponering, gjerne lagt som en dobbeltime i elevenes timeplan.

Læringsaktiviteter og innhold i timer

Læringsaktivitetene og innholdet i gehørtimene tar hovedsakelig utgangspunkt i innfallsvinkler informantene selv beskriver som hentet fra tradisjonell gehør. Samtidig ser vi også eksempler på mer gehørtraderte metoder, for eksempel hos Bjørn. Bjørn fyller sine timer både med lytting, auditiv analyse og transkripsjon av «låter». Som læringsaktivitet legger Bjørn vekt på at elevene skal synge alt som jobbes med. Geir variere imellom tradisjonell gehør og bruk av transkripsjon i timene, men legger mindre vekt på sang som læringsaktivitet enn Bjørn. Som læringsaktivitet er Geir opptatt av muligheter for å inkludere elevenes hovedinstrumenter i gehørtimene.

Læringsaktiviteter med fysiske, kroppslige uttrykk brukes også. Martin forteller at hans elever bruker trommestikker til rytmearbeidet som variasjon fra å synge eller «si» rytmen. En annen strategi han bruker for å lære elevene rytme innebærer å gå i bestemte mønstre og si rytmen samtidig, noe han omtaler som «the walk». I likhet med

Bjørn framhever Jonas bruk av sang som læringsaktivitet, og legger hovedvekten på tradisjonell gehør:

Det er mye trening og øvelser på standardelementene rytme, intervaller, treklanger og akkordrekker. I tillegg er det diktater og korreksjonsoppgaver, primavista sang, notelesing eller rytmelesing.

Åse bruker sangøvelser i sine timer, og forteller at elevene gjennom å synge jobber med bevissthet i forhold til referansetoner som grunntone, kvart og kvint. Informantene oppgir også framgangsmåter der de bruker klingende musikk eller ulike instrumenter som utgangspunkt for læringsaktiviteter i undervisningen. I denne sammenhengen fremheves elevenes utvikling av instrumentidiomatisk gehør som viktig.

Differensiering

Siden gehørundervisningen forgår i grupper, er ofte disse gruppene nivådelte. Med nivådelte grupper synes lærerne elevene i større grad får undervisning tilpasset sine individuelle behov, som Jonas forteller om her:

I vg3 så har vi etter elevenes eget ønske nivådelte grupper. Klassen er delt i tre etter rask, middels og langsom progresjon.

Åse forteller at de ved hennes skole noen ganger anvender nivådelte grupper i gehørundervisning. Dette sier hun gjøres fordi erfaringer viser at elever med ulike forutsetninger plassert sammen opplever undervisningen som enten for vanskelig eller for lett. Konsekvensen blir så at elever som ikke får til faget føler seg mislykkede, mens de flinkeste elevene kjeder seg.

Vi spør elevene om de har lyst til å være i ei grupper der en går litt fort fram og kanskje har litt lengre biter med for eksempel rytmer som de skal oppfatte og trene på å huske. Eller om de vil være i ei gruppe der de får mye repetisjon og forklart om igjen og om igjen.

Videre peker Åse på at det ikke alltid er positivt for læringsmiljøet å dele elevene i slike grupper fordi elevene sammenligner gruppene. Hun forteller at elevene i slike sammenhenger uttrykker oppfatninger knyttet til gruppenes kvalitetsforskjell, der de flinkeste elevene er samlet til en elite, mens resten føler seg som «tapere». Nivåinndeling oppgis av blant annet Lise som hensiktsmessig for å gi elevene mestringsfølelse i større grad, og en sjanse til å føle seg tryggere:

Vi har funnet ut at vi må differensiere etter nivå, det vil elevene også gjerne. Vi prøver å skape god stemning og avslappende forhold så elevene tør å vise det de kan i gruppa.

Ved skolen Geir jobber legges det også noen ganger opp til nivådelte grupper, men uten å gjøre et vesentlig poeng ut av det. Tilnærmingen er å selv la elevene få velge gruppe og tema. Med en slik framgangsmåte ønsker han å forhindre at elevene opplever seg selv som lite flinke i gehør fordi om de er i en gruppe der det faglige presset er redusert.

Sammenfall og variasjon

Lærernes vektlegging av planlegging i forkant av undervisningen er sammenfallende. Dette sammenfallet synliggjør den didaktiske teoriens prinsipper om undervisning som intensjonal aktivitet. Som belyst i kapittel 3.1.2 må læreren i sitt planleggingsarbeid ta stilling til hva elevene skal lære, og hvilke framgangsmåter som kan være tjenlige (Hanken og Johansen, 2013). Som utgangspunkt for undervisningens gjennomføring framkommer et nytt sammenfall, der samtlige lærere gjennomfører gehørundervisningen i mindre elevgrupper.

Variasjon innenfor de mindre elevgruppene forekommer i bruk av differensiering, der noen lærere har faste rutiner for å nivådele gruppene ved skolestart, mens andre differensiere og tilpasser undervisningen med elevene samlet på tvers av faglig nivå. Variasjonen viser at lærerne i ulik grad vektlegger differensiering som metode. Differensiering kan brukes som metode for å tilpasse undervisningen bedre til elevens forutsetninger (Imsen, 2014; Blix og Bergby, 2007). Ulik grad av vektlegging indikerer at noen lærere foretrekker andre strategier for å ivareta elevenes forutsetninger enn å samle elevene i nivådelte undervisningsgruppene. Å dele inn elevene i mindre grupper vil kunne ivareta muligheter for å følge opp hver enkelt elever bedre enn en hel klasse. Gruppedeling er i seg selv ikke å anse som en metode, men vil i stor grad påvirke vilkårene for undervisningens gjennomføring, En ytterligere inndeling i differensierte grupper vil også påvirke disse vilkårene, for eksempel ved utvelgelse av lærestoff. Lærernes beskrivelser av erfaringer knyttet til bruk av nivådelte grupper viser både positive og negative sider. De positive sidene framheves gjennom beskrivelser av muligheter for bedre tilpasset fagstoff og progresjon, mens de mer negative sidene berører elevenes læringsmiljø og identitet. Det kan her tenkes at differensiering innad i gruppene på tvers av faglig nivå vil være en mer hensiktsmessig løsning enn rene

nivådelte grupper. For å ivareta elevenes ulike forutsetninger kan læreren for eksempel søke støtte i digitale verktøy. Som belyst i kapittel 2.5 vil læringsfremmende bruk av digitale verktøy og programvare åpne for interaksjon mellom elev og lærestoff på nye måter (Säljö, 2010). Interaksjon med digitale verktøy innebærer stor grad av fleksibilitet både i tilgjengelighet og tilpasning av lærestoff, med økt mulighet for differensiering og individuell tilpasning til fagstoffet (Jakhelln, 2007).

Innholdet i timene sammenfaller ved at samtlige lærere har med gehørfagets tradisjonelle basis der melodidiktater, rytmediktater, intervaller, akkorddiktater, gjenkjenning av skalaer og prima vistaøvelser inngår i større eller mindre grad. Sammenfallet viser en hovedtendens til vektlegging av tradisjonelt fagstoff og metoder. I metodebruk forekommer variasjon, der noen lærere også inkluderer mer gehørtraderte metoder med transkripsjon av låter. Gehørtraderte metoder vektlegger læring gjennom musikalske opplevelser og lærestoff fra sjangere som rytmisk musikk, folkemusikk og jazz. Som metodisk innfallsvinkel tas det utgangspunkt i en større musikalsk helhet, for eksempel en poplåt. Elevene skal så finne fram til enkeltkomponentene (Blix og Bergby, 2007). Selv om lærerne har metodefrihet og kan velge mellom gehørtraderte metoder og tradisjonelle metoder, ser hovedtendensen ut til å være at tradisjonelle innfallsvinkler foretrekkes. Årsaken kan ses i sammenheng med lærernes forutsetninger, som redegjort for i kapittel 5.1.1. der vektleggingen av det tradisjonelle gehørfaget beskrives som en «arv» videreført til lærerne da de selv var elever eller studenter. Andre forhold belyst i kapittel 5.1.1 som også kan bidra til å forklare valg av metode er lærernes formelle kompetanse.

Som beskrevet i kap. 3.2.1 tar tradisjonelle innfallsvinkler i gehør utgangspunkt i musikkens bestanddeler som behandles isolert (Blix og Bergby, 2007). Denne tilnærmingen sammenfaller i informantenes fortellinger, og viser tilknytningen til den tradisjonelle metode. I den tradisjonelle metoden ligger også et todelt krav til ferdigheter som skal utvikles hos elevene. Det ene kravet utgår fra prinsippet om å kunne gjengi forespilt materiale i form av noteskrift, mens det andre kravet innebærer å fremføre leste noter gjennom fysisk, kroppslige uttrykk (ibid.). Elevene skal altså utvikle ferdigheter i gehør, men også ferdigheter i noteskriving og ulike kroppslige uttrykk. Lærernes meninger om bruk av sang og kroppslige uttrykk som læringsaktivitet i gehørtimene synes sammenfallende. Bruk av sang som læringsaktivitet peker mot

utvikling av ferdigheter i sang som en nødvendig forutsetning for å vise kompetanse i gehør. Gehørfagets tilknytningen til sang er også å anse som tradisjonell, og kan tilbakeføres til gehørfagets opprinnelse (Jørgensen, 2001).

I kapittel 1.2 har jeg redegjort for læreplanen og dens vektlegging av å utvikle grunnleggende ferdigheter hos elevene (LK06). Av lærernes beskrivelser ser det ut til at grunnleggende ferdigheter i gehørfaget er knyttet til å kunne skrive noter, å kunne synge, å kunne lese noter, å kunne «klappe» rytme. Sammenlignet med læreplanens framstilling av de grunnleggende ferdighetene kan det trekkes en parallell til å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne lese, å kunne regne. Vi ser her hvordan læreplanens intensjon om å utvikle grunnleggende ferdigheter på fagets premisser ivaretas gjennom elevenes læringsaktiviteter i gehør. Hva så med elevenes utvikling av digitale ferdigheter i gehør? Å kunne bruke digitale verktøy ser i liten grad ut til å være vektlagt i gehørfaget, både gjennom lærernes beskrivelser av innhold i timer og læringsaktiviteter. Årsaken kan her ses i sammenheng med avsnitt 5.1.1 og lærernes forutsetninger, der lærernes kompetanse ser ut til å ikke holder tritt med den digitale utviklingen i samfunnet.

5.3 Vurdering i lys av en målstyrt læreplan

5.3.1 Vurdering og mål

I dette avsnittet presenterer jeg lærernes beskrivelser av gehørfaget gjennom deres meninger, holdninger og fortellinger knyttet til de didaktiske kategoriene *vurdering* og *mål*. Som kategorier er vurdering og mål nært forbundet ved at vurdering i VGS også handler om måling av elevenes kompetanser. Elevenes forventede kompetanser i fag uttrykkes som kjent i LK06 som kompetansemål. Under kategorien vurdering redegjør jeg for hvilke vurderingsformer og prøveformer lærerne anvender i gehørfaget, herunder eksamensform. I intervjuene med lærerne fremkom det at mye av undervisningen handler om å forberede elevene på disse ulike prøveformene. Jeg tolker dette dermed som et uttalt undervisningsmål. I tillegg kommer det frem en målsetning for undervisningen og vurderingsarbeidet som også inkluderer å forberede elevene til inntaksprøver ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner.

Vurderingsformer

Hovedtendensen i vurderingsarbeidet hos informantene er et arbeid som foregår strukturert og systematisk med bruk av vurderingskriterier utledet i forkant av vurderingssituasjonene. Samtlige lærere bruker i hovedsak summative vurderinger med formelle karakterer i sitt vurderingsarbeid. De formelle karakterene regnes ofte ut fra en oppnådd poengscore på prøvene og er å forstå som en analytisk vurderingsstrategi (Vinge 2014). Martin reflekterer rundt måten han gjennomfører vurderingsarbeidet slik:

Vurderingsformen ligner nok på matte, for eksempel gir hver riktige intervalloppgave to poeng. Det er et veldig ryddig system, og tilbakemeldingene fra elevene er at det fungerer greit. Et relevant spørsmål er om dette er konstruktivt, er det vurdering for læring? Eller er det bare et stempel i panna på eleven om han er god eller dårlig i gehør?

Samtidig legger også lærerne noe vekt på å bruke formative vurderingsstrategier, der elevenes arbeid i timene blir med som en del av vurderingsgrunnlaget. Både Lise og Åse forteller at elevenes arbeid i timene er med og betyr noe for helhetsinntrykket i vurderingsarbeidet. Både summative og formative vurderinger lærerne gjør i gehør blir dokumentert i form av en egen tallkarakter i elevenes vurdering ved terminslutt. Denne tallkarakteren tas med videre i en helhetsvurdering i faget musikk fordypning sammen med de andre hovedområdene.

Prøveformer

Ifølge informantenes fortellinger er den dominerende prøveformen i gehør skriftlige prøver der læreren bruker pianoet og egen stemme, mens elevene avgir svar på noteark. Innholdet i disse prøvene er basert på tradisjonell gehør med melodi, rytme og intervalldiktater. Som supplement brukes ofte akkorddiktater, korreksjonsoppgaver og gjenkjenning av skalaer. Prøvenes lengde er som regel en 45 minutters skoletime. Denne prøveformen anvendes også ved «heldagsprøve» i musikkfordypning og hvis elevene trekkes ut til eksamen. Gehør blir da gjennomført som egen del adskilt fra de andre hovedområdene. En sjeldnere brukt prøveform lærerne forteller om er gjennomføring av muntlige prøver en eller to ganger i løpet av skoleåret. Innholdet er tradisjonell gehør, og elevene avgir svar blant annet ved å synge prima vista eller lese rytmer. De muntlige prøvene gjennomføres i hovedsak for å trene elevene til en eventuell muntlig praktisk eksamen i gehør. Andre måter å gjennomføre gehørprøver på er ved bruk av digitale verktøy. Martin forteller prøver i form av lydfiler, med samme innhold som de

tradisjonelle, skriftlige gehørprøvene. En endring er at elevene selv velger vanskelighetsgrad og hvor lang tid de skal bruke på hver oppgave. Trine og Bjørn bruker også lydfiler til gehørprøver, men her anvendes klingende musikk i ulike sjangere som elevene transkriberer. Elevene får mulighet til å velge omfang og vanskelighetsgrad.

Trine forteller:

Jeg har hatt prøver der elevene får velge nivå, for eksempel tre låter i forskjellig vanskelighetsgrad. Eller at elevene får en låt der de minimum skal skrive ut basslinja eller melodilinja.

Trine varierer disse prøvene med at elevene noen ganger skal notere ned det de høre på notepapir, mens de andre ganger får bruke notasjonsprogrammet Sibelius. Hun oppgir å bruke disse prøveformene for å sikre karaktergrunnet, men også for å trene elevene til et liv som musikere i «det virkelige liv».

Forberedelse til inntaksprøve i gehør

Som hovedtendens er informantene opptatt av en overordnet målsetting der gehørfagets skal gi elevene et godt grunnlag for å gjennomføre en eventuell inntaksprøve til høyere musikkutdanning. Som nevnt tidligere bruker lærerne også inntaksprøvene i gehør som et utgangspunkt for sitt konkretiseringsarbeid når de bestemmer innhold og målsettinger for gehørfaget. Lise sier at hun er nøye med å samordne gehørundervisningen med tema som er aktuelle til en slik inntaksprøve. Det samme gjør Martin:

Vi prøver å ha fokus på at elevene våre skal bli i stand til å mestre opptaksprøvene. Vi synes det er problematisk at det var noen år hvor våre elever strøyk på gehørdelen av opptaksprøvene. Det er et dårlig tegn, at de fremste av våre elever styrker i hørelære. Det kan vi ikke finne oss i. Så en gehøreksamen i 3.klasse består av tradisjonell hørelære.

I vurderingsarbeidet legger Jonas opp prøvene bevisst til å ha samme innhold og nivå som inntaksprøvene. Åse legger opp nivået i sin gehørundervisning så elevene skal kunne søke seg inn på konservatorium eller høgskole etter musikklinja:

Vi ønsker å ha som standard å legge opp gehørundervisninga sånn at elevene skal kunne søke seg inn på konservatorium eller en høyskole med musikk etterpå.

Vi ser her hvordan lærerne legger opp sitt arbeid med vurdering ut ifra inntaksprøvenes nivå og innhold. Inntaksprøvene ser ut til å i større grad enn læreplanen fungere som veiledning og støtte til lærernes vurderingsarbeid.

Sammenfall og variasjon

I vurderingsarbeidet er det sammenfallende at samtlige lærere i hovedsak anvender summative vurderinger med formelle karakterer. Sammenfallet viser at lærerne imøtekommer forskrift til opplæringsloven og dens krav om formelle vurderinger.⁶ Imidlertid krever ikke forskriften bruk av formelle karakterer før elevenes standpunktkarakterer skal bestemmes. At summative vurderinger i form av formelle karakterer foretrekkes kan ses i sammenheng med hvilke deler av fagstoffet som anses som målbare. Som belyst i kapittel 3.2.1 i avsnittet om vurdering tar summative vurderinger i gehør ofte utgangspunkt i prøver der svaret enten er feil eller rett. Prøvenes utforming tar sikte på innhold og aktiviteter som er enkle å måle, som for eksempel diktatskriving (Blix og Bergby, 2007). Denne tendensen er også sammenfallende hos lærerne i min studie. I lærernes refleksjoner framkommer både negative og positive betraktninger knyttet til prøver som måler antall feil hos elevene. Som positivt framheves at elevene opplever slike prøver som ryddige, både i prøveform og karakterutregning. Mer negativt er forholdet hva som egentlig måles i slike prøver, og hvilke konsekvenser resultater i form av dårlige karakterer har for elevenes opplevelse av faget. Spørsmålet videre blir så om denne prøveformen måler det som er tenkt å måles, og hvilken funksjon vurderingsresultatet har. En gehørprøve i form av intervalldiktat måler i hvilken grad eleven kan navnet på intervallene, i hvilken grad elevene kan skrive noter og i hvilken grad elevene gjenkjenner og identifiserer det klingende intervallet. Resultatet av prøven blir regnet ut matematisk, og framstilt for elevene i en summativ karakter. I en slik sammenheng framstår prøvens innhold og form mer som et måleinstrument til utregning av karakterer enn et læringsfremmende verktøy. Årsaken til lærernes vektlegging av summative vurderinger og målbart fagstoff kan ses i sammenheng med forskriftens krav til måling av elevenes sluttkompetanse, men også hvilke tradisjoner som ellers er dominerende i VGS for kontroll av elevenes læringsresultat.

⁶ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4 - KAPITTEL_4

I kapittel 3.2.1, vurdering, har jeg redegjort for tradisjonen i VGS der dokumentasjon på elevenes individuelle kompetanse og læringsutbytte innhentes i form av skriftlige prøver målt med formelle karakterer (Engh mfl., 2007) . Denne tradisjonen følger også lærerne i min studie, da det i deres beskrivelser er sammenfallende at den mest brukte prøveformen er skriftlig. Ved å vektlegge skriftlig prøveform vektlegges samtidig utviklingen av ferdigheter i noteskriving hos elevene. Spørsmålet er om gehør er et fag der utvikling av skriftlige ferdigheter er det mest sentrale. Årsaken til at den skriftlige prøveformen prioriteres kan ses i sammenheng med tradisjon, både i form av *innholdet* i prøvene, men også sett i sammenheng med skoletype (VGS) og krav om målbare vurderinger. Innholdet i de skriftlige prøvene sammenfaller i lærenes beskrivelser, der utgangspunktet tas i tradisjonell gehør.

Variasjon i distribusjon og gjennomføring av prøvene forekommer ved at noen informanter anvender digitale verktøy når de gjennomfører formelle, skriftlige prøver. De digitale prøvene distribueres i form av lydfiler, og åpner for større tilpasning av lærestoffet til elevenes individuelle forutsetninger. Lærerne tilpasser fagstoffet ved å enten lage lydfiler i ulik vanskelighetsgrad, eller gi oppgaver der elevene selv velger prøvens omfang. Prøvene avholdes innenfor et avgrenset tidsrom, men elevene bestemmer selv tempoet gjennom prøven, og hvilke oppgaver som skal vies mest oppmerksomhet. Ved digital gjennomføring og distribusjon får eleven dermed økt mulighet for selv å ta kontroll over gjennomføringen av prøven. Ved tradisjonell gjennomføring av gehørprøver der læreren spiller av diktater til elevene, må alle elevene følge samme tempo, og kan ikke få ekstra repetisjoner av intervaller eller fraser fra diktater. Vi ser her hvordan digital distribusjon av prøver kan fremme elevenes læring. Den digitale distribusjonen ser i noen grad ut til å påvirke lærernes valg av innhold og metode. Avspilling av lydfiler tar i noen tilfeller utgangspunkt i klingende musikk i ulike sjangere. Her brukes gehørtraderte metoder, og elevene transkriberer «låter». Årsaken til lærernes metodevalg der gehørtraderte metoder foretrekkes kan ses i sammenheng med læreplanens formål, som framhever betydningen av at faget musikk fordypning (gehør inkludert) skal bidra til kompetanse og rekruttering til kultur og musikkliv i samfunnet (LK06). At ikke alle lærerne vektlegger denne målsettingen kan ses i sammenheng med metodefrihet, fagsyn og tilknytning til gehørfagets tradisjon.

Det forekommer variasjon i hva lærerne mener er gehørfagets overordnede målsetting, der en hovedtendens innenfor variasjonen er knyttet til de høyere utdanningsinstitusjonenes inntaksprøver i gehør. Denne målsettingen virker inn på lærernes didaktiske prioriteringer i gehør, der lærerne samtidig viser en oppfatning av musikklinjenes funksjon som grunnlag for høyere musikkutdanning. Innenfor disse rammene vedlikeholdes og reproduseres så gehørfagets tradisjonelle profil.

5.4 Resultater i lys av tidligere forskning

I kapittel 2.3 viste jeg eksempler på tidligere forskning gjort innenfor gehørfaget i videregående skoler med musikklinjer. Fra disse eksemplene vil jeg nå trekke fram sentrale momenter som kan bidra til å belyse sammenfallende funn med min studie. Bergby (1991) beskriver i sin oppgave gehørfaget med et innhold som tar utgangspunkt i en tredeling. De vanligste elementene i tredelingen er melodi, harmonikk og rytme. Læringsaktivitetene lærerne i studien ofte anvender i undervisningen er diktater, rytmelesing og prima vistasang. Dette karakteriseres som en tradisjonell måte å undervise i gehør, med benevnelsen «den skandinaviske hørelæremodellen». Vi ser her et sammenfall med funn fra min studie innenfor kategoriene innhold og læringsaktiviteter, der tradisjonell basis og metode er vektlagt. En endring kan også spores, da noen av lærerne i min studie inkluderer gehørtraderte metoder og digitale verktøy. En årsaken til lærernes vektlegging av tradisjonelt innhold i metode i Bergbys kartlegging forklares med lærernes mangel på utdanning i gehørfaget. Vi ser her en tilsvarende tendens i min studie, der lærerne i hovedsak ikke har fagdidaktisk kompetanse i gehør. Som i Bergbys studie er ikke dette den eneste faktoren som medvirker til å opprettholde en tradisjonell fagprofil, men er å anse som en medvirkende årsak.

Vinje (2009) undersøker i sin oppgave utbredelsen av prestasjonsangst i hørelærefaget og hvilke implikasjoner dette får for gehørundervisningen. Gehørfaget fremstår som et prestasjonsfag og ferdighetsfag, sett gjennom elevenes øyne. Hvordan gehørfaget her framstår, kan sammenlignes med framstillinger av gehørfaget i min studie. Gjennom lærernes fagsyn framstilles gehørfaget som et praktisk fag, et teoretisk fag, et ferdighetsfag og et modningsfag. Sammenfallet mellom elevenes beskrivelser i Vinjes oppgave og lærernes beskrivelser i min oppgave er oppfatningen om gehør som et

ferdighetsfag. Vinje trekker også fram nivådelte grupper som mulig strategi for å tilrettelegge undervisningen best mulig for elevene, og dermed unngå prestasjonsangst. I min studie forteller lærerne hvordan bruk av nivådelte kan være en egnet metode for å differensiere undervisningen. Spørsmålet er i hvilken grad bruk av nivådelte grupper har positiv effekt på elevenes læringsmiljø. Som Vinje påpeker kan nivådelte grupper bidra til å øke ferdighetsnivået ytterligere mellom elevene. Vinjes studie viser også på samme måte som i min kartlegging en oppfatningen av læreplanen LK06 legger få føringer for utformingen av undervisningen i gehør. Dette sammenfaller med funn i min studie, der samtlige lærere beskriver læreplanen som generell og lite styrende.

Som et tredje eksempel på tidligere forskning i gehørfaget har jeg valgt å trekke fram Mickelssons oppgave fra 2015. I Mickelssons oppgave stilles det gjennom problemstillingen spørsmål til sammenhengen mellom metode og opplevd mestring i gehørtreningsfaget. utfordringer knyttet til metodebruk ses blant annet i lys av hvordan undervisningen kan gjøres variert og tilrettelagt for elevene uansett faglig nivå. Dette sammenfaller med funn i min studie, der lærerne fortelle om samme type utfordringer, og hvordan undervisningen kan tilrettelegges ved bruk av differensiering og digitale verktøy. Mickelssons studie viser et syn på læreplanen som generell og lite støttende for lærerne når de skal prioritere faginnhold. Også her ser vi et samsvar med funn i min studie, der lærerne finner mer støtte i tidligere læreplan og inntaksprøver i høyere utdanning når faginnhold skal prioriteres, enn i LK06.

Relevant skandinavisk forskning (Frydendal Pedersen, 2012) søker nærmere innsikt i hvordan lærere i gehør ved VGS vektlegger praktiske og teoretiske momenter i sin undervisning. Som sentralt moment vil jeg her trekke fram lærernes vektlegging av metoder der kroppsbevegelse og sang kombineres med melodiske og rytmiske element. Vi ser her et sammenfall med funn i min studie, der samtlige lærere anvender sang og kroppslige uttrykk som læringsaktivitet i gehørtimene. Også i Frydendal Pedersens studie oppfattes læreplanens mål som generelle, og således sammenfaller med funn i min studie. Sammenfallende med min studie er Frydendal Pedersens presentasjon av gehørfagets basis og innhold som tradisjonelt, med elementene melodikk, rytmikk og harmonikk som sentrale.

Oppsummert viser sammenligningen med tidligere forskning gehørfaget som et tradisjonsbundet fag. I tid strekker forskningen seg fra 1991 til 2016, og sett i

sammenheng med samfunnsutviklingen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn (Dahl mfl., 2012), kan det her forventes at forholdene rundt gehørfaget har endret seg i løpet av dette tidsrommet. Som vist til i kapittel 2.4.1 kan utdanning betraktes som et middel til fornyelse og forandring (Engelsen, 2013). I slike endringsprosesser er læreplanrevisjon ment å skulle være et bidrag til endring. Den tidligere forskningen, sammenfallende med funn fra min studie, viser at innføringen av LK06 ser ut til å i liten grad påvirke gehørfagets tradisjonelle profil.

6. Diskusjon og avslutning

6.1 Resultater i lys av forskningsspørsmålet

Oppgavens problemstilling ble innledningsvis framlagt slik: *Hvordan foregår undervisningen i hovedområdet gehør under LK06, og hvilke sentrale faktorer bidrar til undervisningspraksisens utforming?* I den videre redegjørelsen vil jeg behandle problemstillingen i to deler belyst gjennom resultatene fra forrige kapittel.

6.1.1 Hvordan foregår undervisningen i hovedområdet gehør under LK06?

For å belyse problemstillingens første del tar jeg utgangspunkt i funn knyttet til undervisningens gjennomføring. Undervisningen i gehør foregår i mindre grupper, som ofte er differensierte gjennom nivådeling. Nivådelingen tar utgangspunkt i lærernes ønsker om å tilpasse undervisningen best mulig til elevenes ulike forutsetninger. Elevene selv ønsker også slik organisering, men opplever i noen tilfeller nivådelingen som negativ da den også fører til definering av hvilke elever som er flinke i gehør, og hvilke som ikke er så flinke.

I gjennomføringen av undervisningen er lærerne bevisst på at hørelære skal være et praktisk fag, i den forstand at elevene bruker stemme, fakter, kropp og så videre i øvelser. Alt relaterer seg til slutt til noteskrift, enten trening i å lese eller å skrive. Innholdet i gehørundervisningen tar utgangspunkt i innfallsvinkler hentet fra tradisjonell gehør. De vanligste elementene her er melodi, harmonikk og rytme, med læringsaktiviteter som diktatskriving, rytmelesing og prima vistasang. Som i Bergbys kartlegging fra 1991 framkommer det at også lærerne i min studie bruker det meste av undervisningen på dette innholdet. En endring kan imidlertid ses, da noen av lærerne også tar i bruk gehørtraderte metoder. Ved fokus på gehørtraderte metoder anvendes også musikk fra andre sjangere enn vestlig, klassisk musikk til transkripsjon. Transkripsjonen blir som regel gjennomført på samme måte som i den klassiske tilnærmingen i form av diktat, ved at elevene skriver noter på papir. Også metoder der digitale verktøy (for eksempel notasjonsprogrammet Sibelius) brukes for nedskrivning av transkripsjon blir brukt, men i mindre grad enn notepapir og blyant.

Undervisningen i hovedområdet gehør kan således i stor grad beskrives som tradisjonell, da den likner både i struktur og innhold på det tradisjonelle hørelærefaget lærerne selv har erfart i egen grunnutdanning og som fag i høyere utdanning. Faget, ved å opprettholde sin tradisjonelle form, synes å i liten grad å imøtekomme intensjonene i læreplanen ved å være en integrert musikkfaglig disiplin eller utvikling av digitale ferdigheter. Gehørfaget i dagens VGS imøtekommer derimot intensjonene i tidligere læreplan R94 i større grad.

6.1.2 Hvilke sentrale faktorer bidrar til undervisningspraksisens utforming?

For å belyse problemstillingens andre del tar jeg utgangspunkt i avsnittene om vurderingens forutsetninger og vurdering i lys av en målstyrt læreplan. Av sentrale faktorer som bidrar til undervisningspraksisens utforming vil jeg starte med å trekke fram forhold knyttet til læremidler. Alle lærerne i studien bruker tradisjonelle hørelærebøker, for eksempel *Rytmisk hørelære* (Aarsand, 1982). Dette handler i stor grad om mengdetrening. Det kan her stilles spørsmål til hvorfor så gamle lærebøker fortsatt brukes. Er det her snakk om mangel på nyere lærebøker av god nok kvalitet som kan ivareta ønske om mengdetrening? Eller har lærerne en tendens til å videreføre en praksis de synes fungerer? Bruk av tradisjonelle, gamle lærebøker bidrar således til å opprettholde utformingen av undervisningen så den framstår som konservert.

Et annet forhold vedrørende læremidler er lærernes oppfatning om mangel på et komplett læreverk for gehørfaget. For å løse denne utfordringen tar lærerne i stor grad ansvar selv for å sette sammen egne kompendier. Innholdet hentes fra egenprodusert materiale, forskjellige lærebøker og digitale ressurser. Undervisningen formes også av dette, ved at lærerens *individuelle prioriteringer og utvelgelser* av lærestoff påvirker undervisningen i større grad enn ved bruk av et læreverk utformet for faget på tvers av praksiser.

En løsning på problematikk knyttet til bruk av gamle lærebøker og ønske om komplett læreverk kunne her for eksempel være digitale verktøy som EarMaster. Digitale verktøy/læremidler oppgis å bli brukt i varierende grad, men sjelden som «nye medier» (Vinge, 2013). Ingen av lærerne synes å utnytte potensialet som ligger for pedagogisk bruk fullt ut. Når elevene bruker en lyd fi hentet fra LMS eller Spotify, er det da

læringsfremmende bruk av digitale medier? Bruken synes å opprettholde en tradisjonell undervisning, og bidrar i liten grad til å forme undervisningspraksisen og undervisningsinnholdet. Årsaken til at lærerne ikke ønsker å prioritere pedagogisk bruk av digitale verktøy som EarMaster i større grad i sin undervisning kan være lærernes forestillinger om at digital lyd er gjengivelse av dårlig lyd. Digital lyd gjengis i ulik kvalitet i forskjellige programmer, og mangler også overtoner. En annen utfordring knyttet til dette forholdet er kunnskaper om hvordan digitale programmer best mulig kan utnyttes. Innlæring av ny programvare tar tid, og kan oppfattes som utilgjengelig ved at manualen er skrevet på engelsk. Dette forholdet henger i stor grad sammen med lærernes kompetanse, som også i stor grad påvirker undervisningens utforming og innhold.

Selv om ny læreplan ble innført i 2006, oppgir samtlige lærere at de ikke har fått tilbud om kompetanseheving i gehør eller IKT-rettet gehørundervisning. Læreren har som fagperson profesjonell plikt til å vise beredskap og vilje til faglig utvikling (Hanken og Johansen, 2013). Samtidig har også arbeidsgiver ansvar for å tilrettelegge organisert kompetanseheving (Johansen, 2003; Dahl mfl. 2012). Lærerne har som hovedtendens heller ikke fagdidaktisk kompetanse i å undervise i gehør. Mangel på didaktisk fagkompetanse og kompetanseutvikling blir dermed en faktor som bidrar til å forme undervisningspraksisen etter tradisjonelt mønster.

Hvilket fagsyn lærerne har synes i noen grad å påvirke utformingen av undervisningen. I lærernes fortellinger kommer det fram en beskrivelse av gehør som et praktisk fag, knyttet til hovedinstrument og musikkutøvelse. Allikevel framstår det som motsetningsfylt, da de samme lærerne opprettholder et syn på gehør som et teoretisk fag i gjennomføringen av undervisningen. Gehør framstilles også av informantene som et ferdighetsfag, et teoretisk fag og et modningsfag. I sine muntlige framstillinger av hva slags fag gehør er viser lærerne variasjon, mens de gjennom sine fortellinger om undervisningens innhold og aktiviteter viser et fag som kan karakteriseres som et teoretisk fag eller ferdighetsfag.

Kravet om vurdering synes også å være en faktor som i stor grad påvirker undervisningen og innholdet. Lærernes vurderingsstrategier er systematiske og strukturerte, men ser ut til å mangle måling av forståelse, refleksjon og sammenheng.

Elevene pigger og driller i faget, og forbereder seg både til eksamen og ikke minst til tilsvarende prøveformer på høyere utdanning. En slik tilnærming viser et fokus der målingen av elevens ferdigheter består i å telle antall feil i melodidiktater, og synes å utvikle en teknisk ferdighet i tråd med tradisjonell hørelæremetodikk. Både kravet om vurdering i VGS og de høyere utdanningsinstitusjonene medvirker således til å opprettholde gehørfagets tradisjonelle profil.

6.2 Pedagogiske implikasjoner

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på implikasjoner som kan trekkes ut av funnene og reflektere rundt mulige alternativer for gehørfagets innhold og utforming.

Avslutningsvis følger et avsnitt med forslag til videre forskning.

6.2.1 LK06

Som konsekvens av funn i studien ønsker jeg å rette fokus mot læreplanen LK06 og dens rolle. Læreplanens funksjon er som nevnt innledningsvis ment å være et verktøy for læreren til bruk i undervisningen, men også et styringsredskap for staten (Engelsen, 2013). LK06 er en målstyrt plan, som vektlegger helhetstenkning og grunnleggende ferdigheter. Av sentrale faktorer som påvirker undervisningspraksisens utforming vil læreplanen kunne være en faktor som i utgangspunktet er ment å skulle bidra. Spørsmålet videre blir hvilken funksjon LK06 *egentlig* har, da sett i lys av lærernes beskrivelser.

Informantene i min studie uttrykker en felles oppfatning om LK06 som generell og lite styrende. De beskriver en læreplan som gir lite veiledning og har stort rom for ulike tolkninger. Læreplanen gir heller ingen veiledning om faglig nivå eller kvalitet. En konsekvens av dette er at lærerne søker andre muligheter som utgangspunkt for sine lokale konkretiseringer. Læreplanen fyller dermed ikke sin funksjon som verktøy læreren kan bruke i undervisningen.

Læreplanens intensjoner om helhetlig faglig tenkning der hovedområdene skal ses i sammenheng er i utgangspunktet å oppfatte som en positiv intensjon. Problemet oppstår her blant annet i den praktiske gjennomføringen av undervisningen. I lærernes fortellinger blir vi kjent med at gehør blir plassert som egne time i elevenes timeplan,

adskilt fra de andre hovedområdene. Læreplanens intensjon om en femtimersstruktur og helhetlig fokus blir dermed allerede i den praktiske gjennomføringen vanskelig å realisere.

6.2.2 Hva gehørfaget kunne ha vært

Resultatene og diskusjonen i min studie viser framstillinger av gehørfaget i dagens VGS som et tradisjonsbundet fag. I lærernes fortellinger ligger også muligheter for tolkninger av et framtidig gehørfag, som er knyttet til musisering og elevenes hovedinstrument. Ved en tilknytning til elevenes hovedinstrument vil elevenes forutsetninger kunne ivaretas ved at eleven kan bruke allerede utviklede ferdigheter på sitt hovedinstrument også i gehørfaglig sammenheng. I læreplanen LK06 ligger disse mulighetene trolig i tolkningen av selve læreplanteksten. For en klargjøring av selve læreplanteksten og dens muligheter for tolkning vil jeg i det følgende plassere relevante utdrag fra læreplanen i en strukturert oversikt, som utgangspunkt for videre redegjørelse og tolkningsforslag.

Nivå	Læreplantekst
1. Formål	Programfaget skal bidra til å skape forståelse av hvordan musikk som klingende materiale er grunnleggende i musikalsk kunnskapstilegnelse.
2. Beskrivelse av hovedområde	<ul style="list-style-type: none"> • Hovedområdet dreier seg om gehør som verktøy i arbeid med musikk. • Memorering og imitasjoner av strukturer i musikk er sentralt. • Det handler også om sammenhengen mellom notebilde og klingende musikk.
3. Kompetansemål	<ul style="list-style-type: none"> • Memorere og gjengi sammensatte musikalske forløp i sang, spill og skrift. • Lese og gjengi et sammensatt notebilde i sang og spill.

Sett i lys av en forståelse av hva gehør er, der gehør forutsetter hørsel og handler om å lytte bevisst til musikk (se kap. 2.1.1), vil læreplanens formål med fokus på musikk som klingende materiale ha relevans. Musikk som klingende materiale ses videre igjen i læreplanens beskrivelse av hovedområdet, her sett i sammenheng med nedtegnet musikk i form av noter. Kompetansemålene følger opp intensjonene fra formålet og beskrivelsene av hovedområdene i sine formuleringer. Som før nevnt er kompetansemålene å anse som generelle og med stort tolkningsrom. Dette åpner for en objektiv tolkning relatert til elevenes hovedinstrument. Ved bruk av hovedinstrument kan eleven både memorere og gjengi sammensatte musikalske forløp i spill, og lese og gjengi et sammensatt notebilde i sang *eller* spill. Gjenstående for å imøtekomme læreplanteksten vil være arbeid med å gjengi musikalske forløp i skrift. Læreplanteksten

sier ingenting om innhold, nivå og lærestoff som skal anvendes, så det vil her være fullt mulig å velge lærestoff fra elevenes hovedinstrumentrepertoar. Lærestoff fra elevenes hovedinstrumentrepertoar vil samtidig kunne ivareta krav til faglig progresjon, systematikk og mengdetrening. Det framkommer således at det ikke er store begrensninger i læreplanens tekst for å vektlegge bruk av elevenes hovedinstrument eller hovedinstrumentrepertoar i arbeid med gehør. Imidlertid er det andre forhold vedrørende læreplanen som kan forhindre slikt arbeid. Læreplanens struktur har plassert gehør som et hovedområde sammen med komponering og formidling. Dette forholdet kan dermed føre til konflikt med valg av lærestoff, ved en sterk vektlegging av elevenes hovedinstrumentrepertoar.

Et annet forhold som kan være interessant å belyse, ligger både i læreplanens struktur og fordeling av ressurser. I lærernes fortellinger synliggjøres en ressursfordeling som muliggjør gehørundervisning gruppevis. Gruppene er ofte inndelt etter nivå, for å tilpasse undervisningen bedre til elevenes individuelle forutsetninger. Et annet utgangspunkt for gruppedeling kan for eksempel være å dele inn elevene i grupper etter hovedinstrument. For ytterligere reorganisering er det også mulig å tenke seg at gehørundervisningen kan foregå individuelt, enten som egne timer, eller integrert i hovedinstrumentundervisningen. En slik reorganisering er dog mindre gjennomførbar med dagens læreplanstruktur.

Andre muligheter for utvikling av gehørfaget kommer til syne gjennom lærernes fortellinger om bruk av gehørtraderte metoder. En dreining der hovedvekten legges på bruk av gehørtraderte metoder vil trolig kunne medvirke til en fornyelse av faget. Til forskjell fra tradisjonelle gehør tar gehørtraderte metoder utgangspunkt i en større helhet, ved avspilling av en låt eller et musikkstykke. For eleven vil en slik tilnærming kunne øke forståelsen av gehørfagets funksjon som verktøy for å utvikle musikalsk hukommelse. Gehørtraderte metoder vektlegger læring gjennom musikalske opplevelser og lærestoff fra sjangere som rytmisk musikk, folkemusikk og jazz (Blix og Bergby, 2007). Det vil her kunne tenkes at også elevenes hovedinstrumentrepertoar vil egne seg som lærestoff, uten at lærerne binder seg til bruk av bestemte sjangere. Større vektlegging av gehørtraderte metoder i undervisningen vil ikke være i konflikt med læreplanen eller dens struktur.

En tredje mulighet for revitalisering og fornyelse av gehørfaget ligger i det pedagogiske potensialet som bruk av digitale verktøy og programvare representerer. Da med tanke på *systematisk og integrert* bruk av digitale verktøy og programvare både i gehørundervisningen og *mellom* timene. Bruk av digitale verktøy vil kunne erstatte tradisjonen med å nedtegne noter ved hjelp av blyant og papir. Samtidig vil økt fokus på digitale verktøy i gehørundervisningen i stor grad oppfylle læreplanens intensjon om å utvikle digitale ferdigheter hos elevene.

6.2.3 Videre forskning

Jeg vil nå avslutningsvis antyde noen alternativer for videre forskning på gehørfaget i videregående skole. I min studie har jeg søkt ny og dypere kunnskap om gehørfaget i videregående skole gjennom kvalitative intervjuer av 8 lærere fra forskjellige musikklinjer. Som et alternativ for videre kunnskapsutvikling kan det tenkes at en tilsvarende studie med utgangspunkt i *elevenes* fortellinger om gehørfaget kan være interessant. Sett i lys av didaktisk teori vil en slik studie kunne belyse elevenes opplevelse av gehørundervisningen, for eksempel ved å ta utgangspunkt i kategoriene elevforutsetninger, metode, innhold og vurdering.

En annen mulig innfallsvinkel for videre forskning innenfor gehørfaget er en kartlegging som avgrenses til å gjelde digital kompetanse og digitale verktøy i gehørundervisning. I min studie har jeg vært innom denne tematikken, men i et noe begrenset omfang.

En tredje mulig innfallsvinkel for videre forskning er å ta utgangspunkt i et sosiologisk perspektiv, herunder gehørfagets funksjon. I min studie har det framkommet at gehørfaget er et tradisjonsbundet fag. Ved å være et tradisjonsbundet fag reproducerer gehørfaget en fagtradisjon, men samtidig verdier. Verdiene som reproduseres er også ideologiske, og finnes i gehørfaget gjennom vektleggingen av vestlig, klassisk musikk. En kartlegging i et sosiologisk perspektiv vil kunne belyse om gehørfaget medvirker til produksjon av ideologi knyttet til bestemte musikalske verdier.

7. VEDLEGG

7.1 Rekrutteringsbrev informanter

Hei!

Mitt navn er Elisabeth Dalen.

Jeg holder på med et masterprosjekt i musikkpedagogikk knyttet til musikk læreres undervisningspraksis i hovedområdet gehør, VG3. I gjeldende læreplan, Kunnskapløftet (LK06), presenteres kompetansemål for hvert hovedområde. Disse kompetansemålene er utgangspunkt for videre lokal tolkning og konkretisering på den enkelte skole. Læreplanen alene sier ingen ting om hvordan undervisningspraksisen i gehør faktisk gjennomføres, hva lærerne tenker om gehør, hvilke utfordringer de møter og hvordan de løser disse utfordringene.

Mitt masterprosjekt søker å beskrive, forstå og reflektere over slike undervisningspraksiser, og for å kunne gjøre dette trenger jeg din hjelp. Jeg er på jakt etter informanter som kunne tenke seg å bli intervjuet av meg. Intervjuet tar ca. en time, og gjennomføres hos deg etter nærmere avtale.

Denne studien søker ikke å beskrive den "beste metoden" eller avdekke eventuelle feil og mangler ved din eller andres undervisningspraksis. Jeg anerkjenner fagets kompleksitet og er fullstendig innforstått med at det finnes ulike undervisningspraksiser faget. Denne studien søker å beskrive disse uten å trekke slutninger om gode eller dårlige praksiser.

Dersom du blir med på prosjektet vil alle referanser til deg og din skole anonymiseres.

For at mitt arbeid skal kunne gi en mest mulig virkelighetsnær beskrivelse av undervisningspraksis i hovedområdet gehør VG3 anno 2014 trenger jeg et mangfoldig og variert informantgrunnlag. Jeg trenger lærere fra ulike musikklinjer i landet, kvinner og menn. Jeg ønsker 8-12 informanter og utvalget vil trekkes på bakgrunn av variasjon slik det er beskrevet over. Dersom du kunne tenke deg å hjelpe meg med dette prosjektet, ber jeg deg returnere denne e-posten ved å svare på følgende spørsmål:

- 1:** Hvilken type utdanning (universitet, høgskole, konservatorium etc.) har du? Inngår det spesialisering/fordypning i gehør i denne utdannelsen?
- 2:** Hvor mange år har du arbeidet som faglærer i musikk/gehør? Hvor mange år på den skolen du jobber på nå?
- 3:** Kan du kort beskrive skolen din; antall elever, antall musikklasser VG3.
- 4:** Underviser du kun i gehør, eller har du også andre fag?
- 5:** Arbeider du alene som faglærer i gehør eller samarbeider du med musikk lærere på skolen?

Når jeg har fått svar fra deg tar jeg kontakt for en eventuell avtale. Håper på positivt svar (ta gjerne kontakt med meg dersom det er noe du lurer på).

Med vennlig hilsen Elisabeth Dalen, telefon 99 50 53 71

7.2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

GEHØRFAGET I VIDEREGÅENDE SKOLE, MUSIKALSK TRADISJON ELLER TILPASNING TIL DAGENS SAMFUNN?

En studie av læreres undervisningspraksis i hovedområdet gehør VG3 Informasjon og kontrakt:

Takk for at du vil delta i forskningsprosjektet "Gehørfaget i videregående skole". Hensikten med dette brevet er todelt. Først informerer jeg deg om prosjektet og hva det vil innebære for deg å delta i studien. Dernest så ber jeg deg om ditt "informerte samtykke", hvilket betyr at du kvitterer for at du aksepterer at jeg får bruke deg som informant i min studie.

Meg selv:

Jeg er utdannet instrumentalpedagog fra Høgskolen i Tromsø, avdeling kunstfag, med hovedinstrument piano (1992-1995) og har fordypning i klavermetodikk og piano fra samme sted (2000-2002). Jeg har undervist i piano hoved og bi-instrument og teorifag ved musikklinja Firda vgs, Sandane siden 1997. Fra høsten 2013 er jeg tatt opp på masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole.

Studiens formål:

Hensikten med prosjektet er å samle informasjon om ulike undervisningspraksiser i gehør i faget Musikk fordypning VG3 ved musikklinjer. Gjeldende læreplan "Kunnskapsløftet" (LK06) legger opp til stor grad av lokal tilpasning, og det vil dermed være interessant å kartlegge undervisningspraksisen i gehør. Det er nå flere år siden LK06 ble innført, og på den tiden kan det ha utviklet seg forskjellige praksiser og tilnærminger til gehørfaget på de ulike skolene. Dette vil denne studien forsøke å belyse gjennom intervjuer med ulike lærere som underviser i gehør.

Denne studien søker ikke å beskrive den "beste undervisningspraksisen" eller avdekke feil og mangler ved visse personers undervisningspraksis. Jeg anerkjenner fagets kompleksitet og at det finnes ulike undervisningspraksiser i hovedområdet gehør VG3. Denne studien søker å beskrive disse ulike formene uten å trekke slutninger om gode eller dårlige praksiser.

Forespørsel om intervju:

Jeg ber altså om et intervju med deg. Intervjuet vil foregå hos deg eller over telefon/Skype til avtalt tid. Intervjuet vil ta ca. 1 time. Jeg kommer til og gjøre opptak av intervjuet i sin helhet. Utskriften av intervjuet sender jeg så til deg hvor du får mulighet til å kommentere eller utdype synspunkter som fremkommer i intervjuet. Det transkriberte intervjuet godkjennes av deg før jeg tar det videre til analyse, tolkning og rapportering.

I rapporten vil jeg erstatte ditt navn med et pseudonym. Ingen referanser til deg, din skole eller dine elever vil kunne identifiseres i den endelige rapporten. Det samme vil gjelde for eventuelle senere muntlige eller skriftlige presentasjoner av prosjektet.

Lydopptakene fra intervjuet oppbevares slik at ingen andre enn meg får tilgang til dem. Når prosjektet er avsluttet vil lydopptakene bli slettet.

Forespørsel om skriftlige dokumenter:

Jeg ber også om tillatelse til å få tilgang til lokale plandokumenter som du eller andre har utarbeidet og brukes i din gehør undervisning. For eksempel heldagsprøver, eksamensoppgaver, konkretisering av kompetansemål og vurderingsveiledninger, periodeplaner og faglærer rapporter. Dersom jeg ønsker å gjengi disse i min rapport vil jeg be om spesiell tillatelse til dette. Her vil også alle referanser til deg og din skole anonymiseres.

Frivillig:

Jeg gjør deg oppmerksom på at deltagelse i dette prosjektet er frivillig og at du har full anledning til å trekke deg når som helst i studien uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opptak og intervjutranskripsjoner vil da makuleres.

Framdriftsplan:

Jeg har som mål å sende deg det utskrevne intervjuet til godkjenning i løpet av november 2014. Deretter skal jeg analysere den innsamlede informasjonen ved hjelp av teorier om gehørundervisning og annen relevant musikkdidaktisk teori. Målsettingen er å ferdigstille prosjektet innen juni 2016.

Kontrakt:

Som kontrakt er dette skrevet utformet i to eksemplarer. Det ene beholder du og det andre returnerer du til meg der du skriver under på samtykkeerklæringen. Har du noen spørsmål angående dette skrevet eller om du ønsker noe mer utfyllende informasjon, ta gjerne kontakt med meg på telefon eller e-post.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste prosjekt nr. 38365

Med vennlig hilsen

Elisabeth Dalen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien "Gehørfaget i videregående skole", og ønsker å stille på intervju.

Sted/dato:

Signatur:

7.3 Godkjenning og prosjektvurdering 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

John Vinge
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 09.04.2014

Vår ref: 38365 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38365	<i>Gehörfaget i videregående skole, musikalsk tradisjon eller tilpasning til dagens samfunn?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>John Vinge</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Dalen</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, 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, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38365

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til utvalget godt utformet.

Prosjektslutt er 30.06.16. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydopptak slettes.

7.4 Intervjuguide

Briefing

- Min bakgrunn
- Hvorfor denne oppgaven?
- Samtykke. Bruke info minus navn
- Avklare båndopptaker.
- Eventuelt kontakte igjen?

Bakgrunn informant

- Navn, alder og utdanning (grad/lengde og musikkutdannelse)
- kort gjennomgang tidligere innhentet skriftlig informasjon, eventuelt supplere

Bakgrunn i gehør

- Hvordan ble du interessert i gehør?
- Hvilke sider ved gehør er du mest interessert i?
- Hvorfor gehørlærer?

Generelle syn på gehørfaget i videregående

- Hva er innholdet i din gehørundervisning? Eksempler/opplevelser. Hvilke sider/aspekter ved gehør synes du er de viktigste å få fram i gehørundervisningen?
- hvordan planlegger du gehør undervisningen?
- Hvilke metoder benytter du deg av i undervisningen?
- Hvilke vurderingsformer bruker du i hovedområdet gehør?
- Bruker du tallkarakterer eller mer skjønnsmessig vurdering med tekst?
- Hvordan gjennomføres prøver i gehør? (både småprøver og hp)
- Hvordan avvikles skriftlig eksamen i gehør?
- Hvordan avvikles PM eksamen i gehør?

Fagoppfatning

- Hva slags fag er gehør etter din oppfatning?
- Hvordan ser du på gehør som undervisningsfag?
- Hva mener du er grunnleggende ferdigheter i gehørfaget?

Rammefaktorer

- Hvordan er tilgangen på og bruk av læremidler/undervisningsmateriell?
- Hvordan er de fysiske rammene til undervisningen? (Rom og IKT utstyr/programvare/datamaskiner)
- Hvordan er de organisatoriske rammene? (Timeplan, uketimer, delingstimer, periodisering)
- Hvordan brukes IKT og digitale verktøy?
- Hvordan foregår eventuelt faglig samarbeid med andre lærere?
- Hvor styrende er rammefaktorene for din undervisning?

Læreplan, LK06

- Hva synes du om at gehør er plassert som et hovedområde innenfor MUSF sammen med formidling og komponering?
- Har du andre kommentarer til LK06, gehør? (har du ellers noen kommentarer til LK06 og gehørfaget?)
- Hvordan foregår arbeidet med konkretisering av kompetansemål og vurderingskriterier?
- Samarbeider du med andre faglærere i gehør internt?
- Samarbeid med faglærere i gehør ved andre musikklinjer (deltagelse i fagforum)?
- Hvordan foregår arbeidet med eksamensoppgaver? (kvalitetssikring)

Kompetanseutvikling

- Har du fått tilbud om kompetanseutvikling i gehør etter at du begynte å jobbe på denne skolen av arbeidsgiver?
- Har du fått tilbud om kompetanseutvikling i IKT rettet mot gehørundervisning de siste årene av arbeidsgiver?
- Hvilken retning og utviklingsmuligheter ønsker du i hovedområdet gehør?
- Har du andre kommentarer eller noe du har lyst til å tilføye som avslutning?

7.5 Tabeller

7.5.1 Tabell 1

Kategori	Kode	Funn
Vurdering	<ul style="list-style-type: none">• vurderingsformer• kriterier• prøveform• eksamensform• kvalitetssikring	
Lærerforutsetninger	<ul style="list-style-type: none">• kompetanse• kompetanseutvikling• fagsyn• erfaring• tradisjon	
Rammefaktorer	<ul style="list-style-type: none">• rom og utstyr• læremidler• ressurser• læreplan• lokal konkretisering	
Metode	<ul style="list-style-type: none">• differensiering• gehør isolert eller integrert i musf• bruk av digitale verktøy• framgangsmåter	
Innhold	<ul style="list-style-type: none">• læringsaktiviteter• innhold i timer• planlegging av undervisning	
Mål	<ul style="list-style-type: none">• memorere og gjengi sammensatte musikalske forløp i sang, spill og skrift• lese og gjengi et sammensatt notebilde i sang og spill• grunnleggende ferdigheter• rekruttering	

7.5.2 Tabell 2

Kategori	Kode	Funn
Lærerforutsetninger	Kompetanse	
	Kompetanseutvikling	
	Fagsyn	
	Erfaring	
	Tradisjon	
Rammefaktorer	Rom og utstyr	
	Læremidler /bruk av digitale verktøy	
	Ressurser	
	Læreplan	
	Lokal konkretisering	
Metode og innhold	Planlegging av undervisning	
	Differensiering	
	Gehör isolert eller integrert i musf	
	Læringsaktiviteter	
	Innhold i timer	
Vurdering	Vurderingsformer	
	Kriterier	
	Prøveform	
	Eksamensform	
	Kvalitetssikring	
Mål	Memorere og gjengi sammensatte musikalske forløp i sang, spill og skrift	
	Lese og gjengi et sammensatt notebilde i sang og spill	
	Grunnleggende ferdigheter	
	Forberedelse inntaksprøve gehør	

7.5.3 Tabell 3

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Kategori	Kode	Musikklinje 1	Musikklinje 2	Musikklinje 3	Musikklinje 4	Musikklinje 5	Musikklinje 6	Musikklinje 7	Musikklinje 8
3	Vurdering	Vurderingsformer								
4		Kriterier								
5		Prøveform								
6		Eksamensform								
7		Kvalitetssikring								
8	Lærerforutsetninger	Kompetanse								
9		Kompetanseutvikling								
10		Fagsyn								
11		Erfaring								
12	Rammefaktorer	Tradisjon								
13		Rom og utstyr								
14		Læremidler								
15		Ressurser								
16		Læreplan								
17	Metode og innhold	Lokal konkretisering								
18		Planlegging av undervisning								
19		Differensiering								
20		Gehör isolert eller integrert i musf								
21		Læringsaktiviteter								
22	Mål	Framgangsmåter								
23		Memorere og gjengi sammensatte musikalske forløp i sang, spill og skrift								
24		Lese og gjengi et sammensatt notebilde i sang og spill								
25		Grunnleggende ferdigheter								
26		Forberedelse inntaksprøve gehør								

8. Litteratur

Arnseth, H. C. Et al. (2007). *ITU Monitor 2007 – Skolens digitale tilstand 2007*. Oslo: Universitetsforlaget.

Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Oslo: Det Norske Samlaget.

Bergby, A. K. (1991). *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Bjerkestrand, N., E. (2013). I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/hørelære>

Bjørndal, B., Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug forlag

Blix, H. S. Bergby, A. K. (2007). *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.

Dahl, T., Buland T., Mordal S., Aaslid B. (2012). *På de samme stier som før. Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*: SINTEF.

Dale, E. L., Ulstrup, E., Britt & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform*. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Universitetet-i-Oslo-PFI/Kunnskapsloftets-forutsetninger---sluttrapport/>

Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (Red.). (2011) *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Dugstad, R., Hagerup, G., B., Smidt, M., (2011). *På kryss og ters. Musikk fordypning 2*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* 6. utg., Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engh, R., Dobson, S., Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Goodlad, J.I., Klein, F. M. og Tye, K. A. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Gruhn, Wilfried (1993). *Geshichte der Musikerziehung*. Hofheim: Wolke verlag.

Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jakhelln, V. C. (2007). *Informasjonsteknologi og gehørundervisning*. Blix, H. S. Bergby, A. K. (Red.). *Øre for musikk, Om å undervise i hørelære*, Oslo: Unipub.

Johansen, N., E. (1983). *Melodi i dur og moll*. Oslo: Norsk Musikkforlag A/S.

Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan*. Oslo: NMH. Kap. 3. Implementering av læreplaninnhold.

Johansen, G. (2013). *Musikkfag, lærer og læreplan*. Johansen, G., Kalsnes, S., Varkøy, Ø. (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

Jørgensen, H. (2001). *Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning. 1945-2000*. *Studia Musicologica Norvegica*, vol. 27, s. 103-131.

Kirke-utdannings-og forskningsdepartementet (1991). *Veien videre til studie og yrkeskompetanse for alle*. NOU 1991:4. Oslo: Engers Boktrykkeri A/S

Kruse, G., S. (2006). *Hører du?-1. Grunnbok i anvendt musikk/lyre/hørelære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale, S., Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: UniPub.

Lindensjö, B. og U. P. Lundgren. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. B86:3, I *brännpunkten*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

LK06-Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk. Hentet fra

<http://data.udir.no/kl06/MUS8-01.pdf?lang=nob>

Lundgren, U. P. (1977): *Model Analysis of Pedagogical Process*. Stockholm Institute of Education: Liber Läromedel.

Michaelsen, A. S. (2015). *Det digitale klasserommet. Utnytt mulighetene!* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Mickelsson, S. (2015). *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.* Oslo: Norges musikkhøgskole.

Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk forlag.

Otnes, H. (red.) (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Patel, R., Davidson, B. (2007). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pedersen, F. A. (2012). *Hørelæreundervisning-i teori og praksis. En intervjustudie av hørelærepedagogers syn på og håndtering av teori og praksis i sin musikkundervisning i videregående skole.* Arvika: Musikhögskolan Ingesund.

Prensky, Mark (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, Okt. 2001 (5), s.1-6.

R94-læreplanverket for videregående opplæring. Hentet fra [http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/ - Musikk, dans og drama](http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/-Musikk,dans%20og%20drama)

Reitan, I. E. (2006). *Gehørtrening i praksis*. Oslo: NMH.

Store norske leksikon (2009). *Gehör*. Hentet fra <https://snl.no/gehør>

Store norske leksikon (2009). *Reform*. Hentet fra <https://snl.no/reform>

Sætre, J. H. (2010). *Vurdering*. J. H. Sætre & G. Salvesen (red.). *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Säljö, R. (2010). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (1993). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Digitale læringsplattformer – en mulig katalysator for kompetanse i grunnopplæringen – om pedagogisk nytteverdi og utviklingstrekk*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/LMS.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Musikk fordypning 2. Eksamen og vurdering*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/MUS3003>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Kompetanse og kompetansemål*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Kompetanse-og-kompetansemal/>
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Vinge, J. (2013). *Digitale verktøy og digital kompetanse i musikkfaget*. J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.). *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- 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*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Aadland, E. (2011). «Og eg ser på deg...». *Vitenskapsteori i helse og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarsand, T. S. (1982). *Rytmisk hørelære*. Oslo: Musikk-huset A/S