

Gehøret på spill

En kvalitativ eksplorativ studie med blandede metoder
om instrumentbruk i gehørundervisningen

Masteroppgave i anvendt musikkteori
Norges Musikkhøgskole, våren 2019
Ingrid Lønning Nordset

Forord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle de 53 lærerne som tok seg tid til å besvare min spørreundersøkelse, og til de to lærerne som satte av ekstra tid i en travel lærerhverdag til å la seg intervju og observere. Uten deres ærlige og reflekterte svar hadde ikke denne studien latt seg gjøre.

Tusen takk til min samboer Lars, familie og venner for all støtte, råd, tålmodighet og nødvendige spark bak i løpet av prosessen! En spesiell takk går til mamma som gladelig stilte opp som forsøkskanin.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min veileder Aslaug Louise Slette som med sin faglige innsikt og smittende entusiasme ga meg tilbake troen på at jeg kunne fullføre en masteroppgave.

Forord	2
Kapittel 1: Innledning	7
1.1 Bakgrunn og tema for studien	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Oppgavens disposisjon	9
1.4 Begrepsavklaring	10
Kapittel 2: Gehørfaget og spill – tradisjon og fornyelse	11
2.1 Gehørfagets historikk og tradisjoner	11
2.1.1 Fagets historikk i Europa og Norge	12
2.1.2 Hva slags fag er gehørtrening?	14
2.1.3 Hva er gehør?	15
2.1.4 Hva vektlegges i gehørfaget?	17
2.1.4 Gehørfagets tradisjoner i innhold, organisering og metoder	21
2.2 Gehørfagets læreplaner: Fra R94 til LK06	26
2.2.1 Gehørfaget i R94	27
2.2.2 Gehørfaget i LK06	30
4.5 Tidligere forskning	35
Kapittel 3: Læreplanen i møte med læreren	39
3.1 Et utvidet læreplanperspektiv	39
3.2 Goodlads læreplanforståelse	42
3.3 Faktorer med innvirkning på oppfattet og operasjonalisert læreplan	46
3.3.1 Lærerforutsetninger	46
3.3.2 Rammefaktorer	48
3.4 Oppsummering	50
Kapittel 4: Metode	51
4.1 Kvantitativ og kvalitativ metode	51
4.2 Valg av metoder	53
4.2.1 Eksplorerende design	53
4.2.2 Blandede metoder	54
4.2.3 Spørreundersøkelse	55
4.2.4 Intervju	56
4.2.5 Observasjon	58
4.3 Ethiske problemstillinger	60
4.4 Utforming og gjennomføring av spørreundersøkelsen	61
4.4.1 Utvalg og datainnsamling	61

4.4.2 Utforming av spørsmålene	63
4.5 Planlegging og gjennomføring av intervju og observasjon	66
4.5.1 Utvalg	66
4.5.2 Presentasjon av informanter	67
4.5.3 Utforming av intervjuguide	68
4.5.4 Gjennomføring og transkripsjon av intervjuer	69
4.5.5 Utforming av observasjonsguide og gjennomføring av observasjon	70
4.6 Analyse og tolkning	71
4.6.1 Hermeneutikk	71
4.6.2 Analyse	71
4.7 Forskningens kvalitet	72
4.7.1 Generaliserbarhet/overførbarhet	73
4.7.2 Validitet	73
4.7.3 Reliabilitet	74
Kapittel 5: Funn	76
5.1 Den oppfattede læreplanen	76
5.1.1 Hva kan spill inkludere?	77
5.1.2 Hvorfor spill?	84
5.2 Den operasjonaliserte læreplanen	86
5.2.1 Hvordan operasjonaliseres spill?	87
5.2.2 Forholdet mellom tolkning og operasjonalisering	93
5.3 Faktorer med innvirkning på tolkning og operasjonalisering	95
5.3.1 Rammefaktorer	95
5.3.2 Lærerforutsetninger	98
Kapittel 6: Avslutning	104
6.1 Studiens viktigste funn	104
6.2 Studiens betydning og veien videre	105
Kilder	107
Vedlegg	110

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn og tema for studien

I læreplanen for Musikk fordypning 1 og 2 står det under kompetansemålene for Gehørtrening at elevene skal kunne memorere og gjengi musikalske forløp i sang eller joik, *spill* og skrift, og at de skal kunne lese og gjengi et notebilde i sang og *spill*. Mitt inntrykk av faget ut ifra samtaler med andre lærere om undervisningsinnhold er at spill på instrumenter blir lagt lite vekt på, og at man i stor grad bruker stemmen til å gjengi forespilt eller nedskrevet materiale. Etter å ha forhørt meg med noen tidligere kolleger og medstudenter som for tiden underviser i gehørtrening satt jeg igjen med et inntrykk av at begrepet spill kunne tolkes ulikt fra lærer til lærer. Selv hadde jeg automatisk tolket begrepet spill til å bety bruk av elevenes hovedinstrumenter, men flere av de jeg snakket med tolket det i en videre forstand og mente det også kunne inkludere biinstrumenter og rytmeinstrumenter. Jeg fikk også inntrykk av at det var flere faktorer som innvirket på både tolkningen av spill og bruken av instrumenter i gehørundervisningen, for eksempel lærernes syn på faget og praktiske rammer som gruppestørrelse og undervisningslokaler.

Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan begrepet spill ble tolket av lærere i gehørtrening, hvordan de overførte tolkningen til sin undervisningspraksis og i hvilken grad de tok i bruk instrumenter i faget. Opprinnelig var tanken å kun studere bruk av elevenes hovedinstrumenter i gehørundervisningen, både fordi jeg var interessert i overføringsverdien mellom gehør og hovedinstrument og på grunn av min tolkning av begrepet spill. Imidlertid tydeliggjorde mine samtaler med andre lærere at ordet spill slik det er brukt i læreplanen ikke legger noen føringer for hvilke instrumenter man skal spille på. Jeg valgte derfor å utvide mitt prosjekt til å innbefatte all bruk av instrumenter, annet enn sang, i gehørundervisningen.

Det finnes en god del forskning som omhandler bruk av gehøret i instrumentalundervisning og samspillsituasjoner, både på kulturskolenivå, i korps og kor, på videregående skole og i høyere utdanning. Det er også forsket på hvordan man kan ta i bruk studenters

hovedinstrumenter i gehørfaget ved høyere utdanningsinstitusjoner, blant annet ved Norges Musikkhøgskole, men jeg har ikke funnet studier som undersøker bruk av instrumenter i gehørfaget i videregående skole. Jeg mener derfor at min studie kan fylle et hull i forskningen.

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt å formulere følgende problemstilling:

Hvordan tolker og operasjonaliserer lærere begrepet spill slik det benyttes i kompetansemålene for hovedområdet gehørtrening i videregående skole, og hvilke faktorer har betydning i denne sammenhengen?

Jeg har undersøkt dette ved å gjennomføre en kvalitativ eksplorativ studie med bruk av blandede metoder. Studien ble innledet med en spørreundersøkelse i form av en survey blant landets gehørpedagoger i videregående skole som omhandlet tolkningen av begrepet *spill* slik det benyttes i fagplanen og bruk av instrumenter i gehørundervisningen. Dette var for å få oversikt over i hvilken grad og på hvilke måter lærerne involverer instrumenter i gehørundervisningen, eller eventuelt hvorfor de ikke gjør det. På bakgrunn av besvarelsene valgte jeg ut to lærere til dybdeintervju og observasjon av undervisningen for å få et større innblikk i deres tanker om begrepet *spill* og instrumentbruk i gehørfaget, og hvordan de overfører det til sin undervisningspraksis.

Studien tar kun utgangspunkt i lærernes perspektiv, og interesserer seg ikke for elevene annet enn fra lærernes ståsted. Studien skal ikke vurdere de ulike lærerne, verken individuelt eller opp mot hverandre. Studien søker ikke å generalisere funnene til å gjelde alle lærere som underviser i hovedområdet gehørtrening 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.

Hensikten med studien har ikke vært å gi et entydig svar på problemstillingen i form av en fasit, men heller å belyse ulike aspekter ved hvordan lærere tolker kompetansemålene for

gehørtrening og hvordan de overfører tolkningen til praksis i sin undervisning. Håpet er at mine funn kan gi lærere nyttige innspill og ideer til hvordan kompetansemålene kan tolkes og operasjonaliseres, og at studien kan inspirere til videre diskusjon.

1.3 Oppgavens disposisjon

- Kapittel 2, *Gehørfaget og spill – tradisjon og fornyelse*. Kapittelet starter med en presentasjon av gehørfagets historikk og tradisjoner, og ulike definisjoner av begrepet gehør. Deretter følger en gjennomgang av læreplanen for hovedområdet gehørtrening sett i lys av forrige læreplan (R94) hvor jeg diskuterer hvordan planene forholder seg til fagets tradisjoner, med særlig vekt på bruk av begrepet spill. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av tidligere forskning.
- Kapittel 3, *Læreplanen i møte med læreren*. Kapittelet presenterer oppgavens teorigrunnlag og åpner med en redegjørelse for en vid læreplanforståelse. Deretter presenteres Goodlads fem læreplannivåer, før jeg går videre inn på faktorer som kan ha betydning for den oppfattede og operasjonaliserte læreplan og i den sammenheng gjennomgår sentrale teorier knyttet til lærerforutsetninger og rammefaktorer.
- Kapittel 4, *Metode*. Her presenterer jeg valg av metode for studien og belyser ulike stadier i forskningsprosessen.
- Kapittel 5, *Funn*. I dette kapittelet presenteres funnene fra spørreundersøkelse, intervjuer og observasjon. Kapittelet består av tre deler som tar utgangspunkt i problemstillingen og oppgavens teorigrunnlag. Første del omhandler den oppfattede læreplanen og tar for seg lærernes tolkning av begrepet spill. Andre del omhandler den operasjonaliserte læreplanen og presenterer hvordan instrumenter blir tatt i bruk i undervisningen og i hvilken grad dette gjøres. Tredje del dreier seg om hvilke faktorer som har betydning for tolkningen og operasjonaliseringen av begrepet spill, og tar for seg rammefaktorer og lærerforutsetninger. Jeg vil foreta en fortløpende drøfting opp mot teori underveis i kapittelet.
- Kapittel 6, *Avslutning*. Kapittelet inneholder en oppsummering av studiens viktigste funn og noen tanker om studiens betydning og videre forskning.

1.4 Begrepsavklaring

Gehørfaget/hørelære/gehørtrening

Gehørfaget og hørelære brukes som generelle betegnelser på undervisningsfaget gehør. Jeg bruker betegnelsene om hverandre ut ifra historisk og referansemessig kontekst.

Betegnelsen gehørtrening brukes kun om hovedområdet *gehørtrening* i faget *musikk fordypning*.

Hovedområdet gehørtrening/Musikk fordypning

Hovedområdet gehørtrening er et av tre hovedområder som sammen med komponering og formidling utgjør faget Musikk fordypning. Musikk fordypning 1 og 2 undervises i henholdsvis 2. og 3. klasse i videregående skole som en del av utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk.

Operasjonalisere

Å operasjonalisere betyr å iverksette, og operasjonalisering handler i denne sammenhengen om hvordan lærere iverksetter læreplanen. Begrepet er hentet fra læreplanteori og vil bli utdypet ytterligere i kapittel 3.

Respondenter og informanter

For ordens skyld har jeg valgt å omtale de 53 lærerne som besvarte spørreundersøkelsen som respondenter, mens de to lærerne som ble dybdeintervjuet refereres til som informanter. Dette er for å lettere kunne skille dem fra hverandre i presentasjonen av funnene.

Kapittel 2: Gehørfaget og spill – tradisjon og fornyelse

Ettersom min studie er sentrert rundt faget Gehørtrening og begrepet spill, er det nødvendig med en forståelse av gehørfagets utvikling og tradisjoner og hvordan “spill” passer inn i denne sammenhengen. Hvordan kan vi definere gehør, og hva slags fag er gehørtrening? Hvilke bestanddeler bygger gehørundervisning tradisjonelt på, og hvordan kan faget fornye seg i møte med læreplanens bruk av begrepet spill? Dette er spørsmål som jeg ønsker å besvare og diskutere i dette kapitlet, og som kan skape en forståelsesramme rundt min studie.

Kapitlets første del er en presentasjon av gehørfagets historikk og tradisjoner hvor jeg kommer inn på ulike definisjoner av gehør, hvordan gehørfaget har utviklet seg og hvilke innholdsmessige og metodologiske tradisjoner som ligger til grunn for fagets undervisningspraksis.

Kapitlets andre del tar for seg gehørfagets læreplan, da den ligger til grunn for min studie. Jeg skisserer utviklingen fra reform 94 (R94) til læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06), presenterer målene for gehørfaget i begge læreplanene og diskuterer hvordan de forholder seg til gehørfagets tradisjoner, med særlig vekt på bruken av begrepet spill.

Kapitlets tredje del består av en presentasjon av tidligere forskning som omhandler gehørfagets tradisjoner, læreplan og instrumentbruk i faget.

2.1 Gehørfagets historikk og tradisjoner

Gehørfaget i Norge har en lang historie og bygger på noen grunnleggende ideer om hva gehør er og hva slags kunnskap gehørundervisning kan utvikle. Selv om faget stadig er i utvikling hører man ofte begrepet “tradisjonell hørelære” bli brukt om innholdet og metodene som mange gehørlærere baserer sin undervisning på. Det kan derfor være nyttig å

se nærmere på fagets tradisjoner og hvilke oppfatninger om gehør som ligger til grunn for dem.

2.1.1 Fagets historikk i Europa og Norge

Hilde Synnøve Blix og Anne Katrine Bergby skriver i boken *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære* at hørelærefaget oppsto som en følge av at man begynte å lære musikk ved hjelp av et notert system istedenfor på øret og det ble nødvendig med en indre forestillingsevne av notenes lydlige uttrykk (Blix & Bergby 2007). Guido fra Arezzo (ca 995-1050) blir omtalt som hørelærens far fordi han var opptatt av å sette musikkteori i sammenheng med gehøret på en pedagogisk måte. Han utviklet både det tersoppbygde notesystemet og en forløper til solfege-metoden slik vi kjenner den i dag, noe som gjorde det lettere å lære å lese musikknotasjon og å opparbeide en forståelse av tonenes innbyrdes forhold til hverandre. Fremveksten av musikkonservatorier i Europa førte til en oppdeling av undervisningen i emner som gehør, musikkteori og komposisjon. Utover 1700- og 1800-tallet utvidet gehørfaget seg til å inkludere rytmelesing med bruk av språkstavelser, musikkdikttat og harmonisk analyse i tillegg til melodilesing. Dette dannet grunnlaget for det vi i dag ser på som klassiske bestanddeler i faget: melodi, rytme og harmonikk (Blix & Bergby 2007:9).

Utover 1900-tallet hadde flere sentrale musikkpedagoger innvirkning på fagets utvikling, for eksempel skapte Zoltán Kodály en metode basert på relativ solmisasjon og rytmespråk som er mye brukt rundt om i Europa den dag i dag. Et annet eksempel er Emile Jaques-Dalcroze som utviklet undervisningsfaget *rytmikk* hvor målet var å oppnå en motorisk og emosjonell forbindelse til musikkutøving ved at “kroppen spelar den förmedlande rollen mellan ton och tanke” (Jaques-Dalcroze referert i Blix & Bergby 2007:10).

I Norge har man hentet inspirasjon fra tysk hørelære hvor tonetreff og intervallegjenkjenning sto sentralt, og senere fra danske og svenske lærebøker i blant annet melodi- og rytmelesing. Det har også vært tett kontakt mellom fagmiljøene ved høyere utdanningsinstitusjoner i skandinavia, noe som har ført til klare likhetstrekk i metode og innhold. Vi kan derfor til en viss grad snakke om en skandinavisk hørelæretadisjon. Inger

Elise Reitan skriver at man var tidlig ute med å bruke musikalsk repertoar heller enn oppkonstruerte øvelser som lærestoff i skandinavia (Reitan 2006:11). Dette var for å unngå en drillpreget undervisning hvor man fokuserte på å isolere musikkens enkeltelementer uten å sette dem i en musikalsk sammenheng, noe gehørfaget var blitt kritisert for. Siden midten av 80-tallet har det vært en dreining mot metoder som vektlegger musikalsk sammenheng i lærebøkene som er mest brukt i faget (Blix & Bergby 2007:12).

Gehørfaget i Norge i dag er svært mangeartet og variert med tanke på innhold, metoder og hvilken plass det har i ulike læreplaner og utdanningsinstitusjoner. Dette kan ifølge Blix og Bergby forklares med at det ikke har blitt utformet noen felles hørelæremetodikk i det norske fagmiljøet, og at det har vært mangel på tilbud om høyere utdanning innen hørelæredidaktikk (Blix & Bergby 2007:11). Først i 2010 ble masterstudiet “Hørelære med didaktikk og praksis” opprettet ved Musikkonservatoriet i Tromsø som det første i sitt slag i Norden. Resultatet har vært at mange lærere som underviser i gehørfaget ikke har fagspesifikk utdanning. Reitan skriver at dette gjerne fører til at lærere baserer sin undervisning på egne erfaringer med faget:

Faget har først og fremst bygd på erfaringskunnskaper som er hentet fra fagets undervisningspraksis. Mye av kunnskapen er overført ved at *man underviser slik man selv er blitt undervist*, altså at man viderefører den tradisjonen man kommer fra. Mange som underviser i hørelære, er heller ikke spesialutdannet i faget, men er kanskje utdannet instrumentalist, instrumentalpedagog, organist eller komponist og er blitt satt til å dekke et undervisningsbehov. Da er det kanskje “prøve og feile-metoden” som brukes: Man lager stoff selv, kopierer fra lærebøker og bygger etterhvert opp en base av undervisningsmateriale og erfaring. (Reitan 2007b:217)

Hver enkelt lærer har utviklet sine egne hørelæremetoder, noe som gjenspeiles i utgivelsen av lærebøker i faget de siste tiårene. Blix og Bergby poengterer at det store mangfoldet i metoder og innfallsvinkler i faget er positivt, samtidig som det kan gjøre det vanskelig for lærere å vite hvilken vei som er mest fruktbar (Blix & Bergby 2007:12).

2.1.2 Hva slags fag er gehørtrening?

Gehørtrening er et praktisk fag med fokus på opptrening av ferdigheter, noe som også gjør det til et “øvefag” i likhet med instrumentalopplæring. Ferdighetene man trener i faget kan være *kognitive*, det vil si mentale ferdigheter som forståelse, innsikt, hukommelse og persepsjon. De kognitive ferdighetene gjør en i stand til for eksempel å analysere et harmonisk forløp eller beskrive musikken man hører, og er tett knyttet til teoretisk kunnskap. Man trener også opp *psykomotoriske* ferdigheter i gehørfaget, det vil si ferdigheter “som har med viljebestemte og kontrollerte fysiske bevegelser og aktiviteter å gjøre” (Hanken & Johansen 1998:58), og som benyttes for eksempel i dirigering eller utførelse av rytmer.

Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen skriver i boken *Musikkundervisningens didaktikk* (1998) at psykomotoriske ferdigheter i stor grad avhenger av indre *auditive* forestillinger fordi de forteller oss hvordan det vi utfører skal klinge (Hanken & Johansen 1998:184). Det *kinestetiske* og *taktile* er også sentralt: kinestetiske forestillinger oppstår via muskel-/leddsansen ved at man gjentatte ganger utfører samme kroppslige bevegelser og posisjoner, mens taktile forestillinger baserer seg på berøringssansen. Ifølge Hanken og Johansen (ibid.) virker auditive, kinestetiske og taktile forestillinger sammen på en slik måte at de kan aktivere hverandre. Dette ser vi for eksempel når elever former instrumentgrep med hendene i luften for å kunne høre for seg en melodi i forbindelse med en diktatoppgave. Den tette forbindelsen til det motoriske kan gi en opplevelse av at gehøret “sitter i fingrene” (Blix & Bergby 2007:19).

Målet for opptreningen av psykomotoriske ferdigheter er at man til slutt oppnår et så høyt nivå at de blir automatisert slik at man ikke trenger å tenke og analysere før man utfører noe. Dette krever imidlertid svært mye øving over lengre tid, så et mer oppnåelig mål kan være å redusere “hvor mye tenkning og teori/analyse som trengs før løsning av oppgaven, enten man skal notere, synge eller spille” (Reitan 2006:28). Tenkningen og analyseringen, for eksempel når man skal utføre en rytmeøvelse og må lese og forstå notasjonen, gjør at de psykomotoriske ferdighetene er koblet sammen med de kognitive (Reitan 2006:28). Teori og praksis henger altså nøye sammen i faget.

Reitan skriver at i tillegg til å være et ferdighetsfag kan gehørtrening bli sett på som et kunnskapsfag, men det skiller seg fra andre teorifag ved at teorien først og fremst er “metoder og begreper til å fremme praksis” (Reitan 2006:145). Kunnskapen man tilegner seg i faget består blant annet av strategier og metoder for lytting, innstudering og notasjon, noe som henger nøye sammen med praktiske ferdigheter.

Gehørfaget er også et støttefag som skal øke den musikalske forståelsen og brukes i arbeidet med instrumenter og andre fag. Blix og Bergby skriver at gehørfaget ideelt sett bør gripe inn i og binde sammen de utøvende, teoretiske og pedagogiske fagene i musikkutdanningen (Blix & Bergby 2007:42). Gro Kruse (1993) skriver om viktigheten av at faget får en tydelig funksjon som støttefag:

Hørelære kan lett bli stående som et fag for fagets egen del. Med iherdig og systematisk trening er det ikke grenser for hvilke halsbrykende akrobatiske gehørøvelser man kan lære å mestre. Men hvilken nytte har vi av det? Hørelære har i seg selv liten verdi om ikke de ferdigheter og den musikalsk innsikt som man tilegner seg anvendes eller kan anvendes i forbindelse med innstudering og som hjelp til en dypere og mer nyansert musikkopplevelse, både som lytter og som utøver. (Kruse 1993:7)

2.1.3 Hva er gehør?

For å få en bedre forståelse av gehørfagets tradisjoner er det nyttig å vite hvilke definisjoner og oppfatninger av gehør de bygger på. Ingmar Bengtsson definerer gehør som "(...) evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et ryttemønster, en akkordrekke m.m.) og så å kunne fremlegge dette konkret" (Bengtsson 1979:62). Definisjonen er todelt: første ledd går ut på å organisere lydinstrykkene i strukturer, mens det andre leddet går ut på å kunne dokumentere at man har oppfattet de musikalske strukturene. Bengtsson vektlegger at gehøret må dokumenteres fordi det baserer seg på en indre forestillingsevne som vanskelig kan la seg bevise uten en form for reproduksjon. Reitan skriver at dokumentasjonen kan foregå ved enten å beskrive med ord det man har hørt, for eksempel ved hjelp av musikkfaglig terminologi, å skrive ned det hørte med noter, eller å imitere det i sang eller spill (Reitan 2006:22). Videre fremholder hun at

memorering og *kodefortrolighet* er sentralt i denne sammenhengen: man må kjenne til de musikalske kodene, for eksempel tonalitet og stiltrekk, for å kunne oppfatte musikalske strukturer, og man må huske musikken for å kunne gjengi den. Gjennom lytting til og memorering av musikk i ulike stilarter utvilker man kodefortroligheten, og de musikalske elementene blir lagret som indre forestillinger slik at man kan gjenkjenne dem både auditivt og visuelt.

Den indre forestillingsevnen er en forutsetning for å kunne memorere musikalske forløp: man må kunne gjenkalle musikken i hodet i form av en auditiv forestilling for å huske den. Denne forestillingsevnen omtaler vi ofte som *det indre gehøret* (Reitan 2007a:130). Det indre gehøret er også svært sentralt for notelesing, hvor målet ifølge den danske musikkpedagogen og forskeren Frede V. Nielsen er at notene man leser “klinger i hovedet” slik at man blir i stand til å gjengi dem korrekt i sang (Nielsen referert i Reitan 2007a:131). Reitan kaller denne prosessen med å gjenkalle musikk for sitt indre gehør for *audiering* (ibid.).

Musikalske strukturer som er lagret i form av indre forestillinger utgjør det Keith Swanwick kaller *intuitiv kunnskap*, som kan sies å være kunnskap *i* musikk, mens kunnskap *om* musikk utgjør *logisk-analytisk kunnskap* (Swanwick referert i Hanken & Johansen 1998:182). I barndommen lærer vi sanger som blir lagret i hukommelsen som en musikalsk forestilling slik at vi kan høre dem for vårt indre gehør. Dette er intuitiv kunnskap som gjør oss i stand til å gjenkjenne ulike former for musikk, og vi lærer stadig nye sanger som blir en del av vår musikalske erfaringsbank. Vi tar i bruk den logisk-analytiske kunnskapen hvis vi for eksempel skal skrive ned en av sangene med noter: da må vi analysere og strukturere musikkens bestanddeler. Swanwick mener at den intuitive musikkunnskapen er den viktigste kunnskapen fordi uten den har vi ikke noe å utvikle logisk-analytisk musikkunnskap om (ibid.:183). For eksempel vil det å lære at noe heter åttendeler og fjerdedeler uten å ha erfart forskjellene i tonelengde ha begrenset bruksområde. Blix og Bergby poengterer viktigheten av å utvikle både den intuitive og den logisk-analytiske siden av gehøret, og å gi elevene en forståelse av hvordan de virker sammen (Blix & Bergby 2007:18).

Mennesker med det vi kaller *absolutt gehør* har lagret tonehøyder som intuitiv kunnskap. Flertallet av oss har ikke absolutt gehør og må bruke logisk-analytisk kunnskap for å finne tonehøyder, det vil si at vi benytter det som kalles et *relativt gehør*. Blix og Bergby skriver at det er nyttig å utvikle det relative gehøret, også for elever med absolutt gehør, fordi vi oftere forholder oss til musikalske sammenhenger enn enkelttoner (Blix & Bergby 2007:19). I gehørundervisningen er det det relative gehøret man tar sikte på å trene opp.

Bengtsson (1979) opererer med to gehørtyper: *gehør type 1* brukes når man lærer gehørtradert musikk, for eksempel folkemusikk og jazz, gjennom imitasjon og memorering. Imitasjonen foregår kun “på øret”, uten hjelp av notasjon, og omtales gjerne som *gehørspill* når det er snakk om spill på instrumenter annet enn sang. Gehør type 1 baserer seg på kodefortrolighet og stilforståelse, og benytter seg i stor grad av intuitiv kunnskap. *Gehør type 2* er det som brukes og utvikles i den tradisjonelle klassiske hørelæren hvor man legger vekt på “bevisst innlæring og trening av systematiserte og navngitte elementer” (Bengtsson 1979:62). Denne gehørtypen baserer seg i stor grad på logisk-analytisk kunnskap og kan sies å være et mer intellektuelt gehør. Ulike musikksjangere krever ulik vektleggelse av de to gehørtypene. De kan kombineres, men ikke erstatte hverandre.

Selv om gehør type 1 utvikles i arbeidet med gehørtradert musikk hvor improvisasjon ofte står sentralt, baserer det seg på reproduksjon. Ettersom ingen av de to gehørtypene inkluderer skapende prosesser, opererer Guro Gravem Johansen med en tredje gehørtype som hun kaller *produktivt gehør*: “evna til spontant og kreativt å forestille seg indre musikalske idear og overføre dei umiddelbart til lyd på instrumentet under ein improvisasjon” (Johansen 2007:154). Hun beskriver det som en intuitiv gehørform som ikke er avhengig av eller koblet til språk, notasjon eller musikkteori. For å kunne ta i bruk det produktive gehøret er man avhengig av Bengtssons gehør type 1, fordi en improvisasjon ofte forutsetter kodefortrolighet og bygger på “kombinasjonar eller variantar av reproduktive førestellingar” (ibid.:154).

2.1.4 Hva vektlegges i gehørfaget?

Hvordan omsetter man så disse definisjonene av gehør og musikalsk kunnskap til undervisningspraksis, og hvilke gehørtyper og kunnskapsformer vektlegges i faget? Frede

V. Nielsen lister opp tre grunnleggende prosesser som han mener er tradisjonelle i gehørfaget:

- omsetning af noget visuelt (d.v.s. en musikalsk notation) til noget hørt (fx bladsang, rytmelæsning),
- omsætning af noget hørt til noget visuelt (fx melodidiktat, rytmediktat, nedskrivning av et indspillet stykke musikk) eller til verbalt udtrykte begreper (fx ofte ved intervallytning eller auditiv harmonisk analyse, selv om man her naturligvis også kan gå fra det hørte til en notation),
- omsætning af noget forestillet til noget visuelt eller noget hørt (fx notation af en melodi, vokal eller instrumental improvisation) – denne type aktivitet er man i stigende grad blevet opmærksom på betydningen af. (Nielsen referert i Slette 2007:38)

Vi ser at Niensens punkter i likhet med Bengtsson (1979) legger stor vekt på dokumentasjon av gehøret. To av Reitans (2006) fremgangsmåter for dokumentasjon blir brukt, begge i Niensens andre punkt: Å beskrive med ord det man har hørt, og å skrive det ned med noter. De to første punktene tar i bruk Bengtssons gehør type 2: For å kunne omsette en musikalsk notasjon til noe hørt er man nødt til å kjenne til reglene for notasjonen, det samme gjelder om man skal omsette noe hørt til notasjon. Med verbalt uttrykte begreper er det tydelig at Nielsen mener musikkfaglig terminologi, for eksempel navn på intervaller eller harmoniske funksjoner. Begge punktene tar altså i bruk logisk-analytisk kunnskap, og aktivitetene Nielsen nevner, det være seg rytmelesing, melodidiktat eller intervallytting, kan sies å være eksempler på “trening av systematiserte og navngitte elementer”, slik Bengtsson beskriver gehør type 2 (Bengtsson 1979:62). Det tredje punktet dreier seg om improvisasjon og tar i bruk Johansens produktive gehør. Eksempelet Nielsen nevner med nedskrivning av en melodi beveger seg mer i retning av komposisjon, og berører gehør type 2 i tillegg til det produktive gehøret fordi det forutsetter at man har kunnskaper om en form for notasjon.

Ingen av punktene baserer seg på gehør type 1, noe som kanskje ikke er så overraskende da gehørspill tradisjonelt sett ikke har vært en arbeidsform man har benyttet seg av i gehørtrening, snarere i instrumentalundervisning og innenfor gehørtraderte metoder.

Dersom man skulle inkludert gehør type 1 i Nielsens prosesser måtte det vært som en utvidelse av punkt to i form av “omsætning av noget hørt til noget hørt”, det vil si imitering av det hørte i sang eller spill, noe som utgjør Reitans (2006) siste fremgangsmåte for dokumentasjon av gehøret.

Den svenske musikkprofessoren, pedagogen og komponisten Lars Edlund (1979) inkluderer derimot gehørspill i sin fremstilling av hørelærefagets tre tyngdepunkter:

- 1) utvikling av bevisst lytting med henblikk på musikkens struktur
- 2) trening i noteslesning
- 3) spille etter gehør og improvisasjon. (Edlund 1979:456)

Ifølge Reitan (2006) beskriver Edlund her en vid fagforståelse hvor faget rommer mange ulike disipliner som alle retter seg mot å utvikle gehøret i relasjon til utøvelse og forståelse av musikk. Det første tyngdepunktet kan ses i sammenheng med første del av Bengtssons definisjon på gehør som gikk ut på “å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur” (Bengtsson 1979:62). Edlund skriver at evnen til bevisst lytting kan trenes opp på flere måter, og at det som oftest skjer ved vokal og instrumental imitasjon, ved musikkdiktat hvor man noterer det man har hørt, og ved verbal beskrivelse hvor man tar i bruk musikkfaglig terminologi (Edlund 1979:456). Denne beskrivelsen omfatter alle Reitans (2006) tre fremgangsmåter for dokumentasjon av gehøret, og Edlunds første punkt blir derfor en utvidet variant av Bengtssons andre grunnleggende prosess. Edlunds andre punkt samsvarer med Bengtssons første da noteslesning kan inkludere både melodi og rytme.

Både første og andre punkt i Edlunds fremstilling tar i bruk logisk-analytisk kunnskap og passer inn under Bengtssons gehør type 2 fordi de forutsetter kjennskap til musikkfaglige begreper og notasjon. Første punkt tar også til en viss grad i bruk gehør type 1, som i stor grad baserer seg på lytting til og imitasjon av musikalske strukturer og koder, men det er det tredje tyngdepunktet som er det tydeligste eksempelet på gehør type 1 og bruk av intuitiv kunnskap, i tillegg til Johansens produktive gehør. Edlunds tredje tyngdepunkt samsvarer til dels med Nielsens tredje da begge nevner improvisasjon, men Edlund legger som sagt til det å “spille etter gehør”. Denne formuleringen får oss først og fremst til å tenke på gehørspill,

altså imitasjon ved hjelp av instrumenter annet enn sang, men ettersom det å synge er en så sentral aktivitet i gehørfaget er det nærliggende å tro at Edlunds formulering også kan inkludere sang.

Det er interessant at både Nielsen og Edlund inkluderer improvisasjon som en sentral byggestein i faget, da det ikke har vært noen utbredt tradisjon for å innlemme dette i gehørundervisningen. Edlund skriver:

Såkalt gehørspill og improvisasjon har relativt sent funnet sin plass innenfor hørelære. Den tradisjonelle musikkpedagogikk inkludert hørelære har i den vestlige verden for det meste vært knyttet til noteskrift (...). I eldre tider fantes det atskillige muligheter for improvisasjon av forskjellig slag, selv innenfor kunstmusikken. Innenfor hørelære er man i den senere tid blitt stadig mer oppmerksom på verdien av å kunne spille og/eller synge uten noter. Her kan man rendyrke den gehørmessige forbindelsen mellom den musikalske tanke og det hørbare resultat. (Edlund 1979:457)

Nielsen poengterer, i likhet med Edlund, at man i stigende grad har blitt oppmerksom på betydningen av improvisasjon som læringsaktivitet i gehørfaget (Nielsen referert i Slette 2007:38). Hans grunnleggende prosesser ble presentert i boken *Almen musikkdidaktik* som ble utgitt i 1998, nesten tjue år etter Edlunds artikkel. Ut ifra dette skulle man tro at improvisasjon og gehørspill har fått en større plass i gehørundervisningen de siste tiårene, noe som stemmer for de rytmisk rettede utdanningene hvor man har utviklet egne undervisningspraksiser med fokus på gehørtraderte metoder. Imidlertid gjenspeiles denne utviklingen i liten grad i fagets undervisningspraksis i videregående skole, noe som blant annet kan ha sammenheng med målformuleringene i fagets læreplaner. Dette kommer jeg tilbake til i kapittelets andre del, hvor jeg også vil kommentere hvordan Bengtssons gehørtyper og Nielsen og Edlunds punkter gjenspeiles i kompetansemålene for gehørtrening.

2.1.4 Gehørfagets tradisjoner i innhold, organisering og metoder

Før vi ser på hvordan læreplanen for gehørfaget ser ut i dag, kan det være nyttig å vite litt mer om fagets innholdsmessige og metodologiske tradisjoner.

Innhold

Som tidligere nevnt utgjør melodi, rytme og harmonikk de tradisjonelle delemmene i gehørfaget. Faget har i stor grad basert seg på bruk av sang/stemme til gjengivelse av musikalske strukturer. Rytmeinstrumenter og kroppsllyder som klapping og tramping har også blitt brukt, spesielt i musikkpedagogiske konsepter hvor det å få med kroppen i utførelse av rytme har stått sentralt. Vanlige arbeidsformer i gehørfaget inkluderer blant annet prima vista-sang og rytmelesing, korreksjons- og utfyllingsoppgaver, intervall-/akkordgjenkjenning og diktat/transkripsjon. Oppgaver som går ut på korreksjon, utfylling, diktat og transkripsjon kan ta for seg både rytmiske, melodiske og harmoniske elementer, enten isolert eller i kombinasjon. Som et produkt av at mange av arbeidsformene innebærer notasjon må noteskrivingsteknikk også sies å være noe som trenes opp i gehørfaget, men mer som en integrert del av andre arbeidsformer enn som et eget emne.

Et annet emne som gjerne forbindes med gehøret og som ofte jobbes med som en integrert del av andre arbeidsformer er *intonasjon*. Anne Katrine Bergby skriver at vi skiller mellom melodisk intonasjon, som bygger på en horisontal orientering og tar utgangspunkt i melodiens intervaller, og harmonisk intonasjon, som har en vertikal orientering hvor målet er renstemte akkorder (Blix & Bergby 2007:169). Det å kunne intonere riktig når man synger og spiller er en viktig ferdighet som må trenes opp. Likevel har det ikke vært tradisjon for å arbeide systematisk med intonasjon i gehørundervisningen, noe som gjenspeiles i mange fagplaner ved at emnet er tillagt liten vekt (ibid.). Dette kan ha sammenheng med at intonasjon er nært knyttet til utøving på instrumentet og at de ulike instrumentgruppene har ulike utfordringer, slik at det i stor grad har tilfalt de utøvende fagene å jobbe med intonasjon. Bergby skriver at intonasjon er “et felt som “alle” arbeider litt med, men som “ingen” ser på som sitt ansvarsområde” (ibid.:170).

Lytting, også kalt *auditiv analyse*, er et emne som i følge Reitan (2006) har fått en naturlig plass i gehørfaget de siste 25-30 årene. Dette har i stor grad vært et resultat av en rekke

innflytelsesrike lærebøker som tar for seg lytting som arbeidsform, for eksempel læreverket *Lytt på nytt* av den engelske pedagogen John Paynter som ble utgitt i 1974. Her i Norge har Magne Espelands bok *Musikk i bruk. Lyttemetodikk* fra 1992 hatt stor betydning, både fordi den presenterer en teoretisk bakgrunn for lyttemetodikken og fordi den gir mange konkrete eksempler på arbeidsformer og repertoar. Reitan skriver at lytting “er en slags syntese av områdene melodi, rytme og harmoni og formålet er en auditiv tilnærming og beskrivelse av forespilt musikk”. Det er glidende overganger mellom lytting og transkripsjon, men der en transkripsjon kun går ut på å notere ned det man hører kan en lytteoppgave gjerne omfatte flere elementer, for eksempel beskrivelse av musikkens karakter, form og stiltrekk.

Som tidligere nevnt er gehørspill og improvisasjon arbeidsformer som er tett knyttet til gehøret, men som det ikke har vært tradisjon for å inkludere i særlig grad i gehørfaget. De siste årene har det vært fokus på å øke elevenes opplevelse av overføringsverdi mellom gehørfaget og sin musikkutøving, både gjennom å bytte ut oppkonstruerte øvelser med musikkseksempler, og ved å utvide sjangerbredden i det musikalske repertoaret man benytter seg av slik at det gjenspeiler dagens musikkliv. Som et resultat av at man har tatt i bruk musikk fra gehørtraderte sjangere som pop, rock og jazz i faget har det vært naturlig å inkludere imitasjon og improvisasjon som arbeidsformer i større grad. Dette varierer likevel mye fra skole til skole og fra lærer til lærer, noe jeg vil komme tilbake til i kapittelets fjerde del om tidligere forskning. Ved de rytmisk rettede studieprogrammene, for eksempel jazz-linjene ved NTNU og Norges Musikkhøgskole, har man utviklet en egen jazz-rettet gehørtrening over flere år hvor man i stor grad tar i bruk gehørtraderte metoder og arbeider med improvisasjon. Johansen (2007) skriver at improvisasjon kan medvirke til å utvikle en auditiv nærhet til instrumentet fordi man ikke kan lene seg på notasjon eller innøvde motoriske bevegelsesmønstre (Johansen 2007:150). Dette gjelder til en viss grad også for gehørspill, selv om man her kan trene seg opp til å gjenkjenne musikalske strukturer som er lagret i muskelminnet. Innføring av gehørspill og improvisasjon i gehørundervisningen kan legge opp til bruk av elevenes hovedinstrumenter, men det hersker uenighet i fagmiljøet om hvorvidt instrumenter annet enn sang hører hjemme i gehørundervisningen. Dette utdypes i kapittelets tredje del om instrumentbruk.

Organisering

Gehørfaget organiseres tradisjonelt som gruppeundervisning, og ifølge Blix og Bergby mener lærere i faget stort sett at det ideelle antallet i en gruppe ligger på rundt seks elever (Blix & Bergby 2007:45). Dette er fordi man ønsker å kunne gi god oppfølging til alle elevene, noe som er vanskelig med en stor gruppe, spesielt hvis timetallet i faget er lavt. Samtidig bør ikke gruppen være for liten med tanke på å skulle jobbe med flerstemmighet og gruppeoppgaver. Gunn Imsen (2016) skriver at reglene om maksimum antall elever i klassen ble fjernet fra opplæringsloven i 2003 og erstattet med at klasse- eller gruppestørrelsen ikke skulle være større enn pedagogisk forsvarlig, noe som førte til at flere skoler økte elevtallet i klassene for å spare penger (Imsen 2016:544). Ved mange videregående skoler er det ressursbruk og hensynet til timeplanen som avgjør hvorvidt gehørtrening undervises i hel klasse eller deles inn i mindre grupper, og hvordan gruppene er satt sammen.

Gruppeinndelingen i gehørfaget har ofte vært basert på elevenes nivå for å gjøre det lettere å tilpasse undervisningen, spesielt fordi elevenes forkunnskaper gjerne varierer stort i et fag som gehørtrening. Imidlertid sier lovverket for grunnskolen og den videregående opplæringen at “elevene [skal] til vanlig ikke deles inn i klasser eller basisgrupper etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet” (Kunnskapsdepartementet 2017:1). I sin *Veiledning om organisering av elevene. Opplæringsloven § 8-2 m.m.* skriver Kunnskapsdepartementet at uttrykket “til vanlig” gir rom for unntak, men at disse må begrunnes med et tilstrekkelig tungtveiende elevhensyn (ibid.:3). En annen gruppeinndeling som blir brukt i gehørfaget er basert på elevenes instrumenter, slik at de deles inn etter blåsere, strykere, akkordinstrumenter osv. Dette gjør det mulig å jobbe med utfordringer knyttet til den enkelte instrumentgruppe, for eksempel intonasjon. Inndeling etter instrumentgruppe brukes ved flere høyere utdanningsinstitusjoner hvor studentmassen er stor, men lar seg vanskelig gjøre i videregående skole hvor elevtallet er lavere og det ofte er stor variasjon i elevenes hovedinstrumenter.

Metoder

Tradisjonelt er metodiske innfallsvinkler i gehørfaget, spesielt i den klassiske musikktradisjonen, basert på å separere musikkens bestanddeler og fokusere på ett problem av gangen, for eksempel rene rytmeøvelser eller melodidiktater. I nyere tid har man begynt å tenke mer helhetlig og utviklet nye metoder. Blix og Bergby lister opp en rekke metoder som benyttes i gehørundervisningen: *Gehørtraderte metoder, helhetsmetoder/musikkpedagogiske konsepter, metoder som tar utgangspunkt i musikalske strukturer, øvelsespregede metoder, metoder som tar utgangspunkt i musikkseksempler og kombinerte metoder* (Blix & Bergby 2007:23-28).

Gehørtraderte metoder brukes mye i folkemusikk og rytmisk musikk hvor muntlig overlevering gjennom imitasjon står sentralt. Disse baserer seg på Bengtssons (1979) gehør type 1 og tar hovedsakelig i bruk intuitiv kunnskap.

Helhetsmetoder/musikkpedagogiske konsepter kalles gjerne morsmålsmetoder fordi de bygger på de samme prinsippene som språkopplæring. Metodene har ofte en nokså fast progresjon og tar for seg lytting, sang og spill gjennom imitasjon og improvisasjon, lesing, skriving og dans. Carl Orff og Zoltán Kodály er eksempler på musikkpedagoger som har utviklet slike helhetsmetoder. Slike helhetsmetoder har i liten grad fått fotfeste i norsk undervisningspraksis, og er mest aktuelle i begynneropplæring og musikkundervisning i grunnskolen. I den grad de benyttes i gehørfaget i videregående skole er det i form av enkeltelementer som solmisasjon snarere enn som helhetsmetoder/-konsepter.

Metoder som tar utgangspunkt i musikalske strukturer benytter for eksempel solmisasjon og trinntall i melodilesing for å trene opp en indre forestillingsevne og tonalitetsfølelse. Man bruker bestemte ord og stavelser for å øve seg på å gjenkjenne og lese "rytmiske motiv og fraser på samme måte som ord og setninger, istedenfor at man leser hver enkelt bokstav" (Blix og Bergby 2007, s. 27).

Øvelsespregede metoder benytter seg av oppkonstruert materiale hvor man driller en enkelt ferdighet av gangen, fortrinnsvis prima vista melodi og rytme. Her er ulike fenomener tatt ut

av sin musikalske sammenheng, og lærebøker som benytter denne arbeidsformen poengterer gjerne i forordet at de ikke er ment som en helhetlig metode.

Metoder som tar utgangspunkt i musikkseksempler har etterhvert blitt et nødvendig supplement til et oppkonstruert øvelsesmateriale. Man trener opp ferdigheter ved å synge motiver og temaer og lese rytmer fra musikkverk som er satt sammen i en stigende progresjon. I nyere lærebøker er det vanlig å kombinere musikkseksempler med pedagogisk tilpassede øvelser. Bruk av musikkseksempler gir faget en sterkere tilknytning til musikkutøvingen og bidrar til variasjon med tanke på hvilke instrumenter elevene får høre i undervisningen: Tidligere var lydildene i faget gjerne begrenset til piano og lærerens stemme.

Kombinerte metoder har som mål å utstyre eleven med mange ulike strategier slik at de selv kan velge den de synes fungerer best når de skal løse en utfordring. Slike metoder bruker mange forskjellige innfallsvinkler til musikalske fenomener og har ofte stor sjangerbredde. Lærebøker som benytter kombinerte metoder gir ofte gode muligheter for differensiering av oppgaver.

Vi kan kanskje også si at bruk av *digitale verktøy* utgjør en egen metodisk tilnærming til gehørfaget som etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har fått en mer sentral rolle i opplæringen. Victoria C. Jakhelln (2007) skriver at digitale verktøy kan legge til rette for større grad av differensiering av undervisningen ved at elevene kan arbeide selvstendig på sitt nivå (Jakhelln 2007:198). Dette er avhengig av gode digitale verktøy hvor det tilgjengelige materialet er grundig forklart og godt tilrettelagt for elevene. Jakhelln skriver videre at programmer eller nettsider med oppgaver og øvelser egner seg best som hjemmearbeid hvor elevene kan prøve det ut på egenhånd, så lenge de får den nødvendige oppfølgingen av læreren slik at de kan dra mest mulig nytte av det (ibid.:198-99). Eksempler på digitale verktøy som kan benyttes i gehørfaget er ulike notasjonsprogrammer som Sibelius og Finale, programmer som EarMaster hvor teori og øvelser er sortert etter tema og vanskelighetsgrad, diverse nettsider med teoristoff og øvelser i alt fra intervallgjenkjenning til rytmelesing, og læringsplattformer hvor lærerne kan legge ut læringsmateriell og oppgaver. Strømming og avspilling av musikk via for eksempel iTunes

eller Spotify gjør det også enklere å finne og dele musikkseksempler til bruk i gehørundervisningen. En ulempe med bruken av digitale lydtkilder som notasjonsprogrammer og nettsider med gehørøppgaver er at de ofte baserer seg på midi-lyder og derfor kan gi dårlig lydtkvalitet.

En lærer benytter seg gjerne av en kombinasjon av mange ulike metoder i undervisningen, alt etter som hva som er mest formålstjenlig. Blix og Bergby skriver at man som lærer i gehørtrening “står overfor en uendelighet av valg. Noen foretas på verdimesig basis, andre valg foretas av rent praktiske årsaker. Men det er viktig å ha klart for seg at man som lærer hele tiden har slike valgmuligheter” (Blix & Bergby 2007:18).

2.2 Gehørfagets læreplaner: Fra R94 til LK06

Vi har sett at gehørfaget springer ut av en rekke teorier og oppfatninger av hva gehør er og hva slags funksjon faget skal ha. Hva man velger å vektlegge vil ha innvirkning på hvordan faget undervises, noe som gjør at det er stor variasjon mellom steder, skoler og lærere. En annen faktor som har innvirkning på gehørfagets undervisningspraksis er læreplanene i faget, som ofte gjenspeiler tendenser i tiden. For eksempel vil det være nærliggende å tro at dreiningen på 80-tallet mot å bruke musikkseksempler heller enn oppkonstruerte øvelser gjenspeiles i senere læreplaner for gehørfaget.

Min studie tar utgangspunkt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 (LK06). Jeg vil derfor gi en presentasjon av den gjeldende læreplanen for gehørfaget, men først ønsker jeg å se på hvordan den skiller seg fra den forrige læreplanen og hvilke mulige konsekvenser dette får for undervisningspraksisen i faget. Derfor gir jeg først en gjennomgang av de viktigste punktene i fagets læreplan fra reform 94 (R94). Jeg setter også målformuleringene i begge læreplanene (R94 og LK06) inn i en historisk sammenheng ved å diskutere hvordan de kan relateres til sentrale synspunkter på gehørfaget som ble presentert i kapitlets første del.

Ettersom min studie er sentrert rundt begrepet spill og bruk av instrumenter i gehørfaget retter jeg et spesielt fokus mot dette. Det kan være interessant å se i hvor stor grad det er vektlagt i læreplanen fra R94, og hvordan dette kan ha forandret seg i LK06.

2.2.1 Gehørfaget i R94

Gehørfaget i R94 het “Hørelære” og ble undervist i videregående kurs 1 og 2 (VK1 og VK2) som tilsvarer 2. og 3.klasse i dag. Det var organisert som et eget fag med en ressurs på 75 årstimer fordelt på to undervisningstimer per uke.

Mål i R94

Læreplanene i R94 var målstyrt, det vil si at målene styrte lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning og vurdering. Innhold og arbeidsformer ble formulert som mål for faget, og hvert mål ble brutt ned i hovedmomenter. Den tydelige fremstillingen av faglige krav i mål og hovedmomenter ga lærerne liten grad av selvstendighet og fleksibilitet (Imsen 2016:273-74). Den gjorde det også mulig for myndighetene å kontrollere at lærestoffet faktisk ble gjennomgått (ibid.).

Målene for hørelære i VK1 lød som følger:

Mål 1

Elevene skal kunne oppfatte ulike melodiske, rytmiske, harmoniske og dynamiske strukturer i klingende musikk

Mål 2

Elevene skal vise evne til melodisk og rytmisk minne og skal kunne danne seg klanglige forestillinger av noterte, enkle melodier

Mål 3

Elevene skal kunne vurdere intonasjon

(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUF] 1994)

Mål 1 gjaldt også for VK2, men der var det lagt inn at elevene skulle kunne memorere i tillegg til å oppfatte strukturer i klingende musikk. Mål 3 var også likt for VK2 bortsett fra at ordet “selvstendig” ble lagt til sist i setningen. Det andre og fjerde målet for VK2 var formulert slik:

Mål 2

Elevene skal kunne anvende musikkens ulike elementer i sin musikkutøving

Mål 4

Elevene skal kunne danne seg klanglige forestillinger av nedtegnet musikk og kunne transkribere opptak av musikk

(KUF 1994)

Under hvert av målene fulgte en liste med hovedmomenter som anga innhold og arbeidsformer mer detaljert og beskrev progresjonen det var forventet at elevene fulgte. Innholdet i faget var hovedsakelig basert på det tradisjonelle gehørfaget med overvekt på melodi og rytme. Harmonikk var ikke inkludert i særlig grad, men dette ble antagelig ivare tatt i faget Satslære. Det at intonasjon ble formulert som et eget mål i både VK1 og VK2 ga det en mer sentral plass i faget enn det tradisjonelt har hatt.

Hovedmomentene inneholdt i stor grad formuleringer som “syng”, “lese” og “gjengi”, noe som gjorde hørelære til et ferdighetsfag. Samtidig bar det også preg av å være et teorifag gjennom at ferdighetene var knyttet opp mot kunnskaper elevene skulle tilegne seg. Målformuleringene ga inntrykk av at teori og praksis var ganske likt vektlagt i faget. Støttefagsfunksjonen er ikke fremhevet i like stor grad, men kommer tydeligst frem i målet som dreier seg om å anvende musikkens elementer i musikkutøvingen.

Målformuleringene i relasjon til Bengtsson, Nielsen og Edlund

Målformuleringene “elevene skal kunne” og “skal vise evne til” viser tydelig hva som er forventet læringsutbytte for elevene, og legger opp til at elevene må dokumentere sitt gehør. For eksempel vil oppnåelse av målet “Elevene skal kunne danne seg klanglige forestillinger av nedtegnet musikk” kreve en form for bevis ettersom det å danne seg klanglige

forestillinger er noe som skjer inne i hodet. Dette er i tråd med Bengtssons (1979) definisjon på gehør hvor et vesentlig aspekt var å kunne fremlegge oppfattede musikalske strukturer. I hovedmomentene kan vi finne eksempler på målformuleringer som tilsvarer Reitans (2006) tre former for dokumentasjon: å gjengi det hørte ved hjelp av verbal beskrivelse, notasjon eller imitasjon.

Hvis vi sammenligner målene med Nielsens (Slette 2007) tre hovedprosesser og Edlunds (1979) tyngdepunkter i gehørfaget ser vi at de to første punktene er godt representert: trening i å gjengi et notebilde, og utvikling av evnen til å oppfatte og gjengi musikalske strukturer i skrift og verbalt uttrykte begreper. Det første punktet representeres i mål 2 for VK1 og mål 2 og 4 for VK2, for eksempel sier hovedmomentene at elevene skal kunne “lese (...) noterte rytmer” og “syng prima vista enkle, fritonale temaer og melodier” (KUF 1994). I forbindelse med notelesing er det også lagt særlig vekt på *audiering* i læreplanens mål, for eksempel sier et av hovedmomentene at elevene skal kunne “danne seg klanglige forestillinger av noterte melodier og tømte melodier” (ibid.). Dette gjenspeiler Nielsens oppfatning av at målet med notelesing er at notene skal klinge i hodet slik at man kan gjengi dem korrekt i sang (Nielsen referert i Reitan 2007a:131).

Nielsens tredje punkt om improvisasjon er helt fraværende i målene, og Edlunds punkt om gehørspill/-sang er kun representert i mål 1 for VK2 ved at hovedmomentene som går ut på å kunne gjengi “forespilte harmoniske intervaller”, “forespilte motiver og fraser” og “foreleste og spilte rytmer” (KUF 1994). Mangelen på presisering av hvordan gjengivelsen skal foregå gjør at den kan tolkes til å gjelde både sang og spill på instrumenter.

Spill i R94

Begrepet spill er kun brukt i et av hovedmomentene for mål 3: i VK1 skal eleven kunne “ha god intonasjon i sang og spill”, og i VK2 er det utvidet til at eleven skal kunne “vurdere stemming og intonasjon i sin sang/sitt spill” (KUF 1994). Det er altså få eksempler på mål som involverer spill på instrumenter i læreplanen. Vi kan finne en tilknytning til instrumenter i hovedmomentet “transkribere opptak av enkle melodier fra hovedinstrumentrepertoaret” (ibid.), men dette involverer kun lytting til instrumenter.

Læreplanen legger i sine *Felles mål for studieretningsfagene for VK1 og VK2 musikk* vekt på tverrfaglighet og sammenheng mellom de teoretiske og utøvende fagene. Dette gjenspeiles direkte i læreplanen for hørelære i form av mål 2 for VK2 går ut på at “elevene skal kunne anvende musikkens ulike elementer i sin musikkutøving” (KUF 1994), men utøvingen i denne sammenhengen går kun ut på å bruke stemmen i sang og rytmelesing.

2.2.2 Gehørfaget i LK06

I LK06 har gehørfaget fått navnet “Gehørtrening” og er organisert som et av tre hovedområder i faget Musikk fordypning 1 for 2. klasse og Musikk fordypning 2 for 3. klasse. De to andre hovedområdene i faget er komponering og formidling. Organiseringen i ett overordnet fag med tre hovedområder gjør at læreplanen endrer seg fra å være en *fagdelt plan* i R94 til å bli en *bredfeltplan* i KL06. Mens en fagdelt plan kun gjelder for ett enkeltfag, består en bredfeltplan av flere beslektede enkeltfag som fortsatt kan identifiseres, men som samles i et større fagområde (Hanken & Johansen 1998:135-36). Dette gjenspeiles i læreplanen, som vektlegger at “hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng” (Utdanningsdirektoratet [Udir] 2006a). En annen ting som skiller læreplanene fra hverandre er at hørelære var et obligatorisk fag i R94, mens i LK06 er Musikk fordypning et valgfag.

Faget musikk fordypning er tildelt 140 årstimer fordelt på 5 undervisningstimer per uke, men det er opp til den enkelte skole å fordele timene mellom hovedområdene, noe som gjør at timetallet for gehørtrening kan variere mellom skolene. Den valgfrie timefordelingen, i kombinasjon med organiseringen i bredfeltplan, åpner også for å slå sammen de tre hovedområdene til ett samlet fag hvor man arbeider med gehørtrening, komponering og formidling integrert i hverandre. En slik organisering kan føre til fornyelse av gehørfaget, men kan også oppleves som en svekkelse av fagets identitet og integritet. Som vi skal se av tidligere forskning er det mest vanlig å organisere gehørtrening som et separat hovedområde. På denne måten videreføres organiseringen av gehørfaget fra R94 ved mange skoler. Bredfeltplanen blir dermed bare “bred” i navnet, og faller fra hverandre igjen i opplæringen (Engelsen 2015:36).

Mål i LK06

I likhet med R94 er LK06 målstyrt, noe som medfører at målene styrer lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning og vurdering, og at myndighetene skal kunne kontrollere at skolen sørger for måloppnåelse for elevene. Likevel er det forskjeller i graden av målstyring mellom de to læreplanreformene: I utformingen av LK06 var det et ønske at læreplanene skulle åpne opp for større grad av lokal tilpasning med tanke på valg av innhold og arbeidsformer (Imsen 2016:276). En annen forskjell er at målene i LK06 har betegnelsen “kompetansemål”, mens målene i R94 var å regne som kunnskapsmål. Imsen beskriver forskjellen mellom kunnskap og kompetanse slik:

Mens begrepet kunnskap viser til noe man “har”, og som en bærer med seg i tid og rom og bruker dersom situasjonen krever det, så viser kompetanse tydeligere til det å kunne løse bestemte problemer i bestemte typer av situasjoner. (Imsen 2016:333-34)

Læreplanen for faget musikk fordypning inneholder fagets formål, en generell beskrivelse av hvert hovedområde, hvordan man arbeider med grunnleggende ferdigheter i faget og kompetansemål for hvert av de tre hovedområdene. I formålet med faget står det blant annet at “programfaget musikk fordypning skal bidra til nødvendig rekruttering og kompetanse til samfunnets musikk- og kulturliv”, og gi erfaringer med hvordan klanglige, skapende og formidlende sider ved musikk utfyller hverandre (Udir 2006a). Hvis vi ser dette i relasjon til gehørfaget finner vi en nokså vid fagforståelse hvor overførbarhet til de andre hovedområdene og samfunnets musikkliv forøvrig står sentralt.

Beskrivelsen av hovedområdet gehørtrening lyder slik: “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” (Udir 2006a). Formuleringen “gehør som verktøy” gjør det tydelig at gehørtrening er ment som et støttefag, og “memorering og imitasjon av strukturer” gir klare assosiasjoner til Bengtssons (1979) gehør type 1. Man kan tolke “sammenhenger mellom notebilde og klingende musikk” til å innbefatte audiering, men ettersom indre forestillinger ikke nevnes kan det også tolkes til å kun bety notelesing.

I beskrivelsen av arbeidet med grunnleggende ferdigheter i musikk fordypning finner vi noen formuleringer som kan knyttes direkte til gehørtrening: “å bruke gehørferdigheter og lyttekompetanse som grunnlag for formidling av musikkutøvelse og musikkopplevelse”, “å forstå notasjon i kombinasjon med gehørtrening” og “å benytte tilgjengelig programvare som notasjonsprogram og program og utstyr som støtte for gehørtrening” (Udir 2006a). Den første formuleringen tydeliggjør, i likhet med formålet for faget, støttefagfunksjonen gehørtrening har opp mot utøving og opplevelse av musikk. Digitale verktøy til bruk i gehørtrening trekkes også frem, men læreren står nokså fritt til å velge hvilke verktøy og graden av bruk.

I motsetning til målformuleringene for hørelærefaget i R94 er kompetansemålene for gehørtrening i LK06 lite detaljerte og gir nesten ingen innholdsmessige føringer. Imsen skriver at LK06 legger opp til lokalt læreplanarbeid hvor man konkretiserer læreplanen med utgangspunkt i begrepene kompetansemål, innhold, arbeidsmåter og vurdering (Imsen 2016:296). Dermed kan måten gehørtrening undervises på variere fra sted til sted.

Kompetansemålene for hovedområdet gehørtrening i musikk fordypning 1 lyder:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

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

(Udir 2006a)

Kompetansemålene for musikk fordypning 2 er identiske bortsett fra at ordet enkelt er erstattet med sammensatt (“sammensatte musikalske forløp” og “et sammensatt notebilde”). Det er ingen videre presisering av kompetansemålene slik som hovedmomentene i R94. Hva man skal legge i “musikalske forløp” og “notebilde” blir dermed opp til skolene og lærerne å bestemme. I likhet med hovedmomentene i R94 er kompetansemålene i stor grad sentrert rundt ferdigheter, men mangelen på presisering av kunnskapen som skal tilegnes gjør at faget får preg av å være et praktisk fag i større grad enn et teoretisk fag.

Kompetansemålene i relasjon til Bengtsson, Nielsen og Edlund

Kompetansemålenes bruk av ordet “gjengi” gir tydelige assosiasjoner til Bengtssons (1979) vektlegging av dokumentasjon av gehøret. I likhet med målene for hørelære i R94 inneholder kompetansemålene i LK06 eksempler på alle Reitans (2006) former for dokumentasjon av gehøret: å gjengi det hørte ved hjelp av verbal beskrivelse, notasjon eller imitasjon. Kompetansemålene skiller seg derimot fra målene i R94 ved at de ikke inkluderer auditive forestillinger i forbindelse med lesing av et notebilde. En annen forskjell fra R94 er at kompetansemålenes fokus på ferdigheter og mangel på presisering av kunnskaper ut over “musikalske forløp” og et “notebilde”, gir faget preg av å være et praktisk ferdighetsfag i større grad enn et teoretisk fag.

Sammenligner vi kompetansemålene for gehørtrening i LK06 med Niensens (Slette 2007) grunnleggende prosesser og Edlunds (1979) tyngdepunkter for gehørfaget ser vi at det første kompetansemålet er en kombinasjon av elementer fra Niensens andre punkt og Edlunds tredje: omsetting av noe hørt til noe visuelt (skrift) og gehørspill/-sang. Det andre kompetansemålet tilsvaret punktet om trening i å gjengi et notebilde, men der Nielsen kun nevner sang og rytmelesing som eksempler inkluderer kompetansemålet i tillegg spill.

I likhet med R94 er ikke improvisasjon inkludert i kompetansemålene for LK06. Dette indikerer at denne arbeidsformen fortsatt ikke har blitt en naturlig komponent i gehørfaget, til tross for den optimistiske holdningen både Nielsen (Slette 2007) og Edlund (1979) uttrykte med tanke på improvisasjonens plass i hørelærefaget. Det nærmeste vi kommer improvisasjon i gehørtrening i LK06 er formålet for faget musikk fordypning hvor det blant annet står at “den enkelte [skal] få mulighet til å videreutvikle sin forståelse av klanglige, skapende og formidlende sider ved musikk og få egne erfaringer med hvordan disse sidene utfyller hverandre” (Udir 2006a). Begrepet “skapende” refererer i denne sammenhengen til hovedområdet komponering, og kan derfor sies å romme improvisasjon. Hvis vi forutsetter at ordet “klanglige” har med gehørtrening å gjøre kan vi kanskje si at faget musikk fordypning skal gi elevene en forståelse av hvordan skapende aktiviteter som komponering og improvisasjon har sammenheng med gehøret. Dette gir improvisasjon, og komposisjon for den saks skyld, en mulig plass som arbeidsform i gehørtrening, men ettersom det ikke er

nevnt i kompetansemålene blir det opp til den enkelte skole og lærer å bestemme hvorvidt og i hvilken grad det skal inkluderes.

Spill i LK06

Begrepet spill har fått en mye mer sentral rolle i kompetansemålene for gehørtrening enn det hadde i målformuleringene i R94, hvor det kun ble brukt i forbindelse med intonasjon. Som tidligere nevnt kan enkelte av hovedmomentene i R94 som går ut på å gjengi noe forespilt tolkes til å gjelde bruk av instrumenter, men ettersom begrepet spill ikke er benyttet kan formuleringen like gjerne tolkes som sang. Begrepet spill var ikke nytt i R94, det ble også brukt i *Læreplan for den videregående skole* (L76): et av forslagene til arbeidsmåter i faget musikk-kunnskap hvor musikk-lære/hørelære utgjorde en av tre disipliner var “praktisk øving, f.eks i form av prima vista-sang og *-spill*” (Kirke- og undervisningsdepartementet 1979:18, min utheving). Her benyttes spill kun i form av gjengivelse av et notebilde. Det som er nytt i LK06 er at begrepet er benyttet i form av memorering og gjengivelse av klingende musikk i spill – altså gehørspill – *i tillegg til* gjengivelse i sang.

Kompetansemålene legger altså opp til bruk av instrumenter i tillegg til sang, noe som bryter med tradisjonene for gehørfaget. Som nevnt fremhever læreplanen gehørfagets funksjon som støttefag ved at gehøret skal brukes som “verktøy i arbeid med musikk”, og i formålet for musikk fordypning står det at programfaget skal gi helhetlig innsikt “gjennom å veksle mellom klingende, skapende og formidlingsmessige utgangspunkt” (Udir 2006a). Dette peker i retning av tverrfaglighet og overførbarhet til annen musikalsk virksomhet, men det er uklart hva som menes med arbeid i musikk. Den sentrale posisjonen “spill” har fått i kompetansemålene som en av tre arbeidsformer gir inntrykk av et ønske om å øke gehørfagets overførbarhet til utøving på instrumenter, men oppbyggingen av faget musikk fordypning fører til at læreplanen vektlegger fagets tilknytning til komponering og formidling i større grad enn utøving. Hovedområdet formidling er selvsagt tilknyttet utøving, men handler i større grad om presentasjonen av musikken enn om instrumentutøving i seg selv. Det kan diskuteres hvorvidt gehørfaget har en mer naturlig sammenheng med de utøvende fagene, for eksempel hoved- og biinstrument, enn med

komponering og formidling. Overføringsverdien til utøving på instrumentet vil kunne legitimere vektleggelsen av spill på instrumenter i gehørtrening.

4.5 Tidligere forskning

Jeg vil her presentere tidligere forskning om gehørfaget som er relevant for min studie, både med tanke på undervisningspraksis, tolkning og operasjonalisering av læreplanen og instrumentbruk. Ettersom min studie dreier seg om norske forhold tar jeg hovedsakelig for meg studier som omhandler gehørundervisningen i Norge.

Som jeg nevnte i innledningen har jeg ikke funnet forskningsstudier som undersøker bruk av instrumenter i gehørfaget i videregående skole, men noen av studiene som omhandler undervisningspraksisen i faget kommer inn på instrumentbruk i sine funn. Generelt er mye av forskningen på gehørfaget i Norge knyttet opp mot høyere utdanning. Den siste forskningsstudien jeg trekker frem er derfor gjennomført ved en høyere utdanningsinstitusjon. Selv om resultatene fra denne studien kan ha relevans for diskusjonen av mine funn, er det likevel vesensforskjeller i gehørfagets rammefaktorer som gjør at funnene ikke er direkte overførbare. For eksempel varierer læreplanene i innhold og presisjonsgrad, og opptakskravene til høyere utdanning både på hovedinstrumentet og i gehør gjør at studentene jevnt over holder et høyere nivå enn elever i videregående skole. Organiseringen av gehørundervisningen kan også være annerledes i høyere utdanning: gehørfaget tildeles gjerne ressurser som gjør det mulig med inndeling i mindre grupper, og den store studentmassen gjør det mulig å dele inn gruppene for eksempel etter instrument. Det er viktig å ha disse ulikhetene i bakhodet når man ser på mulige sammenhenger mellom den aktuelle studien og mitt forskningsprosjekt.

Den første forskningsstudien jeg vil trekke frem er Anne Katrine Bergbys hovedoppgave *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold* fra 1991 hvor hun undersøkte hørelærefaget i videregående skole gjennom en spørreundersøkelse blant lærere. Bergby mente at faget burde fungere som et støttefag for musisering og lytting, og at det gjennom å være både et teoretisk og praktisk fag egnert seg til å bygge bro mellom de teoretiske og utøvende fagene. Studiens funn viste at

undervisningen i stor grad gikk ut på å trene opp lese- og skriveferdigheter i musikk, i tråd med tradisjonell gehørundervisning. Lærerne uttrykte i tillegg et ønske om å innlemme musikkforståelse og -opplevelse i undervisningen i større grad, men faktorer som mangel på utdanning, tidspress og gruppestørrelse ble trukket frem som hindringer i så måte.

I masteroppgaven *Gehørfaget i videregående skole. En kvalitativ studie av læreres undervisningspraksis i hovedområde Gehørtrening musikk fordypning 2* fra 2016 undersøkte Elisabeth Dalen gehørfaget i videregående skole i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Dalens funn viser, i likhet med Bergby (1991), at lærerne i stor grad baserer seg på en tradisjonell undervisningspraksis og at dette kan ha sammenheng med mangel på gehørdidaktisk utdanning. Dalen fremhever også at lærerne tar utgangspunkt i en «arvet» og tradisjonsbærende fagmetodikk fra tiden de selv var elever/studentere.

Samtidig fremstiller lærerne faget som nært knyttet til elevenes hovedinstrumenter og musikkutøvelse, men dette gjenspeiles i liten grad i undervisningen. Noen av lærerne tar i bruk det Dalen referer til som gehørtraderte metoder, men mest i form av transkripsjon av musikk fra andre sjangere enn vestlig kunstmusikk. Kun én av lærerne nevner en interesse for å inkludere elevenes hovedinstrumenter i gehørtimene.

Det kommer frem at lærerne er splittet i synet på organiseringen av gehørtrening som et av tre hovedområder i faget musikk fordypning: Noen ser på det som en mulighet til å koble gehøret sammen med komponering og formidling, mens andre mener gehørfaget heller burde knyttes opp mot elevenes hovedinstrument eller skilles ut som et eget fag. Studien viser at gehørtrening blir plassert som egne timer i elevenes timeplan, adskilt fra de andre hovedområdene, og at undervisningen foregår i små, ofte nivådelte, grupper.

Dalen kommer inn på både tolkning og operasjonalisering av læreplanen i gehørtrening. Lærerne mener at læreplanen i Gehørtrening er for generell og vanskelig å tolke, noe som lett kan føre til svært ulik praksis fra skole til skole og lærer til lærer. Dalen mener derfor at læreplanen ikke ser ut til å oppfylle sine intensjoner som målstyrt plan. Læreplanens mangel på veiledning med tanke på faglig nivå eller kvalitet gjør at den heller ikke fyller sin funksjon som verktøy for lærerne. Funnene viser tendenser til at lærernes tolkningsarbeid i

forbindelse med konkretisering av læreplanen tar utgangspunkt i R94 og inntaksprøvene til høyere musikkutdanning snarere enn den gjeldende læreplanen for gehørtrening, noe som er med på å opprettholde fagets tradisjonelle profil.

På bakgrunn av sin studie skisserer Dalen forslag til fornyelse av gehørfaget, hvorav tre er spesielt interessante i tilknytning til min studie:

- Knytte faget tettere opp mot hovedinstrumentet, både i memorering og gjengivelse av et musikalsk forløp/notebilde i spill og skriftlig gjengivelse av musikk hentet fra elevenes hovedinstrumentrepertoar. Dalen skriver at elevenes forutsetninger vil kunne ivaretas ved at de får bruke sine hovedinstrumentferdigheter også i gehørfaglig sammenheng.
- Ny organisering av gehørtimene: Inndeling i grupper etter hovedinstrument/instrumentgruppe, individuell undervisning i gehør som egne timer eller integrert i hovedinstrumentundervisningen.
- Mer utbredt bruk av gehørtraderte metoder, med utgangspunkt i rytmiske sjangere. Elevenes hovedinstrumentrepertoar kan her trekkes inn som lærestoff.

Andreas Frydendal Pedersen gjennomførte i 2012 masterstudien *Hørelæreundervisning - i teori og praksis. En intervjustudie av hørelærepedagogers syn på og håndtering av teori og praksis i sin musikkundervisning i videregående skole*. Her gjennomførte han intervju og observasjon av 5 lærere ved videregående skoler både i Sverige og Norge. Funnene viser at sentrale arbeidsformer i faget er bruk av stemme i sang og rytmelesing, og bruk av kroppslige lyder og bevegelser i arbeidet med rytme. Spesielt interessant er det at alle lærerne stiller seg positive til bruk av hovedinstrumenter i undervisningen som en måte å bevisstgjøre elevene på overføringsverdien mellom gehørfaget og musisering, men et flertall av lærerne oppgir at rammefaktorer som lokaler, utstyr og tidsressurser hindrer dem i å gjøre dette så ofte som de skulle ønske. Kun én av lærerne gir eksempel på bruk av elevenes instrumenter i sin undervisning. Frydendal formulerer noen spørsmål som kan være utgangspunkt for videre forskning, blant annet spørsmålet "Hvordan kan forholdene legges til rette for inkludering av elevenes instrument i hørelæreundervisning?" som er spesielt relevant i tilknytning til min studie.

Ingunn Øye presenterer i artikkelen *Music analysis: a bridge between performing and aural training?* (2013) et sammendrag av en forskningsstudie hun utførte ved Norges Musikkhøgskole om i hvor stor grad musikalsk analyse benyttes som arbeidsform i hovedinstrumentundervisningen ved Norges Musikkhøgskole, og hvordan lærere og studenter arbeider med analyse knyttet opp mot musikkutøvingen. Hun undersøkte også i hvor stor grad studentene opplever musikalsk analyse som viktig og relevant for deres arbeid med hovedinstrumentet. Datainnsamlingen baserte seg på observasjon av fire ulike læreres instrumentalundervisning, i tillegg til spørreundersøkelse og gruppeintervjuer med studentene.

Øye konkluderer blant annet med at for å øke overføringsverdien mellom fagene bør den musikalske analysen i hørelæretimene være mer praktisk orientert og tydeligere knyttet opp mot studentenes hovedinstrumenter. Hun mener funnene viser viktigheten av at studentene blir gitt konkrete eksempler på hvordan de kan ta i bruk musikalsk analyse i arbeidet med instrumentet, både i gehør- og hovedinstrumentundervisningen. For å få til dette trengs det en god dialog mellom lærerne i de respektive fagene.

Kapittel 3: Læreplanen i møte med læreren

Forrige kapittel inneholdt en presentasjon av læreplanen for hovedområdet gehørtrening hvor jeg redegjorde for hvordan den tar opp i seg gehørfagets tradisjoner og på hvilke måter den kan bidra til å fornye disse. Jeg vil i dette kapitlet sette læreplanen inn i en større teoretisk sammenheng for å forstå hvilke prosesser som ligger bak utviklingen av læreplanen og hva som skjer når den møter læreren.

Kapitlet starter med et forsøk på å definere læreplanbegrepet og hva det kan inkludere. I tillegg gjennomgår jeg noen viktige begreper knyttet til læreplanens funksjon, og plasserer læreplanteorien i en didaktisk sammenheng. I kapitlets andre del presenterer jeg John I. Goodlads læreplanteori og hvordan den kan benyttes i læreplanforskning, før jeg kommer inn på hvilke faktorer som kan ha betydning i denne sammenhengen. Dette leder meg over til kapitlets tredje del hvor jeg presenterer sentrale teorier om lærerforutsetninger og rammefaktorer.

3.1 Et utvidet læreplanperspektiv

Når vi snakker om læreplan på norsk sikter vi gjerne til den formelle læreplanen, altså selve læreplandokumentet. Læreplanen beskriver ifølge Imsen “*det som er tenkt å skulle skje i undervisningen*” (Imsen 2016:266), og vi kan lese ut av læreplanen hvilke intensjoner som ligger bak den. I skolehverdagen har imidlertid læreplanen også innvirkning på hva som foregår i klasserommet, noe som ikke dekkes av det snevre norske læreplanbegrepet. For å utvide perspektivet kan vi ta i bruk begrepet “curriculum” som benyttes i engelskspråklige land. Imsen skriver at dette innbefatter, i tillegg til intensjonene om hva som skal skje, “*det som faktisk skjer i undervisningen*”, altså virkeligheten (ibid.). Når vi bruker begrepet læreplan forstått som curriculum kan det romme mange aspekter, for eksempel hva slags form det formelle dokumentet har, hva læreplanen skal brukes til, hvordan den blir tatt i bruk og hva elevene ender opp med å lære. Dersom man skulle forsøke å beskrive alle sider

av en læreplan ville det derfor bli en svært omfattende definisjon. Imsen trekker frem Lawrence Stenhouse sin definisjon:

En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte. (Stenhouse referert i Imsen 2016:266)

Her ser vi at læreplanen ikke defineres som “forutbestemt læring”, noe som skyldes at Stenhouse mener at undervisningsvirksomheten er så uforutsigbar at elevenes læring ikke kan forutsies (Imsen 2016:266-67). Man kan selvsagt planlegge undervisningen, men det er viktig å være bevisst på forskjellen mellom intensjon og realitet i skolen.

Læreplanen fungerer som et kommunikasjonsmiddel både innad i utdanningssystemet og utad til andre aktører, for eksempel foreldre. Den åpner også for kritisk gransking og diskusjon. Imsen (2016) skriver at et viktig krav til læreplanen er at den kommuniserer sine intensjoner tydelig slik at de som skal forholde seg til den forstår hvordan de kan iverksette den i en praktisk skolevirkelighet, og at planen ikke er for høytflyvende til å kunne gjennomføres i praksis. Dette kaller Imsen *realiserbarhet* (Imsen 2016:267). Hanken og Johansen kommer inn på noe av det samme når det gjelder implementering av en ny læreplan: Graden av forskjell mellom den nye planen og den gamle er en viktig faktor når endringene skal iverksettes, ettersom endringer som oppleves som enkle å tilpasse gjeldende praksis har større sjanse for å bli gjennomført (Hanken & Johansen 1998:139). Læreplanen er lærernes viktigste arbeidsdokument og skal fungere som en veiledning i forbindelse med undervisningsplanlegging, men dersom en ny læreplan oppleves som urealistisk er sannsynligheten stor for at lærerne vil holde seg til sine gamle vaner. For eksempel legger LK06 opp til mye større frihet i valg av innhold og metoder enn R94, men dersom målformuleringene oppleves som vanskelige å forstå eller virker ugjennomførbare kan det føre til at lærerne i stedet viderefører innholdet og metodene fra R94. Dette vil innebære at viktige intensjoner i LK06 kan gå tapt. Realiserbarhet handler også om ressurser: Hvis lærerne opplever at de har mangel på tid og ressurser, for eksempel læremidler tilpasset den nye læreplanen, kan det synes vanskelig å realisere læreplanens intensjoner. Imsen

poengterer at realiserbarhet har med lærernes oppfatninger å gjøre, og at disse ofte vil “være mer styrt av tid og lokale ressursforhold enn av selve læreplanen” (ibid.:285).

For at læreplanen skal kunne kommunisere sine intensjoner må den være formulert på en god og tydelig måte. Likevel vil det alltid være til stede det Imsen omtaler som et *tolkningsrom* (Imsen 2016:277). Som jeg kom inn på i presentasjonen av læreplanen for hovedområdet gehørtrening i forrige kapittel (punkt 2.2.2), legger målformuleringene i LK06 få føringer for innhold og arbeidsformer i faget. Dette medfører stor frihet for lærerne med tanke på hvordan de velger å tolke målet og oversette det til praksis, noe som gjør at vi kan få like mange variasjoner som det finnes lærere og skoler. Imsen omtaler dette som et *divergent* system, og skriver at det er opp til lærerne å utnytte tolkningsrommet læreplanen legger opp til (ibid.:342-43). Den store variasjonen i hvordan ulike lærere og skoler overfører læreplanens målformuleringer til praksis understreker Stenhouses poeng om undervisningsens uforutsigbarhet.

En vid læreplanforståelse kan innbefatte alle ledd i læreplanens utviklingsprosess, helt fra ideene som ligger bak den, via lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning med utgangspunkt i det ferdige læreplandokumentet og elevenes opplevelse av undervisningen, til evaluering av læreplanen. Læreplanteorien er derfor et stort og omfattende felt. Britt Ulstrup Engelsen (2015) skriver at vi i Norge regner læreplanteori som et delområde under *didaktikken*, som forenklet sett kan sies å omfatte “opplæringsens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*”:

Med opplæringsens *hva* tenker vi på forhold som har med mål og innhold å gjøre. *Hvordan*-spørsmålene dreier seg om undervisningsformer og arbeidsmåter eller metodeproblematikken. Med opplæringsens *hvorfor* tenker vi på hvordan vi begrunner de valgene og beslutningene vi tar, med hensyn til mål, innhold og metoder. (Engelsen 2015:40-41)

I et læreplanteoretisk perspektiv vil spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor kunne favne enda bredere, for eksempel kan opplæringsens “hva” dreie seg om hele læreplandokumentet i sin helhet, og et hvordan-spørsmål kan handle om hvordan læreplanen tolkes. Vi kan finne flere eksempler på læreplanforskere som har utviklet læreplannivåer som et forsøk på å

systematisere alle de ulike aspektene som omfattes av et utvidet læreplanbegrep. En av de mest kjente i så måte er den amerikanske læreplanforskeren John I. Goodlad.

3.2 Goodlads læreplanforståelse

Goodlad presenterer i boken *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice* (1979) et læreplanteoretisk begrepssystem som er ment å være et redskap til å undersøke og analysere læreplanarbeid. Goodlad skiller mellom læreplanens *substansielle, sosiopolitiske* og *teknisk-profesjonelle* side. Imsen skriver at den substansielle siden dreier seg om “retningslinjer for hva som skal skje i skolen, både når det gjelder faglig innhold og arbeidsmåter” (Imsen 2016:267). Det substansielle tilhører hovedsakelig didaktikkens *hva* i form av mål og innhold for undervisningen, men ettersom arbeidsmåter er inkludert kan vi si at det også til dels berører didaktikkens *hvordan*. Den sosiopolitiske siden kan sies å tilhøre didaktikkens *hvorfor*, fordi den dreier seg om de samfunnsmessige og politiske begrunnelsene for utformingen av læreplanen og skolesystemet. Skolen oppfyller viktige samfunnsoppgaver, og derfor ønsker mange ulike aktører å være med å bestemme over skolen. Den *teknisk-profesjonelle* siden har med implementering av læreplanen å gjøre, og kan sies å høre til under didaktikkens *hvordan*. Imsen skriver at den teknisk-profesjonelle siden dreier seg om opplæring, veiledning og etterutdanning av lærere og skoleledere og utvikling av vurderingssystemer for å sikre at implementeringen lykkes, eller strategier for revisjon av det som ikke fungerer (Imsen 2016:267). Det er viktig å huske på at dette er en teoretisk inndeling som benyttes til analyse. Goodlad poengterer at i praksis henger de tre sidene sammen med og delvis overlapper hverandre (Goodlad 1979:33).

Goodlad mener at de ulike stadiene i utviklingen av en læreplan skaper flere ulike læreplaner (Goodlad 1979:20). Han utviklet derfor et begrepssystem i samarbeid med sine kolleger som deler inn den substansielle læreplanen i fem nivåer: *Ideenets læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen* (Goodlad 1979:60-64).

1. *Ideenes læreplan.* Forut for utviklingen av en læreplan foregår det en idealistisk planleggingsprosess i form av debatter og diskusjoner rundt hvilke ideer og grunnleggende prinsipper læreplanen skal bygge på. Disse kan springe ut av filosofiske eller ideologiske retninger, eller de kan ha med næringsliv og arbeidsmarked å gjøre (Engelsen 2015:27). De kan for eksempel dreie seg om hva som skal tillegges mest vekt i læreplanen eller hvordan skolen best skal fylle sitt samfunnsansvar. I denne prosessen forsøker man også å forutse potensielle problemer rundt implementering av læreplanen. Ettersom selve implementeringen overlates til skolene og lærerne er det ikke sikkert at alle ideene som læreplanutviklingen bygger på blir videreført til det ferdige læreplandokumentet og deretter til elevene gjennom undervisningen (Goodlad 1979:60).
2. *Den formelle læreplanen.* Dette er det offentlig vedtatte læreplandokumentet, for eksempel LK06. Engelsen skriver at den formelle læreplanen fungerer som en ramme for skolens og lærernes virksomhet (Engelsen 2015:28). Ifølge Goodlad er det rimelig å anta at man kan finne de oppfatninger, verdier og holdninger samfunnet ønsker at elevene skal tilegne seg i skolen dersom man analyserer den formelle læreplanen (Goodlad 1979:61).
3. *Den oppfattede læreplanen.* Dette nivået dreier seg om hvordan ulike aktører som lærere, foreldre og elever oppfatter læreplandokumentet. Goodlad skriver at lærerens oppfatning av læreplanen antageligvis er det som har mest å si for hvordan undervisningen blir (Goodlad 1979:62). Den oppfattede læreplanen innehar to dimensjoner: hvilken oppfatning aktøren har av læreplaner som sådan, og hvordan de tolker innholdet i det formelle læreplandokumentet (Afdal 2005:67). Tolkningen lærerne gjør av den formelle læreplanens mål og retningslinjer danner utgangspunktet for planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen. Denne tolkningen kan være preget av en rekke faktorer, for eksempel lærerens praksiserfaringer, utdanning og fagsyn.
4. *Den operasjonaliserte læreplanen.* Dette handler om hvordan læreren overfører sin oppfatning av læreplanen til praksis, det vil si hva som faktisk skjer i klasserommet.

Ifølge Goodlad er den operasjonaliserte læreplanen også en oppfattet læreplan fordi den kun eksisterer som en oppfatning hos den som har vært til stede og observert undervisningsforløpet (Goodlad 1979:63). Det lærere oppfatter som sitt “curriculum”, altså det de har planlagt ut ifra gjeldende læreplaner, og det de faktisk gjør i klasserommet kan være to forskjellige ting. Goodlad skriver at enkelte forskningsstudier har vist at lærere ofte tilegner seg et begrenset repertoar av undervisningsmetoder tidlig i sin karriere og holder seg til disse (ibid.:62-63). Den operasjonaliserte læreplanen blir vanligvis forsket på gjennom observasjon av undervisning, men denne metoden har blitt kritisert fordi den tvinger forskeren til å fokusere på enkeltelementer slik at man ofte mister helheten av syne og de mest interessante nyansene går tapt i prosessen. Goodlad hevder at man trenger forskningsmetoder som legger til rette for kvantifisering for å samle en tilstrekkelig mengde empiri om den operasjonaliserte læreplanen (ibid.:63).

5. *Den erfarte læreplanen.* Først og fremst dreier dette seg om hvordan elevene erfarer det som skjer i undervisningen. Imsen poengterer at den erfarte læreplanen også omfatter det som kalles *den skjulte læreplanen* (Imsen 2016:280). Med dette begrepet menes læring som ikke er planlagt, i form av normer og verdier som kommuniseres gjennom undervisningen og ellers i skolehverdagen. Videre skriver Imsen at den erfarte læreplan også kan handle om hvordan læreren erfarer det som foregår i undervisningen og at det er viktig å være bevisst på dette som lærer, slik at man kan reflektere over erfaringene og gjøre endringer dersom noe ikke fungerer (ibid.:281-82). Ifølge Engelsen kan det også dreie seg om hvordan foreldrene opplever opplæringen (Engelsen 2015:28).

De fem læreplannivåene beskriver ulike stadier i læreplanens utviklingsprosess. Samtidig er det viktig å huske på at flere av de fem læreplantypene eksisterer samtidig, fordi det alltid er flere ulike aktører som opplever dem samtidig fra ulikt ståsted (Goodlad 1979:30). Det kan ofte skje store endringer i løpet av de fem nivåene, slik at ideene læreplanen bygger på ikke alltid når fram til undervisningen slik den erfares av elevene. Goodlad mener at det burde være mulig å sammenligne hvordan ethvert element blir presentert eller behandlet i de ulike

nivåene (ibid.:60). For eksempel kan man sammenligne hvordan kompetansemålene presenteres i den formelle læreplanen med hvordan de blir operasjonalisert i et klasserom.

Hvordan forholder så min forskningsstudie seg til Goodlads fem læreplannivåer? Ettersom studien tar utgangspunkt i den formelle læreplanen, og ideenes læreplan har stor innvirkning på utformingen av læreplandokumentet, berøres det første og andre nivået. Likevel tar min studie hovedsakelig utgangspunkt i det tredje og fjerde nivået, da problemstillingen omhandler tolkning og operasjonalisering av læreplanen. Det eneste av Goodlads nivåer som ikke berøres i min studie er det femte nivået. Jeg kommer til dels inn på lærernes tanker og meninger om hvordan elevene opplever og drar nytte av undervisningen, men ettersom dette kun dreier seg om lærernes tolkning av hvilket læringsutbytte læreplanen kan gi elevene, hører dette til under den oppfattede læreplan.

Jeg vil derfor se nærmere på hvilke faktorer som kan ha innvirkning på den oppfattede og operasjonaliserte læreplan. Som nevnt kan lærerens tolkning av læreplanen være preget av for eksempel lærerens praksiserfaringer, utdanning og fagsyn. M. Frances Klein skriver i artikkelen *Instructional Decisions in Curriculum* at det er flere faktorer som er med på å påvirke operasjonaliseringen av læreplanen, deriblant lærerens ferdigheter, kunnskaper og holdninger, læremidler som er tilpasset læreplanens intensjoner, læreplanens tydelighet i formuleringen av mål og innhold i de ulike fagene, hvilke vurderingsformer lærerne tar i bruk osv (Goodlad 1979:184-85). Vi kan plassere disse eksemplene innenfor didaktiske kategorier som Hanken og Johansen (1998) opererer med: Lærerens ferdigheter, kunnskaper og holdninger kan plasseres under det vi kaller *elev- og lærerforutsetninger*, tilpassede læremidler hører til i kategorien *rammefaktorer*, *mål* og *innhold* er to egne kategorier, og til slutt er *vurdering* en didaktisk kategori. Disse fem kategoriene utgjør, sammen med en siste kategori som kalles *metode*, det Hanken og Johansen omtaler som *den didaktiske relasjonsmodellen* (Hanken & Johansen 1998:148).

Jeg har allerede være inne på mål, innhold og metode i forrige kapittel, og vurdering ligger utenfor min studies interessefelt. Da står jeg igjen med de to kategoriene rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger, som Hanken og Johansen trekker frem som sentrale i forbindelse med Goodlads læreplannivåer:

Ved å se på læreplanen som noe *mer* enn et skrevet dokument, slik som Goodlad gjør, tydeliggjør han at det ikke er noen enkel og rettlinjet prosess fra musikkpedagogisk ideologi via skrevet plan til den musikkpedagogiske virkeligheten. Det samme læreplandokumentet kan gi opphav til vidt forskjellige pedagogiske praksiser, nettopp fordi den formelle planen skal igjennom mange ledd, hvor den dels tolkes, dels brynes mot rammefaktorer og mot læreres og elevers forutsetninger for og vilje til å møte den formelle planens krav. (Hanken & Johansen 1998:141)

Ettersom det er læreren og ikke eleven som er fokus i min studie, og Klein kun nevner lærerens forutsetninger som betydningsfulle for operasjonaliseringen, har jeg valgt å skille ut lærerforutsetninger som en egen kategori.

3.3 Faktorer med innvirkning på oppfattet og operasjonalisert læreplan

3.3.1 Lærerforutsetninger

Hanken og Johansen beskriver lærerforutsetninger som “de forutsetningene musikkpedagogen bringer med seg til undervisningen”, og trekker frem musikkfaglig og pedagogisk *kompetanse* og *grunnsyn* som tre viktige sider ved lærerens forutsetninger (Hanken & Johansen 1998:49). Kravene til musikkfaglig kompetanse vil variere ut ifra hva slags virksomhet man er en del av og hvilket nivå man underviser på. Kravene vil også variere i takt med endringer som påvirker virksomheten, deriblant innføring av nye læreplaner. I gehørfaget kan endringer i elevenes sjangermessige bakgrunn medføre at man må endre undervisningsinnholdet, for eksempel i form av å ta i bruk rytmisk musikk i større grad, for å kunne tilby elevene en undervisning som er relevant for deres musikalske virke. Hanken og Johansen poengterer at musikkpedagogen trenger “både *beredskap* og *vilje* til å utvikle og utvide sin musikkfaglige kompetanse i løpet av sin yrkeskarriere” (Hanken & Johansen 1998:50).

I videregående skole stilles det formelle krav til ansettelse, noe som innebærer at lærere som underviser i gehørtrening vil måtte ha en fagkompetanse i musikk fra enten konservatorium eller universitet/høgskole. Det stilles derimot ingen formelle krav om fagdidaktisk kompetanse i gehør.

Pedagogisk kompetanse innebærer at læreren har kunnskap om hvordan undervisningen kan tilrettelegge for elevens læring, spesielt fordi dette kan variere mye fra elev til elev. I gehørtrening må man for eksempel ofte forholde seg til elever som er på svært ulikt nivå i faget i en og samme gruppe. Erling Lars Dale skiller mellom tre pedagogiske kompetansenivåer: K-1-nivået dreier seg om evnen til å gjennomføre undervisning, K-2 innebærer evnen til å planlegge og vurdere undervisningen og K-3 er evnen til å legitimere, vurdere kritisk og reflektere rundt den pedagogiske virksomheten og å kunne diskutere pedagogiske problemstillinger (Dale referert i Hanken & Johansen 1998:50). Man trenger ikke nødvendigvis noen formell pedagogisk eller musikkpedagogisk utdanning for å være i stand til å gjennomføre undervisning. Dette er fordi kunnskapen man baserer seg på ofte er intuitiv og uartikulert og kommer til uttrykk gjennom kompetent handling. Denne formen for kunnskap kalles *handlingskunnskap* (Schøn referert i Hanken & Johansen 1998:50). Det første kompetansenivået (K-1) kan dermed oppnås uten formell utdanning, for eksempel gjennom å observere og ta etter egne lærere. Imidlertid er man avhengig av at den "tause" handlingskunnskapen artikuleres og kompletteres med refleksjon for at man skal være i stand til å ta bevisste pedagogiske valg og vurdere eller endre sin virksomhet (Hanken & Johansen 1998:51). Det er her K-2- og K-3-nivået kommer inn, da de innebærer en mer artikulert pedagogisk kunnskap. Her vil lærerens formelle pedagogiske utdanning ha betydning. Kunnskap om og evne til refleksjon rundt pedagogiske spørsmål vil være ekstra viktig når flere lærere skal samarbeide om en musikkpedagogisk virksomhet, for eksempel ved en musikklinje i videregående skole. Det vil også spille en stor rolle med tanke på lærerens evne til å analysere og tolke læreplanen.

Musikkpedagogens grunnsyn kommer til uttrykk på flere måter, for eksempel gjennom fagsyn, musikalitetssyn, kunnskapssyn og synet på eleven (Hanken & Johansen 1998:51). I gehørfaglig sammenheng er flere av disse relevante, men jeg vil spesielt trekke frem *fagsynet*, som ifølge Hanken og Johansen vil være styrende for undervisningens utforming

gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering (ibid.). Lærerens fagsyn kan sies å være bygget på tidligere undervisningserfaring, faglig kompetanse, faglige tradisjoner og personlige preferanser. I gehørfaget kan for eksempel tidligere erfaringer som elev i faget være med på å forme lærerens inntrykk av fagets tradisjoner, noe som dermed kan ha innvirkning på fagsynet.

3.3.2 Rammefaktorer

Alle musikkpedagogiske virksomheter må forholde seg til rammer som setter betingelser og gir muligheter (Hanken & Johansen 1998:37). Rammefaktorer er et vidt begrep som kan omfatte både *formelle* og *uformelle rammer*. Hanken og Johansen nevner fysiske rammer, tidsrammer, tilgang på læremidler, utstyr og instrumenter, økonomiske rammer, rammer for mål, innhold og vurdering og organisatoriske rammer og skriver at flere av disse kan være vedtatte og nedskrevne, og derfor formelle rammer (ibid.:38). *Fysiske rammer* innbefatter blant annet undervisningslokaler, hvor musikkundervisning ofte stiller spesielle krav til akustikk og lydisolering, mens *tidsrammer* har med timetallet faget er tildelt å gjøre. *Tilgang på læremidler, utstyr og instrumenter* avhenger ofte av *økonomiske rammer*. *Rammer for mål, innhold og vurdering* eksisterer i form av læreplaner, både sentralt gitte læreplaner som LK06 og lokale konkretiseringer, mens *organisatoriske rammer* dreier seg om lover og regler, for eksempel om klasse- og gruppestørrelse. Uformelle rammer dreier seg blant annet om uttalte eller uuttalte *forventninger* fra for eksempel elever, foreldre eller lokalsamfunnet til hva den musikkpedagogiske virksomheten skal bidra med. *Rutiner og tradisjoner* er en annen uformell ramme som har betydning for hvordan ting “skal” foregå i en bestemt pedagogisk virksomhet. Dette kaller Gerhard Arfwedson *skolekode*, noe som betyr at det ofte utvikler seg et sett med normer og holdninger ved den enkelte skole som omhandler pedagogiske spørsmål og handlemåter i ulike situasjoner (Arfwedson referert i Hanken & Johansen 1998:38).

Den svenske pedagogen Ulf Lundgren utviklet det som kalles *rammefaktorteorien*, som har hatt stor innvirkning på den didaktiske tenkningen i Norge og Norden (Hanken & Johansen 1998:39). Her synliggjør han hvordan økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle betingelser styrer undervisningen, og definerer rammefaktorer som alle relevante faktorer som er bestemt utenfor undervisningssammenhengen og virker begrensende på den.

Rammefaktorene fører dermed til at undervisningen ikke kan utformes gjennom lærerens frie valg. Hanken og Johansen skriver at vi kan si at Lundgren ser rammefaktorene “som en *overordnet* didaktisk kategori, som virker bestemmende og begrensende på alle andre didaktiske beslutninger” (Hanken & Johansen 1998:39). Ifølge Imsen sikter rammefaktorteorien etter hva som er praktisk mulig i undervisningssammenhengen heller enn hva som er de ideelle målene (Imsen 2016:172). Lundgren hevder at det vil være forgjeves å forsøke å forandre hvordan undervisningen foregår gjennom for eksempel å endre innholdet i lærerutdanningen eller oppfordre lærere til å ta i bruk nye metoder dersom rammevilkårene fortsatt er de samme (Hanken & Johansen 1998:39).

Lundgren har blitt kritisert for at rammefaktorteorien gir et for pessimistisk bilde av lærerens mulighet til å utvikle og forandre den pedagogiske virksomheten, og for at læreren betraktes som styrt av ytre faktorer til den grad at de frakjennes sin profesjonelle autonomi (Hanken & Johansen 1998:40). Flere svenske forskere har derfor videreutviklet rammefaktorteorien, blant annet ved å hevde at rammefaktorene virker *gjennom* aktørene som er involvert i undervisningen og tolkes og oppleves forskjellig (ibid.). Dette fører til at identiske rammer kan gi ulike resultat ut ifra hvordan den enkelte skole eller lærer tolker og forholder seg til dem. For eksempel viser det seg at skoler med helt like økonomiske rammer kan ha helt ulik pedagogisk profil fordi rammene blir tolket og utnyttet forskjellig i ressursfordelingen og av lærerne (Imsen 2016:174). Dette understreker et viktig poeng: Rammefaktorene er ikke bare *hindere* i skolenes og lærernes arbeid, de utgjør også *muligheter* til endring dersom man har et bevisst forhold til dem.

Erik Wallin og Gunnar Berg har formulert en teori om lærerens uutnyttede *handlingsrom* hvor de hevder at det i mange tilfeller vil være et slikt handlingsrom mellom yttergrensene rammefaktorene setter og det man faktisk gjør i undervisningen (Hanken & Johansen 1998:40). For å utnytte handlingsrommet maksimalt er læreren avhengig av kunnskaper om hvilke muligheter de har, og vilje til å tenke nytt og forholde seg kreativt til rammene. Imsen skriver at det er viktig å skille mellom det læreren kan kontrollere og det som er utenfor deres kontroll (Imsen 2016:171-72). Rammefaktorene som ligger nærmere undervisningsvirkeligheten, spesielt de uformelle rammene, er det ofte mulig for læreren å påvirke i form av å stille spørsmål ved rutiner og tradisjoner som oppleves som lite

hensiktsmessige. Som pedagog er man ansvarlig for å utnytte de gitte rammene på best mulig måte, men samtidig er det viktig å ikke ta på seg all skyld for det som ikke fungerer eller lar seg gjøre. Hanken og Johansen formulerer det slik:

Å forholde seg til rammefaktorene på en konstruktiv måte innebærer å finne et balansepunkt mellom på den ene siden å individualisere problemer som egentlig skyldes rammefaktorer utenfor ens egen kontroll, og på den andre siden å fraskrive seg ansvar ved å skyldes på rammefaktorene. (Hanken & Johansen 1998:41)

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt for meg hvordan begrepet læreplan kan forstås i både snever og vid forstand, og hvordan den kan tas i bruk på best mulig måte. Viktige begreper her er *realiserbarhet* og *tolkningsrom*, som dreier seg om læreplanens potensiale til å bli forstått og iverksatt, og lærerens muligheter og ansvar i så måte. Videre har jeg presentert Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem som legger opp til en femdelt nivåinndeling av de ulike prosessene i tilknytning til læreplanens utvikling og iverksetting, og foretatt en avgrensning av hvilke nivåer som er relevant for min studie. Dette ledet over i en presentasjon av to didaktiske kategorier som har betydning for den oppfattede og operasjonaliserte læreplan: Lærerforutsetninger og rammefaktorer. Sentrale begreper i forbindelse med lærerforutsetninger er *kompetanse*, som rommer både erfaring og utdanning, og *fagsyn*, som formes både av kompetanse, faglige tradisjoner og personlige preferanser. Innenfor rammefaktorer kan vi trekke frem *formelle* og *uformelle rammer* som er med på å styre undervisningsvirksomheten, rammefaktorene som *hindringer* eller *muligheter*, og til slutt utnyttelse av *handlingsrommet*. Disse teoriene og begrepene har relevans for min studie og vil danne rammeverket for presentasjonen av mine funn.

Kapittel 4: Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode for min forskningsstudie. Først vil jeg gi en innføring i forholdet mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Deretter begrunner jeg mine valg av forskningsdesign og metoder, og gir en kort presentasjon av særtrekk ved de valgte metodene. Jeg gjør så rede for relevante etiske problemstillinger, før jeg presenterer utformingen av undersøkelsen og datainnsamlingen. Deretter går jeg inn på tolkning og analyse av datamaterialet, og avslutningsvis belyser jeg relevante perspektiver knyttet til forskningens kvalitet.

4.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Det er vanlig å skille mellom to forskningsstrategier: kvantitativ og kvalitativ metode. Ringdal (2013:104-5) skisserer en rekke skillelinjer mellom de to metodene, hvor den første er at de to strategiene bygger på ulike kunnskapssyn. Ringdal skriver:

En kvantitativ forskningsstrategi bygger på at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt. En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger. Dette betyr at sosiale fenomener varierer etter konteksten de opptrer i. (Ringdal 2013:104)

Bryman (2004) skriver at man tradisjonelt sett forbinder kvantitativ metode med objektivisme og kvalitativ metode med sosial konstruksjonisme, men han poengterer samtidig at skillet mellom de to forskningsstrategiene ikke er absolutt, og at det er viktig å ikke være for bastant i beskrivelsen av forskjellene mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Bryman 2004:36). Videre fremhever Bryman at mange av ulikhetene mellom de to forskningsstrategiene springer ut av at kvantitativ forskning tradisjonelt har vært tuftet på et positivistisk kunnskapssyn hvor erfaringsmessige kjensgjerninger fører til absolutt kunnskap, mens representanter for kvalitativ forskning har tatt avstand fra positivisme til

fordel for et hermeneutisk eller fenomenologisk kunnskapssyn hvor individets tolkning av den sosiale verden blir vektlagt (Bryman 2004:36). De ulike kunnskapssynene har betydning for hva kvantitativ og kvalitativ metode egner seg til å beskrive.

Ringdal skriver at kvantitativ metode baserer seg på tall og tabeller som beskrivelser av virkeligheten, og at den som oftest er deduktiv, det vil si at forskeren bruker teoretiske perspektiver som utgangspunkt for å stille spørsmål og avlede hypoteser som testes mot innsamlet empiri. Sentralt i kvantitativ forskningsstrategi er årsaksforklaringer, og forskningsspørsmålene begynner ofte med hvorfor. Kvalitativ forskningsstrategi, på sin side, tar sikte på formålsforklaringer og søken etter mening, og forskningsspørsmålene begynner ofte med hva eller hvordan. Kvalitativ metode baserer seg på tekstdata som beskrivelser av virkeligheten, og er som oftest induktiv, det vil si at observasjoner og analyse danner utgangspunkt for å lage teori og oppdage begreper som kan brukes til å “forstå informantenes situasjon eller handlinger” (Ringdal 2013:104).

Kvantitativ forskning bygger på innsamling av data som kan benyttes til generalisering og sammenligning. Kvalitative data er derimot dårlig egnet for tradisjonell generalisering, og handler heller om å forstå og fortolke. Mens kvalitative undersøkelser tar sikte på å gå i dybden og gi rik informasjon om et lite utvalg, går kvantitative undersøkelser i bredden og gir strukturert informasjon om et stort utvalg (Ringdal 2013:105).

Forskjeller i utvalgsstørrelsen og datainnsamlingen gir ulik grad av nærhet til informantene og fenomenet som studeres. I en kvantitativ studie med stort utvalg blir avstanden til informantene større fordi man ikke samhandler direkte. Datainnsamlingen skjer gjerne ved hjelp av en spørreundersøkelse som distribueres på e-post eller et strukturert intervju som gjennomføres av mange intervjuere. Dette fører også til at undersøkelsen foregår i kunstige omgivelser fordi forskeren foretar datainnsamling og analyse i sitt eget miljø. I en kvalitativ studie med et lite utvalg blir nærheten til informantene stor fordi man samhandler mye og tett, for eksempel gjennom intervju og observasjon. Undersøkelsen foregår i naturlige omgivelser fordi forskeren observerer eller intervjuer informanten i deres miljø.

En annen viktig forskjell mellom metodene som Ringdal poengterer er struktureringen av forskningsstudiene. Kvantitative studier har stor grad av struktur, og det meste er bestemt på forhånd. Kvalitative studier er derimot mer fleksible og kan endre seg underveis, for eksempel kan et kvalitativt intervju gi nye perspektiver som gjør at man forandrer problemstillingen. Det siste Ringdal trekker frem er hvordan de innsamlede dataene analyseres. I kvantitativ metode benytter man seg av statistiske analyseteknikker, mens i kvalitativ metode bruker man uformelle analyseteknikker som koding og fortolkning.

Denne presentasjonen av forskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ metode er på mange måter forenklet og satt på spissen, og slik Bryman poengterer er skillelinjene mindre tydelige i praksis. Ringdal skriver avslutningsvis: “Selvsagt finnes det kvalitative undersøkelser som er teoristyrte, og like selvsagt er det at kvantitative forskere kan oppdage nye sammenhenger eller nye fruktbare begreper” (Ringdal 2013:105). Forskningsmetode velges i dag ofte pragmatisk med utgangspunkt i problemstillingen heller enn på bakgrunn av forskerens kunnskapssyn. Det har også blitt mer vanlig med blandede metoder, hvor man benytter seg av både kvantitative og kvalitative metoder i samme forskningsprosjekt. I stedet for å se de to forskningsstrategiene som motsetninger legger man vekt på hvordan de kan komplementere hverandre (Ringdal 2013:104).

4.2 Valg av metoder

For å kunne besvare min problemstilling har jeg valgt å gjennomføre en *kvalitativ eksplorativ studie med blandede metoder*. Jeg vil i det følgende beskrive og begrunne mine valg av forskningsdesign og metoder.

4.2.1 Eksplorerende design

Å eksplorere betyr å oppdage, og eksplorerende opplegg brukes på spørsmål som det i liten grad er forsket på (Ringdal 2013:491)

Som jeg viste til i oppgavens første kapittel har det, så langt jeg kjenner til, ikke vært forsket på bruk av instrumenter i gehørundervisningen i videregående skole, kun i høyere utdanning. Den forskningen jeg har funnet som omhandler gehørfaget i videregående skole

går i svært liten grad inn på instrumentbruk, og tolkning av begrepet spill berøres ikke overhodet. Bryman (2004) skriver at dersom man ønsker å forske på et emne hvor det er mangel på tidligere forskning kan det være lurt å velge et eksplorerende design, og argumenterer videre for å benytte seg av kvalitative forskningsmetoder fordi de har en induktiv tilnærming hvor man genererer heller enn tester teori, i motsetning til en kvantitativ, deduktiv metode (Bryman 2004:41). Som jeg vil komme nærmere inn på i neste punkt om blandede metoder er min forskningsstudie hovedsakelig basert på kvalitativ metode.

Fleksibiliteten som kvalitativ metode gir egner seg godt til en eksplorativ studie ved at man har mulighet for å gjøre endringer underveis i forskningsprosjektet. Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM) skriver i sin *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag* at eksplorerende design “som regel [er] aktuelt ved de fleste kvalitative forskningsprosjekter. Det betyr at mange av veivalgene gjøres underveis i prosjektet etter hvert som ny innsikt vinnes” (NEM 2010:10). Dette gjør at en eksplorativ tilnærming egner seg godt for min forskningsstudie. I og med at jeg ikke har funnet tidligere forskning som omhandler mitt tema spesifikt var det vanskelig å vite hvilke resultater jeg ville få underveis i forskningsprosjektet, noe som kunne føre til at jeg ble nødt til å gjøre endringer, for eksempel på problemstillingen eller datainnsamlingsmetoden.

Målet med et eksplorativt design er å oppdage og få ny innsikt, øke forståelsen for et område, klargjøre begreper og utvikle hypoteser som kan fungere som et utgangspunkt for videre forskning. I min forskningsstudie ønsker jeg blant annet å oppdage og få innsikt i hvordan lærere i videregående skole tolker og operasjonaliserer begrepet spill, øke forståelsen for hvordan instrumenter kan tas i bruk i undervisningen og hvilke rammefaktorer som spiller inn, og utvikle spørsmål og hypoteser som kan inspirere til videre forskning. Jeg mener derfor at et eksplorativt design passer godt til min undersøkelse.

4.2.2 Blandede metoder

For å kunne få en oversikt over tolkning og operasjonalisering av begrepet spill blant lærere på landsbasis var det mest hensiktsmessig å benytte kvantitativ metode. På den måten kunne

jeg samle inn besvarelser fra et stort antall respondenter. Samtidig var det nødvendig med en kvalitativ tilnærming for å kunne gå i dybden på lærernes egne tanker og meninger. Jeg har derfor valgt å benytte blandede metoder i min forskningsstudie.

Ringdal skriver at bruk av blandede metoder ofte kalles *triangulering*, og at man enten kan behandle de kvalitative og kvantitative metodene som likestilte eller la den ene være underordnet den andre (Ringdal 2013:110). Videre gir han et eksempel på en slik kombinasjonsdesign hvor en spørreundersøkelse blir brukt for å gi en generell oversikt over utbredelsen av et fenomen, før man på bakgrunn av resultatene velger ut aktuelle kandidater for dybdeintervju i en kvalitativ hovedundersøkelse. Blandede metoder kan også benyttes innad i en spørreundersøkelse ved at man har både åpne og lukkede spørsmål. Da vil tekstsvarene på de åpne spørsmålene utgjøre kvalitative data som kan utdype de kvantitative dataene lukkede spørsmål gir (ibid.:111).

Min forskningsstudie er hovedsakelig basert på kvalitativ metode, det vil si at kvantitativ metode har en underordnet rolle. Studiens hovedhensikt har vært kvalitative beskrivelser snarere enn kvantitativ generalisering og sammenligning. Jeg har benyttet kvantitativ metode i form av en spørreundersøkelse, men en del av dataene fra undersøkelsen har vært gjenstand for kvalitativ analyse. På bakgrunn av spørreundersøkelsen har jeg benyttet meg av kvalitativ metode i form av intervju og observasjon for å dykke dypere inn i tematikken.

4.2.3 Spørreundersøkelse

Ettersom jeg ønsket å skaffe meg en oversikt over hvordan gehørtreningslærere ved videregående skoler på landsbasis tolker læreplanens bruk av begrepet spill, og hvordan og i hvilken grad de operasjonaliserer sin tolkning, var det mest hensiktsmessig å benytte seg av en spørreundersøkelse. Tove L. Mordal (1989) skriver at spørreundersøkelser egner seg godt til “å skaffe seg overblikk over forhold, sammenhenger og situasjoner i den sosiale virkeligheten” (Mordal 1989:34). En spørreundersøkelse, også kalt survey, er utformet med standardiserte spørsmål som stilles til et stort antall respondenter. Disse spørsmålene kan ifølge Mordal gi svar på følgende:

- Atferd og fakta – dette kan dreie seg om handlemåter og om demografiske kjennetegn som kjønn, alder, utdanning osv.
- Holdninger, meninger, tro, verdier – spørsmål som handler om hva respondentene mener om en sak, hva de er enige eller uenige i osv.
- Kunnskap og viten – spørsmål om kjennskap til og kunnskap om bestemte forhold.
- Motiver for atferd og holdninger – disse spørsmålene ofte utformet for å gi svar på hva som er de viktigste grunnene til en handling eller holdning. (Mordal 1989:37-47)

Spørsmålene jeg ønsket å stille ville kunne gi svar som omhandlet både adferd og fakta, holdninger og meninger, og motiver for atferd. Et spørreskjema egner seg også godt til å finne likheter og ulikheter mellom flere forskjellige forhold samtidig. I min studie ville det for eksempel være interessant å se om lærernes utdanning, undervisningserfaring eller alder hadde noe å si for instrumentbruk i gehørundervisningen.

En spørreundersøkelse er i utgangspunktet en kvantitativ forskningsmetode, men i min undersøkelse har jeg i stor grad benyttet meg av åpne spørsmål som genererer tekstdata, som deretter har blitt gjenstand for kvalitativ analyse. De kvantitative dataene fra undersøkelsen vil i hovedsak bli brukt som utgangspunkt for diskusjon og utdyping av de kvalitative funnene. Jeg kommer nærmere inn på analysen av dataene senere i kapitlet.

4.2.4 Intervju

Det var viktig å få utdypet lærernes tolkning av læreplanens kompetansemål og hvordan de overfører tolkningen til praksis. Jeg valgte derfor ut to lærere til dybdeintervju på bakgrunn av spørreundersøkelsens besvarelser.

Intervjuet som forskningsmetode kan gi innsikt i informantens forståelsesverden. Steinar Kvale og Svend Brinkmann skriver at “formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv” (Kvale & Brinkmann 2012:43). Gjennom intervjuet kan vi oppnå innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser. Kvale og Brinkmann poengterer også at forsker og informant produserer

kunnskap i fellesskap, og at intervjuet derfor er å regne som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess (ibid.:37).

Et forskningsintervju er en strukturert samtale hvor man ønsker å komme inn på visse temaer. Forskningsintervjuet fører til en instrumentalisering av samtalen, noe som vil si at samtalen blir et middel for forskeren til å komme frem til beskrivelser, fortellinger og tekster som kan fortolkes og rapporteres i overensstemmelse med forskerens problemstilling (Kvale & Brinkmann 2012:52). Ifølge Kvale og Brinkmann er det viktig å være bevisst på at en intervjusituasjon innebærer en asymmetrisk maktrelasjon. Forskeren og informanten er ikke likestilte samtalepartnere: forskeren “setter i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar han eller hun vil følge opp, og er også den som avslutter samtalen” (ibid.).

Vi skiller mellom ulike grader av struktur i et forskningsintervju: *strukturert*, *ustrukturert* og *semistrukturert* (Bryman 2004:469). Ifølge Bryman brukes strukturert intervju innenfor kvantitativ metode. Her har forskeren et spesifisert sett med standardiserte spørsmål som skal stilles likt til alle informantene, i likhet med en spørreundersøkelse, hvor det er et sentralt poeng å kunne sammenligne svar fra ulike informanter. I et ustrukturert intervju er hovedtemaene bestemt på forhånd, men forskeren er samtidig åpen for å forfølge eventuelle nye temaer og innfallsvinkler til emnet som informanten bringer opp i løpet av intervjuet. Det ustrukturerte intervjuet egner seg ifølge Thagaard godt i innledningen av en undersøkelse fordi det kan generere nye temaer som kan følges opp i den videre undersøkelsen (Thagaard 2009:89). Som en mellomting mellom disse to ytterpunktene finner vi det semistrukturerte intervjuet, hvor forskeren har utarbeidet en intervjuguide med spørsmål eller stikkord som dekker spesifikke temaer man ønsker å berøre. Denne intervjuformen egner seg når man ønsker en viss frihet til å følge opp interessante digresjoner underveis, men likevel vil være sikker på at de planlagte temaene blir belyst. Bryman skriver at i et semistrukturert intervju har man frihet til å avvike fra intervjuguiden, enten ved å endre på rekkefølgen spørsmålene stilles i eller ved å følge opp nye temaer som kommer opp underveis i intervjuet (Bryman 2004:471). Likevel vil man som oftest stille alle spørsmålene man har forberedt, og ordlyden i spørsmålene vil være noenlunde lik fra intervju til intervju.

Jeg har valgt en semistrukturert tilnærming til intervjuene. Spørreundersøkelsens besvarelser la i stor grad grunnlaget for hvilke temaer jeg ønsket å ta opp i intervjuene, og jeg ønsket å være sikker på at intervjudataene kunne besvare min problemstilling på best mulig måte. Jeg ønsket også til en viss grad å kunne sammenligne de to informantenes besvarelser, både med hverandre og med spørreundersøkelsens respondenter, noe som forutsatte en viss strukturering. Samtidig ville jeg bevare muligheten til å la informantene bringe inn nye innfallsvinkler.

4.2.5 Observasjon

I tillegg til intervju ønsket jeg å benytte meg av observasjon som metode, både for å se med egne øyne hvordan informantene iverksatte sin tolkning av kompetansemålene i undervisningen, og for å samle inn konkrete eksempler på arbeidsformer og oppgavetyper som kunne relateres til begrepet spill.

Bryman skiller mellom ulike feltroller som forskeren kan innta i en observasjon: Ytterpunktet i den ene enden er fullstendig deltakende observasjon (“full member”), hvor forskeren deltar på lik linje med sine informanter (Bryman 2004:441). Denne formen for observasjon kan enten foregå skjult, hvor informantene ikke vet at de blir forsket på, eller åpent, hvor informantene har samtykket til å delta i forskning. I den andre enden av skalaen finner vi ikke-deltakende observasjon med interaksjon (“non-participating observer with interaction”) hvor forskeren ikke deltar i observasjonssituasjonen, men har noe kontakt med de som blir observert, for eksempel i form av intervjuer (ibid.:444). Mellom disse ytterpunktene lister Bryman opp ulike grader av deltakelse i observasjonen: deltakende, delvis deltakende og minimalt deltakende observasjon.

Jeg ønsket å studere hva som skjedde i klasserommet uten å delta i undervisningen, men det at jeg var til stede i rommet og tok notater ville likevel føre til en viss form for interaksjon. I min studie var det derfor mest hensiktsmessig å benytte det Bryman kaller minimalt deltakende observasjon. Bryman beskriver forskerens rolle slik:

Observes but participates minimally in group's core activities. Observer interacts with group members but observation may or may not be the main source of data. When observation is not the main source of data, interviews and documents play a prominent role. (Bryman 2004:443)

Min studie baserer seg hovedsakelig på spørreundersøkelse og intervju, og tar i tillegg utgangspunkt i et læreplandokument. Observasjonen av undervisningen hadde derfor funksjon av å være et supplement til intervjuene.

Jeg ønsket å være til stede i undervisningen heller enn å filme den av både praktiske, etiske og relasjonsmessige grunner. De praktiske årsakene handlet om at jeg var avhengig å få med meg hva som ble skrevet på tavla og å være sikker på at jeg hørte alt som ble sagt av læreren og elevene. I tillegg ønsket jeg å kunne følge med i lærebøker som ble brukt underveis i timen, og å få utdelt det samme undervisningsmaterialet som elevene. Det er også lettere å fange opp stemningen i klasserommet når man er til stede i situasjonen. De etiske årsakene handlet om at jeg ikke ønsket å filme elevene, da dette ville være unødvendig ettersom mitt fokus var rettet mot læreren og innholdet i undervisningen. De relasjonsmessige grunnene handlet om at jeg ønsket å skape en fortrolig relasjon til informantene ettersom jeg skulle intervju dem etter at observasjonen fant sted, og at jeg ønsket å påvirke situasjonen minst mulig. Jeg mener det ville skapt en kunstig situasjon og virket mer forstyrrende dersom jeg filmet undervisningen enn om jeg var tilstede.

Opprinnelig var tanken at jeg, i forbindelse med intervjuene, skulle gjennomføre observasjon av begge informantenes gehørundervisning. Imidlertid lot observasjon seg kun gjøre hos en av informantene av praktiske årsaker. Ved den ene skolen var de midt i en periode med prosjektarbeid og heldagsprøver hvor den vanlige timeplanen var oppløst, og deretter ville eksamensforberedelser i stor grad prege innholdet i undervisningen slik at den ble lite representativ for resten av skoleåret. Det ble derfor til at jeg kun gjennomførte intervju med læreren ved denne skolen. Opplysningene fra denne informanten om arbeidsformer og oppgavetyper stammer derfor kun fra spørreundersøkelse og intervju, og har ikke vært mulig å observere i en undervisningssituasjon.

Med den andre informanten fikk jeg gjennomført både intervju og observasjon, men det kan diskuteres hvor representativ den observerte undervisningsøkten var. Informanten hadde i stor grad tilpasset økten til mitt besøk ved å inkludere så mye instrumentbruk som mulig. Underveis i observasjonen innledet informanten flere av arbeidsformene med kommentarer om at dette var noe de sjelden gjorde, i enkelte tilfeller også noe de ikke hadde gjort før. Den observerte undervisningsøkten fungerte dermed som et eksempel på hvordan man kan operasjonalisere spill i undervisningen snarere enn på en gjennomsnittlig gehørtreningstime hos den aktuelle informanten.

Ettersom det kun ble gjennomført observasjon av den ene informanten, og den observerte undervisningsøkten trolig var lite representativ for informantens gehørundervisning, har jeg valgt å tillegge observasjonen svært liten vekt i studiens funn. Den blir utelukkende henvist til under punkt 5.2 som omhandler operasjonalisering av begrepet spill.

4.3 Etiske problemstillinger

Når man skal forske på mennesker er det noen sentrale etiske regler som bør følges. Disse omhandler retten til informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Informert samtykke innebærer at informantene skal informeres om forskningsprosjektets formål og hvordan undersøkelsen skal brukes. I tillegg innebærer det at deltakelse i studien er frivillig og at informantene når som helst kan trekke seg uten begrunnelse. Konfidensialitet innebærer at informanten sikres anonymitet ved at personopplysninger som kan avsløre informantens identitet ikke offentliggjøres. Konsekvenser handler om å tenke gjennom hvilke konsekvenser deltakelse i forskningsstudien kan få for informantene.

I informasjonsskrivet jeg sendte ut i forbindelse med invitasjon til deltakelse i spørreundersøkelse og intervju/observasjon (se vedlegg 1 og 2) ivaretok jeg de etiske aspektene ved å beskrive prosjektets innhold og formål på en mest mulig oversiktlig måte, informere om frivillig deltakelse og retten til å når som helst trekke seg fra prosjektet, og skissere hvordan informantens personvern ville bli ivaretatt. De to informantene som deltok i intervju og observasjon mottok i tillegg en skriftlig samtykkeerklæring som ble

underskrevet i før vi gikk i gang med observasjon/intervju. Samtykkeerklæringen garanterer overfor informantene at deres rettigheter blir ivaretatt og fungerer dermed som en kontrakt mellom meg som forsker og informantene som deltagere i studien. I spørreundersøkelsen ble samtykkeerklæringen lagt inn i selve undersøkelsen med følgende formulering: “Ved å besvare denne spørreundersøkelsen samtykker du automatisk til å delta i forskningsstudien”.

Forskningsprosjektet ble innmeldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og jeg mottok godkjenning i februar 2018 (se vedlegg 6). Jeg har fulgt NSD sine retningslinjer for oppbevaring og håndtering av data. Informantene er anonymisert i presentasjonen av mine funn ved bruk av alias for de to som stilte til intervju og observasjon, og ved at deltakerne i spørreundersøkelsen kun refereres til som respondenter. Skolene der informantene jobber er heller ikke navngitt. På denne måten ivaretar jeg informantenes integritet ved å verne om deres privatliv og hindre at innhentet informasjon viderefremmes på en måte som kan ha negative konsekvenser.

4.4 Utforming og gjennomføring av spørreundersøkelsen

4.4.1 Utvalg og datainnsamling

Ettersom hensikten med spørreundersøkelsen var å kartlegge et tema som jeg ikke hadde funnet noen eksisterende data om ønsket jeg at så mange respondenter som mulig skulle besvare min spørreundersøkelse. Populasjonen, det vil si “den gruppe av personer, institusjoner eller andre fenomen som man tar sikte på å få kunnskaper om» (Befring 2010:93), besto av lærere som underviser i hovedområdet gehørtrening ved videregående skoler på landsbasis. Det er 51 videregående skoler i Norge som tilbyr studieretningen Musikk, dans og drama (MDD), men det finnes ingen oversikt over hvor mange lærere som underviser i gehørtrening ved hver av skolene. Jeg hadde derfor ikke noe tall på den totale populasjonen, og målet ble å få distribuert undersøkelsen til så mange skoler som mulig.

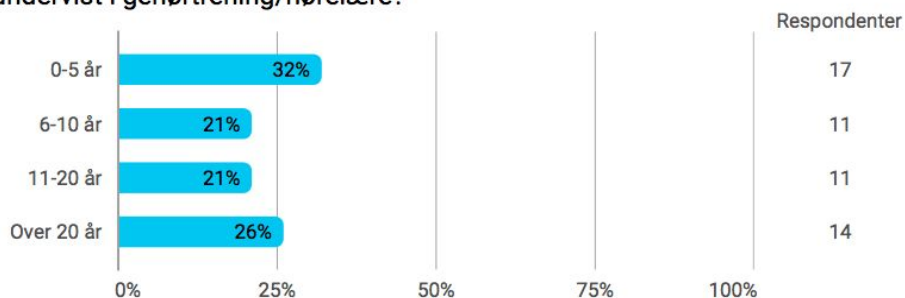
Siden planen var å velge ut informanter til intervju og observasjon på bakgrunn av spørreundersøkelsens besvarelser var jeg avhengig av å kunne knytte besvarelsene til hver enkelt respondent. Undersøkelsen måtte derfor distribueres ved at alle aktuelle respondenter ble tilsendt en personlig link til undersøkelsen via e-post. Behovet for å kunne knytte hver

enkelt besvarelse opp til respondenten innebar at jeg måtte samle inn direkte personidentifiserbare opplysninger. Prosjektet ble derfor meldt inn til NSD.

Etter at jeg mottok godkjenning av prosjektet fra NSD startet jeg prosessen med å distribuere spørreundersøkelsen. Jeg henvendte meg først via en e-post til avdelingsledere for MDD og seksjonsledere for musikk ved de ulike skolene, eller til annet administrativt personale der hvor jeg ikke fant opplysninger om avdelings-/seksjonsleder, hvor jeg beskrev prosjektet og ba om kontaktinfo til de aktuelle lærerne. Jeg vedla også et informasjonsskriv om forskningsprosjektet (se vedlegg 1). Jeg fikk svar fra 36 av skolene og mottok kontaktinfo til de aktuelle lærerne fra 35 av dem. Ved den siste skolen ønsket ikke avdelingslederen å oppgi lærernes e-postadresser og videresendte heller e-posten til de som var aktuelle, men jeg hørte aldri noe tilbake. Deretter startet prosessen med å sende ut invitasjoner på e-post til alle aktuelle respondenter. E-posten inneholdt en kort beskrivelse av prosjektet, informasjon om personvern og en personlig link til undersøkelsen.

Undersøkelsen ble distribuert til totalt 69 respondenter, og jeg endte opp med å motta besvarelser fra 53 respondenter (N=53), det vil si at svarprosenten lå på 76,8%. Av de 53 respondentene var 31 menn og 22 kvinner, det vil si at det var en noe skjev kjønnsfordeling. Det er vanskelig å si hvorvidt kjønnsfordelingen er representativ for populasjonen. Ettersom min forskningsstudie ikke interesserer seg for kjønnsforskjeller vil ikke respondentenes kjønn spille noen rolle i analysen og presentasjonen av funnene. Fordelingen i faglig bakgrunn var derimot svært jevn: 26 respondenter oppga at de hadde formell utdanning i gehørdidaktikk og 27 respondenter oppga at de ikke hadde det. Som vist det var også en relativt god fordeling innenfor undervisningserfaring i faget:

Hvor mange år har du undervist i gehørtrening/hørelære?



Figur 1

Besvarelsene representerte 33 av totalt 51 skoler på landsbasis, og disse 33 skolene dekket alle de 18 fylkene som tilbyr studieretningen MDD. Geografisk sett er utvalget er dermed representativt for populasjonen i og med at alle fylker er representert i besvarelsene.

En av besvarelsene var ufullstendig, men jeg har valgt å inkludere dataene fra den fordi jeg i hovedsak var ute etter kvalitative beskrivelser og ikke kvantitative sammenligninger og årsaksforklaringer. I presentasjonen av resultatene vil jeg kommentere de manglende dataene der det er relevant.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av den nettbaserte surveytjenesten SurveyXact som Norges Musikkhøgskole har en databehandleravtale med. Her hadde jeg mulighet for både å utforme undersøkelsen, distribuere den, sende ut påminnelser og analysere de innsamlede dataene.

4.4.2 Utforming av spørsmålene

For å være sikker på at alle som besvarte spørreundersøkelsen oppfylte kriteriene for deltakelse la jeg inn et kontrollspørsmål på starten av undersøkelsen som lød “Underviser du i hovedområdet Gehørtrening i faget Musikk fordypning 1 og/eller 2?”. Dersom man svarte nei på dette spørsmålet ble undersøkelsen automatisk avsluttet.

Ringdal skriver at et spørreskjema bør åpne med spørsmål som er enkle, nøytrale og ufarlige slik at respondentene kommer lett i gang med undersøkelsen og blir motiverte til å fullføre den (Ringdal 2013:208). Jeg valgte derfor å starte med bakgrunnsspørsmål: kjønn, alder, utdanning, hvilket/hvilke klassetrinn respondenten underviser og hvor mange år de har undervist i gehørtrening/hørelære.

De resterende spørsmålene i undersøkelsen ble sentrert rundt to hovedkategorier basert på studiens problemstilling: tolkning av begrepet spill og operasjonalisering i form av instrumentbruk. I tillegg ble rammefaktorer lagt til som en underkategori av operasjonalisering.

Jeg har benyttet meg av både lukkede, åpne og halvåpne spørsmål. Både lukkede og halvåpne spørsmål har ferdig utformede svaralternativer, men på lukkede spørsmål er respondenten nødt til å velge kun ett alternativ, mens man kan velge flere alternativer på et halvåpent spørsmål. Åpne spørsmål besvares med fritekst, ofte med en begrensning i antall ord som er mulig å fylle inn. I noen tilfeller har jeg kombinert halvåpent og åpent spørsmål ved at det både gis ferdig utformede alternativer hvor man kan velge ett eller flere, og det i tillegg er satt inn et "Annet"-alternativ hvor respondenten kan svare med fritekst. Fordelen med å ha et fritekstalternativ er at respondenten selv kan definere hva som er relevant og viktig å inkludere. Når man kun har ferdig utformede svaralternativ kan man risikere å gå glipp av viktig informasjon dersom alternativene ikke rommer aktuelle sider ved det fenomenet en vil belyse.

Jeg benyttet meg i stor grad av såkalte filterspørsmål for å kunne "skille grupper av svarere med hensyn til hvilke spørsmål de skal fortsette med" (Mordal 1989:103). For eksempel førte et "ja" på spørsmålet "Lar du elevene ta i bruk instrumenter i din gehørundervisning (annet enn sang)?" i at respondenten ble videresendt til et spørsmål om hvilke instrumenter det gjaldt. Dersom de svarte "nei" på spørsmålet ble de i stedet sendt rett videre til neste relevante spørsmål.

Fordi undersøkelsen er avhengig av å vises i SurveyXact for å sees i sin opprinnelige form har jeg laget en reproduksjon av spørreundersøkelsens innhold i form av et tekstdokument (se vedlegg 3). Her har jeg forsøkt å tydeliggjøre hvilke spørsmål som fungerer som filterspørsmål, og hvilke spørsmål de leder videre til. For eksempel slik:

9. I hvilken grad lar du elevene bruke sine hovedinstrumenter i din hørelæreundervisning?
- Ikke i det hele tatt
 - I liten grad
 - I noen grad
 - I stor grad
 - I svært stor grad

10. Dersom respondenten svarer *Ikke i det hele tatt/i liten grad/i noen grad*:

- a. Hva er grunnene til at du ikke lar elevene bruke sine hovedinstrumenter i din undervisning (i større grad)?
- Store grupper
 - Stor variasjon i elevenes hovedinstrumenter
 - Mangel på relevante undervisningsopplegg
 - Stor spredning i elevenes musikalske sjangere
 - Annet: *(Respondenten fyller inn)*

Her fungerer spørsmål 9 som filterspørsmål ved at kun tre av svaralternativene leder til spørsmål 10. De som svarer “I stor grad” eller “I svært stor grad” på spørsmål 9 vil dermed bli sendt rett videre til spørsmål 11. Det som står i kursiv er ikke en del av teksten i undersøkelsen. Jeg har også skilt visuelt mellom type svaralternativ: På spørsmål 9 kan man kun velge ett svaralternativ – her er alternativene satt opp i en liste med sorte punkter. På spørsmål 10a kan man merke av flere svaralternativer – her er de satt opp i en liste med hvite punkter.

Spørsmål 10a er et eksempel på en kombinasjon av halvåpent og åpent spørsmål hvor man både kan velge ett eller flere forhåndsbestemte alternativer og fylle inn fritekst i “Annet”-feltet. Det er også et eksempel på det Mordal (1989) kaller motivspørsmål. Denne spørsmålstypen søker å gi svar som begrunner respondentens holdninger eller handlinger. Mordal skriver at man normalt bør unngå å angi svaralternativer på motivspørsmål fordi informasjonsverdien kan bli svak:

Dersom respondentene får oppgitt en rekke aktuelle grunner å velge mellom, vet vi lite om bakgrunnen for det valget de gjør. Det kan i realiteten skille seg mye fra den eller de grunnene de ville oppgitt på et åpent spørsmål. (Mordal 1989:47)

Jeg valgte likevel å gi respondentene svaralternativer, men i og med at jeg la til et “Annet”-alternativ med fritekstsvaret mener jeg at jeg unngår problemene Mordal skisserer. Jeg ønsket også å “sikre” meg utfyllende svar på spørsmålet ved å gi alternativer som respondentene kanskje ikke ville kommet på i farten, men som jeg anså som sannsynlige ut

ifra samtaler jeg hadde med gehørlærere i forkant av studien. Man kan kanskje si at jeg på den måten ledet svarene i en bestemt retning, noe som ville vært problematisk om det ikke hadde vært for at jeg ga respondentene mulighet til å oppgi andre svar/komme med utfyllende kommentarer til svarene i fritekstfeltet.

Svaralternativene i undersøkelsen tar stort sett i bruk det som kalles nominalskala, som er det laveste målenivået fordi alternativene kun kan klassifiseres i gjensidig utelukkende grupper (Ringdal 2013:89). Dette vil si at tallkodene som svaralternativene er tildelt kun står for navn på kategorier, og kategoriene kan ikke rangordnes. Jeg har også benyttet ordinalskala i ett av spørsmålene, det vil si at i tillegg til at svaralternativene består av gjensidig utelukkende kategorier, er det en logisk rangordning mellom dem. Likevel gir avstanden mellom verdiene ingen mening, og unntatt for ytterpunktene som gir uttrykk for det mest negative og det mest positive trekket, kan de bare tolkes i relative termer (Mordal 1989:124). Dette gjelder for spørsmål 9 hvor jeg har brukt en femdelt skala: *I svært stor grad, i stor grad, i noen grad, i liten grad, ikke i det hele tatt*. Her finnes det ingen bevis for at alternativet “I noen grad” virkelig er midtpunktet på skalaen. Det er heller ingen fasit for hva stor eller liten grad av bruk av elevenes hovedinstrumenter i undervisningen vil si, derfor blir det opp til lærerne å tolke alternativene og svare det de mener passer best med sin praksis. For eksempel kan en respondent kun føle seg berettiget til å velge alternativet “I noen grad” selv om vedkommende bruker instrumenter i større grad enn respondentene som har svart “I stor grad”.

4.5 Planlegging og gjennomføring av intervju og observasjon

4.5.1 Utvalg

I forbindelse med intervju og observasjon har jeg foretatt et såkalt strategisk utvalg, som er den mest vanlige formen for utvalg innen kvalitativ forskning. Thagaard skriver at strategiske utvalg kjennetegnes ved at informantene “har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen eller undersøkelsens teoretiske perspektiver” (Thagaard 2009:55). Informantene ble som tidligere nevnt valgt ut på bakgrunn av spørreundersøkelsens besvarelser. Som undersøkelsens funn vil vise kom det

her frem ulike meninger om hvorvidt og i hvilken grad spill hører hjemme i gehørundervisningen. Ettersom et av de sentrale spørsmålene i studien er hvordan lærerne operasjonaliserer begrepet spill, la jeg vekt på å finne informanter som gjorde dette i stor grad. Det kunne selvsagt også vært interessant å få en dypere forståelse av hvorfor enkelte respondenter mente at spill ikke hører hjemme i gehørfaget, men ettersom studien tar utgangspunkt i læreplanen hvor det legges opp til at spill skal inkluderes i undervisningen ville dette bevege seg litt for langt bort fra studiens problemstilling. Jeg valgte derfor ut to informanter til intervju og observasjon som viste stor interesse for og grad av operasjonalisering av spill i spørreundersøkelsens besvarelser, og som jeg mente kunne belyse min problemstilling på best mulig måte.

Ettersom grad av operasjonalisering var et viktig kriterium for utvelgelsen av informantene, ønsket jeg at de skulle representere et mangfold i måten de operasjonaliserte spill på slik at begge kompetansemålene som studien tar utgangspunkt i ble dekket. Jeg ønsket også at informantene kunne bidra med ulike innfallsvinkler til studiens temaer, og forsøkte derfor å finne informanter med ulik utdanning og erfaring. Det var likevel operasjonaliseringen som var det overordnede kriteriet for utvalget. Jeg endte opp med å sende forespørsler til to informanter som, ut ifra det de hadde svart på spørreundersøkelsen, i stor grad operasjonaliserte hvert sitt kompetansemål. Begge informantene takket ja til å delta i studien.

I utgangspunktet var tanken å intervju/observere 2-3 informanter, men for at prosjektet skulle være gjennomførbart innenfor tidsrammen måtte jeg nøye meg med to, da innsamling og analyse av dataene fra spørreundersøkelsen tok opp mye tid. Jeg mener likevel at utvalget, sammen med den store mengden data spørreundersøkelsen genererte, er stort nok til å kunne belyse min problemstilling. Målet med å gjennomføre intervju og observasjon var å gå i dybden basert på spørreundersøkelsens funn, noe jeg mener at utvalgsriteriene jeg brukte la til rette for.

4.5.2 Presentasjon av informanter

Som sagt har jeg gitt de to informantene alias for å anonymisere dem. I tabellen som presenterer informantene har jeg valgt å inkludere hvilken utdanning og hvor lang

undervisningserfaring i gehørtrening/hørelære informantene oppga at de hadde i spørreundersøkelsen, i tillegg til hvilke klassetrinn de underviser i hovedområdet gehørtrening. På spørsmålet om utdanning oppga begge informantene tilleggsopplysninger i “Annet”-feltet som jeg også har inkludert i tabellen i parentes.

	Utdanning	Undervisningserfaring	Klassetrinn
“Solveig”	Formell utdanning i gehørdidaktikk (Master i hørelære)	Over 20 år	2. og 3. klasse
“Andreas”	Ingen formell utdanning i gehørdidaktikk (Jazzutdanning med stor vekt på gehørundervisning)	0-5 år	2. og 3. klasse

4.5.3 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 4) ble utformet til dels med utgangspunkt i det jeg ønsket å utdype fra spørreundersøkelsen, og til dels ut ifra studiens teorigrunnlag. Før spørreundersøkelsen ble gjennomført besto teorigrunnlaget av læreplanteori og rammefaktorteori, men underveis i analysen av resultatene ble jeg oppmerksom på at lærerforutsetninger var en interessant faktor med tanke på både tolkning og operasjonalisering. Jeg valgte derfor å inkludere dette i teorigrunnlaget og å legge det inn som et tema i intervjuguiden. Dette er et eksempel på hvordan et eksplorativt forskningsdesign kan utarte seg: spørreundersøkelsen ble brukt som en måte å utforske et ukjent “territorium” på, og dataene den genererte førte til et nytt veivalg.

I likhet med en spørreundersøkelse kan det være en fordel å åpne intervjuet med noen enkle og nøytrale spørsmål om faktiske forhold, for eksempel om informantens bakgrunn. Jeg

valgte derfor å starte intervjuet med spørsmål om hvilke andre fag informantene underviser i og hva som er deres hovedinstrument. Deretter er intervjuet delt inn i temaer: tolkning, operasjonalisering og rammefaktorer, oppfatning av elevenes læringsutbytte og lærerforutsetninger. Både tolkning og oppfatning av elevenes læringsutbytte hører til under oppfattet læreplan, men jeg ønsket å komme innom hvordan informantene operasjonaliserte begrepet spill før jeg stilte spørsmål om hvilket læringsutbytte de trodde dette kunne gi.

Intervjuguiden var til dels utformet som ferdig formulerte spørsmål, til dels som temaer og emner jeg ønsket å ta opp. Jeg brukte stort sett formuleringen av spørsmålene slik de sto, men fulgte ikke alltid rekkefølgen de var plassert i. Dette var i tråd med at jeg benyttet semistrukturert intervju, som legger opp til at man kan være fleksibel med tanke på rekkefølgen på spørsmålene og temaene man ønsker å ta opp.

4.5.4 Gjennomføring og transkripsjon av intervjuer

I forkant av intervjuene med de to informantene gjennomførte jeg et prøveintervju. Dette var for å kunne øve meg på intervjusituasjonen og teste ut hvordan intervjuguiden fungerte. Prøveintervjuet var en nyttig erfaring som førte til at jeg gjorde noen små endringer i intervjuguiden, både med tanke på hvordan jeg som intervjuer opplevde at den fungerte, og med utgangspunkt i tilbakemeldinger om hvorvidt spørsmålsformuleringene var tydelige og enkle å forstå. Jeg testet ut bruk av en opptaker til å spille inn intervjuet, noe som fungerte fint. I gjennomlyttingen merke til at jeg brukte mye unødvendige småord og at jeg hadde en tendens til å komme med forklaringer og tilleggsspørsmål med en gang det oppsto stillhet, istedenfor å la vedkommende tenke og bruke tid på å formulere seg. Dette var noe jeg forsøkte å være bevisst på i intervjuene med de to informantene.

Jeg gjennomførte intervjuene med de to informantene ved skolene de arbeider på. Før vi startet ble samtykkeerklæringen underskrevet og bruk av opptaker avklart. For sikkerhets skyld brukte jeg både en Zoom-opptaker og mobiltelefonen min til å spille inn intervjuene i tilfelle en av dem skulle svikte underveis. Samtalen utviklet seg naturlig utover i intervjuet, og spesielt i det andre intervjuet forholdt jeg meg friere til intervjuguiden og beholdt dermed intensjonene ved det semistrukturerte intervjuet, samtidig som jeg sørget for å få dekket alle temaene intervjuguiden la opp til.

Rett etter intervjuene var gjennomført satte jeg meg ned og noterte de viktigste punktene vi hadde vært innom mens det enda var friskt i minne. Jeg satte i gang med transkripsjon av intervjuene nokså raskt etter de var fullført. Transkripsjonen regnes som en tolkningsprosess i seg selv. Her overføres dialogen med informantene til skrift, noe som fører til at man må ta mange valg om hva som skal tas med i teksten. Jeg valgte å transkribere rett til bokmål snarere enn dialekt, og tok med alle småord og pauser i første transkribering. Etter jeg var ferdig med å transkribere hørte jeg gjennom hele intervjuet en gang til mens jeg leste korrektur på transkripsjonen. Dette var for å sikre at jeg hadde gjengitt informantene mest mulig presist.

4.5.5 Utforming av observasjonsguide og gjennomføring av observasjon

Observasjonsguiden (vedlegg 5) ble utformet med utgangspunkt i kategorier som representerte innholdet i gehørfaget, det vil si rytme, melodi og harmonikk, og i tillegg la jeg til sammensatte oppgaver/annet. Dette ble satt opp som tabeller hvor jeg fylte inn oppgavetyperne som hørte til under hver av kategoriene, i tillegg til hvilket læringsutbytte de kunne tenkes å gi.

Observasjonen ble som sagt av praktiske årsaker bare gjennomført med den ene informanten. Tanken var å sitte bakerst i klasserommet for meg selv og notere slik at jeg var minst mulig deltakende i undervisningen, noe som forhåpentligvis ville føre til at læreren og elevene oppførte seg som de vanligvis gjør i en gehørtid. Imidlertid foregikk undervisningen på et lite grupperom hvor det ikke var plass til at jeg kunne sitte bak elevene, så jeg ble dermed plassert ved et L-formet bord sammen med elevene. Dette førte til at både lærer og elever i større grad henvendte seg til meg underveis i timen, men jeg opplevde likevel at det var en avslappet atmosfære og fikk inntrykk av at elevene oppførte seg omtrent som normalt med tanke på nervøsitet og/eller ønske om å vise seg frem.

Observasjonen varte i en dobbelttime med gehørtrening, og fant sted før intervjuet. Dette var både fordi det var mest praktisk og fordi jeg ønsket å kunne trekke inn eksempler fra observasjonen i intervjuet og be læreren kommentere/utdype dem. Den aktuelle informanten underskrev samtykkeerklæringen før observasjonen tok til.

4.6 Analyse og tolkning

4.6.1 Hermeneutikk

Jeg har hatt et hermeneutisk perspektiv på analysen og tolkningen av dataene i min studie, og har forholdt meg til sentrale hermeneutiske fortolkningsprinsipper i analyseprosessen. Det første prinsippet som har hatt betydning er den kontinuerlige vekslingen mellom deler og helhet i forskningsprosessen, det som kan beskrives som den “hermeneutiske spiral” (Befring 2010:229). Forskerens innsikt øker for hver pendling mellom helhet og del. Denne vekslingen vil også føre til at forforståelsen endres. Her er vi inne på det andre hermeneutiske fortolkningsprinsippet som har betydning for min studie, nemlig at fortolkningen ikke er forutsetningsløs. Forforståelsen preger hvordan vi oppfatter virkeligheten, og hjelper oss til å finne mening, orden og system. Det er ikke mulig å forstå noe uten forforståelse. En konsekvens av forforståelsen er at vi har et sett med forutinntatte meninger og holdninger som vi møter omverdenen med. I forskningssammenheng betyr dette at forskeren må være bevisst på sin forforståelse og fordommer i tilknytning til det man forsker på. I mitt tilfelle vil min forforståelse av gehørfaget både ha positive og negative sider. På den ene siden vil den kunnskapen jeg besitter om forskningstemaet kunne styrke forskningen, både med tanke på planlegging og gjennomføring av studien og i analysearbeidet. Samtidig vil min forforståelse i faget kunne påvirke både utformingen av studien og tolkningsarbeidet. For eksempel hadde jeg en forforståelse av hvordan man kunne tolke begrepet spill ved at jeg automatisk antok at det ville dreie seg om instrumenter som var elevenes hovedinstrumenter, noe som hadde innvirkning på hvordan spørreskjemaet ble utformet. I intervjuene inkluderte jeg derfor en videre tolkning av hva spill kunne innebære for å fange opp informantenes perspektiv på dette.

4.6.2 Analyse

Den siste fasen i forskningsprosessen gikk ut på å tolke og analysere datamaterialet fra spørreundersøkelsen, intervjuene og observasjonen. Hensikten med analysen er å gjøre materialet lettere tilgjengelig for tolkning gjennom en strukturering av datamaterialet som legger til rette for at eventuelle mønstre trer frem.

Spørreundersøkelsen er laget i det nettbaserte programmet SurveyXact, som også har blitt benyttet i forbindelse med den kvantitative analysen. De kvantitative resultatene presenteres i form av figurer med prosenttall. Noen variabler har jeg krysset for å undersøke forskjeller, for eksempel utdanning og grad av instrumentbruk. I disse tilfellene er det gjennomført kjikvadrattester for å undersøke om forskjeller som fremkommer i bivariate figurer er statistisk signifikante. Dette fremkommer i presentasjonen av resultatene. Tekstdataene fra spørreundersøkelsen har blitt gruppert i kvalitative kategorier som i mange tilfeller er generert først ut ifra tekstnære koder og deretter på bakgrunn av teorigrunnlaget. Denne prosessen er dermed et eksempel på den hermeneutiske vekselvirkningen hvor fokuset pendler mellom del og helhet, ved at jeg først har gått inn i datamaterialet og vært opptatt av å få fram detaljene i respondentenes besvarelser, for deretter å se på hvordan disse detaljene passer inn i den teoretiske helheten.

Notatene fra observasjonen som dreide seg om oppgavetyper ble analysert på samme måte som dataene fra spørreundersøkelsen ved at de først ble kategorisert med utgangspunkt i tekstnære koder og deretter ut ifra teorigrunnlaget. Disse dataene blir kun brukt som utdyping av operasjonalisering i presentasjonen av studiens funn.

Intervjutranskripsjonene har blitt kategorisert ved hjelp av en tabell med overordnede kategorier som tok utgangspunkt i oppgavens teorigrunnlag, og koder innenfor hver kategori som tok utgangspunkt i informantenes utsagn og i stor grad “oversatte” disse til relevante teoretiske begreper. I forbindelse med plasseringen av intervjusitatene i tabellen foretok jeg en opprensning hvor jeg fjernet småord som ikke var relevante i sammenhengen, for eksempel “liksom” og “ikke sant”, slik at meningsinnholdet i sitatene kom tydeligere fram.

4.7 Forskningens kvalitet

I all forskning, både kvalitativ og kvantitativ, må man forholde seg til normer for god forskningsskikk. Normene skal sikre forskningens kvalitet ved at forskeren er redelig og nøyaktig både i forskningsprosessen og i presentasjonen av resultatet. Det er vanlig å

benytte begrepene generaliserbarhet, validitet og reliabilitet når man skal vurdere forskningens kvalitet.

4.7.1 Generaliserbarhet/overførbarhet

Generaliserbarhet handler i kvantitativ forskning om å kunne si noe om et fenomen på bakgrunn av studier av representative utvalg for det fenomenet man studerer. Som nevnt er det vanskelig å vite hvor mange lærere som underviser i gehørtrening på landsbasis, men ettersom jeg mottok besvarelser på spørreundersøkelsen fra 33 av totalt 51 skoler og disse skolene representerte alle de 18 fylkene som tilbyr studieretningen MDD er det rimelig å anta at utvalget på skolenivå er nokså representativt. Kjønnfordelingen blant respondentene var som nevnt nokså skjev, men kjønnsforskjeller har heller ikke vært fokus i min studie. Viktigere er det at balansen når det gjelder formell utdanning og undervisningserfaring er god, ettersom dette vil trekkes frem i studiens funn.

Ettersom min studie i hovedsak tar utgangspunkt i kvalitativ metode og benytter seg av hermeneutisk fortolkning av tekstdata er det mer relevant å benytte begrepet overførbarhet enn generaliserbarhet knyttet til de kvalitative dataene. Overførbarhet handler om at man skal kunne overføre den forståelsen man oppnår gjennom én studie til andre situasjoner. Min studie vil først og fremst kunne ha overførbarhet til undervisningssituasjoner innenfor det samme faget, gehørtrening. Mine fortolkninger vil i tillegg kunne være overførbare til undervisning i gehørtrening ved høyere musikkutdanning. Studien vil i et videre perspektiv også kunne ha overførbarhet overfor alle undervisningsfag som tar utgangspunkt i en formell læreplan. Graden av overførbarhet vil etter min mening være sterkere jo likere undervisningssituasjonen er.

4.7.2 Validitet

Validitet, også kalt gyldighet, handler om i hvilken grad studiens funn representerer den virkeligheten man har studert (Thagaard 2009:201). Det man har undersøkt må være relevant for problemstillingen. I en kvalitativ studie gir fortolkningen og analysen av virkeligheten man har studert grunnlaget for funnene. Vi kan derfor knytte spørsmålet om validitet til forskerens tolkning av data og gyldigheten av tolkningene. Forskeren må kunne

redegjøre tydelig for hva som er fortolkningens grunnlag, og begrunne og dokumentere den. Videre er det viktig at man redegjør for hvilke framgangsmåter som er benyttet i feltarbeidet. Det er også viktig at man klargjør betydningen av teoretiske begreper som benyttes i studien, og at det eksisterer en felles forståelse av begrepene mellom forskeren og informantene.

Jeg har gjennom presentasjonen av problemstillingen presentert hva som er gjenstand for undersøkelsen. Problemstillingens samsvar med de gjennomførte undersøkelsene kan sees i temaene som spørreundersøkelsen og intervjuguiden er sentrert rundt, i tillegg til kategoriseringen og analysen av funnene. Mine fortolkninger har tatt utgangspunkt både i et teorigrunnlag og i de innsamlede dataene, noe som kommer frem i oppgaven og som kan sees i funnkapitlenes struktur. Teoretiske begreper er forklart fortløpende i oppgaveteksten. Når det gjelder en felles begrepsforståelse mellom meg og mine informanter styrkes studiens validitet av at vi er en del av det samme fagmiljøet hvor det i stor grad eksisterer en gjengs oppfatning og tolkning av gehørfaglige begreper.

I spørreundersøkelsen dreier utfordringen med tanke på validitet seg blant annet om å utforme gode spørsmål som måler det jeg ønsker at de skal måle. Som nevnt er mitt spørreskjema utformet med utgangspunkt i en teoretisk ramme: Spørsmålene sentreres rundt tolkning og operasjonalisering av spill og hvilke rammefaktorer som kan spille inn. Jeg har også benyttet meg av gehørfaglige begreper som er presentert i kapittel 2. I utformingen av spørreskjemaet mottok jeg innspill fra både veileder og medstudenter med tanke på å gjøre spørsmålene mest mulig tydelige og forståelige. I analysen av resultatene bør svarene kategoriseres slik at det går en tydelig linje fra spørreskjemaet via kategoriseringen til tolkningen av resultatene. Den teoretiske rammen jeg benyttet for spørreskjemaet er også blitt brukt i kategoriseringen og tolkningen av funnene, noe som vil gjenspeiles i presentasjonen av studiens funn.

4.7.3 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet og troverdighet. Høy grad av reliabilitet i kvantitativ forskning vil føre til at en annen forsker som benytter seg av de samme metodene vil komme frem til det samme resultatet. I kvalitativ forskning vil ikke dette være

relevant da man ikke få samme resultat selv om man studerer den samme situasjonen flere ganger. Derfor er reliabilitet i kvalitativ forskning knyttet til å gi en tydelig og detaljert redegjørelse for forskningsstrategier og analysemetoder som benyttes, slik at påliteligheten i ulike faser av forskningsprosessen kan vurderes.

I spørreundersøkelsen vil reliabilitet være knyttet til hvorvidt spørreskjemaet er utformet og formulert på en slik måte at respondentene forstår hva det spørres om. Det vil alltid være en viss usikkerhet forbundet med samsvaret mellom forskeren og respondentens oppfatning av spørsmålene som stilles. Thagaard skriver at “i studier hvor spørreskjema anvendes, er det ikke til å unngå at svarene informantene gir, er preget av måten spørsmålene stilles på, og hvilke svarkategorier informantene må forholde seg til” (Thagaard 2009:19).

For eksempel kan respondentene har ulike oppfatninger av hva som regnes som “formell utdanning i gehørdidaktikk”, da gehørfaget inngår i de fleste musikkutdanninger og det finnes svært få muligheter for å utdanne seg i gehørdidaktikk i Norge. Respondenter som har en musikkpedagogisk utdanning hvor gehørfaget var en sentral del av utdannelsen kan kanskje finne på å velge dette svaralternativet, selv om det som menes med formell utdanning i denne sammenhengen er mastergrad i hørelære/gehørdidaktikk. Slike misforståelser kunne vært unngått ved å presisere eller endre svaralternativet til å gjelde utdanning på masternivå. Et annet eksempel på en formulering som kan misforstås er undersøkelsens siste spørsmål: “Kan du gi noen konkrete eksempler på hvordan du tar i bruk instrumenter, enten de er elevenes hovedinstrumenter eller ikke, i din gehørundervisning?”. Denne formuleringen har ført til at enkelte av respondentene har beskrevet hvordan de selv tar i bruk instrumenter i undervisningen istedenfor hvordan elevene bruker instrumenter i undervisningen.

Selv om jeg ser svakheter ved utformingen av spørreskjemaet i ettertid mener jeg likevel at dataene jeg har samlet inn gir et rikt og omfattende grunnlag for min studie.

Kapittel 5: Funn

I dette kapitlet presenterer jeg funnene fra spørreundersøkelsen, intervjuene og observasjonen. Funnene blir presentert under tre delkapitler som tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling og teorigrunnlag:

1. Den oppfattede læreplanen
2. Den operasjonaliserte læreplanen
3. Faktorer med innvirkning på tolkning og operasjonalisering

Studien tar utgangspunkt i kompetansemålene for hovedområdet gehørtrening hvor ordet spill benyttes *i tillegg til* sang, noe som indikerer at spill utelukker sang. Vanligvis vil *instrumenter* inkludere sang, men for at presentasjonen av funnene skal bli mest mulig ryddig vil jeg anvende ordet instrumenter forstått som instrumenter *annet enn* sang. På denne måten slipper jeg å legge til “annet enn sang” hver gang jeg nevner instrumenter.

Dataene fra spørreundersøkelsen og intervjuene blir behandlet likeverdig og presentert om hverandre. For at presentasjonen av resultatene skal være mest mulig oversiktlig blir de to informantene som deltok i intervju referert til med sine tildelte navn, *Solveig* og *Andreas*, mens deltakerne i spørreundersøkelsen kun blir referert til som respondenter.

Alle ordrette sitater av informantene og respondentene er i kursiv, og det er enten brukt innrykk eller punktliste.

5.1 Den oppfattede læreplanen

I dette delkapitlet vil jeg ta for meg den første delen av problemstillingen, som kan formuleres som et eget spørsmål: *Hvordan tolker lærere begrepet spill slik det benyttes i kompetansemålene for hovedområdet Gehørtrening i videregående skole?*

Den oppfattede læreplanen innehar som jeg nevnte i kapittel 3 to dimensjoner: hvilken oppfatning aktøren har av læreplaner som sådan, og hvordan de tolker innholdet i det formelle læreplandokumentet (Afdal 2005:67). Ettersom hensikten med min studie har vært å undersøke hvordan lærerne tolker kompetansemålene i hovedområdet gehørtrening, har jeg valgt å benytte ordet “tolker” istedenfor “oppfatter” i problemstillingen, og dermed også i presentasjonen av funnene.

5.1.1 Hva kan spill inkludere?

I spørreundersøkelsen handlet spørsmål nr.7 om tolkning av ordet spill slik det benyttes i kompetansemålene:

I læreplanen for Musikk fordypning 1 og 2 står det under kompetansemålene for Gehørtrening at elevene skal kunne memorere og gjengi musikalske forløp i sang eller joik, spill og skrift, og at de skal kunne lese og gjengi et notebilde i sang og spill. Hvordan tolker du ordet spill i denne sammenhengen?

Spørsmålet er besvart av alle de 53 respondentene, men en av dem har kun fylt inn “X” i svarfeltet og er derfor ikke tatt med i analysen av besvarelsene. I intervjuene med Solveig og Andreas ble tolkning av ordet spill utdypet med flere spørsmål om hva spill kan inkludere av instrumenter og andre lydkilder.

Instrumenter generelt

Av 52 respondenter som besvarte spørsmålet om tolkning av spill har 46 respondenter tolket spill til å bety spill på instrumenter, enten eksplisitt eller implisitt. Med eksplisitt mener jeg at de har nevnt instrumenter i besvarelsen, enten i form av ordet “instrument” eller i form av navngitte instrumenter som piano og gitar, mens med implisitt mener jeg at de har svart på en slik måte at jeg tolker det som inneforstått at de mener instrumenter. De fire utsagnene jeg tolker på denne måten er:

- *Gehørbasert spill.*
- *Jeg tolker det slik at en ønsker å bringe gehørspill inn i skolen (...)*
- *Spille noe de har lyttet til, uten noter, og spille prima vista.*

- *Nedskrevet eller forespilt musikk. Både av seg selv, medelev eller innspilling.*

De to første utsagnene nevner gehørspill/gehørbasert spill, det vil si imitasjon av klingende musikk på et instrument, og første del av det tredje utsagnet kan også tolkes som dette. Det fjerde utsagnet er mer tvetydig, men jeg tolker “nedskrevet” som spill etter noter og “forespilt musikk” som gehørspill hvor både eleven selv, medelever og en innspilling kan være kilden til den klingende musikken som skal imiteres.

Forespilt musikk

Det fjerde utsagnet kan imidlertid også tolkes som at spill først og fremst betyr forespilt musikk, det vil si at spill fungerer som lydkilde i undervisningen mer enn som en arbeidsform. Vi finner flere utsagn som tolker enten begge eller et av kompetansemålene i den retning at spill vil si musikk som blir forespilt, for eksempel:

- *Toner de hører som er spilt av andre på instrument.*
- *At eleven skal lære seg å lytte til et musikalsk forløp på forskjellige instrumenter (...)*
- *Memorere spill – lytte til/ta utgangspunkt i et forespilt materiale (live eller på opptak) (...)*
- *Første spill: Jeg tolker ordet spill at det f.eks. blir spilt en sang på pianoet som elevene skal forsøke å skrive ned (...)*
- *1) Enten som spilt her og nå på et instrument eller lytting til innspilt materiale. Jeg tenker at bare å bruke piano til spilling, er altfor snevert. Elevene må trene på å høre spill i ulike klangvarianter - band/orkester også (...)*

Det kan altså virke som om en del av respondentene tolker det første kompetansemålet – memorere og gjengi... i spill – som at man skal memorere og gjengi noe som er forespilt. I tillegg poengterer flere av utsagnene viktigheten av å lytte til musikk spilt av forskjellige instrumenter, spesielt vektlegger det siste utsagnet at det blir for snevert å kun bruke piano. Dette kan vi se i sammenheng med gehørfagets tradisjoner: før man begynte å ta i bruk det Blix og Bergby (2007) omtaler som *metoder som tar utgangspunkt i musikk eksempeler* var gjerne pianoet en av få lydilder i faget. I intervjuet med Solveig poengterer hun viktigheten av å variere lydildene i faget:

Man skulle tro at de på fele var veldig gode på kvinter, men de kvintene høres nok annerledes ut på piano, for de har en tendens til å ikke kjenne dem igjen der. Men med én gang det stryker over to strenger og det er stemt en ren kvint så kjenner de igjen det, så det har noe med instrumentklengen òg, noe som har fått meg til å tenke at man må bruke noe mer enn bare piano. For det kan bli litt tørt å hele tiden ha den midi-pianolyden som er på teoria.com for eksempel. (Solveig)

Her trekker hun frem at fiolinistene lettere gjenkjenner intervaller som er spilt på deres eget instrument. Vi kan bruke begrepet *idiomatisk* om de klanglige fellestrekkene som kjennetegner et bestemt instrument. Derfor kan vi si at ved å lytte etter intervaller spilt på sitt eget instrument trener man gehøret instrumentidiomatisk. Solveig nevner også midi-pianolyd som eksempel på en lydkilde som benyttes i faget, men som kan bli “tørr” i lengden. Lydkvaliteten på nettstedet som tilbyr gehøroppgaver, for eksempel teoria.com, kan ofte være dårlig, og midi-lyden medfører ofte at man mister mange av overtonene. Dette kan gjøre det vanskelig for noen å gjenkjenne for eksempel intervaller eller akkorder.

Selv om noen av respondentene tolker spill enten utelukkende eller delvis som forespilt musikk, har de aller fleste tolket det som at elevene selv skal spille. Det hersker altså bred enighet om at bruken av begrepet spill i kompetansemålene innebærer spill på instrumenter, og at det er elevene selv som skal spille. Imidlertid kan vi finne stor variasjon i besvarelsene når det gjelder hvilke instrumenter elevene skal spille på.

Hoved-/biinstrument

Nest etter instrumenter er hovedinstrument det som nevnes oftest i forbindelse med tolkningen av spill. Mange av respondentene nevner også bi-instrumenter, eller støtteinstrumenter. Både hoved- og biinstrument er egne hovedområder innenfor faget instrument, kor, samspill (IKS) som er obligatorisk for alle elevene ved musikklinjen (Udir 2006b). I 2. klasse har elevene hovedområdene hovedinstrument, biinstrument og besifringsspill, mens i 3. klasse har de kun hovedinstrument, i tillegg til kor og samspill begge årene. De elevene som ikke har et tangentinstrument, for eksempel piano, som hovedinstrument må ha det som biinstrument (ibid.), mens besifringsspill må være på et

akkordinstrument som piano eller gitar. Totalt har 26 av 46 respondenter nevnt hoved- og/eller biinstrument som en del av sin tolkning av spill, og noen har også nevnt besifringsspill. Noen av utsagnene er som følger:

- *Gjengi musikalsk forløp på sitt hovedinstrument.*
- *I denne sammenhengen tolker jeg ordet spill med at elevene, ved siden av sangen, benytter sine instrumenter i hørelæreundervisningen.*
- *For å løse oppgaver i dette faget er det helt naturlig for elevene å bruke sitt hoved- eller biinstrument.*
- *Utøvende virksomhet, samspill - relatert til hovedinstrument (evt. bi-instrument).*
- *Musikk fordypning 1: Spill på hovedinstrument og piano biinstrument/besifring.*
Musikk fordypning 2: Spill på hovedinstrument.

Også her tolker jeg noen av utsagnene til å implisitt bety spill på hovedinstrument, det vil si at de ikke nevner ordet hovedinstrument, men bruker formuleringer som at elevene spiller på “instrumentene sine”. Det at biinstrument og besifring nevnes kan ha sammenheng med at dette, i likhet med gehørtrening, også regnes som støttefag, og at læreplanen fremhever gehør som et sentralt moment i begge hovedområdene (Udir 2006b). Vi ser også at et av utsagnene nevner samspill – dette utgjør, sammen med kor, også et av hovedområdene innenfor faget IKS, og i læreplanen står det at “anvendelse av gehørferdigheter er sentralt” i dette hovedområdet (ibid.). Andreas poengterer også viktigheten av gehøret i samspill:

Det er jo kanskje viktigst i forhold til hovedinstrument, men jeg tenker mer på opplevelsen av å bruke gehør i en samspillsituasjon

Noen av respondentene nevner hovedinstrument i sin tolkning av spill, men ikke nødvendigvis fordi elevene skal bruke det i faget:

- *(...) Jeg har også med i tankene at gehørfaget fungerer som støttefag til spill på hovedinstrument og i kor/samspill.*

- *At elevene spiller på instrumenter når de skal gjengi musikalske forløp og notebilder. Når det er sagt trenger det ikke nødvendigvis være hovedinstrumentet til elevene. De kan f.eks. spille på piano selv om de har trompet som hovedinstrument*
- *Jeg tolker ordet spill som et begrep for kreativ og aktiv bruk av et notebilde. Det trenger ikke være bruk av hoved- eller bi-instrumenter i tradisjonell forstand.*
- *Spill behøver ikke nødvendigvis menes at de skal bruke hoved- eller bi-instrument, man kan også benytte f.eks. perkusjon (bodypercussion) i rytmiske forløp.*

Det første utsagnet nevner gehørtrening som støttefag og kan tolkes dithen at faget først og fremst skal ha overføringsverdi til de utøvende fagene, mer enn at hovedinstrumentet skal brukes i faget. De to siste utsagnene kan kanskje ses i sammenheng: Det at det ikke trenger å være hoved- eller biinstrumenter i “tradisjonell forstand” kan innebære at man heller bruker rytmeinstrumenter eller “bodypercussion”, det vil si kroppslige lyder. Dette leder oss videre til neste kategori.

Rytmeinstrumenter/kropp

Seks av respondentene nevner rytmeinstrumenter og kroppslige lyder og bevegelser som del av sin tolkning av spill.

- *kunne gjengi ved å slå på rytmeinstrument eller banke i bordet (...) forespilte rytmer*
- *Jeg tenker at spill kan bety flere ting i denne sammenheng, ikke nødvendigvis på et instrument, men på alt som kan lage lyd og for eksempel produsere rytmer. Vi jobber ofte med sang kombinert med rytmemønstre i hånd/fot o.l.*
- *kunne gjengi et rytmisk forløp med tromming, klapping, tramping e.l.*

Vi ser at respondentene hovedsakelig nevner kroppslige lyder som klapping, tramping og banking. Disse kroppslige lydene innebærer bevegelse, noe som kan være et viktig virkemiddel i arbeidet med rytme og puls. Andreas fremhever viktigheten av å kroppsliggjøre rytmer gjennom tramping og klapping av underdelinger:

(...) det jeg sier mest i timene er “få med beina”, når vi sitter og jobber og jeg ser at alt foregår her oppe i hodet, da setter vi oss ned og så har vi sånn at beina kjører alltid fram og tilbake, også har vi underdelinger, og poenget er å få tre ting, sang og

klapping og underdelinger sammen, sånn at man ikke føler at man sitter bare og tenker matematisk, men at det er en klar grunnpulsfølelse som kommer opp igjennom kroppen og at man fester det til et eller annet kroppslig. For det er jo den koblingen vi vil ha, fra bevisstgjøring av noe teoretisk til kroppslig. (Andreas)

Her ser vi at kombinasjonen av tramping, klapping og sang er sentralt, og at målet er å kroppsliggjøre teorien. Det er lang tradisjon for å lese rytmer med rytmestavelser i gehørfaget, noe som kan være svært nyttig for å bli kjent med og huske rytmiske strukturer. Imidlertid er det ikke nødvendigvis et likhetstegn mellom det å beherske rytmelesing med bruk av rytmestavelser og det å kunne fremføre rytmene på et instrument, noe Solveig påpeker:

(...) en kan være ganske god i å lese rytme og si det med sånne rytmestavelser (...), men uten å nødvendigvis ha evnen til å tolke og så fort omsette det til praktisk handling, som å trykke, utføre bevegelse på et instrument, og gjenskape det som står der, at det ikke er helt det samme som å si det. (Solveig)

Bruk av kroppen i form av klapping, tramping og banking i arbeid med rytme er en vanlig arbeidsform i gehørfaget, og noen av respondentene kommenterer at de tolker spill som noe mer enn kroppslige lyder. For eksempel skriver en av dem:

Tolker at man står ganske fritt til å velge metode og at undervisning ikke kun skal begrenses til synging/klapping etc, men også instrumenter/samspill.

Solveig poengterer også at hun tror læreplanfatterne har ment noe mer enn kroppslige lyder når de har vektlagt spill i kompetansemålene. Hun kommenterer hvorvidt klapping, tramping og andre kroppslige lyder kan regnes under spill:

Ja, det kan jo sikkert det, men jeg tror kanskje ikke det er det de har ment. Jeg har alltid tenkt at de har ment, hvis man kan få det til, at man kan skal bruke de ordentlige instrumentene som de har. (Solveig)

Digitale verktøy

Flere av respondentene nevner innspilt/digital lyd som del av sin tolkning av spill, men da i betydningen forespilt musikk som jeg ga eksempler på under punktet “Instrumenter generelt”. Kun én av respondentene nevner digitale verktøy som mulige “instrumenter” i gehørundervisningen i sin tolkning av spill:

I praksis dreier det seg om å "planke" ferdig innspilte låter og ned til Sibelius og diverse DAW-programmer som Logic. Vi forsøker å jobbe mye i skolens meget gode studio og spiller inn musikk, blant annet låter som elevene lager selv. Rent bortsett fra knappetrykking, så er jo det man driver med i studio det er å lytte!

DAW står for Digital Audio Workstation og er en fellesbetegnelse på digitale musikkprogrammer som brukes til innspilling og produksjon. Her tolkes altså spill som å spille inn låter. Respondenten nevner også notasjonsprogrammet Sibelius i forbindelse med å “planke” låter, noe som kan bety at elevene gjengir en låt de har lyttet til ved hjelp av et midi-keyboard og slik noterer musikken i Sibelius.

Sang

Selv om sang nevnes i tillegg til spill i kompetansemålene har enkelte av respondentene likevel nevnt sang i sin tolkning av spill, men stort sett for å påpeke at de vektlegger sang i større grad enn spill:

- *Jeg har nok lagt mest vekt på sangen (...)*
- *Fokuserer faktisk mest på sang...*
- *Det har nok vært mest sang og skrift i min undervisning (...)*
- *Jeg har ikke vært så bevisst på at det står spill i kompetansemålene, og har i stor grad brukt sang for å nå målene. (...)*

Vi ser at den siste respondenten trekker frem bevissthet rundt læreplankteksten. Dette er et viktig poeng ettersom det ikke har vært tradisjon for å bruke instrumenter i gehørfaget, og i R94 ble spill på instrumenter kun nevnt i forbindelse med utvikling av evnen til å intonere, noe som betyr at mange lærere i faget antageligvis ikke har vektlagt instrumentbruk i særlig

grad. Dersom man ikke bevisstgjøres på at spill er vektlagt som en av tre former for gjengivelse i læreplanen, fortsetter man gjerne i det samme sporet som tidligere og tenker kanskje ikke på muligheten for å trekke inn instrumenter i faget. I intervjuet med Solveig kommenterte jeg at hun kun hadde nevnt eksempler på operasjonalisering av det andre kompetansemålet, altså å lese og gjengi et notebilde i spill, og spurte om hun også bruker instrumenter i forbindelse med det andre kompetansemålet, å memorere og gjengi musikalske forløp i spill, i sin undervisning. Her ble hun usikker og ba meg om å lese opp kompetansemålene, og kom fram til at hun ikke har vært bevisst på at spill er nevnt i begge:

(...) det er jo interessant da, for jeg har nok tenkt på det mest som at man tar utgangspunkt i notebildet og gjengir det i spill, fordi det er det vanligste man driver på med. (Solveig)

Kanskje er mangel på bevissthet rundt vektleggelsen av spill i kompetansemålene noe av grunnen til at enkelte av respondentene har brukt mest sang i sin undervisning, og dermed viderefører en mer tradisjonell gehørundervisning. Solveig mener at spill innebærer noe annet enn sang:

(...) det må ihvertfall være på et instrument. Om det trenger å være hovedinstrument, det vet jeg ikke, men det kan jo og være at de har tenkt at det generelt skal være å fysisk utøve noe på et instrument, enten det er enkle slagverksinstrumenter eller piano (...), men ihvertfall at det er noe annet enn sang. (Solveig)

5.1.2 Hvorfor spill?

Tolkningen av hva som menes med spill i læreplanen kan også sies å være en tolkning av læreplanens intensjoner. Etterhvert som jeg analyserte besvarelsene fra spørreundersøkelsen så jeg at flere av respondentene hadde tanker om hvorfor begrepet spill var inkludert i læreplanen og hvordan instrumentbruk i gehørfaget kan begrunnes. Dette var ikke formulert som egne spørsmål, men mange kom likevel inn på det i svarene de ga på andre spørsmål. Jeg ønsket derfor å utdype dette nærmere i intervjuene med Solveig og Andreas.

Et av spørsmålene i spørreundersøkelsen (spørsmål 10c) handlet om hvorfor respondentene ønsket å ta i bruk elevenes hovedinstrumenter i større grad i faget. I besvarelsene går overføringsverdien til musikkutøvingen igjen som begrunnelse:

- (...) *Forsøke å skape en sammenheng mellom teorien og praksisen, gjøre elevene kjent med instrumentet sitt via øret.*
- *Det er jo hovedinstrumentet vi ønsker å utvikle med teori og hørelære. Det er jo bare bevisstgjøring av språket*
- *Det oppleves mer relevant både for eleven og for faget. Både med hensyn til grad av læring, som støtte for hovedinstrument, og videre utdanning.*

Igjen trekkes fagets funksjon som støttefag frem, og viktigheten av at elevene opplever sammenheng mellom det teoretiske og det praktiske. Inger Elise Reitan fremhever at gehørfaget skiller seg fra andre teorifag ved at teorien først og fremst er “metoder og begreper til å fremme praksis” (Reitan 2006:145). Dette kommenteres også av Andreas:

Og er det noe jeg opplever, og som kollegaene mine er enige i, så er det det at elevene tidligere opplever et skille mellom teori og det utøvende, og det har vi ønsket å jobbe med for å få vekk fordi vi nettopp mener at grunnen til at det står spill er fordi det skal være en tett kobling mellom det teoretiske og det utøvende. (Andreas)

Solveig ser at elevene ofte sliter med å overføre ferdighetene de lærer i gehørtrening til andre fag, for eksempel tar de ikke i bruk innstuderingsteknikker i de utøvende fagene den grad lærerne kunne ønske. Hun mener at lærerne, både i gehørtrening og de utøvende fagene, har et ansvar for å bevisstgjøre elevene på overføringsverdien:

(...) det er noe vi snakker om oss lærere i mellom at (...) vi lærere er ikke flinke nok til å belyse bruken av det de lærer i gehørtimene, at det skal tas med over i andre fag, for det er jo bare et verktøy, det er ikke noe en driver med for sin egen del, som en egen aktivitet, det er jo noe man skal anvende. (Solveig)

Her kan vi se at Solveig ser på gehøret som et verktøy som skal anvendes i de andre fagene, noe som understøtter fagets funksjon som støttefag heller enn et “fag for fagets egen del” som Gro Kruse formulerte det (Kruse 1993:7).

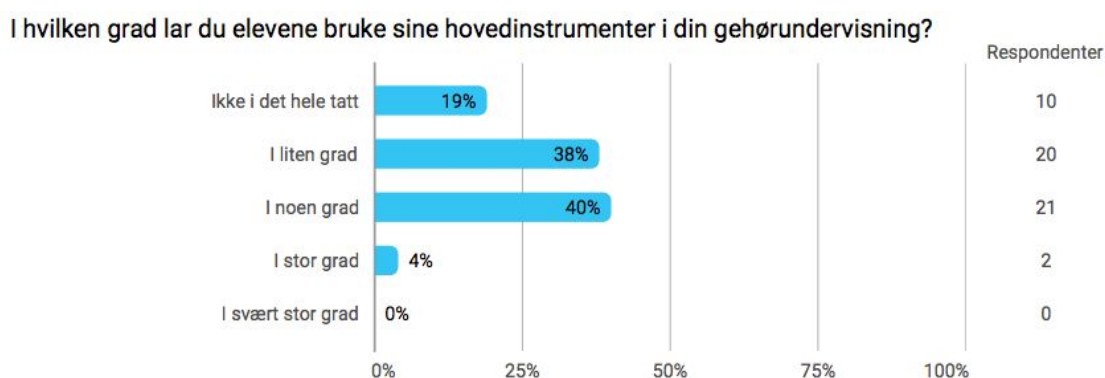
Andreas vektlegger relevansen bruk av instrumenter kan ha for de elevene som spiller rytmisk musikk og arbeider mye med gehørtraderte metoder:

Forhåpentligvis for å gjøre det relevant til det de fleste holder på med her, som er å spille i band, og mange er kanskje ikke klassiske musikere som leser noter, så mye går på gehør, og kanskje for at elevene skal forstå hvorfor det er relevant for dem.
(Andreas)

5.2 Den operasjonaliserte læreplanen

I dette delkapittelet vil jeg besvare problemstillingens andre del, som kan formuleres som følgende spørsmål: *Hvordan operasjonaliserer lærere begrepet spill slik det benyttes i kompetansemålene for hovedområdet Gehørtrening?*

Av de 53 respondentene svarte 37 at de lar elevene ta i bruk instrumenter i sin gehørundervisning. På spørsmålet (spørsmål 9) om bruk av hovedinstrumenter i gehørundervisningen fordelte besvarelsene seg slik:



Figur 2

Vi ser at svarfordelingen er nokså skjev: 30 av respondentene har svart “Ikke i det hele tatt” eller “I liten grad”, og ingen har svart “I svært stor grad”. Dette kan skyldes at det er vanskelig å definere hva som menes med de ulike gradene av instrumentbruk, for eksempel kan noen tenke at “I stor grad” betyr hver undervisningsøkt, mens andre kanskje føler seg berettiget til å velge dette svaralternativet fordi de legger stor vekt på bruk av hovedinstrumenter i sin undervisning. Solveig svarte “I noen grad” på spørsmålet, men hun var likevel en av de som ga flest eksempler på hvordan hun operasjonaliserte spill. Andreas var en av de to som svarte “I stor grad”.

5.2.1 Hvordan operasjonaliseres spill?

For å besvare dette spørsmålet vil jeg trekke fram funnene fra spørreundersøkelsens avsluttende spørsmål (spørsmål nr. 11):

Kan du gi noen konkrete eksempler på hvordan du tar i bruk instrumenter, enten de er elevenes hovedinstrumenter eller ikke, i din gehørundervisning? Dette kan være både i timene og som hjemmearbeid.

Som en utdyping av spørreundersøkelsens besvarelser vil jeg i tillegg trekke inn relevante utsagn fra intervjuene med Solveig og Andreas.

Ettersom spørreundersøkelsen var designet slik at kun de som svarte ja på om de lot elevene ta i bruk instrumenter i gehørundervisningen ble sendt videre til spørsmålet om å gi konkrete eksempler på hvordan de gjør dette, har 43 av totalt 53 respondenter besvart dette spørsmålet.

Vi kan dele inn respondentenes operasjonalisering i følgende kategorier: *notert musikk*, *gehørspill*, *improvisasjon/komponering/arrangering*, *instrument som støtte*, *digitale verktøy*, *intonasjon* og *annet*. Med kategorien *notert musikk* mener jeg aktiviteter og oppgaver som tar utgangspunkt i nedskrevet materiale, enten det er noter, akkordsymboler, trinntall eller lignende. Med *gehørspill* mener jeg imitasjon av musikk som blir forespilt, enten av lærer, medelever eller fra innspilling. *Improvisasjon/komponering/arrangering* skiller seg fra notert musikk og gehørspill ved at det innebærer en form for skapende aktivitet. I kategorien

instrument som støtte har instrumentet kun en birolle og blir brukt som et verktøy i forbindelse med sang- og skriveoppgaver. De tre siste kategoriene er relativt selvforklarende og vil bli utdypet under hvert sitt punkt.

Det er i noen tilfeller glidende overganger mellom kategoriene, og fire av utsagnene har blitt plassert i to ulike kategorier: To av utsagnene involverer både innlæring av musikalsk materiale via notasjon eller gehørspill og improvisasjon/arrangering med utgangspunkt i det innlærte materialet, det tredje utsagnet kombinerer komponering med bruk av digitale verktøy, mens det fjerde involverer både gehørspill og instrument som støtte i nedskrivning av melodidiktat.

Man kan også diskutere hvorvidt å spille etter trinntall bør kategoriseres som gehørspill eller notert musikk når en oppgavetype går ut på å spille etter nedskrevne trinntall, mens en annen oppgavetype går ut på å imitere en melodi foresunget på trinntall. I slike tilfeller har jeg valgt å kategorisere den første oppgavetypen som *notert musikk* fordi den baserer seg på nedskrevet materiale, mens den andre går under *gehørspill* fordi den innebærer imitasjon av musikk som ikke er nedskrevet.

Fem av respondentene ga eksempler på oppgavetyper som utelukkende involverte sang, men jeg har valgt å ekskludere disse fordi jeg i undersøkelsen kun er interessert i bruk av instrumenter annet enn sang. Oppgavetyper som involverer sang i kombinasjon med andre instrumenter er derimot tatt med i kategoriseringen.

Nedenfor følger en tabell over kategoriene med tilhørende tall på hvor mange utsagn som passer inn under hver kategori. Det var som sagt 43 respondenter som besvarte spørsmålet, men ettersom mange av respondentene ga flere eksempler i hver kategori i sin besvarelse, er antallet utsagn større enn antallet respondenter. For å tydeliggjøre dette har jeg inkludert i tabellen hvor mange respondenter som har stått for utsagnene i hver kategori (totalen her er fortsatt større enn antallet respondenter som besvarte spørsmålet fordi noen respondenter har gitt eksempler i mer enn en kategori).

	Utsagn	Respondenter
● Notert musikk	25	17
● Gehørspill	23	19
● Improvisasjon/komponering/arrangering	14	10
● Instrument som støtte	8	7
● Digitale verktøy	4	4
● Annet	3	3

Notert musikk

Oppgavetyperne som respondentene gir eksempler på fordeler seg i stor grad mellom de tradisjonelle emnene i gehørfaget: melodi, rytme og harmonikk. Vi finner også enkelte eksempler på oppgaver i lytting og mer teoretisk rettede oppgaver.

Melodi

- Øvelser knyttet til skalatyper
- Spille trinntalløvelser på instrumenter i tillegg til å synge dem
- Spille i en annen nøkkel enn man er vant til, tilpasset sin oktav på instrumentet
- Tostemt prima vista: synge og spille piano samtidig

Rytme

- Spille med tilgjengelig instrumentarium
- Spille flere stemmer samtidig, eller lese rytme og spille samtidig
- Spille enkle polyrytmiske pianostykker
- Enkle melodier som inneholder rytmiske temaer man øver på (synkoper, punkteringer osv)

En av respondentene knytter dette til psykomotoriske ferdigheter og kroppsliggjøring av rytme: *“Det kan være rytmiske figurer man kan synge, som må integreres i fingrene.”*

Harmonikk

- Spille funksjonsrekker/akkordprogresjoner på akkordinstrumenter

Her kommenterer en av respondentene fordelene med å kunne få en visuell representasjon av akkordene: *“Jeg tror det er fint for dem å erfare nye harmoniske elementer også ved å spille dem selv, i tillegg til å jobbe med dem auditivt og visuelt.”*

- Spille kun bassen i en låt mens man synger melodien

Respondenten mener at ved å la være å spille akkordene vil det være enklere å rette oppmerksomheten mot hva som skjer i bassen:

“Mange sliter med å høre bassen i en akkordprogresjon. Ved å gjøre dette vil de ha mye større fokus på basstonene enn hvis de hører alt sammen.”

Annet

- Elever lager lytteoppgaver/diktater basert på hovedinstrumentrepertoar som spilles for resten av gruppa
- Transponere nedskrevet musikk på instrumentet (innbefatter også gehørspill til en viss grad)
- Telle takter mens man spiller, kunne orientere seg i en “blekke”

Det med å kunne orientere seg i en blekke var også sentralt i en av oppgavetyperne som Solveig brukte i timene jeg observerte:

- Leketøysymfoni av Haydn – elever spiller hver sin stemme på hovedinstrument, rytmeinstrumenter og lekeinstrumenter, trene prima vista, samspill, telle takter og komme inn på riktig innsatser

Det er interessant å se at en såpass stor andel av respondentene gir eksempler på aktiviteter/oppgaver som passer inn under det å spille notert musikk, ettersom flere poengterte at de mente dette *ikke* hørte hjemme i gehørundervisningen, men heller i instrumentalundervisningen. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Gehørspill

Under kategorien *gehørspill* nevner mange av respondentene imitasjon og plukking av låter som eksempler på oppgavetyper.

- Imitasjon – f.eks først synge på trinntall, deretter overføre til instrumentet

"Imitasjonssirkel" hvor vi hermer tonale motiver etter hverandre. Kanskje vi kun synger først (f.eks trinntall) hvor en synger en linje, så overføres det til trinntall samtidig som vi visualiserer på instrumentet (evt. intervaller), så overfører vi gradvis til å kun bruke instrumentet

- Plukke låter fra innspilling – utvalgte eller alle stemmer (melodi, akkorder, bass) (...)
evt. instrument- eller sjangerspesifikke linjer, riff, hva som helst som eleven har en motivasjon for å lære fra før
- Spille melodidiktater før de skriver dem ned
- For elever som ikke vil synge: gjengi musikalske forløp, f.eks en melodilinje, på instrument i stedet for sang

Flere respondenter mener det er naturlig å knytte imitasjon/plukking av låter til komposisjonsfaget gjennom å jobbe med improvisasjon – både når det gjelder klang og musikalske strukturer. I denne respondentens utsagn ser vi et eksempel på at begrepet spill ikke bare trenger å bety instrumenter i tradisjonell forstand, men også kan inkludere andre lyd-kilder:

(...) elevene har blant annet prøvd å imitere/plukke rytmisk komposisjon der de finner de rytmiske mønstrene og samtidig prøver å lage ulike lyder med de instrumentene man har til rådighet (hvis ikke hovedinstrument har det vært snakk om å spille på objekter i rommet, prøve å finne ulike klangtyper. Dette har vært ganske tett knyttet til komposisjonsdelen i faget).

Dette leder oss over til neste kategori.

[Improvisasjon/komponering/arrangering](#)

En del av respondentene har gitt eksempler på oppgavetyper som dreier seg om at elevene skal improvisere eller komponere/arrangere ved hjelp av instrumenter i gehørfaget.

- Improvisasjon over skalaer (kirketonearter, bluesskala osv)
- Improvisasjon som siste ledd i et opplegg med gehørbasert innlæring av låter/pedagogiske komposisjoner som lærer har laget

- Eksperimentere med ulike klangtyper (ting i rommet osv) til bruk i rytmisk gehørspill og etterhvert improvisasjon/komposisjon
- Lage akkordforløp/sette besifring til melodier hjemme, spille på akkordinstrument for medelever som diktat
- Skrive melodi-/rytmediktater som spilles på piano for medelever
- Lage egne låter
- Arrangere låter innlært på gehør eller etter noter for instrumentariet som er representert på gruppa

Verken improvisasjon eller komponering er inkludert i kompetansemålene for gehørtrening i LK06. Komponering er et omfattende fag og et eget hovedområde i faget musikk fordypning, så det er naturlig at det ikke inkluderes i kompetansemålene for gehørtrening. Improvisasjon kan derimot knyttes tettere opp mot gehøret, noe vi så eksempler på i kapittel 2: Både Lars Edlund (1979) og Frede V. Nielsen (Slette 2007) inkluderer improvisasjon som en av fagets byggesteiner og påpeker at det har vært en stigende grad av bevissthet rundt betydningen av improvisasjon som læringsaktivitet i gehørfaget, og Guro Gravem Johansen (2007) opererer med en tredje gehørtype, *produktivt gehør*, som utvikles gjennom improvisasjon. Likevel har det ikke fått en naturlig plass i kompetansemålene for gehørtrening. Improvisasjon passer ikke under kompetansemålet “Å lese og gjengi”, selv om det ofte tar utgangspunkt i noe lest, for eksempel en skalatype eller akkordprogresjon. Det passer heller ikke inn under kompetansemålet “Å memorere og gjengi” fordi dette indikerer at man gjengir forespilt musikk. Samtidig er improvisasjon tett knyttet til det å memorere og gjengi: For å være i stand til å gjengi det man forestiller seg i sitt indre, trenger man trening i å gjengi forespilt musikk. Memorering av musikk spiller også en sentral rolle da improvisasjon ofte bygger på “kombinasjonar eller variantar av reproduktive førestellingar” (Johansen 2007:154).

I læreplanen for faget musikk fordypning er det presisert at de tre hovedområdene “må ses i sammenheng”, og i formålet for faget står det at elevene skal “få mulighet til å videreutvikle sin forståelse av klanglige, skapende og formidlende sider ved musikk og få egne erfaringer med hvordan disse sidene utfyller hverandre” (Udir 2006a). Det er rimelig å anta at det “klanglige” har med gehørtrening å gjøre, det “skapende” med komponering, og formidling

sier seg selv. På bakgrunn at dette kan vi kanskje si at ved å jobbe med improvisasjon og komponering i gehørtrening oppfyller man fagets formål om å skape sammenheng mellom hovedområdene.

Instrument som støtte

- Piano/akkordinstrumenter som støtte til sang
- Bruke piano/instrument som kontroll ved synging av intervaller, akkorder, skalaer, trinntall, prima vista osv
- Instrument som støtte i arbeid med melodidiktat/transkripsjon

Her kommenterer en av respondentene: *“Mellom timene oppfordres elevene til å trene gehøret sitt instrumentidiomatisk, ved å bruke hovedinstrumentet sitt når de øver på for eksempel melodidiktater.”*

Digitale verktøy

- Studiojobbing - innspilling av musikk (egenkomponert eller innlært via gehør), jobbing i DAW
- Bruk av notasjonsprogrammer (Sibelius, Finale osv) og/eller midi-keyboards til notering av diktat/transkripsjon

Respondenten kommenterer:

Ofte må de gjøre det uten lyden på, for å utvikle det indre øret.

Annet

- Jeg henviser til de ulike instrumentene når jeg underviser.
- Lærer spiller for elever på ulike instrumenter, f.eks melodidiktater og akkordrekker
- Bruker forskjellige akkordinstrumenter til akkordgjenkjenning

5.2.2 Forholdet mellom tolkning og operasjonalisering

Av de 46 respondentene som har tolket læreplanens bruk av begrepet spill til å bety spill på instrumenter (eksplisitt eller implisitt) har 35 respondenter, altså 76%, svart at de lar elevene ta i bruk instrumenter annet enn sang i sin gehørundervisning. Det vil si at elleve, altså 24%, av de respondentene som tolker begrepet spill til å bety spill på instrumenter, ikke operasjonaliserer denne tolkningen. Av disse elleve respondentene har fem besvart

spørsmålet om i hvilken grad de lar elevene bruke sine hovedinstrumenter i gehørundervisningen med “Ikke i det hele tatt”, mens de resterende seks har svart “I liten grad”.

Det kan virke selvmotsigende at seks respondenter har svart “I liten grad” på dette samtidig som de svarte nei på om de lar elevene ta i bruk instrumenter annet enn sang i gehørundervisningen, men når man ser på hva de har svart på de andre spørsmålene i undersøkelsen kan man finne en mulig forklaring på dette. En del av forklaringen er at noen av respondentene har vært inkonsekvente i sin besvarelse av spørreundersøkelsen og svart nei på om de lar elevene ta i bruk instrumenter i gehørundervisningen selv om de til en viss grad gjør nettopp det. Kanskje har de kommet på dette først et stykke ut i undersøkelsen. Felles for disse respondentene er at de vektlegger instrumentbruk i gehørundervisningen i liten grad. En av dem har oppgitt følgende svar på spørsmål 11 om hvordan de tar i bruk instrumenter i undervisningen:

Som sagt, jeg gjør det ikke mye, men anbefaler for eksempel piano eller annet instrument som “hjelpesinstrument” i intervalltrening, prima vista-sang osv.

En av respondentene har avsluttet sin besvarelse etter spørsmålet om bruk av elevenes hovedinstrumenter i gehørundervisningen, så det er derfor vanskelig å vite hvorfor respondenten har vært inkonsekvent i sin besvarelse.

Det kan også virke sannsynlig at noen av respondentene har inkludert sang på spørsmålet om grad av hovedinstrumentbruk, ettersom det ikke var presisert i spørsmålsformuleringen at det gjaldt hovedinstrumenter annet enn sang. En av dem besvarer spørsmålet om operasjonalisering slik:

Vi synger mye, både i grupper og individuelt. Synger på trinn, synger akkordskjema, bryter akkorder osv.

Syv respondenter har svart at de kunne tenke seg å la elevene bruke sine hovedinstrumenter i gehørundervisningen i større grad, og begrunner det med at det kunne gi gehørfaget bedre

relevans til utøvingen og bidra til større metodisk variasjon i undervisningen. Tre respondenter kunne ikke tenke seg å la elevene bruke sine hovedinstrumenter i gehørundervisningen i større grad fordi de mener at dette ivaretas bedre i instrumentalundervisningen.

5.3 Faktorer med innvirkning på tolkning og operasjonalisering

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg den siste delen av problemstillingen, som kan formuleres som følgende spørsmål: *Hvilke faktorer har betydning for lærernes tolkning og operasjonalisering av begrepet spill?*

Jeg starter med en gjennomgang av hvilken betydning rammefaktorer kan ha, og deretter tar jeg for meg lærerforutsetninger.

5.3.1 Rammefaktorer

Hanken og Johansen (1998) skriver at alle musikkpedagogiske virksomheter må forholde seg til rammer som setter betingelser og gir muligheter. Dette kan være formelle eller uformelle rammer. I min studie har det kun kommet eksempler på formelle rammer som har hatt betydning for tolkning og operasjonalisering av spill.

Gruppestørrelse/lokaler

Mange av lærerne oppgir store grupper og mangel på uegnede undervisningslokaler som en grunn til at de ikke operasjonaliserer spill i større grad i gehørundervisningen.

- *Veldig vanskelig å få til. 20 elever med 8 forskjellige instrumenter. Opprigg osv.*
- *Litt pga romsituasjon og lyd. og litt store grupper.*
- *For små rom - fysiske rammebetingelser.*
- *Det er vanskelig å finne et undervisningsopplegg som favner alle i en gruppe på 13-15.*

De fysiske og organisatoriske rammene er ikke altså tilrettelagt for at elevene skal kunne bruke instrumenter i undervisningen. Dette gjør at læreplanens vektlegging av spill i kompetansemålene blir mindre realiserbar.

Andreas mener at det at gruppene blir større og større i faget gjør det mer utfordrende å bruke instrumenter i faget, og at rommene undervisningen foregår i ikke legger til rette for at så mange elever kan bruke instrumenter samtidig. Han trekker frem som en mulig løsning at man gjennomfører et opplegg med hele gruppa og går på et bandrom:

(...) jeg har tatt noen låter, og så har jeg laget ferdige blekker som jeg har transkribert selv, og så har jeg laget en versjon hvor jeg har tatt vekk alle notene og satt inn noen små-oppgaver underveis, og så har vi tatt en dobbelttime, gått på et bandrom, og i den gruppa jeg gjorde det her sist med så, for eksempel en trommis, da triller vi fram marimba eller vibrafon. Noen sangere kan velge om de vil spille gitar, piano, eller være med på vibrafonen, så jeg har klart å delegere ut sånn at alle har et eller annet instrument, et eller annet de kan få spilt disse elementene på. (...) poenget er at alle skal kunne synge først, alle stemmer, og så spille dem, så vi går sånn gradvis gjennom hele greia, og på slutten av timen skal alle ha kunne spilt alle de forskjellige snuttene, og vi kan få sammen en versjon, og så gir jeg dem den ikke utfylte nota på slutten av timen som er lekse til neste gang, sammen med lydfilen på den låta vi har jobbet med. (Andreas)

Her ser vi at Andreas utnytter handlingsrommet ved å utnytte fasilitetene en musikklinje kan tilby og bruke bandrom istedenfor klasserom, slik at det er mulig å få til at alle elevene kan spille sammen i gehørundervisningen.

Tid

Opplegget Andreas skisserte er avhengig av at man setter av tid, noe som er en annen rammefaktor mange trekker frem som en utfordring:

- *Tiden er for knapp.*

- *Har praktisert bare sang da jeg anser at spill er for ressurskrevende tidsmessig i gehørtimene.*
- *Tidkrevende å skaffe for eksempel trommesett til timen eller forsterkere etc. Altså mest praktiske årsaker, tiden vi har i faget er kostbar.*

Andreas nevner digitale verktøy som en tidsbesparende løsning når elevene har i lekse å lære seg en låt på gehør:

(...) jeg gir dem en oppgave som de skal plukke og spille på instrumentet, og da svarer de med å spille det inn og sende det til meg. Så det er jo bare en vanlig sånn, hva heter det, quicktime eller på telefonen. (Andreas)

Instrument-/sjangerfordeling

Mange oppgir også stor spredning i elevenes hovedinstrumenter og sjangere som en utfordring når man skal operasjonalisere spill. Et annet problem i tilknytning til instrumentfordelingen er at noen grupper kan ha mange sangere:

- *Lite variasjon i hovedinstrument, mange er sangere likevel.*
- *Liten variasjon i elevenes hovedinstrumenter, overvekt av sangere.*

Solveig nevner bruk av biinstrument som en mulig løsning:

(...) det vil nok ikke være sånn at man får det til i like stor grad med alle elever, særlig for eksempel de som har sang, så er jo sang og hovedinstrumentet det samme, så da får man heller satse på pianobruk for eksempel. (Solveig)

Læremidler

Mange av respondentene oppgir mangel på relevante undervisningsopplegg som en utfordring når det gjelder å ta i bruk instrumenter i faget. Det finnes begrenset med gehørlærebøker som ikke er rene øvelsessamlinger. Solveig mener at man kan bruke melodi- og rytmebøker til spill også, for eksempel ved å spille på trinntall eller spille enkle melodier med rytmiske utfordringer:

Jeg har nok plukket litt fra her og der tror jeg, så det er ikke noe sånn at jeg kan si ett verk, annet enn selvfølgelig hovedmetoden som er Niels Eskild Johansen sin melodiopplæring. Der er det jo dette med for eksempel relative trinn, og så omsette det til absolutte tonenavn eller konkretisere gjennom spill i bestemte tonearter, (...) selv om det ikke er ment sånn så går det jo likevel an å omsette det til praktisk bruk, for det er en metode de kjenner til. (...) Og ellers så er det jo dette med rytmeøvelser som man kan spille, man kan finne noen sånn der i gamle gehørbøker, sånn der Jørgen Jersild eller sånt, så står det sånne trinnvise melodier som skal være nokså enkelt teknisk å få til, i tonearter med få fortegn, og det skal være lett å utføre, at de har rensket vekk de verste tekniske utfordringene sånn at det skal være mulig for alle å klare det. (Solveig)

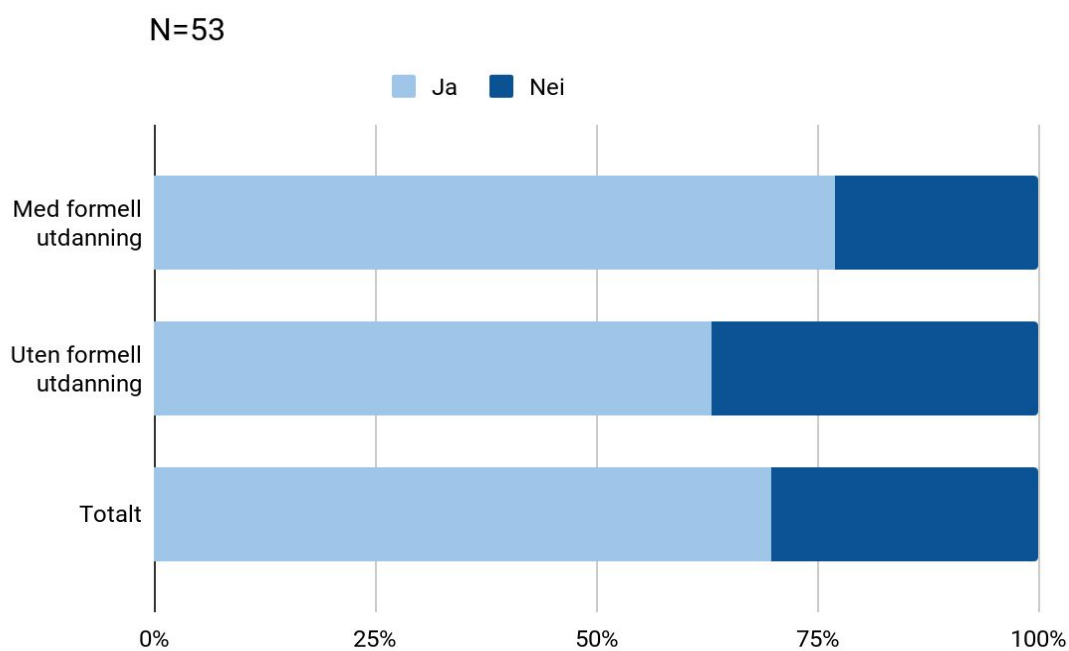
Her ser vi at kreativ bruk av læremidler i faget kan gjøre at rammefaktoren blir en mulighet snarere enn en hindring.

5.3.2 Lærerforutsetninger

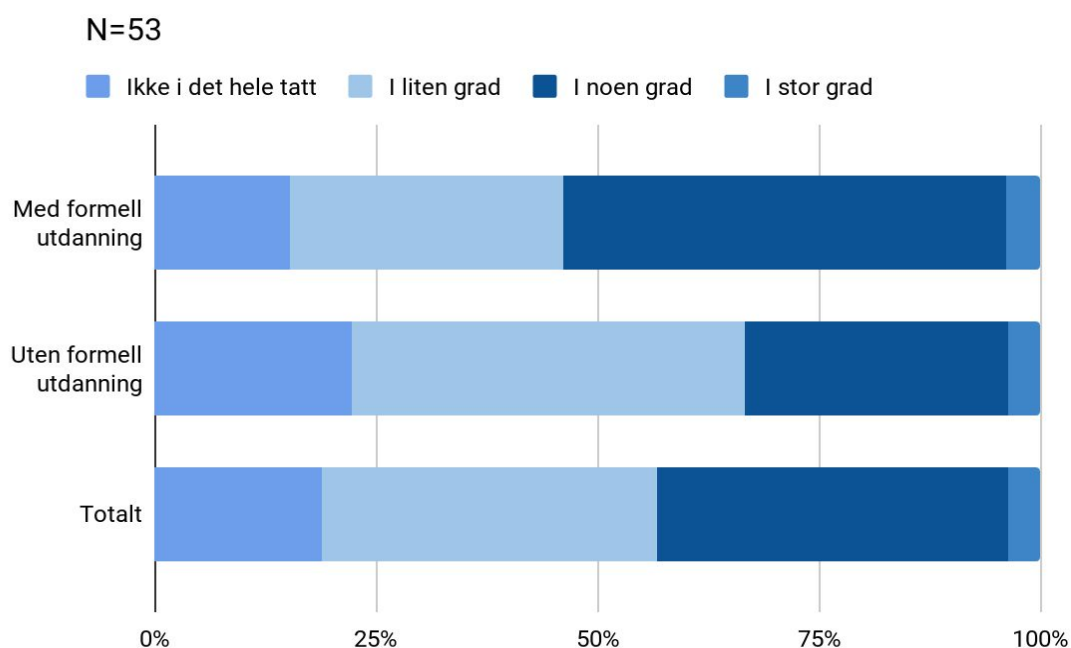
Hanken og Johansen nevner *musikkfaglig/pedagogisk kompetanse* og *fagsyn* som viktige lærerforutsetninger. Erling Lars Dale skiller mellom tre pedagogiske kompetansenivåer hvor K-1-nivået dreier seg om evnen til å gjennomføre undervisning, K-2 innebærer evnen til å planlegge og vurdere undervisningen og K-3 er evnen til å legitimere, vurdere kritisk og reflektere rundt den pedagogiske virksomheten og å kunne diskutere pedagogiske problemstillinger (Dale referert i Hanken & Johansen 1998:50). K-1-nivået forutsetter ikke nødvendigvis noen formell utdanning, fordi det gjerne baserer seg på intuitiv kunnskap, også kalt *handlingskunnskap*, som gjerne er utviklet gjennom erfaringen som elev/student. Dette fører ofte til at man imiterer de lærerne man selv har hatt. K-2 og K-3 innebærer en mer artikulert pedagogisk kunnskap, noe som er avhengig av en formell pedagogisk utdanning. Ettersom de ulike kompetansenivåene kan representere *erfaring* og *utdanning* har jeg har valgt å bruke denne inndelingen i presentasjonen av funnene.

Utdanning

I spørreundersøkelsens besvarelser kan vi se visse tendenser til at lærere med formell utdanning i gehørdidaktikk lar elevene ta i bruk instrumenter i gehørundervisningen i større grad enn de uten formell utdanning. Det samme gjelder for i hvilken grad lærerne lar elevene ta i bruk sine hovedinstrumenter.



Figur 3: lærernes utdanningsnivå krysset med spørsmålet “Lar du elevene ta i bruk instrumenter i din gehørundervisning?”



Figur 4: lærernes utdanningsnivå krysset med spørsmålet “I hvilken grad lar du elevene bruke sine hovedinstrumenter i din gehørundervisning?”

Som det fremgår av figurene er det ikke store forskjeller mellom dem med og uten formell utdanning. En kjiqvadrattest viste at forskjellene mellom de to gruppene ikke er statistisk signifikante, noe som blant annet har sammenheng med det lave antallet respondenter. Likevel er det interessant å se tendensene til forskjeller mellom de to gruppene. I den siste figuren ser vi at 67% av respondentene uten formell utdanning i gehørdidaktikk har svart “Ikke i det hele tatt” eller “I liten grad”, mens det samme gjelder for kun 46% av de med formell utdannelse i gehørdidaktikk.

Disse tendensene indikerer at det kan være en sammenheng mellom utdanningsnivå og graden av operasjonalisering. Samtidig er det viktig å ikke trekke for bastante konklusjoner ettersom forskjellene ikke er statistisk signifikante.

Erfaring

Når det gjelder erfaring var det ikke mulig å se tendenser i spørreundersøkelsens besvarelser til at undervisningserfaring i gehørfaget hadde sammenheng med graden av operasjonalisering, enten i den ene eller andre retningen.

Erfaring bygger ikke bare på antall års undervisningserfaring, men kan også ses i sammenheng med lærernes erfaringer som elever/studenter i gehørfaget. Inger Elise Reitan skriver at gehørfaget først og fremst har “bygd på erfaringskunnskaper som er hentet fra fagets undervisningspraksis”, noe som gjerne fører til at man viderefører fagets tradisjoner og “underviser slik man selv er blitt undervist” (Reitan 2007b:217). Solveig kommenterer dette slik:

(...) det er klart at man har en tendens til å, kanskje å gjenta og gjøre ting som tidligere lærere har gjort før, det merker jeg veldig på mange måter. (Solveig)

Samtidig trekker hun frem at den brede erfaringen hun har opparbeidet seg gjennom å spille i mange ulike sjangere har betydning for hva hun vektlegger at elevene skal lære i gehørundervisningen og hvorvidt hun er i stand til å gripe muligheter som oppstår underveis i undervisningssituasjonen:

(...) man kan være med på så mange flere ting hvis man er litt bred, og dette tror jeg kanskje avspeiles litt i undervisningen, at jeg synes at elevene bør kunne en hel rekke ferdigheter. (...) en hørelæretime, der må man veldig ofte improvisere litt, holdt på å si, både på piano og på opplegget i timen, at man griper en sånn mulighet til å plutselig gjøre en eller annen idé som dukker opp, og da tenker jeg på at det med å ha bred erfaring gjør en i stand til det. For hvis man bare har hatt én sånn smal vei, da har man ikke så stort repertoar av ting man kan gjøre, og da tenker jeg på at det med instrument er med på å utvide det repertoaret litt. (Solveig)

Andreas trekker spesielt frem erfaringen som student i gehørfaget på jazz-linja som nyttig med tanke på å se sammenhengen mellom gehøret og utøving, spesielt i samspillssituasjoner:

(...) jeg forsto da ved å tenke mer helhetlig eller bruke mange forskjellige vinkler inn for å organisere, eller for å orientere seg i musikk, så ble det samspillet, følelsen av samspill og dybden man kunne gå i, det gjorde virkelig noe med musikkopplevelsen og det å spille for meg. Jeg holdt jo på med jazz, men jeg tror ikke jeg hadde forstått helt hvor mye det var mulig å høre og hvor fort, og hva det gjorde med samspillet, så der opplevde jeg plutselig at gehør kanskje var det aller, aller viktigste av alt, det med den bevisstgjøringen for å kunne kommunisere med de jeg spiller med på det nivået som de kommuniserer på. (Andreas)

Fagsyn

Ifølge Hanken og Johansen vil fagsynet være styrende for undervisningens utforming gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering (ibid.). Lærerens fagsyn kan sies å være bygget på tidligere undervisningserfaring, faglig kompetanse, faglige tradisjoner og personlige preferanser.

Som vi så i kapittel 2 har gehørfaget en lange tradisjoner som vi fortsatt kan finne igjen i dagens undervisning i videregående skole. Som tidligere nevnt har det ikke vært tradisjon for å inkludere instrumenter i gehørundervisningen. Vi kan derfor si at lærere med et tradisjonelt fagsyn i gehørfaget antageligvis ikke vil ta i bruk instrumenter i faget i særlig grad. En av respondentene nevner nettopp at vedkommende ikke har tatt i bruk instrumenter i gehørundervisningen i særlig grad *“først og fremst fordi det ikke har vært tradisjon for det”*. I spørreundersøkelsen ser vi eksempler på at flere lærere mener instrumentbruk ikke hører hjemme i gehørundervisningen:

- *Jeg tror heller på å inkludere gehør i instrumentalundervisningen.*
- *Jeg synes det er et poeng at gehørfaget er et fag der man arbeider med gehøret fristilt fra hovedinstrumentet. Det er etter min mening fint å ha ett fag der man kan fordype seg kun i gehørarbeid, og kun bruke sang for å gjengi. Gehør kombinert med hovedinstrument hører mer hjemme i hovedinstrumentundervisningen etter mitt syn.*

- *Jeg har en klar oppfatning av at bruk av sangstemme/kropp og gehørutvikling henger tett sammen - jeg tenker at man heller kobler gehørtrening inn i hovedinstrumentundervisningen, ikke motsatt.*

To av respondentene fremhever den tette sammenhengen mellom sangstemme og gehørutvikling, noe vi kan se i sammenheng med Frede V. Nielsens poengtering av at et sentralt mål i faget er at notene man leser “klinger i hovedet” slik at man blir i stand til å gjengi dem korrekt i sang (Nielsen referert i Reitan 2007a:131). Det har vært tradisjon for å bruke sang for å trene opp den auditive forestillingsevnen, også kalt det indre gehøret. Med en gang man tar i bruk et instrument for å spille etter noter vil man kunne “jukse” ved at man vet hvilke tangenter eller knapper man skal trykke på for å produsere de forskjellige tonene. Denne hjelpen får man ikke når man synger, og man er i større grad nødt til å ta i bruk gehøret for å treffe riktige toner og intonere godt.

I læreplanen for hovedområdet hovedinstrument i 2. klasse er det inkludert i kompetansemålene at elevene skal kunne “knytte praktisk musisering til relevant teori”, “improvisere på hovedinstrumentet” og “spille/synge etter gehør”, mens i kompetansemålene for 3. klasse nevnes ikke gehør, og det eneste som er relatert til gehørfaget er at de skal “beherske relevante innstuderingsteknikker” (Udir 2006b). Det kan derfor argumenteres for at gehørarbeid på instrumentet ivaretas i hovedinstrumentundervisningen i 2. klasse, men i mindre grad i 3. klasse. Solveig poengterer at dersom man skal utelate bruk av hovedinstrumenter annet enn sang fra gehørundervisningen må man være sikker på at dette ivaretas i instrumentalundervisningen. Dette kan være en utfordring:

Jeg mener at man ikke kan se bort ifra det som står i læreplanen, det kan man ikke gjøre med mindre man har avtalt og forsikret seg om at det faktisk blir tatt hånd om av samtlige lærere, noe som er ganske vanskelig, for hovedinstrument er det jo så mange timelærere på. (Solveig)

Det krever altså noe ekstra av læreren for at man skal kunne sikre seg at læreplanens mål om spill i tilknytning til gehørfaget blir oppfylt selv om man ikke gjør det i gehørfaget.

Kapittel 6: Avslutning

6.1 Studiens viktigste funn

Første del av problemstillingen kan formuleres som følgende spørsmål:

Hvordan tolker og operasjonaliserer lærere begrepet spill slik det benyttes i kompetansemålene for hovedområdet gehørtrening i videregående skole?

Når det gjelder tolkning av begrepet spill er det bred enighet blant lærerne om at det innebærer spill på instrumenter, men mangfoldet i hvilke instrumenter det kan inkludere er stort. Mange trekker frem hovedinstrumentet som relevant med tanke på overføringsverdien fra gehørfaget til utøvingen på instrumentet. Biinstrument og besifringsspill blir også trukket frem da de, i likhet med gehørtrening, fyller en funksjon som støttefag, og læreplanen fremhever gehør som et sentralt moment i begge hovedområdene (Udir 2006b). Rytmeinstrumenter og kroppslige lyder som tramping og klapping fremheves som sentralt i forbindelse med kroppsliggjøring av rytme. Ellers nevnes digitale verktøy som mulig “instrument” i undervisningen. En del lærere vektlegger sang i større grad enn spill i faget, noe som både kan skyldes at sang tradisjonelt er forbundet med gehørutvikling, men også mangel på bevissthet rundt kompetansemålenes vektlegging av spill. Lærerne vektlegger overføringsverdi til musikkutøvingen og sammenheng mellom teori og praksis som begrunnelser for at spill er vektlagt i kompetansemålene.

Lærerne operasjonaliserer spill i varierende grad. Spørreundersøkelsens resultater viste at av totalt 53 respondenter svarte 37 at de lar elevene ta i bruk instrumenter i sin gehørandervisning, mens 43 respondenter oppga at de lar elevene bruke sine hovedinstrumenter. Misforholdet mellom de to kan forklares med at enkelte har tolket hovedinstrumenter til også å bety sang. Lærerne operasjonaliserer spill ved å ta i bruk en rekke arbeidsformer og oppgavetyper innenfor kategoriene notert musikk, gehørspill, improvisasjon/komponering/arrangering, instrument som støtte, digitale verktøy og annet.

Oppgavetyperne baserer seg i stor grad på tradisjonelle emner i faget som melodi, rytme og harmonikk.

Andre del av problemstillingen lyder slik:

Hvilke faktorer har betydning i denne sammenhengen?

Her viser funnene at rammefaktorer som gruppestørrelse og passende lokaler, tid, instrument- og sjangerfordeling blant elevene og læremidler fungerer som hindringer for operasjonaliseringen av læreplanen, men lærerne kommer også med mulige løsninger på flere av hindringene. Funnene viser også at lærerforutsetninger som utdanning, erfaring og fagsyn har betydning. Man kan se en tendens til at lærere med formell utdanning i gehørdidaktikk operasjonaliserer spill i større grad enn lærere uten formell utdanning i faget. Selv om forskjellen ikke er statistisk signifikant er den likevel interessant, spesielt i lys av tidligere forskning som har vist en sammenheng mellom en tradisjonell undervisningspraksis og mangel på gehørdidaktisk utdannelse (Bergby 1991, Dalen 2016). Når det gjelder erfaring vektlegges det at man har bred sjangerkunnskap for å kunne gripe muligheter i faget. Flere av lærerne har et tradisjonelt fagsyn, noe som vil si at de vektlegger bruk av sang og mener instrumentbruk ikke hører hjemme i gehørundervisningen.

6.2 Studiens betydning og veien videre

Videre forskning

Muligheter for videre forskning kan inkludere:

- Hva har læreplanffatterne ment med begrepet spill, og hvorfor har de inkludert det i kompetansemålene i LK06?
- Hvilken betydning kan bruk av hovedinstrument kan ha å si for elevenes gehørutvikling?
- Er inkluderingen av begrepet spill i læreplanen tatt til følge i de gehørdidaktiske utdanningsmulighetene som finnes? Burde det tas til følge?
- Flere av lærerne i min studie mente at hovedinstrumentlærerne burde ta større ansvar for elevenes gehør- og teoriopplæring. Hva gjøres av gehørarbeid i

hovedinstrumentundervisningen i videregående skole? Hvordan følges kompetansemålene som berører dette opp i undervisningen?

Gehøret på spill?

Man setter neppe gehøret på spill ved å utelate instrumentbruk fra gehørundervisningen, men kanskje kan det å sette gehøret *i spill* gjennom bruk av instrumenter være et verdifullt tilskudd til fagets arbeidsformer? Det er ihvertfall viktig å ta en diskusjon om det, noe jeg håper denne studien kan bidra til. Som en av respondentene sa i undersøkelsen: “*Variasjon i metode og undervisningsopplegg tror jeg er veldig viktig*”. Elever lærer på forskjellige måter, noe som gjør det viktig å variere innfallsvinklene i faget for å kunne “treffe” alle elevene. Dersom det å innlemme instrumentbruk som en av arbeidsformene i gehørundervisningen kan være til hjelp for én elevs evne til å overføre gehørkunnskapene til sin musikkutøving, vil det ikke da være verdt det? Som jeg skrev i innledningen håper jeg at denne studien kan være til inspirasjon for gehørlærere og skape en nyttig diskusjon rundt instrumentbruk i gehørundervisningen.

Kilder

Afdal, Geir (2005). *Tolerance and curriculum : conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Det teologiske Menighetsfakultetet. Tilgjengelig fra:
http://www2.mf.no/dokumenter/forskning/fulltekst_pdf_filer/Afdal.pdf [Lest 10.05.2019]

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

Bengtsson, Ingmar (1979). Gehør. I: *Cappelens musikkleksikon, Bind 3*, s. 62-63. Oslo: Cappelens Forlag A/S.

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

Blix, Hilde & Anne Katrine Bergby (red.) (2007): *Øre for musikk : Om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.

Bryman, Alan (2012). *Social research methods, 4th edition*. Oxford: Oxford University press.

Dalen, Elisabeth (2016). *Gehørfaget i videregående skole. En kvalitativ studie av læreres undervisningspraksis i hovedområde Gehørtrening musikk fordypning 2*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Edlund, Lars (1979). Hørelære. I: *Cappelens musikkleksikon, Bind 3*, s. 456-457. Oslo: Cappelens Forlag A/S.

Engelsen, Britt Ulstrup (2015). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor : skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet*. 7. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Goodlad, John I. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Imsen, Gunn (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, Victoria C. (2007). Informasjonsteknologi og gehørundervisning. I: Blix, Hilde & Anne Katrine Bergby (red.). *Øre for musikk : Om å undervise i hørelære* (s. 197-206). Oslo: Unipub.
- Johansen, Guro Gravem (2007). Improvisasjon og gehørtrening. I: Blix, Hilde & Anne Katrine Bergby (red.). *Øre for musikk : Om å undervise i hørelære* (s. 148-167). Oslo: Unipub.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1979). *Læreplan for den videregående skole. Del 3b: Studieretning for husflids- og estetiske fag. Grunnkurs og videregående kurs I: Musikklinje*. Oslo: Gyldendal.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994). *Reform '94. Videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/> [Lest 05.05.2019]
- Kruse, Gro Shetelig (1993). *Gehørutvikling integrert i instrumentalopplæring. Emnehefte 26*. Bergen: Norges Musikkorps Forbund.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Veiledning om organisering av elevene. Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne_oppdaterert-april-2017.pdf [Lest 04.05.2019]
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: UniPub.
- Mordal, Tove L. (1989). *Som man spør får man svar : arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Tano.
- NEM (Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag) (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/> [Lest 21.04.2018]
- Pedersen, Andreas Frydendal (2012): *Hørelæreundervisning - i teori og praksis. En intervjustudie av hørelærepedagogers syn på og håndtering av teori og praksis i sin*

musikkundervisning i videregående skole. Eksamensarbeide ved Musikhøgskolan Ingesund. Hentet fra: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:588678/FULLTEXT01.pdf> [Lest: 06.05.2019]

Reitan, Inger Elise (2007a). Lytting. I: Blix, Hilde & Anne Katrine Bergby (red.). *Øre for musikk : Om å undervise i hørelære* (s. 125-141). Oslo: Unipub.

Reitan, Inger Elise (2007b). Hørelærefaget og forskning. I: Blix, Hilde & Anne Katrine Bergby (red.). *Øre for musikk : Om å undervise i hørelære* (s. 217-225). Oslo: Unipub.

Reitan, Inger Elise (2006). *Gehørtrening i praksis – Hva sier fagplanen og hva opplever studentene*. Forskningsrapport. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Ringdal, Kristen (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.

Slette, Aslaug Louise (2007). *Fra øre til hånd. En analyse av gehørdiskurser i pianoundervisningen*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006a): *Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/MUS8-01> [Lest 05.05.2019]

Utdanningsdirektoratet (2006b): *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MUS5-01> [Lest 05.05.2019]

Øye, Ingunn Fanavoll (2013). Music analysis: a bridge between performing and aural training? I: Reitan, Inger Elise m.fl. (red.). *Aural Perspectives. On musical learning and practice in higher music education* (s. 25-52). Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Vedlegg:

Vedlegg nr 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

“Gehøret på spill - om instrumentbruk i gehørundervisningen i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Studien gjøres som en del av et masterprosjekt i et mastergradsstudium i anvendt musikkteori, fagområde gehør, ved Norges musikkhøgskole. I prosjektet vil jeg undersøke følgende problemstilling: *Hvordan kan lærere tolke og operasjonalisere begrepet “spill” slik det benyttes i kompetansemålene for hovedområdet Gehørtrening i videregående skole?* Hvordan kan elevenes hovedinstrumenter eller andre instrumenter involveres i gehørundervisningen i videregående skole? Hvilken betydning kan bruken av hovedinstrumentet eller andre instrumenter ha for utviklingen av gehørferdigheter?

Aktuelle deltakere i studien vil være lærere fra hele landet som underviser i hovedområdet Gehørtrening i faget Musikk fordypning 1 og 2 ved musikklinjen i videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil i første omgang bestå av en nettbasert spørreundersøkelse. Spørsmålene omhandler tolkning av begrepet “spill” og bruk av instrumenter i gehørundervisningen i videregående skole.

Besvarelsene registreres via SurveyXact og resultatene fra spørreundersøkelsen anonymiseres i min masteroppgave.

På bakgrunn av spørreundersøkelsens besvarelser ønsker jeg å velge ut 2-3 lærere for oppfølgingsintervju og observasjon av undervisning. Det vil bli tatt notater fra observasjonen, og lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil bli transkribert, og intervjusvarene kan bli sitert i avhandlingen. Sammen med spørreundersøkelsen vil dette utgjøre mine data for oppgaven.

Deltakere i spørreundersøkelsen kan reservere seg fra å bli kontaktet om oppfølgingsintervju og observasjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil få tilgang til de personidentifiserbare opplysningene.

Spørreundersøkelsens besvarelser lagres i SurveyXact på en passordbeskyttet konto. For å ivareta konfidensialitet lagres navneliste adskilt fra øvrige data.

Det vil ikke være mulig å tilbakeføre opplysninger i publikasjonen til enkeltpersoner.

Senest ved prosjektslutt, 15.07.2018, vil lydopptak og kobling til navnelister bli slettet, mens indirekte personidentifiserende opplysninger fra intervju og observasjonsnotater vil bli slettet eller grovkategorisert på en slik måte at det ikke kan tilbakeføres til enkeltpersoner.

Frivillig deltakelse

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

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du har spørsmål om forskningsprosjektet, ta gjerne kontakt!

Ingrid Lønning Nordset

Tlf: 48286774

E-post: ingridnordset@gmail.com

Veileder:

Aslaug Louise Slette

Tlf: 23 36 72 86/907 87 507

E-post: aslaug.l.slette@nmh.no

Vennlig hilsen

Ingrid Lønning Nordset

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

“Gehøret på spill - om instrumentbruk i gehørundervisningen i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Studien gjøres som en del av et masterprosjekt i et mastergradsstudium i anvendt musikkteori, fagområde gehør, ved Norges musikkhøgskole. I prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan elevenes hovedinstrumenter eller andre instrumenter kan involveres i gehørundervisningen i videregående skole. Jeg har formulert følgende problemstilling: *Hvordan kan lærere tolke og operasjonalisere begrepet “spill” slik det benyttes i kompetansemålene for hovedområdet Gehørtrening i videregående skole?*

Aktuelle deltakere i studien vil være lærere fra hele landet som underviser i hovedområdet Gehørtrening i faget Musikk fordypning 1 og 2 ved musikklinjen i videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

På bakgrunn av en spørreundersøkelse gjennomført blant gehørlærere ved videregående skoler i hele landet vil jeg velge ut 2-3 lærere for oppfølgingsintervju. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet som vil bli transkribert, og intervjusvarene kan bli sitert i avhandlingen. Jeg vil også gjennomføre observasjon av undervisning hvor det vil bli tatt notater. Sammen med spørreundersøkelsen vil dette utgjøre mine data for oppgaven.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil få tilgang til de personidentifiserbare opplysningene.

Lydopptak av intervju og notater fra observasjonen lagres elektronisk på passordbeskyttet PC. For å ivareta konfidensialitet lagres navneliste adskilt fra øvrige data.

Det vil ikke være mulig å tilbakeføre opplysninger i publikasjonen til enkeltpersoner.

Senest ved prosjektslutt, 15.07.2018, vil lydopptak og kobling til navnelister bli slettet, mens indirekte personidentifiserende opplysninger fra intervju og observasjonsnotater vil bli slettet eller grovkategorisert på en slik måte at det ikke kan tilbakeføres til enkeltpersoner.

Frivillig deltakelse

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

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du har spørsmål om forskningsprosjektet, ta gjerne kontakt!

Ingrid Lønning Nordset
Tlf: 48286774
E-post: ingridnordset@gmail.com

Veileder:

Aslaug Louise Slette
Tlf: 23 36 72 86/907 87 507
E-post: aslaug.l.slette@nmh.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i intervju og observasjon av undervisning

Dato

Underskrift

Vennlig hilsen

Ingrid Lønning Nordset

Vedlegg nr 3: Spørreundersøkelse

Info til deltakere

Ved å besvare denne spørreundersøkelsen samtykker du automatisk til å delta i forskningsstudien “Gehøret på spill - om instrumentbruk i gehørundervisningen i videregående skole”.

Spørreundersøkelsens besvarelser anonymiseres i masteroppgaven slik at det ikke vil være mulig å tilbakeføre opplysninger til enkeltpersoner.

1. Underviser du i hovedområdet Gehørtrening i faget Musikk fordypning 1 og/eller 2?
 - Ja
 - Nei

2. Kjønn
 - Mann
 - Kvinne

3. Alder
 - 20-29 år
 - 30-39 år
 - 40-55 år
 - 56-70 år

4. Hvilken faglig bakgrunn har du innenfor gehørdidaktikk?
 - Formell utdanning i gehørdidaktikk
 - Valgfag/modul/kurs i gehørdidaktikk
 - Ingen formell utdanning i gehørdidaktikk
 - Annet: *(Respondenten fyller inn)*

5. Hvilket/hvilke klassetrinn underviser du i Gehørtrening?
- 2.klasse
 - 3.klasse
6. Hvor mange år har du undervist i gehørtrening/hørelære?
- 0-5 år
 - 6-10 år
 - 11-20 år
 - Over 20 år
7. I læreplanen for Musikk fordypning 1 og 2 står det under kompetansemålene for Gehørtrening at elevene skal kunne memorere og gjengi musikalske forløp i sang eller joik, spill og skrift, og at de skal kunne lese og gjengi et notebilde i sang og spill. Hvordan tolker du ordet spill i denne sammenhengen?
(Respondenten fyller inn)
8. Lar du elevene ta i bruk instrumenter i din gehørundervisning (annet enn sang)?
- Ja
 - Nei
- Dersom respondenten svarer Ja:*
- a. Hvilke instrumenter?
- Alle hovedinstrumentene representert i gruppen/klassen
 - Utvalgte instrumenter: *(Respondenten fyller inn)*
9. I hvilken grad lar du elevene bruke sine hovedinstrumenter i din gehørundervisning?
- Ikke i det hele tatt
 - I liten grad
 - I noen grad
 - I stor grad
 - I svært stor grad
10. *Dersom respondenten svarer Ikke i det hele tatt/i liten grad/i noen grad:*

- a. Hva er grunnene til at du ikke lar elevene bruke sine hovedinstrumenter i din undervisning (i større grad)?
- Store grupper
 - Stor variasjon i elevenes hovedinstrumenter
 - Mangel på relevante undervisningsopplegg
 - Stor spredning i elevenes musikalske sjangere
 - Annet: *(Respondenten fyller inn)*
- b. Kunne du tenke deg å la elevene bruke sine hovedinstrumenter i undervisningen (i større grad) dersom du fikk kjennskap til metoder/opplegg for dette?
- Ja
 - Nei
- c. Hvorfor/hvorfor ikke? (Valgfritt)
(Respondenten fyller inn)

11. Kan du gi noen konkrete eksempler på hvordan du tar i bruk elevenes hovedinstrumenter eller andre instrumenter i din undervisning? Dette kan være både i timene og som hjemmearbeid.
(Respondenten fyller inn)

Vedlegg nr 4: Intervjuguide

Før intervjustart: Avklare bruk av opptaksutstyr

Bakgrunn informant

- Andre undervisningsfag + instrumenter (hoved/bi)

Tolkning

Kompetansemål: *sang og spill*

- Hva menes med spill?
- Hva kan *spill* inkludere?
 - Informantens svar på spørsmålet om tolkning av spill i spørreundersøkelsen
 - Hoved-/biinstrument, rytmeinstrumenter, kropp, objekter, digitale verktøy
- Hvorfor *spill*? Enkelt å forstå?
- Hva slags informasjon gir det om hva elevene skal lære?

Oppsummere samtalen så langt

Operasjonalisering	Rammefaktorer
Hvordan overføre tolkning til undervisning?	Organisering, grupper Hovedinstrumenter Læreverk Digitale verktøy
➢ Informantens eksempler på operasjonalisering (både fra spørreundersøkelse og observasjon) Eksempler på operasjonalisering av det andre kompetansemålet?	➢ Informantens svar/tendenser i besvarelsene på spørsmål om rammefaktorer Innvirkning på instrumentbruk? Hvordan tilpasse?

Oppfatning av elevenes læringsutbytte

- Kan bruk av instrumenter være til hjelp i elevenes gehørutvikling?
- Læringsutbytte av
 - Hovedinstrumentet?
 - Instrumenter generelt - som sang ikke gir?
- Hvilken overføringsverdi til
 - Andre fag?
 - Elevens utvikling som musiker/musikkutøving?

Lærerforutsetninger

- På hvilke måter har din bakgrunn betydning for hvordan du vektlegger bruk av instrumenter i gehørundervisningen?
 - Undervisningserfaring
 - Beherskelse av ulike instrumenter/sjangere
 - Egen utdanning: bruk av instrumenter i gehørfaget

Avslutning

- Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg nr 5: Observasjonsguide

Dato: _____ Lærer: _____

RYTME

Oppgaver	Læringsutbytte

MELODI

Oppgaver	Læringsutbytte

HARMONIKK

Oppgaver	Læringsutbytte

SAMMENSATT/ANNET

Oppgaver	Læringsutbytte

Aslaug Louise Slette
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 16.02.2018

Vår ref: 58907 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 01.02.2018 for prosjektet:

58907	<i>Gehøret på spill – om instrumentbruk i gehørundervisningen i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Aslaug Louise Slette</i>
Student	<i>Ingrid Lønning Nordset</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 15.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / pernille.grondal@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingrid Lønning Nordset, ingridnordset@gmail.com



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Du opplyser om at du skal observere lærerne i klasserommet. Personvernombudet legger til grunn at det ikke skal samles inn opplysninger om elever, da dette ikke anses å være relevant for formålet med oppgaven.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Norges musikkhøgskole sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/skylagring er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Du/dere har opplyst i meldeskjema at det tas i bruk den online surveytjenesten. SurveyXact som databehandler i prosjektet. Dersom det ikke allerede eksisterer en databehandleravtale mellom Norges musikkhøgskole og databehandleren, skal det inngås en skriftlig avtale om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/veiledere/databehandleravtale/>

Prosjektslutt er oppgitt til 15.07.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Personvernombudet gjør oppmerksom på at også databehandler må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Det inkluderer eksempelvis transkripsjoner, filer, logger og koblingsnøkkel mellom IP-/epostadresser og besvarelsene.

Aslaug Louise Slette
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 16.02.2018

Vår ref: 58907 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 01.02.2018 for prosjektet:

<i>58907</i>	<i>Gehøret på spill – om instrumentbruk i gehørundervisningen i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Aslaug Louise Slette</i>
<i>Student</i>	<i>Ingrid Lønning Nordset</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 15.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / pernille.grondal@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingrid Lønning Nordset, ingridnordset@gmail.com



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Du opplyser om at du skal observere lærerne i klasserommet. Personvernombudet legger til grunn at det ikke skal samles inn opplysninger om elever, da dette ikke anses å være relevant for formålet med oppgaven.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Norges musikkhøgskole sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/skylagring er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Du/dere har opplyst i meldeskjema at det tas i bruk den online surveytjenesten. SurveyXact som databehandler i prosjektet. Dersom det ikke allerede eksisterer en databehandleravtale mellom Norges musikkhøgskole og databehandleren, skal det inngås en skriftlig avtale om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/veiledere/databehandleravtale/>

Prosjektslutt er oppgitt til 15.07.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Personvernombudet gjør oppmerksom på at også databehandler må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Det inkluderer eksempelvis transkripsjoner, filer, logger og koblingsnøkkel mellom IP-/epostadresser og besvarelsene.