



UiT Norges arktiske universitet

Musikkonservatoriet

Med trygghet i gehøret

En kvalitativ studie om relasjonen mellom gehørfaget og studentenes utøvende virksomhet

Ane Emilie Vold Mickelsson

Masteroppgave i Hørelære med didaktikk og praksis, MUS-3902. Mai 2020

Takk

Jeg ønsker å rette en takk til alle informantene som har bidratt i denne studien. Dette hadde ikke vært mulig uten dere, og det har vært lærerikt å få ta del i deres erfaring og refleksjoner.

Jeg vil videre takke mine dyktige og inspirerende lærere Gro Shetelig og Maria Medby Tollefsen for tett oppfølging og gode innspill i disse to årene.

En stor takk går til min kunnskapsrike og engasjerte lærer og veileder Hilde Blix. Dette prosjektet hadde ikke vært mulig uten din konkrete veiledning og konstruktive tilbakemeldinger med glimt i øyet.

Jeg vil også takke mine to medstudenter, Synnøve og Elisabeth. Dette studiet hadde ikke vært det samme uten deres selskap, latter og det gode fellesskapet vi har hatt.

Takk og til mine foreldre og svigerforeldre for korrekturlesing av oppgaven og all støtte underveis. Og takk til Nikolai, som gjennom oppmuntring og utallige kopper te har støttet prosjektet hele veien.

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse relasjonen mellom gehørfaget og utøvende virksomhet. Studien tar for seg hvordan gehørlærere på universitets- og høyskolenivå vektlegger denne relasjonen for sine studenter. Studiens hovedproblemstilling er: «Hvordan knytter gehørlærere gehørundervisning til studentenes utøvende praksis, og hvilke læringsstrategier presenteres for studentene?» For å belyse dette, benyttes kvalitativ forskningsmetode, med observasjon og intervju av fem informanter. Sentral teori knyttet til studien er sosial læringsteori, mesterlære, situert læring, dybdelæring og læringsstrategier. Funnene i studien gir grunnlag for å si at informantene ser gehørfaget som et støttfag for hovedinstrument. Informantene bruker hovedinstrument og relevant repertoar for å styrke relasjonen til utøvende virksomhet. Sang er en mye brukt strategi, og instrumentbruk i undervisningen bygger videre på ferdigheter etablert via sang. I tillegg vektlegges øvelser som styrker indre gehør, musikalsk orienteringsevne og oppfattelse av musikalske strukturer. Studentene skal tilegne seg både internaliserte ferdigheter og ulike strategier i gehørfaget. På sikt er det et mål at studentene skal bli sine egne lærere, og slik få en livslang læring. I tillegg er det et mål at gehørfaget er med på å utvikle en yrkesstolthet og musikerkompetanse hos studentene.

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
Bakgrunn for valg av tema	1
Studiens formål og problemstilling	2
Sentrale begreper	3
Gehör	3
Musikalske strukturer	4
Indre gehør	4
Gehör som undervisnings- og støttefag	5
Utøvende praksis	6
Strategi	6
Tidligere forskning	8
Teori	12
Læring i sosial kontekst	12
Læringsmiljø og transfer	15
Læringsstrategier	17
Metode	20
Kvalitativ metode	20
Kvalitativ observasjon	20
Kvalitativt forskningsintervju	22
Utvalg av informanter	23
Transkripsjon	24
Analyse	25
Etikk, validitet og reliabilitet	26
Funn	28
Presentasjon av informantene	28
Relasjonen mellom gehørfaget og utøvende virksomhet	29
Gehørtrening som støttefag	29
Organisering og relevans	31

Med basis i studentenes erfaringer.....	34
Transfer gjennom instrument.....	36
Arbeidsmateriale og overføringsverdi.....	39
Gehørfagets status og samarbeid mellom faglærere	43
Gehørfagets utøverrelaterte mål	46
Fagets generelle mål.....	46
Musikerkompetanse – en musikalsk grunnmur.....	51
Selvstendige utøvere	53
Utøverrelaterte strategier - Den «musikalske verktøykasse»	55
Strategier for indre gehør og musikalsk forestillingsevne	56
Bruk og oppfattelse av musikalske strukturer.....	59
Strategier for musikalsk orienteringsevne.....	63
Analyse og samhandling	65
Strategi eller ferdighet.....	67
Oppsummering og veien videre	70
Litteratur	72
Vedlegg.....	74

Innledning

Bakgrunn for valg av tema

For meg var musikk veldig lenge noe som enten satt i fingrene eller i hodet. Som ung fiolinist i kulturskolen lærte jeg mye på gehør. Jeg kunne spille musikk utenat, men forholdt meg lite til rytme og notebilde og tenkte ikke bevisst over hva jeg egentlig spilte. Etter at jeg fikk gehørtrening som fag, først på musikklinja, deretter i høyere utdanning, var det noe som løsnet. Plutselig kunne jeg forstå musikkens byggesteiner på en annen måte, både i notebildet og i klingende musikk. Jeg kunne «lese» og «snakke» musikk på en annen måte.

På høyskolenivå opplevde jeg at kunnskap lært i gehørfaget, kunne tas i bruk i aktiviteter knyttet til hovedinstrument eller kammermusikk. For meg ble dette tydelig da jeg på en fiolintime fikk beskjed om å «legge mer vekt på de skuffende kadensene». Fram til dette hadde jeg egentlig aldri bevisst koblet gehørfaget til min egen musikalske utøving, kun til notelesing og lytting. Samtidig opplevde jeg at mange medstudenter ikke så den samme relevansen i faget, og jeg har flere ganger havnet i diskusjon om dette.

Det gjorde meg nysgjerrig på hvordan lærere i gehørfaget ser på relasjonen mellom faget og studentenes utøvende virksomhet. Ut fra egen erfaring er dette noe som blir vektlagt på ulike måter. Jeg ønsket å finne ut mer om hvorvidt det utøvende aspektet er naturlig integrert i gehørfaget. Er dette noe lærerne er bevisst på, eller ligger ansvaret for en slik relasjon på hovedinstrumentlærerne? I denne studien vil jeg se nærmere på hvilke tanker og refleksjoner en utvalgt gruppe gehørlærere på universitets- og høyskolenivå har rundt disse spørsmålene sett fra sitt ståsted.

Studien ser gehørfaget fra lærerens synsvinkel og er relevant for alle som underviser i faget. Siden lærerne som deltar i studien underviser i høyere utdanning, vil deres praksis knyttes opp mot mål og rammer for faget ved den enkelte institusjon. Likevel vil mange av funnene og refleksjonene i studien klart kunne være relevante for lærere som underviser i gehørfaget på alle nivåer. I tillegg vil studien ha relevans for hovedinstrumentlærere med interesse for gehørarbeid.

Studiens formål og problemstilling

Studiens formål er først å få innblikk i gehørlærernes refleksjoner rundt temaet gehørtrening og utøving i høyere utdanning. Dernest ønsker jeg å se nærmere på hvilke strategier lærerne legger vekt på i sin undervisning, da spesielt med tanke på studentenes musikkutøving og relevans for senere yrkespraksis. Det er her snakk om konkrete strategier som presenteres for studentene. Min problemstilling er som følger:

Hvordan knytter gehørlærere gehørundervisning til studentenes utøvende praksis, og hvilke læringsstrategier presenteres for studentene?

Jeg konkretiserer dette i tre forskningsspørsmål jeg søker å besvare gjennom studien:

1. Hvordan knyttes gehørundervisning til studentenes utøvende praksis?
2. Hvilke utøverrelaterte mål settes for studentene i gehørfaget?
3. Hvilke utøverrelaterte læringsstrategier presenteres for studentene?

Selve studien rommer observasjon av undervisning etterfulgt av intervju. Lærerne underviser på universitets- og høyskolenivå og kommer fra tre nordiske land.

Sentrale begreper

Jeg gjør her rede for noen begreper som er sentrale i denne masterstudien. Først tar jeg for meg gehørbegrepet, herunder indre gehør og musikalske strukturer. Deretter ser jeg på begrepene gehør som undervisningsfag, utøvende praksis og til sist strategibegrepet knyttet til læring og undervisning.

Gehör

Begrepet gehør kan ha mange ulike definisjoner. «Å få gehør for sine meninger» kan i språklig sammenheng bety å møte forståelse for uttrykte meninger. I musikalsk sammenheng derimot, er begrepet gehør knyttet til evnen å oppfatte og fortolke musikk. Ingmar Bengtsson definerer det slik: «Gehör kalles evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m.) for så å kunne framlegge dette konkret.» (Bengtsson, 1979, s. 62). Han presiserer at gehør ikke må forveksles med å kunne skille tonehøyder fra hverandre: «Den slags lydhørhet, som kan testes gjennom eksperimenter, gjelder toner og andre lyder som er tatt ut av den musikalske sammenheng, mens g[ehör] først og fremst er forbundet med å utøve musikk.» (Bengtsson, 1979, s. 62).

Videre mener Bengtsson at denne prosessen kan deles inn i to ulike kategorier, *gehør 1* og *gehør 2*. Den første kategorien, *gehør 1*, kalles ofte gehørtrading. I en slik tradisjon vil utøverne memorere og gjengi musikalske forløp, uten å skrive ned det musikalske materialet. Dette krever ingen teoretisk bakgrunn, men derimot en kulturell forståelse av musikken og kan sammenlignes med språklæring. Denne første prosessen vil skje gjennom lytting og utøving av musikk, og finnes for eksempel i folkemusikken. Dette er, med andre ord, en tradisjon som bygger på intuitiv kunnskap. I andre ledd av Bengtssons definisjon, *gehør 2*, skal en også kunne uttrykke oppfattelsen av musikalske strukturer. Dette kan være å trampe takten eller sette ord på strukturene, og vil være forskjellig avhengig av nivået til studenten/utøveren. Formelle begreper, for eksempel taktart, tonalitet og stilart, vil være aktuelle for å sette ord på musikken. En vil altså knytte de musikalske inntrykkene til teoretisk, formell kunnskap (Bengtsson, 1979, s. 62). Dette kan for eksempel læres gjennom et gehørfag.

Musikkpsykologen John Sloboda bruker uttrykket *kategoriserende persepsjon* om måten hjernen strukturerer ulike lydinntrykk på. Det er hjernen som er avgjørende for hvordan vi oppfatter lyd, gjennom en musikalsk bevissthet. Denne musikalske bevisstheten deler han inn i fire ulike stadier:

1. *Oppmerksomhet mot lydens relevante dimensjoner*
2. *Koding eller kategorisering av lydinntrykkene*
3. *Samling av de ulike lydene i mønstre eller strukturer*
4. *Omsetting av inntrykkene til en form for respons*

(Blix & Bergby, 2016, s. 28)

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i både Bengtssons og Slobodas forståelse av gehørbegrepet. Når jeg bruker uttrykket *gehør*, referer jeg både til den intuitive kunnskapen og det å kunne sette ord på musikkens struktur, jamfør *gehør 2* hos Bengtsson og det fjerde stadiet hos Sloboda.

Musikalske strukturer

Både Bengtsson og Sloboda nevner oppfattelse av musikalske strukturer som en viktig del av gehøret. Gehørpedagogen Lotta Ilomäki definerer musikalske strukturer som en sortering av det musikalske materialet, for eksempel gjennom naturlige grupperinger innenfor rytmikk. «Students need to anticipate melodic and metric patterns horizontally and to grasp harmonic and contrapuntal patterns vertically.» (Ilomäki, 2011, s. 24). Hun argumenterer videre for at studentene trenger å trene opp en ferdighet for å finne meningsfulle enheter innenfor musikk. Dette gjelder både det auditive og i noteskrift. I denne studien ser jeg på musikalske strukturer på samme måte som Ilomäki, nemlig som meningsfulle enheter eller grupperinger musikken er bygd opp av.

Indre gehør

Begrepet «indre gehør» brukes ofte i forbindelse med gehørfaget. Den amerikanske sangpedagogen Karen Niewoehner definerer *audiation*, eller indre gehør, slik: «the ability to “hear” a melody in one’s head without singing out loud.» (Niewoehner, 2018, s. 4).

Niewoehner refererer her til en «indre stemme» i ens eget hode. Dette stemmer overens med Inger Elise Reitans definisjon av indre gehør: «En form for mental aktivitet basert både på å

lese og/eller å memorere musikkforløp og å kunne gjenkalle dette uten fysisk å frembringe lyden.» (Reitan, 2006, s. 23). Reitan utvider også begrepet til å ikke bare gjelde melodier og tonehøyder, men også evnen til klangforestilling, for eksempel i forbindelse med harmonikk. Hos Reitan beskrives dette som en trenbar ferdighet hos «den lesekyndige musiker» (ibid). Når jeg omtaler indre gehør i denne studien, vil det være i tråd med Reitan sin definisjon av begrepet som omfatter både melodiske og harmoniske forløp.

Gehør som undervisnings- og støttefag

Gehørundervisning, eller gehørfaget, vil være et sentralt begrep gjennom hele studien. Dette er et fag med røtter tilbake til Guido fra Arezzo, ofte kalt hørelærens far. I tillegg har blant andre Zoltán Kodály og Émile Jaques-Dalcrosse hatt stor betydning for utviklingen av faget i Europa. Faget oppsto i forbindelse med at notesystemet ble utviklet, og var ment som en støtte for utøving av musikk. For eksempel hadde italienske guttekor fra barnehjem på 1600-tallet behov for å lære inn nytt notemateriale raskt for å tjene inn penger til barnehjemmet. Faget er tradisjonelt delt opp i teori, gehør, komposisjon og sang. Denne inndelingen ble grunnlaget for undervisningen ved konservatorier i Europa (Blix & Bergby, 2016, s. 17ff).

Denne definisjonen av gehørtreningsfaget som støttefag, er gjeldende for denne studien. Når jeg bruker begrepet gehørfag, refererer jeg til faget ved høyere utdanning i Norden. Gehørfaget vil ha ulike navn ved ulike utdanningsinstitusjoner, blant annet gehør og lytting, gehørtrening, hørelære, musikkteori, aural skills eller ear training, for å nevne noen.¹ I denne studien kommer jeg hovedsakelig til å bruke termen gehørtrening og gehørfaget. Likevel vil andre benevnelser dukke opp i funnkapitlet. Dette skyldes at studien foregår i forskjellige nordiske land, med ulike navnetradisjoner for gehørfaget.

¹ Fagplaner ved Norges Musikkhøgskole, Universitetet i Stavanger, Grieg-akademiet og Sibelius Academy:

<https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2019/emner/bachelornivaemner/gehor10-gehortrening-i> (Hentet 2.april 2020)

<https://www.uis.no/fakulteter-institutter-sentre-og-museum/det-humanistiske-fakultet/institutt-for-musikk-og-dans/studier/bachelor-i-musikk/studieplan-og-emner/>(Hentet 2.april 2020)

<https://www.uib.no/emne/MUG107> (Hentet 2.april 2020)

<https://opinto-opas.uniarts.fi/en/course/S-Y2A/2222> (Hentet 14.april 2020)

Utøvende praksis

Begrepet utøvende praksis står som en sentral del av min problemstilling. Å utøve er ofte beskrevet som å praktisere, altså noe som er forbundet med handling. Lotta Ilomäki bruker i sin avhandling begrepet *musicianship*, her oversatt som «musikerskap», som et overordnet begrep for studentenes musikalske bevissthet og utøving. Hun bruker også begrepet «music production» for en praktisk, utøvende handling: «music production through playing and singing.» (Ilomäki, 2011, s. 19). Når jeg bruker begrepene utøvende praksis eller utøvende virksomhet i denne studien, har jeg en bred definisjon av begrepet. Det innbefatter både musikkutøving på instrument eller sang, komposisjon og direksjon. I undervisningstimene jeg observerer, er det ingen av informantene som underviser musikkpedagogikkstudenter, men flere refererer i intervjuene også til pedagogisk virksomhet som en form for musikkutøving.

Strategi

Strategibegrepet blir i studien brukt i forbindelse med læring i gehørfaget, med spesielt fokus på strategier. Hilde Blix beskriver strategi slik:

Strategier kan svært forenklet beskrives som måter å håndtere et materiale eller en oppgave på. En slik bred definisjon brukes ofte i dagligtale i skolesammenheng for å beskrive hvordan elever går til verks for å løse et problem. (Blix, 2012, s. 77)

Denne definisjonen knytter begrepet strategier til problemløsning. I undervisning refereres det ofte til ulike læringsstrategier, altså strategier for å tilegne seg kunnskap. Hvordan disse defineres, vil være ulikt fra fag til fag. I læreplanen Kunnskapsløftet (2006) defineres læringsstrategier som:

... framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Dette innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevens motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid. (Læreplanen Kunnskapsløftet, 2006, s. 33)

Her brukes begrepet læringsstrategier i bred forstand og rommer både selve læringsprosessen, læringsmål og evne til å anvende det en har lært. I tillegg skal den lærende kunne reflektere

over hvordan denne prosessen fungerer. Definisjonen innehar dessuten en påstand om at en slik arbeidsprosess både fremmer motivasjon og har overføringsverdi til utfordringer den lærende møter i andre sammenhenger. Inger Elise Reitan presiserer at i gehørfaget vil det være to aspekter ved kunnskap: både teoretisk viten og anvendt kunnskap. «Å vite noe er ikke det samme som å kunne noe.» (Reitan, 2006, s. 26).

Når jeg i min studie bruker termen strategi, har jeg fokus på strategier for læring som vil være relevante for studentenes utøvende praksis. Det gjelder både med tanke på det å tilegne seg ny kunnskap og å kunne bruke denne kunnskapen i flere sammenhenger. Dette er i tråd med definisjonen av begrepet både hos Blix og i Kunnskapsløftet. Strategibegrepet vil også sees i lys av Reitans refleksjoner rundt kunnskapstilegnelse, der viten og kunnen er definert som to aspekter ved læringsprosessen.

Tidligere forskning

Det har i senere år blitt gjort en del forskning som er relevant for denne studien. Jeg har valgt å presentere et utvalg av skandinaviske studier som på ulike måter fokuserer på sammenhengen mellom gehørfaget og utøvende virksomhet.

Ingunn Fanavoll Øye skrev i 2013 artikkelen *Music analysis: A bridge between performing and aural training?* som ser nærmere på om musikkteoretisk analyse kan være en bro mellom instrumentalisters utøving og gehørfaget i høyere utdanning. I studien observerer hun instrumentallæreres bruk av musikalsk analyse i egen undervisning. I tillegg spør hun studentene om deres meninger om musikalsk analyse, både gjennom en spørreundersøkelse og gruppeintervjuer. Funnene i denne studien konkluderer med at avstanden mellom instrumentalundervisning og gehørundervisning er stor. Øye finner at musikkteoretisk analyse er en viktig del av begge fag, men for at dette skal være et bindeledd, må det etter hennes syn, gjøres endringer. Hun framholder videre at denne analysen bør være praktisk, knyttet til instrumentet og bør inneholde en viss andel formelle musikalske termer. Studentene bør ha en aktiv rolle i analyseprosessen og lærerne i begge fag bør være gode modeller for hvordan en utfører en slik analyse. Hun etterlyser mer dialog mellom fagene for å skape større forståelse. For gehørlærerne vil dette innebære å knytte faget opp mot musikalsk praksis, mens instrumentallærerne bør legge mer vekt på formell analyse, for eksempel ved bruk av analytiske begreper (Øye, 2013).

Inger Elise Reitan gjorde i 2006 en studie som ser nærmere på hvordan studentene opplever gehørfaget ved Norges Musikkhøgskole. Gjennom hennes spørreundersøkelse kommer det fram at 90% av studentene ser gehørfaget som et viktig fag. Videre ser de det som et praktisk fag der en utvikler musikalske ferdigheter. Ifølge denne studien er det lite referanser til gehørfaget i andre fag, for eksempel hovedinstrument. Studentene ser gehørfaget som nyttig, men må selv sørge for å overføre denne kunnskapen til eget hovedinstrument. Et annet aspekt ved faget som kommer tydelig fram i denne studien, er at prestasjonsangst er en faktor som påvirker læringssituasjonen for mange av studentene. I likhet med Reitan, ser jeg i min studie på gehørfaget knyttet opp mot andre fag og til læringsmiljøet ved institusjonen (Reitan, 2006).

Lotta Ilomäki kom i 2011 med sin doktoravhandling: *In search of musicianship: a practitioner-research project on pianists' aural-skills education*. Ilomäki ser her nærmere på

hvordan pianister kan lære i gehørfaget gjennom en mer aktivitetsbasert undervisningsform. Denne studien tar sikte på å utvide den tradisjonelle klasseromsundervisningen som ofte brukes i gehørfaget, og ser på hvordan gehør kan læres både i formelle og i mer uformelle settinger studentene tar del i. Dette blir utprøvd gjennom aksjonsforskning, der Ilomäki underviser to gehørtreningsgrupper bestående av pianister. Studien viser at en mer studentaktiv undervisningsform skaper en sterkere forbindelse mellom gehørfaget og studentenes musikalske erfaringer. Det å trekke inn hovedinstrument i gehørundervisningen, i dette tilfellet piano, får positive tilbakemeldinger fra studentene. Ilomäki erkjenner at viktige aspekter ved gehørfaget, for eksempel bevissthet knyttet til stil, ikke blir dekket gjennom modellen som prøves ut i studien. Likevel konkluderer hun med at det er både mulig og ønskelig å gi pianoet en større rolle i pianisters gehørtrening, siden det å oppfatte og forestille seg musikk på sitt eget instrument, er en verdifull musikalsk ferdighet i seg selv (Ilomäki, 2011).

Ilomäki gjorde i 2013 en lignende studie, der målet er å finne ut mer om effekten av å trekke inn studentenes instrumenter og repertoar i gehørtreningssammenheng. Rammene for denne undervisningen er såkalt «peer learning», en form for samarbeidslæring der studentene innehar en aktiv rolle og blir læremestere for hverandre. I denne studien er det blandede instrumentgrupper. Selv om dette er en arbeidsform som er uvant for studentene, uttrykker både studenter og lærere etterpå at de har en positiv opplevelse av undervisningsformen. Mange av studentene oppdager nye forbindelser mellom sitt eget hovedinstrument og gehørfaget, både når det gjelder musikalsk bevissthet og arbeid med repertoar (Ilomäki, 2013).

Anne Kristine Wallace Turøy skrev i 1998 hovedfagsoppgaven *Det må vel være viktig at du skal trene opp øret*. Studien tar for seg holdninger og verdier knyttet til gehørfaget hos både lærere og studenter i høyere utdanning, begrenset til studieretninger med utøvende klassisk. Her ser Turøy nærmere på både fagets rolle og nytteverdi, gjennom spørreundersøkelse og dybdeintervju av en gruppe studenter og lærere. Turøy finner at studentene selv mener gehørfaget har stor nytteverdi relatert til andre deler av studiet. Hun merker seg videre at gehørfaget i hovedsak fokuserer på vestlig kunstmusikk, og framholder at kanskje studentene ville hatt utbytte av undervisningsformer som brukes i muntlig tradering av musikk. I likhet med Reitan ser hun på hvordan studentene opplever undervisningssituasjonen. Også denne studien viser at studentene i stor grad, opplever prestasjonsangst knyttet til ulike situasjoner i

faget. Turøy stiller videre spørsmål ved det å ha eksamen i faget og om en slik sluttvurdering egentlig er verdifull. Det viser seg at eksamen legger sterke føringer for oppgavene som brukes i løpet av året. Dessuten erfarer lærerne at det er stor variasjon i det faglige nivået blant studentene ved studiestart. Dette gjør at eksamenskravene ofte blir for høye for studenter med dårlig utgangspunkt i gehørfaget (Turøy, 1998).

Aslaug Slette gjorde i 2014 casestudien *Aural Awareness in Ensemble Rehearsals*. Denne tar utgangspunkt i tre kammermusikkgrupper med klassisk musikk på repertoaret. Gjennom observasjon og gruppeintervju belyser Slette hvordan bachelorstudenter i musikkutøving forholder seg til gehør i en kammermusikalsk sammenheng, og hvordan auditiv bevissthet rundt gehørferdigheter påvirker samarbeid og problemløsning innad i ensembler. Hun setter også fokus på hvilke verktøy utøverne bruker underveis i prosessen. Måten verktøyene brukes på av studentene, deler Slette i seks kategorier: aktivitets-, strategiske, analytiske, konseptuelle, interpretasjons- og utøvende verktøy. Aktivitetsverktøy handler om problemløsning gjennom en aktivitet, mens de strategiske verktøyene er knyttet til både problemløsning og refleksjon. Gjennom analytiske verktøy prøver ensemblet å få en dypere forståelse av det musikalske materialet. De konseptuelle verktøyene brukes til å beskrive situasjonen, for eksempel gjennom begreper. Dette gjelder og for interpretasjonsverktøy, eller tolkende verktøy, som også beskriver situasjonen, men da gjennom både hverdagslige og formelle termer. Utøvende verktøy viser seg gjennom spill eller sang, eksempelvis ved at noen i ensemblet deler sin musikalske idé gjennom å utøve det på et instrument. Studien har et sosiokulturelt perspektiv, og tar utgangspunkt i at auditiv bevissthet ikke er noe individuelt, men heller noe som skjer i en sosial kontekst. Ut fra dette identifiserer Slette fire forhandlingsformer som benyttes av studentene: ekspert-, komplette, ukomplette og personlige forhandlinger. Den komplette forhandlingsmetoden, der ensemblet bruker flere ulike verktøy for å komme videre i prosessen, blir mest brukt av informantene (Slette, 2014). Selv om Slettes studie handler om studentenes bruk av gehørstrategier og verktøy i egen utøving, er innsikten fra denne studien relevant for min studie av tematikken sett fra lærernes ståsted.

Ingrid Lønning Nordset undersøkte i 2019 i sin masteroppgave, *Gehøret på spill*, bruk av instrumenter generelt i gehørfaget i videregående skole. Hun gjennomfører her en spørreundersøkelse ved 35 videregående skoler som har linjer med Musikk, Dans, Drama, samt to dybdeintervju. Både spørreundersøkelsene og intervjuene er knyttet til lærere i

gehørfaget. Studien tar sikte på å belyse hvordan lærere tolker begrepet *spill* slik det brukes i kompetansemålene for faget og hvilke faktorer som kan ha påvirkning på denne fortolkningen. *Spill* defineres av informantene som bruk av instrumenter og innebærer for mange mer enn hovedinstrument. Flere av lærerne vektlegger sang mer enn spill, på grunn av at sang tradisjonelt har stått sentralt i gehørfaget. Noen av lærerne trekker også fram biinstrumenter, kroppslige gester/lyder og digitale verktøy som *instrumenter* i sin undervisning. Det kommer fram gjennom dybdeintervjuene, at lærerne selv opplever at de ikke belyser koblingen mellom teori i faget og elevenes utøvende virksomhet godt nok, men at *spill* i gehørundervisningen kan støtte opp om denne koblingen (Nordset, 2019).

Felles for disse studiene er at både studenter/elever og lærere ser gehørfaget som viktig og relevant. Forskerne uttrykker samtidig et ønske om å styrke relasjonen mellom gehørtrening og studentenes utøvende hverdag og andre deler av musikkutdanningen, som for eksempel hovedinstrument. Dette skjer i varierende grad. I min studie er hovedfokus å se konkret på hvordan noen lærere i gehørfaget vektlegger denne relasjonen.

Teori

Min problemstilling konkretiseres gjennom tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan knyttes gehørundervisning til studentenes utøvende praksis?
2. Hvilke utøverrelaterte mål settes for studentene i gehørfaget?
3. Hvilke utøverrelaterte læringsstrategier presenteres for studentene?

Læringsmålene, det studentene skal tilegne seg av kunnskaper og ferdigheter, står sentralt i all undervisning. For å kunne oppnå mål på best mulig måte, vil læreren til enhver tid ta valg i undervisningssituasjonen. Ulike teorier om læring og læringsstrategier sier noe om både kunnskapsbegrepet og hvordan den lærende best kan tilegne seg denne kunnskapen. Jeg vil derfor kort presentere de mest sentrale teoretiske innganger som har ligget til grunn for min forståelse av læring og strategier for læring.

Læring i sosial kontekst

Forholdet mellom gehørfaget og studentenes utøvende virksomhet, og hvordan undervisningen er tilrettelagt med tanke på dette, står sentralt i min studie. Læring vil alltid foregå i en kontekst; alene, en-til-en, eller i en gruppe. I gehørfaget foregår mye av undervisningen i relativt små grupper. Teoretikeren Lev Vygotsky representerer en sosio-konstruktivistisk retning i læringspsykologien hvor han legger til grunn at læring ikke er noe som skjer «her inne» eller «der ute». Læring skjer først og fremst gjennom språket i en sosial kontekst. Han framholder også at læring aldri skjer i et vakuum, men at kunnskap vi tilegner oss, alltid går inn i en større kulturell kontekst. Læring skjer gjennom interaksjon med andre, men også gjennom fysiske og mentale redskaper. Språket er, i følge Vygotsky, det viktigste redskapet i læringsprosessen. Denne interaksjonen mellom stimuli og respons kaller Vygotsky mediering (Imsen, 2014, s. 186ff).

En liknende tankegang finner vi hos den polsk-amerikanske psykologen Jerome Bruner. Han er opptatt av sammenhengen mellom samfunnskulturen og kognitive prosesser, og mellom språk og tenkning. Etter Bruners mening er ikke kunnskap noe som skal overføres hos den lærende, men heller noe dynamisk som skal tilpasses den lærende sin forståelse. Det er dybde og ikke oversikt som skal prioriteres i undervisning (Bruner, 1997, s. 32). I stedet for løsrevne detaljer som skal pugges, bør kunnskapen oppleves som vesentlig og relevant, og danne en

meningsfull helhet. Dette kaller Bruner å lære gjennom handling, refleksjon, samarbeid og kultur. Refleksjon vil si å gi mening til kunnskapen, og ikke bare «lære ufordøyd» (Bruner, 1997, s. 105). I tillegg setter han handling og samarbeid sammen som viktige komponenter i læring. I en læringsprosess, eller problemløsningsprosess, vil vi «søke dialog» med de rundt oss og slik bli del av en større kultur. Slik blir bevisstheten aktiv, både alene og i samhandling med andre: «Vi lærer ikke en levemåte og måter å utfolde bevisstheten på uten hjelp, uten støtte.» (Bruner, 1997, s. 111). Her ser vi at Bruners prinsipp bygger på problemløsning, eller *learning by discovery*, en oppdagende læring. Den lærende skal være aktiv og finne ut av svaret, noe som sammenfaller med den amerikanske pedagogen Deweys tankegang en del år tidligere: «Learn to do by knowing and to know by doing» ofte forkortet til «learning by doing» (McLellan, 1889). Språket spiller en viktig rolle også i Bruner teorier. Han mener at den lærende sakte, men sikkert vil omforme språket til sine egne tanker. På denne måten vil det bli en syntese mellom språket og tanken (Imsen, 2014, s. 282).

De amerikanske læringsteoretikerne Jean Lave og Etienne Wenger forsker på forholdet mellom lærings situasjoner og yrkespraksis, også kalt situert læring, eller situasjonsbasert læring. Lave og Wenger hevder på lik linje med Bruner og Vygotsky at ingen læring skjer i et vakuum, men alltid innenfor aktivitet, kontekst og en kultur. De snakker videre om læring gjennom mesterlære, et begrep lånt fra gammel håndverkstradisjon. Her vil en svenn, eller student, komme til en mester, lærer, for å lære et håndverk. I tillegg foregår læring, i følge Lave og Wenger, gjennom såkalte praksisfellesskap. Her vil ikke læringsaktivitetene være definert, men den lærende tilegner seg ny kunnskap gjennom aktivitet i den sosiale praksisen. «Aktiviteter, oppgaver, funksjoner og forståelser eksisterer ikke i isolation; de udgør dele af bredere relationssystemer, hvori de har mening.» (Lave & Wenger, 1991/1999, s. 49). Mye av læringen skjer, med andre ord, i ulike praksisfellesskap. Et slikt praksisfellesskap kan innen musikkutdanning, være for eksempel musikkonservatorier og høyskoler. Relasjonene innad i praksisfellesskapet vil igjen være med på å forme den lærendes rolle og læringsprosess. Den lærende vil i første omgang være med på aktivitetene uten å være utlært, såkalt legitim perifer deltagelse. Ved at den lærende tar del i nye aktiviteter vil hun eller han også få en ny forståelse av det lærte. Målet er at studentene til slutt skal få full deltagelse i praksisfellesskapet. Ut ifra dette synet på tilegnelse av kunnskap, vil det være nødvendig at læringsaktivitetene skjer i en autentisk kontekst. Den lærende vil så, ut ifra sin livsverden, ta til seg den lærdommen som er viktig og relevant for vedkommende (Lave & Wenger, 1991/1999).

Gjennom praksisfelleskapene vil en utvikle ulike ferdigheter. Hubert og Stuart Dreyfus har i Klaus Nielsen og Steinar Kvale sin artikkelsamling *Mesterlære*, definert fem stadier i det de kaller ferdighetstilegnelse:

1. Novise
2. Viderekommen begynner
3. Kompetanse
4. Dyktighet
5. Ekspert

De definerer ferdigheter slik: «Når man først har tilegnet seg en ferdighet, krever det ikke noe bevisst eller ubevisst regeletterlevelse å handle, like lite som det krever at man har en representasjon av sitt mål i tankene» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 52). I det første stadiet, novise, er den lærende en nybegynner i faget. Læreren vil gi klare regler som den lærende så skal følge i sin problemløsning. I det neste stadiet, viderekommen begynner, har den lærende begynt å mestre situasjonen og kan derfor rette oppmerksomheten mot andre meningsfulle trekk ved situasjonen og handle deretter. For eksempel vil en novise lære seg regelen om at septimen i en akkord skal videreføres til tersen i den neste akkorden. En viderekommen begynner vil i tillegg kunne høre de harmoniske følgene av disse reglene og se at stemmeføringen blir bedre. Etter hvert som en lærer mange aspekter ved en ferdighet, vil det kunne føles overveldende for den lærende. For å takle dette, trenger den lærende å velge seg ut et perspektiv, som igjen bestemmer hvilke elementer i situasjonen den lærende bør fokusere på. «Den kompetente utøver søker derfor nye regler og resonnementer som kan hjelpe han eller henne med å bestemme seg for en plan eller et perspektiv» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 55). Dette kaller Dreyfus og Dreyfus utvikling av kompetanse. I dette stadiet vil den lærende etter hvert utvikle ansvar for egne handlinger, både med tanke på vellykkede og mislykkede handlinger. Utviklingen skjer ved at den lærende selv føler et engasjement for handlingen. I det fjerde stadiet, dyktighet, har den lærende fått tilstrekkelig med erfaring til at teorien erstattes med «situasjonelle sondringer med tilhørende reaksjoner» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). Den lærende får mer intuitiv adferd i en del situasjoner, men har fortsatt ikke tilstrekkelig med erfaringer. Den lærende kan fort se hvilke ferdigheter som trengs i ulike situasjoner, men har fortsatt behov for å beslutte hva hver situasjon krever. Eksperten, som er det femte og siste stadiet, ser hva som trengs og vet i tillegg hva som må

gjøres. Eksperten har dermed lært seg, ut ifra lang erfaring, å skille hvilke beslutninger som må tas, også i situasjoner som betraktes med samme perspektiv, men trenger ulike beslutninger. «Det er denne subtile og raffinerte diskriminasjonen som skiller eksperten fra den dyktige utøver» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 57).

Denne formen for mesterlære er, i følge Dreyfus og Dreyfus, en mye brukt modell ved høyere musikkutdanning i dag (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 65). Som aspirerende musikere er det forventet at en skal lære seg mange ferdigheter via en eller flere mestere. Dreyfus og Dreyfus stiller samtidig spørsmål ved hvorvidt ferdighetslæring gjennom mesterlære gir rom for nyskaping og hevder en må: «(...) stille seg spørsmålet: hvordan kan det innenfor denne rammen utvikles nye dimensjoner i et fag eller yrke?» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 65). Dette løses ved at en, for eksempel i en musikktradisjon, går til flere mestere og ut ifra ulike impulser kan skape sin egen stil. På denne måten vil faget både føres videre og videreutvikles (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 65f).

Læringsmiljø og transfer

I situert læringsteori skal kunnskapen tilegnes via praksisfellesskap i autentiske situasjoner og videre kunne brukes og overføres til nye kontekster (Lave & Wenger, 1991/1999). Dette er også sentralt innenfor dybdelæring. Kunnskapsdepartementet definerer dybdelæring slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9).

I forskningsrapporten *How people learn* har Bransford, Brown og Cocking (2000) sett nærmere på hvordan forskning gjort innenfor læring best kan tas i bruk i undervisning. De setter fem forutsetninger for at læring skal skje:

1. Betydningen av å bygge på elevenes forkunnskaper.
2. Ha fokus på læring i tillegg til undervisning.
3. Betydningen av helhetlig forståelse.

4. Skape miljø for læring. Opplæringen må gi elevene innsikt i fakta og prosedyrer, men også konseptuell forståelse som hjelper elevene å tenke over virkelige utfordringer.
5. Betydningen av refleksjon og metakognitive prosesser. (Bransford, Brown, & Cocking, 2000)²

Denne rapporten understreker viktigheten av *transfer*, eller overføringsverdi, altså hvordan den lærende ser læring i en større sammenheng og hvordan en overfører kunnskap fra en situasjon til en annen: «A major goal of schooling is to prepare students for flexible adaptation to new problems and settings» (Bransford, Brown, & Cocking, 2000, s. 235). Transfer bør dessuten sees som en dynamisk og kontinuerlig prosess, og ikke et sluttresultat, i læringsprosessen. Punkt fem, å kunne reflektere over egen læring, vil stå sentralt i denne prosessen: «Learning with understanding is more likely to promote transfer than simply memorizing information from a text or a lecture» (Bransford, Brown, & Cocking, 2000, s. 236). Bransford, Brown og Cocking framholder i rapporten at dersom læringen er for «context-specific», kan også kunnskapen fort bli bundet til en bestemt situasjon og hindre transfer. «When material is taught in multiple contexts, people are more likely to extract the relevant features of the concepts and develop a more flexible representation of knowledge that can be used more generally» (Bransford, Brown, & Cocking, 2000, s. 236).

Dette stemmer overens med de canadiske og amerikanske utdanningsforskerne Fullan, Quinn og McEachen sine tanker i boken *Dybdelæring*, der kritisk tenkning er satt som et mål for den lærende. Dette vil si at den lærende blant annet skal kunne: «eksperimentere, reflektere og handle ut ifra ideer i det virkelige liv» (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018, s. 43). I tillegg skal den lærende ha fokus på problemløsning, konstruere meningsfull kunnskap og kunne identifisere mønstre i lærestoffet som blir presentert.

Denne tanken om struktur og meningsbærende kunnskap er noe vi finner igjen hos Bruner: «Lærestoffet må presenteres slik at elevene har nytte av det både i det praktiske liv og ved anvendelse i videre læring» (Imsen, 2014, s. 172). For å virkelig forstå hvordan faget henger sammen, er det viktig at den lærende forstår strukturen i faget, i motsetning til løsrevne brokker med kunnskap. Gjennom en slik forståelse vil den lærende være i stand til å situere

² Oversatt av Bjørn Bolstad og Øystein Gilje i videoen: UiO – *Dybdelæring bakgrunn og begreper* (Bolstad & Gilje, 2019).

kunnskapen i andre sammenhenger. «Utfordringen er alltid å situere kunnskapen i den levende konteksten som stiller «det foreliggende problem»» (Bruner, 1997, s. 71). Det å forstå strukturen vil være en viktig del av å gjøre kunnskapen meningsdannende: «Uten meningsdanning ville det ikke være noe språk, ingen myter, ingen kunst - og ingen kultur» (Bruner, 1997, s. 180). Kunnskap skal dessuten være handling, og må bli en del av vanen. Handlingene vi foretar oss er, i følge Bruner, en forlengelse av bevisstheten.

Læringsstrategier

Mitt tredje forskningsspørsmål ser nærmere på utøverrelaterte strategier som presenteres for studentene. Jeg har innledningsvis definert strategier som måter å håndtere et materiale eller en oppgave på. I det følgende vil jeg gå litt dypere inn i det teoretiske grunnlaget for læringsstrategier slik det brukes i denne studien. Gunn Imsen beskriver læringsstrategier på denne måten: «Læringsstrategier er tanker og handlinger som fokuserer på hvordan en skal gå fram i læringsprosessen, og oppskrifter eller teknikker en kan benytte seg av for å lære bedre.» (Imsen, 2014, s. 131).

Grunnlaget for flere ulike læringsteorier og læringsstrategier bygger på teoriene til den canadiske psykologen Albert Bandura (Imsen, 2014, s. 131). Bandura deler strategier i tre kategorier: Repetisjonsstrategier, elaboreringsstrategier og organiseringsstrategier. I den første kategorien er det snakk om faktakunnskap og pugging. Elaboreringsstrategier kalles ofte assosiasjonsstrategier. Her knyttes ny kunnskap sammen med eventuelle forkunnskaper den lærende har. Den siste kategorien, organiseringsstrategier, handler om å skape struktur og oversikt. Med andre ord, både sortere og koble sammen lærestoffet (Imsen, 2014, s. 131f).

Claire E. Weinstein og Laura M. Hume (1998) beskriver læringsstrategier som en hvilken som helst aktivitet eller tankeprosess den lærende tar del i. De understreker at den lærende må få kunnskap om og mulighet til å ta mer ansvar for sin egen læringsprosess både når det gjelder innhenting av ny kunnskap og utvikling av ferdigheter. De mener det er et mål at den lærende skal bli sin egen lærer. «Thus an important part of teaching is helping students to negotiate the transfer of responsibility for learning from the teacher to the student» (Weinstein & Hume, 1998, s. 12). Videre mener Weinstein og Hume at for å bruke en læringsstrategi optimalt, må den lærende ha:

1. Strategy knowledge
2. Self-knowledge
3. Task knowledge
4. Content knowledge
5. Context knowledge.

Det første den lærende må ha kunnskap om er relevante læringsstrategier vedkommende kan bruke for å oppnå det hun eller han ønsker, *Strategy knowledge*. I tillegg må de, ifølge Weinstein og Hume, ha kunnskap om seg selv, *Self-knowledge*. Eksempel på dette kan være hvilke styrker og svakheter den lærende har og hvordan vedkommende best tilegner seg ny kunnskap. Ut fra det velges hvilke læringsstrategier den lærende foretrekker, og om strategiene kan tilpasses nye oppgaver. *Task knowledge* handler om hvilke ferdigheter og aktiviteter som trengs og hva som kreves for å utføre disse. *Content knowledge* vil si å bygge bro mellom det den lærende kan fra før og ny kunnskap, og slik skape mening i nytt læringsinnhold. Ved å lage linjer mellom ny og gammel kunnskap på denne måten, vil kunnskap, ifølge Weinstein og Hume, lettere bli lagret i langtidsminnet, noe som stemmer overens med Banduras elaboreringsteori. Det siste punktet, *Context knowledge*, omhandler læringsmiljøet og ulike rammer som påvirker selve lærings situasjonen. Dette kan være hvilke forventninger den lærende selv har, normer knyttet til hvordan undervisningen foregår eller kulturen blant andre lærende. Dette vil også ha innvirkning på hvilke læringsstrategier som blir brukt (Weinstein & Hume, 1998, s. 12ff).

Min problemstilling handler om hvordan gehørfaget kan knyttes til studentenes utøvende praksis. Det å se faget i en større sammenheng blir dermed sentralt. Både Vygotsky og Bruner legger stor vekt på at læring skjer i felleskap med andre og at lærings situasjonen alltid inngår i en større kulturell kontekst. Å se denne helheten er viktig for å gi kunnskapen relevans. De legger vekt på aktiv verbal deltakelse og interaksjon mellom deltakerne i lærings fellesskapet. Også innenfor situert læring, her representert ved Lave og Wenger, skal en tilegne seg ferdigheter gjennom aktiv deltakelse i et praksis fellesskap. Det er viktig at aktivitetene i dette fellesskapet oppleves som meningsfulle og autentiske. Når Dreyfus og Dreyfus snakker om ferdighetstilegnelse, skal den lærende gjøre egne erfaringer gjennom en styrt utvikling og derigjennom etter hvert opparbeide seg både egen kunnskap og selvstendighet i lærings prosessen. Innen dybdelæring (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Fullan, Quinn, & McEachen, 2018) skal læringsmiljøet fungere på en slik måte at den lærende reflekterer rundt

tilegnet kunnskap for så å kunne anvende den i andre relevante situasjoner, såkalt transfer. Dette er en livslang prosess. Det syn læreren har på ulike læringsmodeller, vil legge føringer for undervisningen. Hvilke strategier mine informanter presenterer gjennom studien, vil henge sammen med både rammefaktorer, pedagogisk grunnsyn og metodiske valg. I min presentasjon av funn blir det dermed interessant å trekke inn teori både når det gjelder læringsfellesskap, relevans og transfer og se hvordan dette gjenspeiles i strategier knyttet til gehørfaget.

Metode

Min begrunnelse for valg av metode i denne studien, er mitt ønske om å se nærmere på ulike læreres tanker om fagets relasjon til det utøvende. Å bruke en kvalitativ metode gir mulighet til å se nærmere på færre enheter, her gjennom observasjon og semistrukturert intervju. I det følgende gjør jeg rede for hovedtrekkene ved kvalitativ forskningsmetode og hvordan dette blir anvendt i min studie.

Kvalitativ metode

Mens positivismen og de kvantitative metodene bygger på sansing, iaktakelse og logisk analyse, vil kvalitativ forskning være knyttet til humanistiske tolkningsmetoder, eller såkalt hermeneutikk (Thurén, 2009, s. 104). Den kvalitative metoderetningen vil ha som mål å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg måle med tall. Denne forskningsmetoden har i mange sammenhenger fått merkelappen «myk» data (Dalland, 2017, s. 53). May-Len Skilbrei (2019) presiserer at verken kvalitative eller kvantitative metoder er «sannere» enn den andre, de er bare ulike. I praksis forskes det på mange av de samme spørsmålene, men ulike sider av problemstillingen belyses, siden forskeren får tilgang til ulike svar. En kvalitativ studie ser på færre enheter og retter søkelyset mot innhold og meningssammenhenger (Skilbrei, 2019, s. 14ff).

Jeg har i denne studien valgt å bruke en kvalitativ metode, nettopp fordi jeg har vært på utkikk etter meningssammenhengene mellom gehørfaget og studentenes utøvende virksomhet. Dette er ikke noe som lar seg måle i tall, siden jeg gjerne vil belyse informantenes tanker rundt valg de tar og gjennomføringen av disse i gehørfaget.

Kvalitativ observasjon

Før intervjuene har jeg gjennomført observasjoner av en til to undervisningstimer hos hver enkelt lærer. Disse observasjonene blir det referert til i de påfølgende intervjuene, og de er også en del av forskningsmaterialet som presenteres under funnkapitlet i studien. I en kvalitativ observasjon er det sentralt at den som observerer søker å oppnå en helhetlig forståelse av det som observeres. Det innebærer et fokus både på de enkelte aktørenes ord og handlinger og på samspillet aktørene imellom. I tillegg må forskeren være bevisst på sin egen rolle og fortolkning på samme måte som ved kvalitativt intervju. Observasjon av en

undervisningstime vil være en åpen, ikke-deltakende observasjon siden forskeren er åpent til stede, men ikke innehar en aktiv rolle i læringsaktivitetene (Dalland, 2017, s. 101).

I denne studien har jeg valgt å bruke åpen, ikke-deltakende observasjon i forkant av et kvalitativt intervju for å få et inntrykk av den enkelte lærers undervisningspraksis. Selv om målet er å danne seg et helhetlig bilde, er det likevel enkelte elementer jeg har hatt fokus på i disse observasjonene. Dette valget er tatt på bakgrunn av at denne studien ikke omhandler undervisning generelt, men strategier og metoder i gehørfaget som kan knyttes til utøvende virksomhet:

Veiledende fokusområde for observasjon:

1. Hvilket tema har timen? Er dette uttalt?
2. Hvilke rammer har undervisningen? Rom, gruppestørrelse, undervisningsmaterieell o.l.
3. Hvilke strategier brukes i timen? (eks. sang, gester, øvelser o.l.)
4. Er det uttalt hvordan strategiene kan brukes utenfor klasserommet i studentenes musikkutøving? I så fall på hvilken måte?

Ved at jeg følger opp disse spørsmålene i intervjuene, får lærerne mulighet til å forklare og utdype valg de tar og metoder de bruker i sin pedagogiske praksis med tanke på studentenes utøvende virksomhet.

Før en observasjon er det viktig å tenke gjennom de etiske problemstillingene knyttet til situasjonen siden: «Det å bli observert er å utlevere seg» (Dalland, 2017, s. 120). Den/de som blir observert, kan ikke styre situasjonen på samme måte som i et intervju, noe som setter de observerte i en sårbar situasjon. Det at forskeren er tilstede, kan også gjøre situasjonen mer stressende for både læreren og studentene (Dalland, 2017, s. 120). I gehørfaget er stress allerede en kjent faktor (Reitan, 2006, s. 129f) som kanskje vil forsterkes ved å ha en ukjent person tilstede. Observasjonen blir i dette tilfellet også filmet, noe som påvirker situasjonen ytterligere. Siden dette til dels blir en konstruert situasjon, kan det medføre at de observerte vil oppføre seg annerledes. Likevel har jeg i denne studien valgt å observere i forkant, siden det på tross av nevnte svakheter, er en stor fordel å ha et inntrykk av undervisningssituasjonen før selve samtalen om de ulike lærernes praksis.

Kvalitativt forskningsintervju

I studien har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer av gehørlærere ved høyere utdanning. Dette er informanter som har et reflektert forhold til temaet som diskuteres, et såkalt ekspertintervju (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 175). Intervjuguiden ble sendt ut til informantene noen dager i forveien, slik at de hadde mulighet til å forberede seg. I det følgende vil jeg se nærmere på en del faktorer som er sentrale i kvalitative forskningsintervju.

All vitenskap og forskning har som mål å finne ut mer om fenomener og sammenhenger i verden omkring oss. «Alt hva jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted. (...) Hele vitenskapens univers er skapt på basis av den opplevde verden» (Merleau-Ponty, 1962, i Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Dette er utgangspunktet for metoden kvalitativt forskningsintervju, der forskeren gjennom samtale ønsker å finne ut mest mulig om intervjuobjektets forhold til eller opplevelse av det tema som skal belyses, omtalt som deres livsverden. Et slikt intervju tar ikke utgangspunkt i ferdig utformede spørsmål eller ulike svaralternativer, men er heller ikke en åpen samtale. Ut fra et gitt tema vil intervjueren ha forslag til spørsmål som kan trekkes inn ved behov. Kvale og Brinkmann opererer med 12 ulike aspekter som er viktige i et slikt semistrukturert livsverdenintervju: livsverden, mening, kvalitativ, deskriptiv, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig situasjon og positiv opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46ff).

I denne studien vil livsverdenen være hele læringsmiljøet intervjupersonen er en del av. For å være i stand til å fortolke informasjonen som blir gitt, skape mening, er det viktig at intervjuer har kunnskap om temaet. I mitt tilfelle vil det innebære musikkteoretisk og fagdidaktisk kunnskap. Målet for samtalen er ikke eksakte målbare data, men mest mulig nyanserte beskrivelser. På bakgrunn av en slik kvalitativ, deskriptiv og spesifikk beskrivelse kan forskeren gå videre for å undersøke hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47).

Intervjueren vil også bringe med seg sin egen livsverden, som her vil være egne meninger og erfaringer knyttet til gehørfaget. Det er da viktig å være selvkritisk, nysgjerrig og lydhør; omtalt av Kvale og Brinkmann som bevisst naivitet. Spørsmålene som stilles, bør være mest mulig åpne. Samtidig er det viktig å være fokusert slik at samtalen holder seg til tema og ikke

dreier over på andre områder som ikke har relevans. Gjennom intervjuet kan svarene gi flertydighet, det vil si at svarene peker i ulike retninger eller virker selvmotsigende. Det behøver ikke bero på misforståelser, men like gjerne fortelle om en sammensatt virkelighet der mål og ønsker ikke alltid stemmer med realitetene. Dette kan åpne for oppfølgingsspørsmål som innbyr til refleksjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 48).

De siste aspektene utdyper enda mer forholdet mellom de to partene i intervjuet. Kravet om forhåndskunnskap og sensitivitet, her forklart som evne til å fange opp og forstå innhold og nyanser i informasjonen som blir gitt, står i et spenningsforhold til den åpne naiviteten. Intervjuet innebærer en mellommenneskelig (interpersonell) situasjon der det er viktig med varsomhet og respekt. Når det kvalitative intervjuet fungerer, skal det være en positiv opplevelse for begge parter, og både intervjuer og intervjuperson får mulighet til å reflektere og få ny innsikt i praksis (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 49).

Utvalg av informanter

I utvalget av informanter har jeg gjort et såkalt strategisk utvalg, en vanlig form innenfor kvalitative studier. Tove Thagaard har definert strategisk utvalg slik: informantene: «har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen eller undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2009, s. 55). I mitt arbeid med utvelgelse av informanter ligger noen kriterier til grunn, knyttet til kvalifikasjoner som har betydning for studiens problemstilling. Jeg ønsket at informantene skulle ha lang undervisningserfaring innen gehørfaget. Her er det variasjon mellom informantene, men alle har minst 15 år med slik erfaring, noe jeg har valgt å definere som lenge. I tillegg ville jeg at de skulle ha et uttalt forhold til relasjonen mellom gehørfaget og utøvende virksomhet. Noen av informantene har gitt ut forskningsmateriale og lærebokmateriell knyttet til temaet. Andre har et bevisst og uttalt forhold til denne studiens tema, og ble kontaktet på anbefaling fra veileder. Det var også et ønske at begge kjønn skulle være representert. I tillegg var det et poeng at informantene til sammen skulle representere en bredde i sjangre. I utgangspunktet var tanken å observere to til tre informanter, men på grunn av ønsket om sjangerbredde, ble antallet fem, slik at både klassisk og rytmisk utdanningsforløp er representert. Av praktiske årsaker skulle informantene undervise på utdanningsinstitusjoner i Norden.

Transkripsjon

Intervjuene i studien har blitt transkribert. De ble tatt opp med både lydopptak og video. Jeg valgte å bruke video for å kunne få med flere nyanser fra samtalen, for eksempel gester. I tillegg ble det ført en logg etter hvert intervju, der hovedinntrykkene jeg, som forsker, satt igjen med, ble loggført. Jeg har likevel valgt å kun transkribere intervjuene. Dette fordi vi diskuterer den observerte undervisningstimen i intervjuet. Observasjonene blir derfor ikke en hovedkilde, men heller et utgangspunkt og supplement til samtalen som utspiller seg i intervjuene. Grunnen til at observasjonene ble tatt opp på video, var for at jeg som forsker skulle ha mulighet til å gå tilbake og se på undervisningssituasjonen om det var nødvendig.

Kvale og Brinkmann definerer transkripsjon slik: «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205). Når en samtale skrives ned, vil uttrykksformen oppleves annerledes. Datamaterialet skifter uttrykksform fra muntlig til skriftlig, noe som vil gjøre det enklere å analysere, men dette tar også bort finesser i språket. Ironi, gestikulering og lignende, vil være vanskelig å gjengi i skriftform. Kvale og Brinkmann sier videre at transkripsjoner er «svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205). I en transkripsjon vil det derfor være rom for tolkninger, noe en som forsker må være klar over.

Det finnes ingen universell «oppskrift» for hvordan en transkriberer på best mulig måte. Enhver forsker som skal transkribere i en kvalitativ studie må, ifølge Kvale og Brinkmann, stille seg spørsmålet: «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 212). I denne studien mener jeg at transkripsjon har vært nødvendig for videre analyse. Jeg har valgt å transkribere selv, slik at analyseprosessen starter allerede under transkripsjonen. Min opplevelse av intervjuet kan dermed ha påvirket transkripsjonen.

Siden det i gehørfaget er mye som forklares ved hjelp av for eksempel sang og gester, har jeg valgt å ha med henvisning til handlinger i transkripsjonen, der det har vært en sentral del av samtalen. Dette fordi det blir meningsbærende for samtalen. Der dette er tilfellet står det i parentes, for eksempel: (latter). Et annet valg i mine transkripsjoner, er at jeg ikke har tatt med småord som «ehm» og «mm», eller gjentatte ord der det ikke er meningsbærende for setningen, siden jeg ikke ser dette som relevant for innholdet. I tillegg har jeg valgt å skrive på norsk bokmål og ikke skrive ned eventuelle dialektord. Der det har vært nordiske språk

som ligger nær norsk, har transkripsjonen blitt fornorsket, i form av skrivemåte. Der intervjuene har foregått på engelsk, har direkte sitater brukt i funnkapitlet blitt oversatt for å sikre informantenes anonymitet. Alle informantene fikk transkripsjonene tilsendt på mail, med mulighet for gjennomlesning og retting. Der det kom ønsker om rettelser, ble den rettede transkripsjonen brukt. Rettelser skjedde hovedsakelig der intervjuet hadde foregått på andre språk enn norsk, og språklige misforståelser hadde oppstått.

Analyse

I kvalitative studier vil analysen starte tidligere enn i de kvantitative, gjerne allerede under innsamlingen av empiri. Datainnsamlingen i slike studier kan bestå av ulike tekster, for eksempel egne feltnotater, transkribert intervju, dagbøker, dokumenter og lignende. Det noteres nye stikkord underveis, og ofte blir materialet klassifisert og kodet for å trekke ut de data som er relevante for problemstillingen som blir belyst (Hellevik, 2003, s. 196). I den foreliggende studien består dataene av intervjutranskripsjoner, gjort fra lydopptak og video, video fra observasjon og loggføring av generelle inntrykk gjort etter hvert enkelt intervju.

Kvale og Brinkmann viser til fem steg i analysen av intervju. I første omgang vil intervjueren lese gjennom for å få en følelse av helhet, og deretter bestemme de naturlige meningsenhetene som informanten uttrykker. Denne meningsenheten blir fastsatt innenfor et tema av meg som forsker. Etter dette vil det være naturlig å se meningsenheten i lys av studiens forskningsspørsmål. Til sist blir meningsenhetene bundet sammen, her i form av et funnkapittel (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232). Jeg har gjort en såkalt meningsfortetting av datamaterialet, der informantens utsagn er forkortet og gjenfortalt. Der direkte sitater er brukt, er ikke mine stilte spørsmål tatt med. Dette fordi meningsenhetene, etter mitt syn, er selvforklarende.

I analysen av funn søker jeg å finne fellestrekk i informantens uttalelser, og deretter analysere disse i lys av teori med fokus på læring og strategier, som er gjort rede for i teorikapitlet. Jeg har valgt å bruke en induktiv metode i denne studien, altså at en som forsker i relativt stor grad velger teoretisk perspektiv på grunnlag av forskningsdataene (Thagaard, 2009, s. 189). I en slik prosess vil det være viktig å være åpen og fordomsfri i tolkningen av meningsenhetene. Her vil en som forsker ha et ansvar for å være bevisst sin egen bakgrunn og mening, slik at informantens utsagn ikke misbrukes (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 233f).

Etikk, validitet og reliabilitet

Dette prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD), og følger gjeldende forskningsetiske retningslinjer. For å ta hensyn til informantene i en studie, er det viktig med et såkalt informert samtykke. Det innebærer at informantene informeres om studiens overordnede mål, risikoer og fordeler ved studien, samt at studien er frivillig (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 104). I denne studien har informantene samtykket til å delta i prosjektet ved å signere en samtykkeerklæring, der disse kravene oppfylles.³ Informantene har stått fritt til å svare på spørsmålene i studien. Et annet viktig aspekt er at informantene ikke utsettes for kritiske vurderinger fra forskeren (Thagaard, 2009, s. 110). Informantene har blitt anonymisert i arbeidet med datamaterialet, siden deres identitet ikke har vært relevant for studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Alt datamaterialet er oppbevart på en passordbeskyttet enhet og slettes etter studiens slutt. Likevel vil det å sikre full anonymitet være problematisk, siden gehørmiljøet i Norden er relativt lite. Dette er informantene innforstått med.

I et lite miljø kan det være vanskelig å unngå at en har en relasjon til enkelte av informantene fra før, for eksempel i form av lærer-student-forhold. Dette kan påvirke intervjusituasjonen, men kan likevel være nødvendig for å få gjennomført et ønsket prosjekt. «Det usikkerhetsområdet som åpenbares når man tenker over forskerens rolle, kan romme en spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 108). Her refererer Kvale og Brinkmann til forskerens rolle i intervjusituasjonen, som kan ligge i et skjæringspunkt mellom fagperson og venn. Det kan også gjennom intervjuet komme fram opplysninger av mer personlig karakter. I denne studien har informantene delt sine egne, profesjonelle, men også personlige tanker, noe det er tatt hensyn til i analysen av datamaterialet for å hindre utlevering knyttet til informantenes liv.

En studies reliabilitet, eller troverdighet, handler om hvorvidt resultatet kan etterprøves og reproduseres av andre forskere. I forbindelse med kvalitative intervjustudier har Kvale og Brinkmann definert reliabilitet slik: «Dette har å gjøre med om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276).

Intervjuguiden i denne studien er semistrukturert, altså basert på noen faste spørsmål som

³ Se samtykkeskjema i vedlegg.

leder samtalen. I tillegg har jeg, som forsker, kommet med oppfølgingsspørsmål til informantene. Faren her er at jeg kan komme med ledende spørsmål, noe som vil skade studiens reliabilitet. Der dette er tilfellet, er dette adressert underveis i analysen.

Validitet sier noe om studiens riktighet, eller gyldighet. I vitenskapelige studier vil dette referere til ulike målinger, og om disse er korrekte. Kvale og Brinkmann har en bredere definisjon av validitetsbegrepet: «I en bredere fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). De stilte spørsmålene i denne studien søkte å gi svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Likevel vil ikke studien teste ut en teori eller hypotese. Studiens funn kan derfor ikke rekonstrueres av andre i ettertid. En masterstudie vil dessuten være et resultat av en fersk forskers undersøkelser, og en mer erfaren intervjuer ville muligens kommet til andre slutninger.

Funn

Min problemstilling rommer to hoveddeler, der den første tar for seg hvordan informantene ser på relasjonen mellom gehørundervisning og studentenes utøvende praksis. Her drøftes gehørfaget i bred forstand både når det gjelder mål, legitimitet og ulike rammefaktorer. Andre del av problemstillingen går på læringsstrategier og spør mer konkret om faglige emner og ulike strategier informantene bruker. Også denne delen rommer informantenes refleksjoner og begrunnelser knyttet til de valg og prioriteringer de ulike informantene tar.

Funn fra intervjuer og observasjoner blir i dette kapitlet organisert på basis av studiens tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan knyttes gehørundervisning til studentenes utøvende praksis?
2. Hvilke utøverrelaterte mål settes for studentene i gehørfaget?
3. Hvilke utøverrelaterte læringsstrategier presenteres for studentene?

Spørsmål en og to knyttes opp mot første del av problemstillingen og spørsmål tre mot andre del. Likevel vil både eksempler og refleksjoner kunne gå noe over i hverandre ved at for eksempel mål også trekkes inn som begrunnelse for læringsstrategier.

Presentasjon av informantene

For å sette funnene i en kontekst, gir jeg her en kort beskrivelse av de fem informantene:

- Alle informantene underviser i høyere musikkutdanning i Norden.
- Fire av lærerne jobber ved statlige utdanningsinstitusjoner, mens en av informantene jobber ved en privat utdanningsinstitusjon.
- De har forskjellig instrumental bakgrunn: tre av dem har utdanning som pianister. De to andre er blåsere.
- Fire av informantene er kvinner, en av dem er mann.
- Tre av informantene har klassisk bakgrunn, to har rytmisk.
- Informantene har fra 16 til 40 års undervisningserfaring i gehørfaget.

- Tre av informantene har gitt ut forskningsartikler eller læreverk i gehørfaget. Av hensyn til informantenes anonymitet vil jeg ikke gå nærmere inn på hvilke av informantene dette gjelder.

I den følgende presentasjonen av studiens funn har hver enkelt informant fått en kode: Lærer A, B, C, D, og E.

Relasjonen mellom gehørfaget og utøvende virksomhet

Dette delkapitlet tar utgangspunkt i informantenes refleksjoner rundt det å skape relevans i undervisningsfaget gehørtrening, med tanke på studentenes musikkutøving. Jeg har valgt å dele opp funnene i følgende tematikker, basert på svarene jeg fikk fra informantene:

1. Gehørtrening som støttefag
2. Organisering og relevans
3. Med basis i studentenes erfaringer
4. Transfer gjennom instrument
5. Arbeidsmateriale og overføringsverdi
6. Gehørfagets status og samarbeid mellom faglærere

Gehørtrening som støttefag

Det er ulike syn på hva slags fag gehør er; er det et rent teorifag, et kunnskapsfag som rommer både teoretiske og praktiske ferdigheter eller bør faget rettes mot det utøvende? (Blix & Bergby, 2016, s. 59ff). Samtlige av informantene ser gehørfaget som en del av et større praksisfelleskap. Lærer A mener at alle fagene er del av en helhetsutdannelse, og at fagene er til for hverandre: «Hovedinstrumentet er den direkte årsaken til at det undervises i hørelære.» Den amerikanske gehørpedagogen Gary Karpinski setter «reading», «listening» og «performing skills» som viktige delemner i gehørfaget. Disse ferdighetene er videre «essential to the performing musician» (Karpinski, 2000, s. 78f). Når Lærer A refererer til hovedinstrument som en «direkte årsak» til gehørfaget, er dette i tråd med Karpinskis syn. Ifølge Karpinski vil det studentene tilegner seg i gehørfaget være direkte relatert til deres utøvende virksomhet: «Anywhere there is music to be heard, read, or made, aural skills should be at the ready.» (Karpinski, 2000, s. 223). Karpinski ser her en klar relasjon mellom gehørferdigheter og utøvende virksomhet. Om vi ser dette i lys av informantenes uttalelser,

hører faget til som en støtte for de utøvende fagene, men med basis i teoretisk viten og refleksjon. Blix og Bergby poengterer at studentene ikke alltid ser en slik sammenheng: «Eleven har trolig sterke og ulike meninger om hva som oppleves som nyttig for dem *nå*. Læreren har i større grad forutsetning for å vurdere hva som kan bli nyttig for elevene i *framtiden*.» (Blix & Bergby, 2016, s. 60). I denne studien ser jeg på hvordan informantene vektlegger denne relasjonen.

Ved Lærer D sin institusjon ser de på gehørtrening som et verktøy studentene skal bruke i sitt musikalske virke og at dette er del av en helhetsutdanning. Dette inngår i det læreren kaller en «musikalsk grunnmur», som skal gi studentene trygghet i hverdagen som musikere:

Lærer D: Nå skal du bli en fagperson; du skal ha en bachelorgrad i populærmusikk. Du får ikke ta den uten å ha kunnskap om dette.

Med «dette» mener informanten gehørferdigheter og formell kunnskap i gehørtrening. Flere av informantene understreker at utdanningen av musikere handler om å bli en del av et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991/1999) og at full deltakelse i dette fellesskapet innebærer å ha oversikt over musikkfaget i sin fulle bredde. Når Lærer D snakker om «å bli en fagperson», tolker jeg det som noe mer enn bare å være en god utøver på sitt instrument. For å ta en bachelor må studenten ha ekspertise ut over selve det å spille sitt hovedinstrument (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Ved Lærer C sin institusjon har de valgt å slå sammen gehør, arrangering og komposisjon til ett fag:

Lærer C: Vi fant til slutt ut at vi synes det var bedre å slå de sammen, fordi alt det vi gjør i gehør, det er også ting som skal kunne ut i komposisjoner. Så alle emner vi lærer om i dette faget, skal studentene lage musikk utav.

Denne tanken om å «lage musikk» ut fra kunnskapen studentene tilegner seg i gehørfaget, vitner om at læreren ser en direkte relasjon mellom faget og studentenes musikkutøving, enten det gjelder komposisjon, arrangering eller studentenes spill. Her spiller gehørfaget en aktiv rolle i studentenes skapende virksomhet ikke bare innen selve faget, men i bred forstand. Fullan, Quinn og McEachen (2018) snakker om å «eksperimentere, reflektere og handle» ut

fra ideer i det virkelige liv. Gjennom problemløsning og kritisk tenkning vil studentene tilegne seg meningsfull kunnskap som de tar med seg videre. Slik jeg tolker dette, vil hovedinstrumentet, eller studentenes utøvende praksis i vid forstand, være ideene fra «det virkelige liv» (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018).

En annen grunn til at informantene ønsker en tett relasjon mellom utøving og gehørtrening, er at det studentene tilegner seg i gehør, kan skape en helhetlig forståelse av kunnskapsbildet hos studentene. Som belyst i teorikapitlet er dette noe Bransford, Brown og Cocking (2000) setter som en av forutsetningene for å lære. En helhetlig forståelse vil videre kunne innebære en transfer av kunnskapen, slik at kunnskapen ikke bare blir *context-specific*, men kan overføres og brukes i andre musikalske sammenhenger. Ut ifra min analyse er det et underliggende ønske at transfer skal finne sted når Lærer C, i samråd med sine kollegaer, knytter flere fag sammen (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Samtlige informanter trekker fram hovedinstrument som fokusområde for gehørundervisningen, her illustrert ved Lærer E: «Sånn det er her, tenker vi på instrumentet som det primære». Her er læreren opptatt av at hele gehørfaget skal orienteres rundt studentenes hovedinstrument. Siden det er begrenset med undervisningstid i gehørfaget, handler det om å prioritere det studentene har mest behov for i et nært perspektiv, noe som, ifølge informantene, også øker studentenes motivasjon. Dette viser tilbake på gehørfaget som støttefag for hovedinstrument og støtter opp om Lærer A sin beskrivelse av faget innledningsvis.

Informantene ser gehørfaget som et støttefag og del av en større helhet. De trekker også fram hovedinstrumentets sentrale rolle og posisjon med tanke på det studentene har som sitt hovedmål for studiet: å perfektionere seg på sitt instrument. Likevel har informantene tatt ulike valg når det gjelder organisering av gehørfaget.

Organisering og relevans

Måten studentgruppene organiseres på, vil gi en del føringer for undervisningen. Dette har informantene løst på forskjellige måter, ut fra hva de ser som de viktigste utfordringene. Lærer A og D har nivådelte grupper innen samme sjanger, klassisk eller rytmisk. Begge argumenterer for at denne delingen skaper en trygg arena for studentene:

Lærer A: *Nivådelte grupper er absolutt det beste for både de studerende og for meg, det gir det beste læringsutbyttet.*

Lærer D: *Det er for å skape en trygg arena, siden du som student tenker «alle i rommet er på samme nivå som meg». Og det er enklere for meg å tilrettelegge undervisningen, siden vi har 30 stykker med enorme nivåforskjeller.*

Siden undervisningen kan tilrettelegges nivået til den enkelte gruppe, vil mange dessuten kunne oppnå en raskere progresjon og «tette hull» i kunnskapen sin, som Lærer D uttrykker det. I tillegg ser Lærer A det som positivt, både for den enkeltes læring og læringsmiljøet, at studentene får møte hverandre på tvers av instrumentgrupper, at for eksempel pianister og slagverkere får stifte nærmere bekjentskap med cello og fiolin. Ifølge Lærer A har ulike instrumentgrupper gjerne, gjennom sin praksis, utviklet gode ferdigheter på litt ulike områder i gehørfaget. Ved å være sammen i gehørtimene, kan de dele erfaringer og støtte hverandre i læringsprosessen.

Lærer B og E har lignende tanker rundt disse utfordringene, men har valgt en annen organisering. De har gruppene delt etter instrument, begrunnet med at ulike instrumentgrupper har behov for ulike verktøy:

Lærer E: *Vi går helt konkret på metoder og strategier for forskjellig typer problemløsning. Og da kommer det litt an på hvilket instrument de spiller, hva jeg legger vekt på, noe som har med tiden å gjøre. Jeg ville veldig gjerne at alle skulle utvikle et generelt, mangfoldig gehør så de kunne møte alle situasjoner. Men hvis du er trombonist, så er det mer instrumentspesifikke ting du først og fremst trenger.*

Ved Lærer B sin institusjon har de valgt inndeling etter instrument i samråd med hovedinstrumentlærerne. Læreren erkjenner at med denne inndelingen vil studentene ha forskjellig musikalsk bakgrunn og erfaringer, noe som vil kunne gi nivåforskjeller. Likevel vil ulike instrumentgrupper i stor grad ha behov for å lære forskjellige ting, noe de, ifølge læreren, gjør best ved en slik deling:

Lærer B: *Det pleier å være klare mønstre i hva studentene trenger. Jeg tror det har noe med hvordan instrumentene er bygget opp. Strykerne, for eksempel, kan spille på øret uten å være analytiske og vite hva de spiller. Mens blåserne, de trenger faktisk å vite hva de skal spille på grunn av posisjonene på instrumentet.*

Ved denne institusjonen hadde de tidligere blandede grupper ut fra en tankegang om at de overordnede mål for faget er felles. Likevel var erfaringen at ved å ha med «litt av alt», kan det bli for lite av det den enkelte virkelig trenger å lære mer om. Nå oppleves undervisningen som mer fokusert og målrettet.

Utdanningsinstitusjonen til Lærer C har små årskull, på bare fem til seks studenter per klasse, som har gehør sammen. De blir dermed ikke delt verken etter nivå eller instrument. Ofte blir det tatt opp et ensemble per årskull, noe som utnyttes i gehørfaget ved at de spiller i ensemble sammen også i gehørtimene.

Vi ser at argumentene for nivådeling og/eller deling etter instrument begge handler om muligheten til å kunne tilpasse faget etter det lærerne mener studentene trenger, i første rekke i møte med selve studiet, men også med tanke på mer overordnede mål. Ved nivådeling vil testene studentene gjennomgår for å kartlegge nivå, klargjøre hvilket ferdighetsnivå de skal utvikle seg videre fra. Gjennom denne framgangsmåten vil studentene kunne utvikle seg fra sitt eget nivå, der målet fortsatt er ekspertise, men progresjonen vil være ulik fra gruppe til gruppe (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Lærer A vektlegger positive muligheter knyttet til at studentene får møte hverandre på tvers av instrumentgrupper. Dermed blir gehørfaget en arena for å skape et læringsmiljø der studentene utveksler erfaringer innenfor den sosiale konteksten selve faget utgjør. Dette får overføringsverdi til sammenhenger, eller kulturelle kontekster, utenfor gehørfaget der studentene samarbeider på tvers av instrumenter, for eksempel i orkestersammenheng. Det støtter slik opp under relasjonssystemene i den sosiale konteksten studentene allerede er en del av, noe både Vygotsky og Lave og Wenger understreker som en viktig del av læringsprosessen (Imsen, 2014; Lave & Wenger, 1991/1999).

De informantene som har valgt å organisere etter instrument eller ensemble, knytter dette til studentenes sosiale kontekst og praksisfellesskap på en annen måte. Den enkelte student

definerer seg gjerne som for eksempel stryker, blåser eller slagverker. Slik blir instrumenttilhørighet en del av identiteten, både på det musikalske og personlige plan. Sett i lys av dette, vil den sosiale konteksten da være instrumentgruppen (Imsen, 2014). Når gehørfaget deles etter instrument, vil studentene ha mange ting til felles, blant annet repertoar knyttet til instrumentgrupper og felles instrumenttekniske utfordringer. Om vi, i likhet med Bruner, ser på kunnskap som noe dynamisk som skal tilpasses den lærende sin forståelse og tidligere erfaringer, vil denne organiseringsmodellen være relevant (Bruner, 1997).

Både Lærer B og E mener ulike instrumentgrupper har behov for ulike ferdigheter knyttet til gehørfaget og trenger å perfektionere disse. At ulike instrumentgrupper har forskjellige behov, vil da ha konsekvenser for valg av enkelte mål og læringsaktiviteter. Også dette kan fortolkes inn i ferdighetsstadiene vi finner hos Dreyfus og Dreyfus. Min tolkning av informantenes utsagn er at selv om det generelle gehøret vektlegges, vil det være store forskjeller i ferdighetene som skal oppnås i de ulike instrumentgruppene. Her vil studentene få en mer nyansert ekspertise innenfor sitt instrument, og kanskje en mer spisset kompetanse (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Lærer E presiserer samtidig at det å «utvikle et generelt, mangfoldig gehør» som gjør at studentene vil kunne «møte alle situasjoner», regnes som viktig og et overordnet mål. Dette er et uttalt mål hos alle informantene, men de velger ulike praksisfellesskap for å oppnå den ekspertise de mener studentene trenger (Dreyfus & Dreyfus, 1999; Lave & Wenger, 1991/1999).

Med basis i studentenes erfaringer

For å styrke relasjonen mellom gehørfaget og hovedinstrument, uttaler samtlige informanter et ønske om å knytte undervisningen opp mot studentenes musikalske bakgrunn. Lærer B forteller at studentenes tidligere musikalske erfaring ofte er ganske bred:

Lærer B: På en måte jobber jeg med de evner og ferdigheter studentene kommer med. Og jeg tror deres tidligere musikalske erfaring ofte er mye, mye bredere enn hva vi kan tilby her. Man sier at du trenger å øve 10 000 timer for å bli en god utøver. Om de har gjort det og har visse måter å lære på, så hører de antageligvis mye allerede.

Læreren presiserer her at om studentene har høyt nok nivå til å komme inn ved en høyskole, vil de trolig også ha utviklet en del lytteferdigheter på veien dit. Disse erfaringene tar læreren utgangspunkt i, og ønsker å bygge videre på. I dybdeleringen er dette en av forutsetningene for at læring skal skje. Å anerkjenne at studentene allerede har verdifull erfaring, slik som Lærer B påpeker, vil være essensielt for læringsprosessen (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Lærer B sitt poeng om at studentene allerede «hører mye» sier noe om hva slags kunnskap informanten mener studentene innehar på forhånd. Her er det snakk om en uformell kunnskap, eller det Bengtsson kaller *gehør 1* (Bengtsson, 1979). Lærer D deler denne tanken om å ta utgangspunkt i og bygge videre på de musikalske erfaringer studentene har med seg inn i studiet. Ved denne lærerens institusjon er det mange som har slik erfaringsbasert kunnskap:

Lærer D: Mange av studentene her er intuitive musikere som er kommet ganske langt. Men de vet ikke helt hva de driver med, og de vet ikke helt hvorfor de gjør som de gjør. De har kanskje den erfaringsbaserte kompetansen, som er ganske stor, og som gir dem trygghet i det de er i. Og det er kjempespennende å ha folk som har kommet ganske langt i et kunstnerisk uttrykk, med stil og frasering og masse greier, men som bare ikke har denne tradisjonelle kunnskapen i bunn. Og det er jo gøy å lære dem det, slik at de kan blomstre videre.

Her tar læreren utgangspunkt i erfaringene studentene har innenfor *gehør 1*-tradisjonen, og fører dem videre til en mer formell kompetanse, slik vi tradisjonelt ser innenfor *gehør 2*-begrepet. Hvilket nivå studentene innehar, både erfaringsbasert og teoretisk, vil kunne variere mye. Opptaksprosedyrer og krav ved den enkelte institusjon vil her være en viktig faktor. Uansett vil studenter på høyskolenivå ha et visst nivå innenfor både *gehør 1* og *2*. I gehørfaget arbeides det likevel mest med den formelle kunnskapen studentene skal utvikle. Dette kan skyldes at studentene har deltatt i sammenhenger hvor *gehør 1* har vært gjeldende tidligere, og at kunnskap om og refleksjon rundt musikalske begreper og strukturer ikke nødvendigvis har vært en del av studentenes tidligere erfaringer.

I rapporten *How people learn* (Bransford, Brown, & Cocking, 2000) går første punkt direkte på betydningen av å bygge på elevenes forkunnskaper og videre legge opp undervisningen ut

fra et læringsperspektiv. Lærer C velger nivå-delte grupper, fordi det er viktig å fange opp om studentene mangler grunnbegreper i gehørfaget, og få disse på plass tidlig. Hvis det faglige grunnlaget ikke er på plass, vil det være vanskelig å oppnå en helhetlig forståelse som kan overføres til studentenes utøvende virksomhet. Læreren presiserer samtidig for studentene at de selv må gjøre en innsats: «det er ditt ansvar å tette hull i kunnskapen din.»

Lærer E tar hensyn til studentenes musikalske bakgrunn ved å spørre hva studentene selv mener de trenger av ny kunnskap, eller hvilke ferdigheter de ønsker å forbedre. Dette kan for eksempel være prima vista, rytme, intonasjon eller andre fokusområder: «Dette er alt kurset kan inneholde, hva er det du ønsker at vi skal prioritere?». På denne måten tar også studentene stilling til hva de trenger som musikere og får eierskap til både faget og egen utvikling. Her må studentene reflektere over sin egen praksis, sine styrker og svakheter, også kalt *self-knowledge* innenfor læringsstrategier (Weinstein & Hume, 1998). Ifølge informanten har studentene reagert positivt på denne formen, selv om det krever mer av dem. Dette tolker jeg som et tegn på at det å involvere studentene, fører til økt interesse og engasjement. Likevel understreker Lærer E at etter mange års erfaring vet læreren i stor grad hvilke svar som kommer: «Men de føler at de er med på å bestemme, og det er jo psykologisk sett ganske smart.»

Transfer gjennom instrument

Tradisjonelt har *sang* vært en mye brukt strategi i gehørfaget (Blix & Bergby, 2016, s. 85). Dette gjenspeiles også hos informantene, som alle i større eller mindre grad, bruker sang i sin undervisning.⁴ I tillegg har informantene utbredt bruk av studentenes instrumenter i gehørundervisningen. Lærer A og E uttaler at de i mange tilfeller bruker instrumenter der andre ville brukt sang, her eksemplifisert ved Lærer E:

Lærer E: *Veldig mange ting som man ellers gjør ved å synge og herme, det gjør jeg på instrumentet i stedet. Så jeg bruker instrumentet som uttrykksmediet de skal aktivt benytte i hørelæretimen. (...) sang er en veldig viktig måte å etablere det indre gehøret på. Men det er på en måte ett trinn forut det jeg driver med i undervisningen akkurat nå.*

⁴ Sang som strategi vil jeg komme tilbake til i kapitlet om strategier.

Sang er en viktig strategi, men på dette stadiet mener informanten det vil være viktigere å bruke instrumenter. Dette innebærer at studentene ukentlig eller periodevis har med hovedinstrument på timen, der det blir brukt aktivt knyttet til faget, eller at ulike instrumenter kan trekkes inn, som piano i akkordanalyse eller trommesett til trommenotasjon. Dette er en modell alle informantene bruker.

Lærer C argumenterer for at både sang og instrument er like viktig. I timen jeg observerte ble det kun brukt sang, men informanten var klar på at de ofte setter sammen ensembler og slik tar i bruk instrumentene:

Lærer C: Ja, jeg synes det er kjempeviktig, fordi det har med å bevisstgjøre det øret er vant til å høre på, det du faktisk gjør. Spiller du klassisk fiolin for eksempel, om du har hørt og sunget en melodi, hvorfor ikke spille den?

Ved bruk av hovedinstrument i gehørundervisningen knyttes gehørfaget til studentenes praksis utenfor klasserommet. Dette begrunnes i fagets rolle som støttefag relatert til hovedinstrument. Dette blir bekreftet av Lærer E og B, som legger stor vekt på å knytte det indre gehøret til det instrumenttekniske:

Lærer E: Jeg ønsker å knytte det tettere opp til instrumentet sånn at de skal føle relevans, føle motivasjon og jobbe mer med det og se nytten av det. Også er det noe med at de har utviklet et gehør gjennom instrumentet, det er det gehøret vi fokuserer på og jobber med videre her også.

Lærer B: (...) de trenger den formen for indre gehør slik at de kan føle instrumentet sitt og forvente hvilken lyd som skal komme.

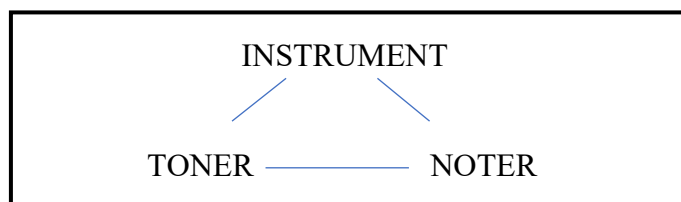
Lærer B beskriver det indre gehøret som en indre kroppslig prosess: «Når vi forventer å gjøre noe, kan vi høre det». Ofte knyttes dette til sang, men denne indre visualiseringen av tonene må de også bruke når de spiller, slik at det oppstår en sammenheng mellom notebilde, posisjon på instrumentet og forventet lyd: «denne forbindelsen (...) Jeg ønsker å styrke den». Ulike instrumenter vil dessuten ha ulik tilnærming til harmonikk. Lærer B mener bruk av instrumentet i gehørfaget kan hjelpe studentene til å forstå harmonikken gjennom sitt instrument. Begge sitatene framhever at det å trekke hovedinstrument inn i

gehørundervisningen gjør faget relevant. Det studentene lærer i gehørfaget, får overføringsverdi til situasjoner utenfor klasserommet, samtidig som det bevisstgjør studentenes egen utøverpraksis (Bruner, 1997; Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Også Lærer A vil gjerne at studentene skal bruke instrumenter i gehørfaget, siden det er en stor del av deres identitet som musikere. Læreren erfarer likevel at for mange av studentene kan det ta lang tid før de blir vant til å bruke hovedinstrumentet i timen, og at dette kan skape stress i undervisningssituasjonen. Læreren mener det i seg selv er en grunn til å bruke instrument, slik at studentene blir komfortable med å bruke strategiene og ferdighetene knyttet til gehørfaget, på sitt eget instrument: «det er en kløft vi må se å få fylt opp for å få koblet over.»

Lærer A bruker dessuten bevisst instrumenter i sin undervisning for å knytte de musikalske strukturene til noe fysisk. Sang- og slagverksstudenter bruker for eksempel pianoet under melodiske øvelser. Dette skaper et bånd mellom det klingende, instrumenttekniske og notebildet:

Lærer A: Fordi jeg vil veldig gjerne ha en kobling her: Mellom toner og noter, toner og instrument, instrument og noter. At man virkelig har denne trekanten, «den treenigheten».



Illustrasjon av koblingen: toner, instrument og noter (Lærer A)

Informanten illustrerer denne trekanten som vist over og mener dette bare kan læres gjennom praksis. Også denne læreren trekker fram at det å bruke instrumenter i undervisningen er med på å synliggjøre fagets relevans. Vi har allerede etablert at informantene ser på faget som et støttefag, og Lærer A poengterer at i gehørfaget splittes helheten opp i deler for så å settes sammen igjen slik at studentene får øvd seg på musikalske strukturer de bruker i sitt musikalske virke: «Det er jo for å vise nytten av hørelære, det er et støttefag. Jeg begrunner det med at man splitter helheten opp i noen detaljer som man finpusser og setter sammen igjen. Også kommer man litt høyere for hver gang.»

Når informanten refererer til en «kløft» som må fylles, tolker jeg dette som at mange studenter ikke nødvendigvis ser praktisk relevans av gehørfaget ved studiestart. Det å forstå sammenhengen og overføringsverdien kaller flere av informantene «implementeringsstadiet». Når studentene har utviklet visse ferdigheter innen gehør, trenger de en mer helhetlig forståelse av hvordan de rent konkret kan ha nytte av det de har lært. Denne overføringsverdien til instrumentet, vil være viktig for å forstå hva gehørfaget skal brukes til, slik at faget blir en integrert del av en prosess. Bruk av instrument blir et redskap i denne prosessen for at *transfer* skal finne sted. Undervisningen blir da mindre *context-specific*, ved at studentene kan overføre kunnskapen til flere situasjoner utenfor klasserommet (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Når informantene gjør bruk av hovedinstrument, handler det i stor grad om å bygge bro mellom gammel og ny kunnskap, jamfør Weinstein og Humes *content knowledge*. Ved å trekke linjer mellom gammel kunnskap, i dette tilfellet studentenes instrumentale ferdigheter, og ny kunnskap, her lært gjennom gehørfaget, vil kunnskapen bli meningsbærende og bedre kunne lagres i langtidsminnet og anvendes i andre sammenhenger. Denne koblingen med instrumentet vil så gi studentene en større helhetsforståelse og sette faget inn i en meningsfylt sammenheng, i tråd med Bruners teori om meningsbærende læring. Å se faget som en helhet, i motsetning til løsrevne brokker av kunnskap, vil gi økt forståelse og lettere overførbarhet av kunnskapen hos den lærende (Weinstein & Hume, 1998; Bruner, 1997).

Arbeidsmateriale og overføringsverdi

I intervjuene spurte jeg om hvordan informantene velger musikkseksempler og annet arbeidsmateriale til gehørtimene. De fikk også spørsmål om hvorvidt dette er lærerstyrt og i hvilken grad det eventuelt er et ønske eller krav om at studentene selv velger materiale brukt i gehørfaget. Gjennom intervjuene kommer det fram at alle informantene har et bevisst forhold til musikkseksemlene som benyttes, og at de ser det som viktig at studentene opplever dem som relevante. Samtlige av informantene bruker innspilt musikk, men hvordan de velger musikkseksempler er noe forskjellig.

I min analyse av prosessen der arbeidsmateriale velges, peker det seg ut to hovedaspekter:

1. Å få en pedagogisk helhet i undervisningen; blant annet gjennom bruk av studentenes eget repertoar.
2. Å utvide studentenes musikalske horisont.

Pedagogisk helhet og bruk av studentenes repertoar

Lærer A forteller at det stort sett er læreren som velger musikalsk arbeidsmateriale til timene med gehør. Argumentet for dette er at læreren har et mer presist og helhetlig bilde av hva studentene skal gjennom og dermed har bedre forutsetninger for å skape en god progresjon. De valgte eksemplene må samtidig speile et bredt utvalg av instrumenter, «jeg har både klarinett, fløyte, trompet, slagverk, piano, sang og så videre». Læreren oppmuntrer likevel til at studentene kan ta med stoff fra eget repertoar knyttet til spesielle utfordringer eller om de finner musikk med eksempler på temaer som gehørklassen arbeider med:

Lærer A: Tiden er begrenset og det er mye vi skal rekke. Så man kan si at det er lærerstyrt på den måten at jeg planlegger veldig nøyaktig hva vi skal lære. Men når de kommer med et eller annet eksempel, så tar vi det med. Også får de andre det også med for å øve på, så tar vi det som en felles oppgave.

Også lærer B velger i utgangspunktet arbeidsmaterialet som brukes i faget, men forteller at studentene må ta med minst ett stykke fra eget repertoar, og at dette er obligatorisk for å bestå gehørfaget. Læreren sier at det likevel er veldig forskjellig hvor aktive studentene er på dette området.

Lærer B: Jeg har også gitt oppgaver der studentene skal ta med noe repertoar som er relevant. Eller repertoar som på en eller annen måte er utfordrende eller relevant. (...) Det varierer veldig, men jeg tror det krever en innsats fra studentene. Det er stor variasjon i hvor aktive de er. Men de har sjansen.

Lærer E bruker en mer praksisrettet tankegang og ser det som viktig å trekke inn studentenes repertoar: «For meg er ikke hørelære pensumstyrt, men det er praksisstyrt. Den praksisen de har utenfor hørelærerommet, det er den jeg skal prøve å støtte opp om.» Dette foregår både gjennom at studentene blir oppfordret til å ha med eget repertoar til timene, får

analyseoppgaver med eget repertoar eller at læreren selv holder seg oppdatert på hva slags prosjekter studentene er involvert i. At praksisen som foregår utenfor gehørfaget er med på å styre fagets innhold, tolker jeg som at gehørfaget i stor grad blir en del av praksisfellesskapet ved institusjonen (Lave & Wenger, 1991/1999). Det blir likevel presisert at gehørfaget rommer mer enn det instrumentspesifikke og at gehørlæreren best kan ivareta denne helheten:

Lærer E: Jeg vet at det er mange som synes jeg drar dette altfor langt. Og det er klart, hvis man hele tiden legger opp til at hørelære handler om at du skal klare å spille klarinett, så er det fort gjort å tro at da kan klarinettlæreren lære studentene det de trenger. Men det mener jeg at klarinettlæreren ikke kan gjøre like godt som oss, som tenker mye mer helhetlig, pedagogisk, strategisk og som kan skape relevansen.

Her berører informanten et dilemma som kan oppstå ved at gehørfaget relateres sterkt inn mot studentenes utøvende virksomhet: hvor går grensen før faget undergraver sin egen berettigelse? Læreren mener tvert imot at det motsatte vil være tilfelle siden gehørlæreren har en faglig oversikt og tilnærming som kan gi studentene en dypere og mer helhetlig forståelse som de så tar med seg videre i sin musikalske praksis.

Det som blir omtalt som såkalt mesterlære, der læreren har en sentral og styrende rolle i læringsprosessen, har lange tradisjoner innen musikkutdanning. Når Lave og Wenger snakker om situasjonsbasert (situert) læring gjennom ulike praksisfellesskap, henter de mye av sin tankegang fra denne tradisjonen. Det samme gjelder for Dreyfus og Dreyfus i deres teorier om ferdighetstillegg gjennom stadiene fra novise til ekspert (Lave & Wenger, 1991/1999; Dreyfus & Dreyfus, 1999). Når det gjelder valg av lærestoff, er det tydelig at informantene er bevisste på at de, på grunn av sin erfaring og fagkunnskap, har et overordnet ansvar og dermed får en styrende rolle. De vet både hva studentene trenger å lære, og hva som er realistisk å rekke ut fra de rammer som foreligger. Dette ligger til grunn for at flere av informantene velger mye av arbeidsmaterialet for faget. Samtidig ønsker de å trekke studentene inn i prosessen ved at også de enten kan eller skal velge noe av det musikalske lærestoffet. Lærer E ønsker i stor grad å knytte faget opp mot studentenes eget repertoar og aktuelle prosjekter.

Lærer C står i den samme tradisjonen med bevisst bruk av praksisfellesskap, men har samtidig et kritisk blikk på hvordan mesterlæren i noen sammenhenger blir praktisert. Når det

gjelder valg av lærestoff, her omtalt som pensum, er ikke hovedfokus på utvalg, men på selve tilnæringsmåten:

Lærer C: *Veldig mye av musikkutdanningen bygger jo på den der såkalte mesterlæren: At du gjør sånn som meg, så blir det bra. Ikke noe galt med det, det har blitt mange fantastiske musikere av det. Men du kan si at vår måte å undervise på skiller seg kanskje litt fra den amerikanske modellen når det gjelder å lære jazz, der de som kommer ut høres veldig, veldig like ut. Mens her i Norge, på de fleste utdanningsinstitusjonene her, tror jeg at man dyrker mer egenart. Bare se på pensum, vi har ikke så mye pensum. Vi har åpne timer der vi prøver å vise forskjellige tilnæringsmåter til stoffet, men der det krever at de dykker ned i det.*

Informanten argumenterer her for at en mer praksisstyrt tilnærming gir rom for større egenart hos studentene. Også brødrene Dreyfus stiller spørsmål ved hvorvidt tradisjonell mesterlære gir rom for å utvikle «nye dimensjoner i et fag eller yrke». De foreslår bruk av flere mestere/lærere (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 65). Ved Lærer C sin institusjon har de, som jeg var inne på tidligere, valgt å slå sammen gehør, arrangering og komposisjon til ett fag slik at studentene arbeider med det samme materialet i flere fag og med flere lærere. Studentene skal oppnå ekspertise, men ikke gjennom en «oppskrift» som skal følges. I stedet vil informanten at studentene skal gjøre egne oppdagelser og ta selvstendige valg i prosessen.

Utvidet musikalsk horisont

Et ønske om å utvide studentenes musikalske horisont, for eksempel når det gjelder eget repertoar, kommer til uttrykk hos alle informantene. Flere forteller at studentene har tatt med seg musikk eksempeler fra gehørfaget over til hovedinstrument eller kammermusikk. Lærer C og D søker å legge til rette for at studentene skal utvikle seg videre og skape noe eget ut ifra det de lærer i gehørfaget:

Lærer D: *Ja da, vi er bransjenære og vi driver med populærmusikk. Men la oss si at i aller enkleste fall, så er det ei akkordrekke som går i 50% av alle poplåter, og den akkordrekken er jo selvfølgelig med. Men vi kan ikke sitte å gnure med den. Så i stedet for at jeg tenker at jeg skal tilrettelegge for at de forstår populærmusikken som er ute nå, så tenker jeg jo: hva kan jeg lære dem som former populærmusikken framover?*

Lærer C: *Men vi ser gjerne at de tar med seg det stoffet vi jobber med inn i egne komposisjoner. (...) Og det har jeg sett eksempler på, at det er mange som har tatt det vi har lært i gehør med seg og laget egne låter med basis i det. Og som ikke nødvendigvis er en jazzlåt, som har en annen sjangertilhørighet, men der de bruker elementer av det de har lært. Og det er litt stilig da, for da er vi med og bidrar på sett og vis, men det er de som skaper det.*

Her setter informantene søkelyset på at det ikke er kun ferdigheter som skal tilegnes i gehørfaget. Faget skal også inspirere studentene til å utforske og lage nytt musikalsk materiale. Om vi ser dette i lys av dybdelæring, vil målet være at kunnskapen skal tas i bruk i andre relevante situasjoner. Flere av informantene bruker uttrykk som «sette døra på gløtt» og lignende for å illustrere hvordan de vil åpne opp for nye musikalske muligheter og dimensjoner som studentene kan ta i bruk: «Ofte har vi rollen som en slags fødselshjelp vil jeg si» (Lærer C). Denne «fødselshjelpen» tolker jeg som at lærerne som fagpersoner kan oppmuntre og informere studentene, men at de selv går inn i materialet og tar erfaringene med videre i sin musikalske utvikling (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Gehørfagets status og samarbeid mellom faglærere

Samtlige av informantene opplever at studentene ser relevansen av gehørfaget. Lærer A forteller at fagets rolle har forandret seg: «For flere år siden hadde bifagene mer en rolle: «Det er bare noe vi skal gå til»». Læreren knytter denne holdningsendringen til at faget i dag er knyttet tettere opp mot andre deler av studiet, for eksempel ved at studentene bruker hovedinstrument i gehørtimene. Dette stemmer overens med de andre informantenes uttalelser om at studentene opplever faget positivt. Lærer C forteller at: «det blir kommunisert tydelig at de setter pris på det de lærer» gjennom tilbakemeldinger som: «Dette var en fantastisk låt, takk for at du viste oss den».

Lærer B nyanserer bildet noe:

Lærer B: *Av og til har jeg følelsen av at noen studenter er litt passive. De får beskjed om å komme til timen, og de gjør alt de skal av lekser og oppgaver. Men så har jeg en følelse av at noen er mer veloppdragne enn aktive. Men der er det stor variasjon.*

Lærer B opplever at studenter som har vært yrkesaktive en stund, i større grad ser nytten i faget. Dette gjelder både studenter som har fullført bachelor, og studenter som har yrkeserfaring ved studiestart. Dette forklarer informanten ved at de yngre studentene ikke nødvendigvis vet hvor faget skal lede og derfor ikke alltid ser målet med faget. Når de så skal ut i arbeidslivet og ta selvstendige valg, ser de i større grad gehørfagets relevans.

Informantene opplever at kollegaene ser på gehørfaget med respekt og anerkjennelse, men flere av informantene forteller at det er lite direkte samarbeid knyttet til undervisningstimene. Samarbeidet foregår likevel på andre måter, gjennom planarbeid, seksjonsmøter, indirekte gjennom studentene og via mer uformelle møter og samtaler. Hos lærer C, der de har slått sammen flere fag, vil samarbeidet, naturlig nok, være tettere. Lærer B beskriver et større praksisfellesskap ved institusjonen, der lærere fra ulike fag og avdelinger møtes, både formelt og uformelt, for å utveksle ideer. Videre beskriver læreren et samarbeid i utarbeidelsen av nytt pensum, på tvers av seksjonene, der alle instrumentgrupper og teorifag er representert. Under dette arbeidet opplevde læreren at instrumentallærerne viste stor respekt for gehørfaget:

Lærer B: Jeg hadde forventet at det skulle være noen instrumentalister som kom til å se noe av denne musikkteorien som unødvendig. Men det var veldig lite, stort sett var de positive. Og de synes studentene trenger det. (...) Jeg kan se for meg at noen eldre generasjoner med utøvere ville synes det var unødvendig. Men nå er musikernes ansettelse så uforutsigbare, du trenger å være fleksibel og kunne gjøre mye.

Lærer A har heller ikke regelmessig samarbeid med andre faglærere, men ser ikke det som frustrerende eller et hinder for undervisningen. Ofte er det praktiske hensyn som ligger til grunn. Siden mange av lærerne er timelærere som kommer og har noen få timer, kan det være vanskelig å få til mer formelt samarbeid på fast basis. Likevel opplever læreren at de indirekte støtter opp om hverandres fagområde: «Hver enkelt lærer er nøye innenfor hvert sitt område og man støtter hverandre i det omfang man har mulighet». Samarbeidet foregår mer indirekte via studentene, for eksempel gjennom repertoarvalg og studentenes referanser til hva som foregår i øvrig undervisning. Liknende erfaringer gjenspeiles hos Lærer E, som forteller om lite direkte kontakt med instrumentallærerne. Det er studentene som til syvende og sist tar initiativ til hjelp fra gehørlæreren på områder knyttet til andre deler av egen praksis, for eksempel hovedinstrument:

Lærer E: *Da jeg startet på denne skolen var jeg veldig offensiv og sendte mail til alle instrumentallærerne: «Jeg har din student og vil gjerne støtte opp om hovedinstrument. Ta kontakt om det er noe jeg skal jobbe med». Hørte jo ingenting, jeg tror det har skjedd to ganger at noen har henvendt seg. (...) Samarbeidet går via studentene, som er på en måte den som bestemmer: Her trenger jeg innspill fra gehørlærer.*

Læreren forteller at det er mye samarbeid med andre gehørlærere ved institusjonen, og at det innenfor seksjonen er en delingskultur av både metoder og materiale. Manglende kontakt med instrumentallærerne skyldes mangelen på møtepunkter mellom ulike seksjoner. Dette er ikke nødvendigvis negativt, men gjør at instrumentallærerne ikke alltid vet hva som foregår i gehørfaget:

Lærer E: *Det er ikke noen møtepunkter, så instrumentallærerne vet ikke at hørelærefaget har forandret seg siden de var student selv. De som er voksne musikere nå, de hadde en helt annen hørelære, med å bare bestemme akkordrekker og prima vista-melodi og sånn. Sånn som jeg selv hadde.*

Læreren forteller at enkelte ved institusjonen tar til orde for at instrumentallærerne bør ta ansvaret for gehørtreningen, siden det uansett skal knyttes til hovedinstrument. Dette er informanten noe skeptisk til:

Lærer E: *Det er en lang vei å gå før jeg stoler på at alle instrumentallærerne kan gi det samme. Tvert imot føler jeg at det jeg gjør komplementerer det de driver med. Og jeg prøver å trekke i trådene og absolutt samarbeide, men vi har noe som komplementerer, definitivt.*

Det som kommer fram gjennom informantenes erfaringer, er at samarbeidet gjerne foregår indirekte eller innen seksjon- og planarbeid. Dette oppleves ikke nødvendigvis som negativt. Det viktige er hvilken holdning andre faglærere har til gehørfagets rolle og funksjon. En kan tenke at det vil være en styrke med samarbeid mellom seksjonene for å skape et helhetlig praksisfellesskap, men denne analysen deles ikke nødvendigvis av informantene, som opplever positivt samarbeid på andre måter, for eksempel via studentene eller repertoaret. Faren med mindre samarbeid mellom seksjoner er, slik Lærer E påpeker, at andre innen

institusjonen kanskje ikke vet hva som foregår i gehørfaget. Tanken om musikk institusjonen som ett læringsfellesskap, der alle støtter opp om og utfyller hverandres praksis, vil i så fall kunne svekkes og bli mindre helhetlig (Lave & Wenger, 1991/1999).

Gehørfagets utøverrelaterte mål

I intervjuene går jeg i dybden på hva de ulike informantene ser som gehørfagets generelle mål. Her trekker informantene fram at faget rommer ulike lag som studentene skal lære, tilegne seg og utvikle. I min analyse deles dette inn i:

1. Fagets generelle mål
2. Musikerkompetanse
3. Selvstendige utøvere

Fagets generelle mål

Alle informantene mener at gehørfagets generelle mål er å gjøre studentene til bedre musikere. De ser gehørfaget som et fag som skal hjelpe studentene på vei mot å bli profesjonelle musikere, og at et godt gehør er en viktig del av dette:

Lærer C: Men gehøret er liksom det musikalske som kommer fra deg, det som du har jobba med. Så vi ser vel egentlig på gehør som kanskje det viktigste redskapet du har for å bli en god musiker.

Det er tydelig enighet om at et godt utviklet gehør hjelper studentene på vei mot fagets mål, å bli en bedre musiker. Når informantene så får spørsmål om hva et godt gehør er, trekker de fram flere aspekter. Noen egenskaper går likevel igjen i beskrivelsen av et godt gehør:

1. Musikalsk forestillingsevne
2. Musikalsk orienteringsevne
3. Musikalsk bevissthet

Musikalsk forestillingsevne

Trening av musikalsk forestillingsevne kan også beskrives som trening av det indre gehøret, og flere av informantene ser dette som en viktig egenskap ved et godt gehør. Lærer E definerer dette målet slik: «Jeg vil si at det er et mål for faget å lære seg å bruke sitt indre gehør mer aktivt og bevisst».

Reitans definisjon, der indre gehør beskrives som en trenbar ferdighet, stemmer med informantenes forståelse av begrepet indre gehør eller musikalsk forestillingsevne (Reitan, 2006). I tillegg til å kunne høre en melodi, omfatter det å kunne forestille seg for eksempel harmonikk eller klangbilder. Informantenes utsagn om indre gehør kan hovedsakelig deles inn i to ferdigheter: Både å huske konkrete musikalske forløp og å kunne forestille seg musikalske strukturer, for eksempel i et notebilde.

Lærer D sier om indre gehør at det både omfatter helhet, strukturer og akkordrekker. I tillegg framhever informanten memorering som et viktig mål: «for eksempel en enkel musikalsk linje: hvor langt klarer du å huske?» Denne memoreringen vil igjen hjelpe studentene til å kunne forestille seg musikalske forløp.

Lærer E: Indre øre, da mener jeg på en måte å tenke musikk eller toner inni hodet. Det kan jo være at man har en sang på hjernen, eller at man hører musikk inni seg. Men det handler også om å forestille seg det man skal gjøre. Og det er jo viktigere i denne sammenhengen egentlig både for de som skal spille, men ikke minst for dirigenter. At man har en musikalsk idé. Og det er ganske vanskelig, man kan tenke en melodi, men å tenke tostemmig, trestemmig og akkorder. Å tenke fullt orkester inni hodet.

Lærer A: Når det gjelder å overskue og realisere notebildet, så er det ikke kun med øynene, men at man kan danne seg en forestilling om hvordan det lyder uten å skulle spille det først. Og det henger sammen med to ting: At man har utviklet det indre gehøret og musikalsk forestillingsevne.

Slik informantene her beskriver indre gehør, kan vi anta at det henger nært sammen med musikalsk forestillingsevne. Likevel ser vi at både Lærer A og E skiller mellom disse to i sine uttalelser. Indre gehør blir da, slik informantene ser det, musikken du greier å huske, det du

har memorert. Musikalsk forestillingsevne handler i tillegg om å forestille seg det du ikke har hørt enda, for eksempel et notebilde slik Lærer A eksemplifiserer.

Musikalsk orienteringsevne

Alle informantene ser det som et mål for gehørfaget å opparbeide en best mulig musikalsk orienteringsevne og ser dette som et kjennetegn på et godt gehør. Dette handler i hovedsak om en slags mental sortering av det man hører.

Lærer E: Det handler om hvordan en orienterer seg i den musikkaktiviteten man skal gjøre.

Lærer C: Når du kommer inn i en musikalsk sammenheng, at du greier å lytte etter hva som skjer, og på bakgrunn av det du hører, finner ut hvordan du skal tilpasse deg. (...) det jeg egentlig legger i godt gehør, det er god orienteringsevne. Å kunne bruke input du får, og kunne gi input tilbake. Du er altså en god medspiller.

Her refererer Lærer C til samspill som bruksområde for den musikalske orienteringsevnen. Det å kunne tilpasse seg den musikalske situasjonen vil, i min fortolkning, være å skape mening i den musikalske sammenhengen en er en del av, og handle deretter. Dette støttes av Lærer B, som spesielt legger vekt på intonasjon når det er snakk om musikalsk orienteringsevne: «I orkesteret trenger studentene å stemme og orientere seg». I begge disse tilfellene er det i hovedsak snakk om å orientere seg i det auditive, men flere av informantene uttrykker i tillegg at orienteringsevne er vel så viktig i notert musikk. Her er det snakk om musikalske strukturer og å kunne orientere seg raskt i et notebilde ut fra disse:

Lærer A: Det er selvfølgelig også å kunne orientere seg i notebildet, men også synge fra bladet, altså omsette notene til toner. Og å overskue strukturer, sammenhenger og mønstre.

Dette viser igjen at det er de musikalske strukturene studentene skal orientere seg i, denne gangen i et notebilde. Slik jeg tolker informantene, skal disse strukturene eller mønstrene oppfattes som meningsfulle enheter. Det vil da være et delmål i faget at studentene skal oppfatte disse, både auditivt og visuelt, for å kunne orientere seg musikalsk (Bruner, 1997).

Musikalsk bevissthet

Alle informantene er opptatt av at studentene skal lære å orientere seg musikalsk, samtidig er de tydelige på at dette ikke er noe man «har» eller «mangler». Det er noe en som musiker kan tilegne seg basert på kunnskap og erfaring.

Lærer A: *En skal kunne orientere seg ved hjelp av øret. Men det baserer seg jo også på en viss teoretisk viten. Fordi den teoretiske viten, den hjelper og kan være med til å guide øret.*

Orienteringsevne henger her tett sammen med en musikalsk bevissthet. Slik informanten beskriver det, vil dette innebære bevissthet rundt musikalske strukturer og intuitiv kunnskap knyttet til teori. Denne bevisstheten vil dermed ha en basis i teoretisk viten, noe Lærer D også uttaler: «Du får bare satt ditt gode gehør i system. Også begynner du å bygge faglig forståelse rundt det du allerede hører.» Alle informantene er enige om at denne forståelsen skal komme gjennom erfaring, og for å få denne erfaringen, må studentene oppleve nye musikalske fenomener. Lærer C understreker verdien av å ha lange timer nettopp for at studentene skal rekke å gjøre slike erfaringer:

Lærer C: *Det er derfor vi holder på i to og en halv time. Og da når de kan det, så husker de det neste gang. Så det er en slags drilling. Men ikke drilling som en sånn lære med hammer og spiker, men drille og forstå det du driller.*

Her snakker informanten om en drilling, men at de går dypere enn den tradisjonelle formen for drill.⁵ Selv om flere av informantene er opptatt av at studentene skal tilegne seg visse ferdigheter innenfor både rytme, melodi og harmonikk, er de like opptatt av at studentene skal forstå hva de har lært. Forståelse og refleksjon rundt egen læringsprosess blir dermed et delmål for å oppnå musikalsk bevissthet. Dette støttes opp av teori innen dybdelæring, der nettopp refleksjon over egen læringsprosess er en forutsetning for læring generelt. Når informantene referer til «teoretiske viten» og å «forstå det du driller», tolker jeg dette som at studentene skal gå dypere inn i kunnskapen, slik at *transfer* kan finne sted. Ved å se

⁵ Definert i Store Norske Leksikon: *Drill, fast innarbeidet teknikk ved gjennomføring av rutinemessig oppgave; også om selve den mekaniske innøvingen* (Store Norske Leksikon v/Anne Dahl, 2020).

kunnskapen i en større sammenheng vil studentene kunne se overføringsverdi til utøvende praksis (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Lærer A velger å illustrere viktigheten av den musikalske bevissthet ved å sitere Keith Swanwick (Swanwick, 1994):

Lærer A: «Den virkelig verdifulle kunnskap oppstår når den intuitive og den logisk-analytiske kunnskap virker sammen». (...) Og når en står i en konsertsituasjon og man spiller utenat, så balanserer en på en slags knivsegg. Fordi på den ene siden har man fullstendig styr på det hele og man vet, og man har spilt. Og på den andre siden er det intuisjonen og fritt skapende i nuet.

Dette støttes av Lærer E, som mener at gehørfaget er bindeleddet mellom spilling og refleksjon, noe som gjør faget veldig relevant for studentene som musikere. Læreren understreker at ved å utvikle gehørrelaterte ferdigheter vil studentene kunne gå dypere inn i det musikalske materialet:

Lærer E: Gehørfaget er på en måte det stedet hvor spilling, og lytting og refleksjon møtes.

Lærer C uttrykker en viss oppgitthet over mangel på refleksjon blant en del utøvere:

Lærer C: Jeg slutter aldri å forbause meg over enkelte musikere som har et helt ekstremt høyt nivå på sitt instrument, for eksempel klassiske pianister som kan spille de mest halsbrekkende stykker. (...) Så spør jeg: «Vet du hva du gjør?» «Har ikke peiling, jeg bare spiller etter noter». Så skal de spille en besifra melodi, en enkel barnesang, eller framkalle den etter gehør. Så kan de ikke det. Da tenker jeg det er et paradoks. Hva om de hadde kobla på gehøret? Da hadde ikke jeg hatt jobb.

Alle informantene mener studentene gjennom en slik refleksjon, vil kunne oppnå et høyere musikalsk nivå både når det gjelder utenatspill, ved å tilføre en dypere dimensjon i fortolkningen, og i prosesser der de skal skape noe nytt. Gjennom refleksjon vil studentene få den verdifulle kunnskapen Swanwick refererer til (Swanwick, 1994). Om vi oversetter den intuitive kunnskapen med *gehør 1* og logisk analytisk kunnskap med *gehør 2*, kan vi anta at

kombinasjonen av disse to vil styrke den utøvende virksomheten. I gehørfaget vil studentene, som Lærer E påpeker, møte og trene opp både det logisk-analytiske og det skapende (Bengtsson, 1979).

Musikerkompetanse – en musikalsk grunnmur

Ut fra det syn at målet med gehørfaget er å bli en bedre musiker, uttrykker informantene et ønske om at studentene skal dra nytte av og se relevansen av strategiene de tilegner seg gjennom gehørfaget og slik opparbeide en musikerkompetanse. Gehør er noe studentene skal ta med seg inn i sin hverdag som musikere og noe man ideelt sett skal holde på med hele tiden innenfor musikkutøving:

Lærer B: Jeg liker å tenke at det gode gehøret er en del av alt studentene gjør.

Lærer E: Jeg prøver å få dem til å vende seg til at gehørtrening er noe du gjør alltid når du driver med musikk, og da blir jo egentlig alt relevant.

Flere av informantene utdyper dette som et ønske om at studentene skal utvikle en yrkesstolthet gjennom en åpen og nysgjerrig grunnholdning. Lærer E: «At du alltid har øra på stilk og at du alltid prøver å forstå hvorfor og reflekterer rundt. Det blir en slags kyndighet, en musikerkyndighet.»

Ut fra dette blir det et slags utvidet mål for faget at studentene oppnår denne «musikerkyndigheten». Dette skjer gjennom at de selv alltid skal reflektere videre og gå dypere inn i musikken. Lærer B beskriver dette som en åpenhet mot musikalsk materiale, noe alle informantene har som mål for sine studenter:

Lærer B: Jeg ønsker å utvikle vanene deres slik at de er åpne og aktive mot musikalsk materiale.

Lærer E: Attentivness, en oppmerksomhet, utovervendthet, samarbeidsevne, samarbeidsvilje, løsningsorientering. For som regel så spiller man jo sammen med andre, eller skal snakke om musikk med andre.

I tillegg ser flere av informantene det som et eget mål at studentene skal bli trygge i sin musikerhverdag:

Lærer D: Ja, det er egentlig det jeg driver med: Lager trygge kropper. Jeg håper de sitter igjen med nok ballast til å føle seg trygge når de er ute i den musikalske verden. (...) En slags fagkunnskap. Jeg mener du skal ha en breddekunnskap.

Dette gjelder både fagterminologi, slik at studentene har et felles språk om musikken, og ferdigheter knyttet til gehøret. Her ser vi igjen et ønske om at studentene utvikler en helhetlig musikerkompetanse, eller musikerkyndighet. Dette samler flere av informantene under begrepet «musikalsk grunnmur». Dette begrepet rommer den basiskunnskap og kompetanse informantene mener at studentene trenger som yrkesaktive musikere:

Lærer A: Noen basale ferdigheter er de nødt til å ha, noen muskler skal bygges opp med det samme.

Lærer C: Det er at de skal kunne basic stuff innenfor alle disipliner, du kan kalle det en slags basiskunnskap som vi jobber mye med første året.

Lærer B: Jeg synes det er viktig at de har noen grunnleggende ferdigheter som vi lærer i løpet av faget.

Jeg har flere ganger eksemplifisert at målet er å oppnå ekspertise i fagfeltet og på denne måten bli gode utøvere. Men selv om alle informantene underviser på et høyt nivå, vil det fortsatt være behov for noen grunnleggende ferdigheter studentene skal tilegne seg. Den lærende vil ikke komme videre i læringsprosessen og nå ekspertnivå uten å inneha basiskunnskapen på de første tre nivåene, novise, viderekommen begynner og kompetanse (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Hos informantene ser vi at det vektlegges at studentene skal være aktive deltakere i et praksisfellesskap. I min fortolkning av informantenes utsagn, vil dette praksisfellesskapet i første rekke være knyttet til utdanningsinstitusjonen studentene er en del av, selv om de og kan være musikalsk aktive i andre sammenhenger. Når studentene etter endt utdanning går over i en yrkesaktiv rolle, går de samtidig over i nye praksisfellesskap. Da er det viktig at de

har etablert denne åpne grunnholdningen. Dette gjelder både åpenhet mot musikalsk materiale og med tanke på musikalsk samhandling. I nivåene for ferdighetstilegnelse, må den lærende selv føle engasjement for egne handlinger. Slik vil en komme videre til det fjerde stadiet, dyktighet, og etter hvert utvikle ekspertise. Her vil målet om å bli en aktiv og åpen musiker, være en del av denne ekspertisen (Dreyfus & Dreyfus, 1999; Lave & Wenger, 1991/1999). Det å være «aktiv» vil, ifølge informantene, også bety å samhandle med andre. I min analyse tolker jeg dette som en interaksjon (Imsen, 2014). Informantene beskriver denne interaksjonen som noe kontinuerlig, og at læringsprosessen på denne måten aldri stopper, men at studentene fortsetter å lære, også etter endt utdanning.

Selvstendige utøvere

For å oppnå musikerkompetanse, må studentene bli sine egne lærere og jobbe aktivt mot dette i all sin musikalske virksomhet.

Lærer C: Det jeg tenker når det er snakk om å bli selvstendig, er at de kan fordype seg i ulike ferdigheter, men at de samtidig utforsker sin egen musikalske personlighet. (...) Hvis du er god til å lytte, god til å lære deg stoff, god til å identifisere det du hører, da har du større forutsetninger for å dra nytte av det du har lært.

Lærer E: Jeg ser på det som et veldig pedagogisk fag. Det er der du lærer, - og blir din egen lærer 100%.

Ifølge flere av informantene er denne musikalske kompetansen også en del av en slags «yrkesstolthet». Her er det snakk om en holdning til faget og til studentenes framtidige virke som musikere:

Lærer C: Det er klart, de er ikke ferdig utvikla etter to år, vi dykker bare nedi et stykke. Så uansett hva de jobber med, så er det det å få i gang arbeidsprosessen og gjøre dem til selvstendige individer som kan bli sine egne lærere på sikt.

Målet om ekspertise er dermed ikke endelig oppnådd ved endt utdanning. Det informantene ønsker å skape hos studentene er mer en holdning de tar med seg inn i hverdagen som utøvende musikere, at de fortsetter å gå i dybden, bruker strategiene de har tilegnet seg og slik

blir sine egne lærere. Studentene vil da, i tillegg til grunnleggende ferdigheter, trenge kunnskap om hvilke strategier som fungerer for dem som musikere, og til hvilke situasjoner en trenger ulike strategier. *Strategy knowledge*, altså kunnskap om hvilke læringsstrategier som finnes og kan brukes i ulike situasjoner, vil derfor være viktig å tilegne seg i løpet av utdannelsen (Weinstein & Hume, 1998). Dette gjenspeiles i informantenes utsagn, ofte formulert som problemløsning, her illustrert ved Lærer A og C:

Lærer A: *I det øyeblikk det blir en vanskelighet, er det en fordel at vi i hørelærefaget har vært gjennom: Hvordan løser vi et vanskelig problem? Hvordan splitter vi det opp? At de har blitt vant til å kunne løse problemer selv.*

Lærer C: *Det viktigste jeg håper de sitter igjen med er at det lønner seg å gå i dybden. At det lønner seg å sjekke ut det som ligger litt utenfor ens egen komfortsone og at de har fått en slags metode med seg for å jobbe videre.*

Flere av informantene gir uttrykk for at studentene skal få et personlig forhold til musikken de selv spiller, gjennom en åpen og aktiv holdning. Som nevnt tidligere, henger dette nært sammen med musikerkompetansen informantene beskriver. En slik kompetanse vil dermed også romme selvstendighet. Lærer B framholder at slik selvstendighet innebærer at studentene skal være aktive mot det musikalske materialet og fortsette arbeidsprosessen utenfor klasserommet:

Lærer B: *At de stiller spørsmål og fortsetter å analysere hva som skjer i harmonikken (...) og at de vet hvordan man går fram i et vanskelig stykke.*

Denne siden av selvstendigheten setter fokus på problemløsning og å aktivt gå i dybden, for eksempel i innlæringen av nytt musikalsk materiale. Om vi ser til Bruner og Dewey, der den lærende skal være aktiv og finne ut av svaret selv, er dette i tråd med informantenes tanker om selvstendige, aktive studenter. «Å lære gjennom å gjøre» og «å gjøre gjennom å vite», som Dewey uttrykker det, rommer både musikalsk bevissthet og en aktiv holdning til kunnskap (Bruner, 1997; McLellan, 1889). Vi kan også se det slik at studentene skal bli aktive deltakere i praksisfellesskapet, fra *legitim perifer* til *full deltakelse*. Om studentene i tillegg har utviklet en aktiv, selvstendig holdning til sin egen rolle i dette fellesskapet, vil de kunne bidra til

fornyelse og videreutvikling, noe som er et viktig aspekt ved mesterlæremodellen (Dreyfus & Dreyfus, 1999; Lave & Wenger, 1991/1999).

Utøverrelaterte strategier - Den «musikalske verktøykasse»

Min definisjon av strategibegrepet omfatter hele prosessen med å tilegne seg og anvende relevant kunnskap. I sin presentasjon av utøverrelaterte strategier bruker informantene ord som strategi, verktøy og læringsaktiviteter. Termen «den musikalske verktøykasse» er for eksempel en formulering som går igjen. Her er det snakk om et sett eller en samling med strategier informantene mener studentene trenger. Disse skal studentene kunne ta fram og bruke i sitt virke som profesjonelle musikere.

For Lærer E er det viktig at studentene har med seg et mangfold av strategier. Informanten er også opptatt av at studentene skal ha kunnskap om hvor de kan finne informasjon om ulike problemstillinger de kan møte: «Sånn at de har mulighet til å løse alle mulige utfordringer som de møter som utøvere, dirigenter eller pedagoger.» Denne tanken, om at studentene skal være godt rustet til å møte enhver situasjon, deles av de andre informantene. I tillegg trekker Lærer B fram at strategiene ikke bare anvendes til å løse tekniske eller andre utfordringer, men også kan bidra til å trenge dypere inn i det musikalske materialet.

Lærer B: Jeg tror et poeng med faget vil være å ha noen verktøy, og også oppfordre studentene til å være aktive, og ikke bare ta det musikalske materialet «som det er». Fordi de vil forstå det bedre, og ha et mer personlig forhold til materialet, om de arbeider med det og gjør noe eget med det.

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på strategier informantene legger vekt på i sin undervisningspraksis. Som nevnt, gjorde jeg observasjoner av undervisningen i forkant av intervjuene. Jeg kunne dermed i det påfølgende intervjuet følge opp enkelte av de undervisningsopplegg som ble anvendt, og gi informantene mulighet til å utdype sine tanker rundt disse. Dette vil selvfølgelig ikke være dekkende for den enkelte informants arbeidspraksis og heller ikke for undervisningspraksisen i Norden. Likevel vil det kunne peke på anvendte strategier og refleksjoner rundt disse hos noen av de lærerne som underviser i gehørfaget på universitets- og høyskolenivå i noen av de nordiske landene i dag.

Jeg har valgt å dele opp kapitlet i fem tematikker, basert på informantenes uttalelser:

1. Strategier for indre gehør og musikalsk forestillingsevne
2. Bruk og oppfattelse av musikalske strukturer
3. Strategier for musikalsk orienteringsevne
4. Analyse og samhandling
5. Strategi eller ferdighet

Strategier for indre gehør og musikalsk forestillingsevne

Som nevnt tidligere, ser informantene indre gehør og musikalsk forestillingsevne som en viktig ferdighet for en musiker. Felles for alle informantene er at de aktivt bruker sang i sin undervisning for å trene opp det indre gehøret. Dette begrunnes med at det er den beste måten å få etablert og kroppsliggjort det indre gehøret på:

Lærer B: Vi bruker sang på grunn av det indre gehøret. Det er en måte å gjøre dem aktive mot tonehøydene, derfor bruker vi sang som en strategi.

Informanten poengterer videre at det er viktig for en musiker å være komfortabel med sin egen stemme og at sang derfor bør være en fast del av gehørundervisningen. Når informanten snakker om «å være aktive mot tonehøyder» tolker jeg dette som at den lærende skal være aktiv i læringsprosessen, ved bruk av egen stemme. For en student som spiller et instrument, vil det da ikke være nok å utføre eller «gjøre» tonehøydene på hovedinstrumentet. Slik jeg tolker det, må også sang tas i bruk for å være med på å utvikle det indre gehøret. Karpinski mener at både vokalister og instrumentalister vil dra nytte av sang som en strategi for å utvikle gehørferdigheter, og refererer til komponisten og teoretikeren John D. White: «Singing is the basic of all music. Cellists, pianists, trombonists, bassoonists, and timpanists – all of them are (or should be) inwardly singing when they perform. It is for this reason that singing is so important in the development of basic musicianship» (White, 1981, i Karpinski, 2000, s. 192). I så fall vil sang være en viktig strategi for å styrke gehøret, også for instrumentalister. En kan derfor si at sang og instrumentbruk i gehørfaget komplementerer hverandre, der sang blir en konkret strategi for lagring og problemløsning, mens instrumentbruk kan forsterke relasjonen til hovedinstrument og det utøvende.

Også Lærer C ser på sang som et egnet redskap til å fordype seg i og lagre det musikalske materialet: «Jeg har lært at gjennom å synge det, så lagrer det seg bedre». Informanten beskriver en indre lagring som etter hvert vil utgjøre en «database» av grunnlagsmateriale studenten tilegner seg gjennom sang:

Lærer C: Når du har lagret det i gehøret ditt, da er tanken at du også kan finne fram på et annet instrument. Da har du lært musikken, sånn at musikken er i deg, ikke bare en øvelse du har øvd på instrumentet, men du hører den. Og hvis du hører flere sånne melodier eller vendinger, så vil det etter hvert utvide ditt gehør. Og bli mer en slags arbeidsmetode for å lære seg mer musikk og lære seg et grunnlagsmateriale som du bruker når du improviserer.

Denne lagringen blir gjort nærmere rede for hos Lærer A, som bruker samme billedlige betegnelse. Memoreringen til denne musikalske databasen kan senere brukes som strategi for prima vista:

Lærer A: Mange sier: men prima vista-lesing og memorering har da ikke noe med hverandre å gjøre? Men så har det jo det, for det er den måten man oppfatter på, det er den måten man lærer det på! Prima vista er jo også basert på at man i forveien har en database med en masse ting man kjenner, for eksempel skalaer og treklanger, også gjenkjenner man det. Slik at man kobler det nye med det man kan i forveien.

Som Lærer A påpeker her, vil lagring gjort i forkant, også kalt trening av det indre gehøret, bli en hjelp for å kunne innlære nytt musikalsk materiale. Når studentene leser et notebilde, er målet: «(...) at man kan høre med øynene. Når man leser, så kan man forestille seg hvordan det lyder.» Dette gjelder både melodiske og harmoniske aspekter:

Lærer A: Man skal bli tvunget til å forestille seg tonene inni hodet. Så utviklingen av den indre forestillingsevne, også om hele akkorder, synes jeg er veldig viktig.

Her refereres det til å forestille seg hele akkorder eller et mer komplekst lydbilde. Når læreren sier at studentene skal tvinges til å forestille seg tonene inne i hodet, skal dette komme til uttrykk både ved hjelp av sang og instrument. Som vi så i Slettes studie, vil en via utøvende

strategier i et ensemble, videreformidle musikalske ideer gjennom både sang og spill (Slette, 2014).

Flere av informantene hevder at studentene trenger mer trening i å forestille seg større lydbilder, for eksempel en orkesterstruktur. Her bruker samtlige av informantene musikkinnspillinger som en strategi for å bygge opp den musikalske databasen ytterligere. Lærer A bruker for eksempel denne strategien i forbindelse med memorering av tempo, der metronomtall knyttes til musikkseksemplet. Lærer E mener at også dårlige innspillinger kan være nyttige for å tydeliggjøre noe bestemt:

Lærer E: Jeg bruker mange innspillinger som er dårlige, for eksempel noen barn som spiller surt eller lignende, for at det skal være lett for dem å høre og catche ting som jeg vil at de skal oppdage.

I tillegg til å ha en database bygget opp gjennom sang og bruk av instrumenter, bygges det slik opp mer komplekse lydbilder gjennom lytting til innspillinger. Gode innspillinger vil kunne skape gode indre referansepunkter, mens for eksempel et dårlig lydbilde skaper bevissthet rundt hva de ønsker å «unngå» og dermed ikke lagrer som en indre referanse.

Informantene refererer altså til en «musikalsk database» studentene vil ha bruk for i sitt virke som musikere, og sang, instrument og musikkinnspillinger blir brukt som en strategi for lagring av musikalsk grunnlagsmateriale i denne basen. Videre kan dette tas i bruk i forbindelse med for eksempel prima vista og improvisasjon. Om vi ser dette i lys av *content knowledge*, vil dette si at studentene kommer videre i læringsprosessen ved å bruke kunnskap de allerede har lagret, for å dekode nytt materiale. Slik kan vi si at databasen består av kunnskap studentene opparbeider seg. I Banduras elaboreringsstrategier og innen dybdelæring skal ny kunnskap ha basis i den lærendes tidligere erfaringer. Informantene ser det som et mål at studentene skal fortsette å utforske og etter hvert bli sine egne lærere. Da vil de også trenge *task knowledge*, som fokuserer på hvilke ferdigheter som trengs for å løse en oppgave eller et problem: Hva må en hente ut fra sin musikalske database for å løse denne situasjonen, det være seg avkoding av et notebilde eller en improvisasjon (Weinstein & Hume, 1998; Imsen, 2014; Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Bruk og oppfattelse av musikalske strukturer

Informantenes utsagn om strategier knyttet til å oppfatte musikalske strukturer, har jeg valgt å dele i to hovedtematikker:

1. Å skape mening av musikalsk struktur
2. Kroppsliggjøring av musikalsk struktur

Å skape mening i musikalsk struktur

Som nevnt i forrige delkapittel, refererer informantene til musikalske strukturer som skal lagres i det indre gehøret. Lærer D bruker som eksempel at for å skrive en bok, er det nødvendig «å kunne alle bokstavene i et alfabet. Det er noe med å ha alle disse elementene, så du har noe å velge mellom.» Denne sammenligningen med språk, støttes av Lærer A som argumenterer videre for at studentene ikke bare må kjenne til, men også forstå musikkens struktur. For å greie dette vil det, ifølge informanten, være viktig å forstå meningen bak de musikalske strukturene:

Lærer A: Når man leser en tekst, så sier man at den består av avkoding ganget med forståelse. Det var noen som sa en gang: At for å kunne lese en tekst, må man ha lest verden. Altså man må forstå hva teksten refererer til. En ting er å huske bokstavene, dette er a, dette er b osv. Men om det står A, P, E, og man ikke aner hva en ape er, så er det likegyldig.

Lærer A trekker her inn en formel som ofte brukes i forbindelse med språkopplæring: «lesing = avkoding x forståelse» (Blix & Bergby, 2016, s. 79). Overført til musikk blir det viktig at studentene får gitt mening til de musikalske strukturene og dermed kan spille et notebilde «flytende». Dette vil igjen henge sammen med en rask analyse og musikalsk forestillingsevne. Her er det snakk om både grunnelementene i musikken, for eksempel skala, treklang eller lignende og memorering av musikalske strukturer.

Lærer A: jeg prøver å komme bakom hvordan man forstår alle de vanlige mønstre, som er i melodier: 2-7-1, alle sånne alminneligheter og treklanger, altså musikkens byggesteiner. Men der henger ørene og øynene så mye sammen. Det gir ikke mening å

ha det som prikker på et papir og så spille det på instrumentet, man må selvfølgelig kunne synge det også.

Musikalske mønstre og knagger referer her til mindre, meningsfulle enheter, for eksempel rytmiske mønstre, mindre melodiske enheter som henger sammen, og lignende. Disse mønstrene skal studentene raskt kunne gjenkjenne og bruke som strategi i for eksempel prima vista. I tillegg vil frasering og det å gi musikalsk mening til en frase, bli vanskelig uten å gjenkjenne mønstrene: «Det kan man ikke frasere og man kan ikke lese det opp» (Lærer A). Å «finne mening» i mønstrene vil da skje gjennom en musikalsk bevissthet. Dette støttes av Lærer D, som bruker begrepet knagger:

Lærer D: Ja, at du har noen knagger å henge det på, noen bokser å sette det inn i, noe du kjenner igjen fra før, eller verktøy, sortering eller begrep og måter å mestre oppgaven på. (...) Du kan ikke bare famle deg en vei, det er jo smart å tenke også.

Når informantene snakker om å finne meningsfulle mønstre i musikken, tolker jeg dette som at de vil skape en sammenheng mellom kunnskap og læring. I dybdelæringen er et av hovedprinsippene at den lærende skal utvikle varig forståelse av begreper. Sammenligner vi her musikalske strukturer med språk, vil en «meningsfull enhet» i musikken kunne sammenlignes med et «begrep». Jeg tolker dette dithen at informantene ønsker en varig forståelse av de musikalske «begrepene», eller strukturene, for sine studenter. Å kunne forstå og oppfatte slike strukturer, er noe vi finner igjen hos Bruner, som mener det ikke ville eksistert verken språk eller kultur uten meningsdannelse. Overført til gehørfaget, vil bevissthet og meningsdannelse knyttet til musikalske strukturer, være essensielt for å kunne utøve, fortolke eller skape musikk. Når Lærer D sier at «det er smart å tenke også», er dette i tråd med det Bruner sier om at våre handlinger skal være en forlengelse av bevisstheten (Bruner, 1997).

Å oppfatte eller gjøre bruk av meningsfulle strukturer og mønstre blir en strategi studentene kan anvende. For eksempel har Lærer B et ønske om at studentene skal kunne trekke ut essensen av de musikalske strukturene, for så å bruke dette som strategier, for eksempel i en innstuderingsprosess, utvikling av eget musikalsk materiale eller for å tilpasse musikalsk materiale til et bestemt ensemble:

Lærer B: *Slik jeg forstår gehørfaget, jobber vi ofte med musikalske strukturer og å forstå dem. Studentene trenger å være i stand til å ikke bare godta musikken som den er, men på en eller annen måte videreutvikle det eller forandre det. De trenger å jobbe praktisk med hvordan stemmene går sammen, og av og til finne opp rytmeøvelser om de ikke kan lese rytmen med en gang.*

Informanten viser til at en slik prosess for eksempel kan være å finne de rytmiske mønstrene i et musikalsk materiale, for så å lage en egen øvelse eller komposisjon ut ifra dette. En annen mulighet vil være å finne annen musikk der strukturene, i dette tilfellet rytmiske mønstre, er brukt. Denne prosessen kaller Lærer B: «utdrag, omarbeidelse og anvendelse». Denne prosessen bruker læreren fordi det er viktig at studentene både forstår prosessen bak å lage en øvelse under innstudering og i tillegg kan knytte strukturene direkte til musikk: «Om vi bare starter med en øvelse, da vil de kanskje ikke være i stand til å relatere det til musikken.» Blix og Bergby påpeker at det siden 1980-tallet har vært større fokus på helhetstankegang og musikalske strukturer i gehørfaget: «Tidligere var lærebøkene preget av tekniske øvelser hvor musikkens enkeltelementer ble drillet isolert, uten at de nødvendigvis ble ført tilbake til en musikalsk sammenheng.» (Blix & Bergby, 2016, s. 23).

Lærer C har en liknende tankegang, her i forbindelse med improvisasjon: «improvisasjonen min kommer av at jeg kjenner strukturen og kan bruke strukturen som et metodisk element». Informanten bruker improviserte øvelser i sin undervisning, basert på de musikalske strukturene. Studentene blir så oppfordret til å gjøre det samme:

Lærer C: *Jeg håper jo at det er med på å vise dem at dette er et stoff som de kan gripe an, at de ser at elementene er ganske oversiktlige. Og gjennom å lage egne øvelser, ser de at de kan gå og gjøre det samme. Men jeg vil ikke nødvendigvis at de skal øve inn alle frasene, men at de skal bruke det samme systemet.*

I min analyse ser jeg at flere av informantene legger vekt på å bruke strukturene i et større «system». For at studentene skal finne mening i de musikalske enhetene, må strukturene settes i en større sammenheng. Dette kan handle om form, periode, melodiske mønstre eller lignende. Å koble sammen kunnskapen på denne måten, er det Bandura omtaler som organiseringsstrategier (Imsen, 2014). Ved å forstå strukturen, eller se et overordnet system i

musikken, vil studentene kunne bruke dette som en strategi i sin utøvende virksomhet til prima vista, utenatspill, improvisering, innstudering, komponering med mer.

Kroppsliggjøring av musikalske strukturer

Alle informantene bruker, i større eller mindre grad, en kroppsliggjøring av musikalske strukturer i sitt arbeid med gehør, for eksempel i forbindelse med rytmikk. Lærer B uttaler: «Ja, vi gjør mye med kroppen, banking og lesing», noe som støttes av Lærer D: «I rytme er det hele kroppen som skal med». Dette blir begrunnet med at studentene trenger en bevisstgjøring av rytmikken og at de på denne måten kan «føle» rytmefigurene eller underdelingene bedre. Sagt på en annen måte: Det må internaliseres. Denne «følelsen» gjelder ikke bare rytmikk, men også melodiske elementer:

Lærer D: At de kjenner når de er på en ters, og de kjenner når de er på en septim, kjenner når de er på en sekund. Og grunntonefølelsen, banke den tungt inn i kroppen. At ikke kunnskapen er her (peker på hodet), men at den er litt i kroppen.

Lærer C argumenterer for en bevisstgjøring gjennom sang og kroppslige gester, for eksempel å gå takten samtidig som en synger, som en strategi. Ifølge informanten vil det musikalske materialet slik lagre seg bedre:

Lærer C: Da har jeg lagret det her (peker på tinning), men samtidig har jeg kroppsliggjort det gjennom at jeg har gått det. (Synger og går takten). Hvis jeg lærer det mens jeg går, så lærer jeg gehørmessig ved å kroppsliggjøre det, og jeg setter det i system. Så når jeg kommer og skal øve det på piano, så har jeg en fordel, fordi jeg har øvd på det mens jeg har gått.

Lærer B argumenterer for at denne kroppsliggjøringen ikke bare gjelder kroppen alene, men også forventingen kroppen har til instrumentet. I kapitlet om instrumentbruk, kommer det tydelig fram at bruk av hovedinstrument er viktig for å styrke relasjonen til utøvende virksomhet. Kroppsliggjøring av musikalske strukturer vil dermed være viktig å knytte til hovedinstrument, siden dette er forbundet med muskelminne og forventning.

Ovenfor har vi sett eksempler på at kroppsliggjøring av de musikalske strukturene vil kunne konkretisere dem og hjelpe til å sette denne strukturen i en større sammenheng. I tillegg ligger

det et ønske om å gi studentene flere måter å oppleve strukturene på, slik at det lagrer seg bedre. Den sveitsiske pedagogen Émile Jaques-Dalcroze uttaler at «kroppen spelar den förmedlande rollen mellan ton och tanke.» (Blix & Bergby, 2016, s. 10). Kroppslige gester som strategi og bindeledd, vil kunne gi studentene større forståelse av de musikalske strukturene. Disse skal altså ikke bare internaliseres via sang og instrument, men også gjennom kropp. I Slettes beskrivelse av aktivitetsstrategier ser vi at utøverne løser problemer gjennom aktivitet (Slette, 2014). Slike kroppslige gester blir da noe som skal inn i verktøykassen som en ny innfallsvinkling til eventuell problemløsning.

Strategier for musikalsk orienteringsevne

Alle informantene er enige om at musikalsk orienteringsevne er et viktig mål i gehørfaget. For å styrke denne, trekker de inn bruk av trinntall som en viktig strategi:

Lærer D: Jeg støtter tanken om at når du kaller en tone for sju og synger septimen, så husker kroppen det på flere måter. (...) Det er jo et landskap som er slik, og hvor er du hen i det landskapet? I stedet for å drive på mikronivå med en liten sekund opp, og en liten sekund ned.

I samspill med andre er det viktig at studentene er oppøvd i å identifisere hvilken rolle de har i en harmonisk sammenheng. Dette kan knyttes til både melodiske og harmoniske øvelser, illustrert gjennom aktiviteten Lærer A kaller «treklangsmetamorfose». Det er en øvelse som blir gjort med både sang og instrumenter, der student 1 spiller en treklang med utgangspunkt i en tone. Student 2 skal deretter herme ved sang. Student 3 skal til sist identifisere akkorden ved hjelp av besifring. Øvelsen gjentas til tonen ikke lenger kan ha flere funksjoner.

Lærer A: Hører man en tone tillegger man den ofte grunntoneverdi. Men så kommer utfordringen med at den samme tonen kan jo være tersen i en dur- eller molltreklang. Og plutselig så får den jo en helt annen fargning, en helt annen rolle.

Her er det snakk om at tonen får en ny musikalsk mening ut fra akkordgrunnet. Denne øvelsen har som mål at studentene skal kunne orientere seg harmonisk på sitt eget instrument og ved hjelp av sang. Lærer A poengterer at denne orienteringsevnen er nært knyttet sammen med det indre gehøret, og at studentene må kunne forestille seg hele akkorden for å kunne

spille og synge den melodisk. Den musikalske orienteringsevnen henger med andre ord tett sammen med å kunne bruke de musikalske strukturene lagret i databasen og kunne orientere seg ut ifra disse. I tillegg vil musikalsk forestillingsevne og en indre representasjon av den musikalske sammenhengen, hjelpe den lærende i prosessen med å orientere seg.

Å lytte seg fram til hvilken funksjon en tone har i en akkord, er en ferdighet både Lærer A, B og E legger stor vekt på i forbindelse med intonasjonsarbeid. Informantene forteller om viktigheten av å kunne orientere seg i den musikalske situasjonen, og har ulike framgangsmåter for å trene opp dette. At studentene skal kunne utøve og lytte samtidig, er noe Lærer E legger stor vekt på i sin undervisning:

Lærer E: Jeg har en god del oppgaver som handler om at du skal lytte på deg selv når du spiller, samtidig som du skal lytte til noe annet utenfor deg selv. For jeg vil prøve å tvinge dem til å høre på to ting samtidig og orientere seg i forhold til omgivelsene. Det er jo det man må som musiker. Man blir gjerne så sløv og bare hører på seg selv. Så sånne øvelser som tvinger deg til å lytte utover, det har jeg tro på.

Eksempel på dette kan være «simultankanon», der studenten skal høre og imitere en kanon samtidig som kanonen spilles videre. Informanten bruker begrepet «multitasking» for å beskrive opptrening av denne musikalske oppmerksomheten. Dette finner vi igjen hos Lærer C, som bruker orienteringsevne i forbindelse med blant annet improvisasjon og samspill. Det er da viktig å ha både oversikt og fleksibilitet:

Lærer C: Hvis det skjer noe, hvis bassisten eller trommisen spiller et slag og kommer ut av det, så må du ikke miste hele fatningen. Du må kunne orientere deg. Og da må du kunne vite hvordan det er fra oppsiden, nedsiden, se et skritt til siden. Det å få utviklet fleksibiliteten.

Informanten legger vekt på at studentene skal lære nok om de musikalske strukturene til at de lett kan orientere seg i en utøversituasjon. Dette sammenfaller med det Lærer D snakker om innledningsvis, å vite hvor man er i det musikalske landskapet.

Disse eksemplene fokuserer på det auditive. Lærer B trekker også inn partiturlesning som en viktig ferdighet og strategi i forbindelse med studentenes musikalske orienteringsevne:

Lærer B: *Kanskje jeg til og med kan kalle det en strategi at de orienterer seg i andres stemmer. For selv om de har hele partituret, så er de ofte ikke aktive og ser og lytter til hva de andre gjør. Så om de har hele partituret, ønsker jeg at de skal lese de andre stemmene og deretter se ulike måter å relatere sin stemme til andre stemmer.*

Her er det snakk om både en auditiv og visuell orienteringsevne. Informanten ønsker å gjøre studentene aktive og bevisst den musikalske sammenheng de er en del av, her med fokus på partiturlesning. Vi ser igjen et mål om at studentene skal kunne fokusere på flere aspekter ved musikkutøving samtidig.

Nettopp det å fokusere på flere aspekter samtidig, vil være en viktig ferdighet å utvikle for å oppnå musikalsk orienteringsevne. I ferdighetsutvikling er dette noe vi finner i stadiet om kompetanse der det er et poeng at den lærende skal kunne velge ut viktige aspekter ved en situasjon og handle deretter (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Sett i lys av musikalsk orienteringsevne vil det være viktig å kunne lytte oppmerksomt utover i enhver musikalsk situasjon. Hva som i neste omgang trengs av studenten eller utøveren i situasjonen vil variere, og utøveren må derfor selv bestemme strategi ut fra et helhetsbilde, såkalt *task knowledge* (Weinstein & Hume, 1998). Det vil da være viktig at studentene, som Lærer C påpeker, har lært å se en musikalsk situasjon fra mange sider, for så å velge ut hva de vil fokusere på.

Analyse og samhandling

Alle informantene oppfordrer studentene til å bruke forskjellige former for analyse som strategi i arbeidet med gehør. Hvordan de jobber med denne analysen, er avhengig av rammefaktorer, som gruppestørrelse og tid, men også andre valg ligger til grunn. Lærer A tar til orde for en rask analyse av de musikalske strukturene i forbindelse med notelesing. Derfor gjør de mange øvelser som går ut på å kunne fange opp strukturene i notebildet, gi mening til strukturene, for så å utføre dem: «Musikken flyter bedre når du har begreper og knagger å henge det på». Lærer E legger vekt på at analysen er måten studentene kommer seg videre på når det intuitivt ikke blir bra fra start. Dette gjelder for eksempel i forbindelse med harmonisk

intonasjon. I tillegg brukes diskusjon som en strategi i undervisningen. Dette blir brukt for å skape variasjon, men også for å skape en bevisstgjøring hos studentene, noe Lærer E utdyper:

Lærer E: Jeg lar veldig ofte to og to finne ut av ting sammen, at de ikke bare skal sitte og gjøre en greie alene, men at de skal bruke hverandre og lære av hverandre. Og ikke minst sette ord på kunnskapen sin. For jeg tror det å sette ord på og bruke begreper og tenke om det man driver med, jeg tror det utvikler måten å lytte på og tenke på i neste omgang. Det er veldig Vygotsky faktisk, det hørte jeg nå (latter).

Lærer E påpeker her selv at undervisningen er i tråd med Vygotskys teorier om at læring skjer gjennom aktivitet, og at språket er det viktigste mentale redskapet den lærende har (Imsen, 2014). Her vil altså det å sette ord på kunnskapen i samhandling med andre, være en strategi for å komme videre i læringsprosessen. Bruner viderefører disse tankene i sine læringsteorier der handling og samarbeid, for eksempel i diskusjon, vil gjøre bevisstheten aktiv. Når informanten refererer til at studentene skal «finne ut av» tolker jeg dette som en form for problemløsning. Ved å bruke språket vil det bli en syntese mellom språk og tanke (Bruner, 1997). Ifølge Lave og Wenger vil læring ikke bare skje via en mester, men også via relasjonssystemene i et praksisfellesskap. I dette eksemplet ser vi at mesteren, Lærer E, oppfordrer studentene til samhandling. Slik kan de oppnå en dypere forståelse av kunnskapen gjennom aktiv deltakelse i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991/1999).

I intervjuet med Lærer B kom samtalen inn på en situasjon som hadde oppstått i den ene undervisningstimen, der de hadde brukt mer tid på diskusjon i gruppearbeid enn læreren egentlig hadde planlagt. I stedet for å bryte av diskusjonen, så læreren dette som noe positivt ved at studentene nå var mer aktive i timen og at de gjennom diskusjonen fikk en mer bevisst holdning til materialet og derigjennom ble mer selvstendige:

Lærer B: Om de er aktive og alle er effektive, så er det greit. Og en av studentene gikk faktisk inn for å diskutere med meg om strategien vi brukte fungerte. På en måte synes jeg dette er positivt, at de tar initiativ, selv om de ikke er enige med meg.

Her bruker begge informantene diskusjon som en strategi for å oppnå økt musikalsk bevissthet, et mål alle informantene har for gehørfaget: Lærer E: «Jeg håper jo at ved at vi snakker mye, at de får sette ord på hva de kan og hva de vet og på en måte omformer

kunnskapen inni seg». Lærer D understreker at studentene gjennom å dele kunnskap og erfaringer, kan hjelpe hverandre og gi både hverandre og læreren nye strategier:

Lærer D: Hvis noen studenter har løst oppgaven mens noen ser litt sånn forvirra ut, da sier jeg: Har dere noen tips? Hvordan fikk du det til? Hva gjorde du eller hva tenkte du som gjorde at du fant ut av det? Sånn får du studentene sine strategier, det er jo gull. (...) Så jeg prøver å få dem i tale, for å få flere strategier.

Som informantene her illustrerer, vil samhandling med andre kunne utvikle flere ferdigheter hos studentene. Det å sette ord på kunnskapen, kan være en hjelp til å tilegne seg et begrepsapparat de vil få bruk for som profesjonelle utøvere. Samhandling vil også kunne brukes som en framtidig strategi. Flere av informantene peker på at i utøvende arbeid vil studentene ha behov for å kommunisere om musikk med andre:

Lærer E: Å spille sammen er jo å samarbeide. Så både det å jobbe med og snakke om musikken i en kammergruppe, det krever at det er trygt og åpent og at alle kan si det de mener.

Samtlige informanter ser gehørfaget som arena for å trene opp denne kommunikasjonen. Dette gjelder både for å utvikle begrepsapparatet, men også med tanke på problemløsning. Slik får studentene et sterkere eierforhold til kunnskapen og det musikalske materialet gjennom å jobbe aktivt med det, enten gjennom analyse eller problemløsning. Disse erfaringene kan hjelpe studentene på veien fra perifer legitim deltakelse til fullverdige medlemmer i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991/1999).

Strategi eller ferdighet

Når informantene snakker om hva de ønsker at studentene skal tilegne seg, bruker de både begrepet strategi og ferdighet. Vi bør derfor se nærmere på hva som egentlig er en strategi, og når det eventuelt blir en ferdighet. Ifølge Dreyfus og Dreyfus sin teori om ferdighetstilegnelse, vil den lærende ikke lenger tenke over innlærte ferdigheter: «Når man først har tilegnet seg en ferdighet, krever det ikke noe bevisst eller ubevisst regeletterlevelse å handle, like lite som det krever at man har en representasjon av sitt mål i tankene.» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 52). Ut fra denne tankegangen, vil det informantene omtaler som

strategier, etter hvert utvikle seg til å bli ferdigheter. Dette vil da bare være en handling som utføres og utgjør ikke lenger et bevisst valg fra utøveren sin side. Den er blitt internalisert. I de tidlige fasene vil det være behov for strategier og refleksjon for å komme videre i læringsprosessen. Dette støttes av Lærer C, som forteller om bruk av repetisjon som en bevisst strategi i sin undervisning. Ved å automatisere noen ferdigheter, vil studentene kunne fokusere på andre aspekter ved utøvingen, for eksempel orienteringsevne i et ensemble:

Lærer C: At de har overlært det så mye, at til slutt så bare utfører de det mer enn å tenke. Og hvis de gjør det og kobler på det å høre etter, prøv å høre etter hva bassen gjør mens du gjør dette, da vil du til slutt kanskje få større forståelse for det du gjør i denne sammenhengen.

Her er strategiene innøvd til integrerte ferdigheter, altså ekspertnivå. Å ha tilegnet seg en ferdighet på ett område, gir rom for at utøveren kan fokusere på mer enn sin egen rolle i den musikalske sammenhengen. Dette aspektet ved musikkutøving er sentralt innen musikalsk orienteringsevne.

Samtlige av informantene nevner ulike strategier i forbindelse med øving. Dette er i tråd med at strategier er noe som brukes bevisst som hjelp videre i en læringsprosess. Lærer E poengterer at også her kan samarbeid være en nyttig strategi. Dette viser igjen til at studentene skal bli selvstendige medlemmer av et praksisfellesskap:

Lærer E: Du når ikke målet hvis du tenker bare på en måte. Hvis det stopper på en måte, skal du ha ti andre måter å tenke på som kan føre deg forbi den kneika og videre. Så det med å gi et mangfold av strategier, det er et viktig mål. Og jeg prøver å gjøre noe med innstillingen til å samarbeide og øve og reflektere og vite hva man gjør. Fordi de øver og øver og øver og øver. Hvis man utnytter den tiden og har med hodet, så lærer man så mye mer av øvingen enn den konkrete framgangen på teknikkplan på instrumentet.

Det jeg leser ut fra informantenes uttalelser, er at gehørfaget er en arena for å tilegne seg både strategier og ferdigheter. Strategiene vil hjelpe studentene framover i læringsprosessen og etter hvert utvikle seg til å bli internaliserte ferdigheter. Betydningen av refleksjon i en læringsprosess er sentralt hos både Lave og Wenger, Bruner og innen dybdelæring.

Strategiene studentene tilegner seg i gehørfaget, vil være en arena for å reflektere over egen utøverpraksis og gi ny forståelse av aktivitetene studentene tar del i (Lave & Wenger, 1991/1999; Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Bruner, 1997). Når studentene har nådd full deltakelse i praksisfellesskapet, har de tilegnet seg en rekke ferdigheter. Strategiene knyttet til disse vil da kanskje endres eller erstattes, noe som vil åpne for nye aspekter og muligheten for livslang læring.

Oppsummering og veien videre

Avslutningsvis vil jeg se tilbake på oppgavens problemstilling: *Hvordan knytter gehørlærere gehørundervisning til studentenes utøvende praksis, og hvilke læringsstrategier presenteres for studentene?* I mine funn har det kommet fram at informantene ser gehørfaget som et støttefag for hovedinstrument og tilrettelegger sin undervisning ut fra dette. Ved utdanningsinstitusjonene blir gehørfaget sett på som relevant, og informantene sier selv at faget har hatt en utvikling. Slik det er i dag, opplever flere av informantene at mye av ansvaret for fagets relevans ligger hos gehørlærerne, og at samarbeid på institusjonen ofte går via studenter og arbeidsmateriale.

Hos mine informanter er det tydelig at undervisningen formes av en helhetstankegang, der det som skjer i gehørfaget alltid skal føres tilbake til hovedinstrument. De ser med andre ord en sterk relasjon mellom gehørfaget og studentenes utøvende virksomhet. Bruk av hovedinstrument, og relevant repertoar, framhever relasjonen til utøving og styrker fagets relevans for studentene. Informantene er bevisste på at undervisningen må bygge videre på studentenes musikalske bakgrunn og erfaringer, og ønsker videre at studentene skal ha et aktiv og reflektert forhold til både læringsprosessen i gehørfaget og egen utøving.

Gehørfagets mål handler i stor grad om å skape fleksible, selvstendige musikere, og i gehørfaget skal studentene tilegne seg både ferdigheter og strategier på vei mot dette målet. Strategiene skal studentene ta med seg videre, slik at de etter hvert kan bli sine egne lærere. Gehørfaget sees som en del av et større praksisfellesskap ved utdanningsinstitusjonene, men det er også et mål at studentene skal bli del av andre praksisfellesskap utenfor institusjonen, som profesjonelle utøvere. Sett i lys av dette, vil gehørfaget starte en prosess som hjelper studentene videre, og på lang sikt vil studentene utvikle ekspertise. I tillegg er samhandling presentert som en viktig strategi. Samhandlingsstrategier gjør studentene i stand til både å reflektere over egen praksis og å finne løsninger i samarbeid og samspill med andre.

Strategiene bør utvikles til å bli internaliserte ferdigheter, noe som vil åpne opp for videre musikalsk utvikling. Gehørfaget blir da, slik informantene ser det, en arena for å vise studentene hvilke muligheter de har utover det instrumenttekniske, for eksempel når det gjelder improvisasjon, komposisjon og evne til å uttrykke seg musikalsk. Strategiene som brukes, har stor vekt på å utforske musikkens byggesteiner og utvikling av det indre gehøret.

Informantene mener faget vil hjelpe studentene å bygge opp en musikalsk database de kan bruke i sin utøvende virksomhet. Alle strategiene har som mål å gi studentene en dypere forståelse av det musikalske materialet, som igjen vil påvirke deres musikkutøving. Denne forståelsen vil ha konkrete bruksområder, for eksempel innen prima vista og improvisasjon, men er minst like viktig for det følelsesmessige og kunstneriske uttrykket. Gehørfaget kan slik hjelpe studentene til å nå et høyere musikalsk og kunstnerisk nivå. Her mener jeg gehørfaget har mye å bidra med.

I min studie har jeg primært sett på relasjonen mellom gehørfaget og utøvende virksomhet fra lærerens synspunkt. Det kunne også være interessant å belyse hvordan studentene forholder seg til denne relasjonen. En av informantene uttrykker en bekymring over at det er lite konkret kunnskap om hvordan studentene anvender kunnskapen de har med fra studiet etter endt utdanning. En mulig måte å følge opp dette, kan være å kontakte tidligere studenter som har vært yrkesaktive en stund og se nærmere på hvilke strategier de tar med seg fra gehørfaget. Hva skjer etter utdannelsen, og hvordan ser de på relasjonen mellom gehørfaget og utøvende virksomhet etter noen års utøvende arbeidserfaring? Møter de på utfordringer der de savner relevante strategier? Og bør det i så fall få konsekvenser for undervisningen i gehørfaget? Et annet mulig prosjekt kan være å se videre på sider ved praksisfellesskapet ved høyere musikkutdanning i Norden. Hvordan forholder lærere seg til andre fag, og hvilke konsekvenser får dette for undervisningen?

Litteratur

- Bengtsson, I. (1979). *Gehör i Cappelen's musikkleksikon, bind III*. Oslo: Cappelen.
- Blix, H. S. (2012). *Gryende Musikk literacy*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Blix, H. S., & Bergby, A. K. (2016). *Øre for musikk*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Bolstad, B., & Gilje, Ø. (2019). Hentet fra UiO Dybdelæring:
https://vimeo.com/358016072?fbclid=IwAR2bvRWDNSgvXYA3XQ_jq8xd7ruJh9NBiMdj21vtPAkDfviHum6APf8U0N0
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. Washington, D.C.: NATIONAL ACADEMY PRESS .
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendahl.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. i K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære* (ss. 52-69). København: Ad Notam Gyldendal.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hellevik, O. (2003). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ilomäki, L. (2011). *In search of musicianship - A practitioner-Research Project on Pianists' Aural-Skills Education*. Helsinki: Lotta Ilomäki and Sibelius Academy.
- Ilomäki, L. (2013). Broadening the notion of aural skills through peer learning, instruments and student-framed assignments: a course with music performance students. i I. E. Reitan, A. K. Bergby, V. C. Jakheln, G. Shetelig, & I. F. Øye, *Aural Perspectives - On musical Learning and Practice in Higher Music Education* (ss. 117-131). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Imsen, G. (2014). *Elevens Verden, 5. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, oktober 10.). Utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. Oslo, Norge: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991/1999). *Situert Læring - og andre tekster*. København: Cambridge University Press, dansk utgave Hans Reitzels forlag A/S.
- Læreplanen Kunnskapsløftet*. (2006). Oslo.

- McLellan, J. A. (1889). *Applied psychology: an introduction to the principles and practice of education*. Toronto: The Copp, Clark Company.
- Niewoehner, K. (2018). *Strategies and Repertoire for Teaching Students to Sing in Two Parts - A Capstone Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education*. North Dakota: Graduate School Minot State University Minot, Division of Music College of Arts and Sciences .
- Nordset, I. L. (2019). *Gehøret på spill - En kvalitativ eksplorativ studie med blandede metoder om instrumentbruk i gehørundervisningen*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Reitan, I. E. (2006). *Gehørtrening - i praksis. Hva sier fagplanen og hva sier studentene?* Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative Metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Slette, A. (2014). *Aural Awareness in ensemble rehearsals - A qualitative case study of three undergraduate chamber music ensembles playing Western classical music*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Store Norske Leksikon v/Anne Dahl. (2020, mars 4). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/drill_-_innarbeidet_teknikk
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge*. London: Routledge.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Turøy, A. K. (1998). *Det må vel være viktig at du skal trene opp øret. En undersøkelse av musikkonservatoriets hørelærefag med et kultursosiologisk perspektiv*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for learning*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Øye, I. F. (2013). Music analysis: A bridge between performing and aural training? i I. E. Reitan, A. k. Bergby, V. C. Jakhelln, G. Shetelig, & I. F. Øye, *Aural Perspectives, On Musical Learning and Practice in Higher Education* (ss. 25-52). Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet *Gehørutvikling og utøverstrategier?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske hvordan ulike lærere vektlegger koblingen mellom gehør og musikkutøving i sin gehørundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I høyere musikkutdanning snakkes det mye om å integrere gehørarbeid i arbeid med utøving av musikk. Blant annet står det i studieplanen for gehørundervisning på utøvende bachelor ved Norges musikkhøgskole: «*I undervisningen vektlegges utvikling av metodisk innsikt og evne til anvendelse av denne i musikkutøving*»⁶. Det jeg derfor ønsker å sette fokus på gjennom en slik undersøkelse, er hvilke forskjellige metoder som brukes for å oppfylle denne typen læringsmål og derigjennom også fagets relevans i musikerutdanningene.

Forskningsspørsmålet lyder: Hvordan knytter fire ulike lærere gehørundervisning til studentenes utøvende praksis og hvilke strategier presenteres for studentene?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø, med Hilde Blix og Maria Medby Tollefsen som veiledere, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har oppsøkt lærere som har lang undervisningserfaring i faget gehør på høyskolenivå. Jeg har også lagt til grunn at de skal ha et uttalt forhold til å koble utøvende virksomhet til sin gehørundervisning, for eksempel gjennom læreverk, utgivelser og lignende.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil bestå av observasjon og intervju av fire lærere i høyere musikkutdanning. Observasjonene vil skje i forkant av intervjuene. Intervjuene vil i hovedsak dreie seg om lærerens metodiske valg og organisering av egen undervisning. Jeg vil også gå inn på hvilket syn læreren har på gehørfaget, og hvilke konsekvenser dette får for selve undervisningen. Observasjonene vil bli tatt opp på video. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker og videokamera.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

⁶ <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2018/emner/bachelornivaemner/gehor10-gehortrening-i> (hentet ut 28.04.19)

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg, Ane Emilie Vold Mickelsson, og veilederne til prosjektet, Hilde Synnøve Blix og Maria Medby Tollefsen, vil ha tilgang til opplysningene.
- Opplysningene som hentes ut fra undersøkelsen vil bli aidentifisert. Læreren vil bli gitt en kode; for eksempel «lærer A» og «lærer B». Musikkmiljøet er lite, og det er ingen hemmelighet hvem som jobber hvor. Derfor kan jeg ikke garantere full anonymitet, selv om ingen lærere vil bli gjengitt med navn. Det kan også være aktuelt å bruke utvalgte videoopptak fra observasjon som illustrasjon i forbindelse med forskningsformidling. Om dette blir tilfellet, vil det i så fall avtales med lærere og studenter som er involvert. Materialet vil bli oppbevart på min private datamaskin som er passord-beskyttet. Datafiler med personopplysninger vil også bli passord-beskyttet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes sommeren 2020, og innsamlet materiale vil bli slettet innen utgangen av 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Tromsø ved Hilde Synnøve Blix - hilde.blix@uit.no/ +47 954 35 508
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold – personvernombud@uit.no/776 46 322 /976 91 578
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hilde Synnøve Blix

Ane Emilie Vold Mickelsson

(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Gehørutvikling og utøverstrategier*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon og intervju
- Jeg samtykker i at lyd materialet og videomaterialet i prosjektperioden kan vises prosjektets veiledere, Hilde Synnøve Blix og Maria Medby Tollefsen.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til utgangen av 2021

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020

(Navn, dato)

Vedlegg 2: Fokusområder for observasjon

Fokusområder for observasjon:

Hvilket tema har timen? Er dette uttalt?

Hvilke rammer har undervisningen? Rom, gruppestørrelse, undervisningsmateriell o.l.

Hvilke utøverstrategier og verktøy brukes i timen? (eks sang, gester, øvelser o.l.)

(Til intervju – på hvilken måte kan disse strategiene brukes i studentenes utøverpraksis.)

Er det uttalt hvordan strategiene kan brukes utenfor klasserommet?

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide:

Innledende opplysninger:

- Undervisningssted?
- Utdannelse?
- Instrument?
- Alder?
- Hvor mange år med undervisningserfaring?

Organisering av...

- Timene
 - Hvordan organiseres gruppene?
 - Hva krever du at studentene har med/forbereder til timen?
- Lærestoff/pensum
 - Lærer/studentstyrt? I hvilken grad kan studentene påvirke innholdet, og hvordan? Er dette noe de gjør aktivt?
 - Hvordan samarbeider du med de andre lærerne?

Mål

- Hva legger du i begrepet «godt gehør?»
- Hva håper du at studentene sitter igjen med etter å ha fullført gehørfaget?
- Hva mener du er hovedmålene med gehørfaget?
- Hva ser du på som det mest essensielle du ønsker å lære dine studenter?

Utøverstrategier

- På hvilke måter knytter du innholdet i gehørtimene til den utøvende praksisen, for eksempel når det gjelder...
 - rytmiske elementer
 - melodiske elementer
 - harmoniske elementer
 - musikalsk form

- Hvilke strategier tror du studentene tar med seg fra gehørfaget og inn i eget sang/spill?

Gehørfagets rolle

- Hvilken rolle og status vil du si at gehørfaget har på din høyskole?
- Hvilken rolle mener du gehørfaget har i studentenes musikerhverdag?

Den observerte undervisningstimen

- Vil du si at denne timen var representativ for din undervisning i faget?
- Kan du gi en beskrivelse av hvordan du opplevde timen?
 - Om den ikke var representativ, hvordan foregår timen vanligvis?
- Var det deler av timen du mener var spesielt relevant for studentenes utøverpraksis?
Hvilke og hvorfor?

Er det noe annet du vil utdype?

