



UiT Norges arktiske universitet

Musikkonservatoriet

Syng ut!

En kvalitativ studie om begrunnelser for å synge i gehørfaget

Synnøve Sætre

Masteroppgave i Hørelære med didaktikk og praksis (MUS3902) mai 2020

Sammendrag

Denne studien har hatt som mål å undersøke sang som pedagogisk verktøy i gehørundervisningen. Studien har basert seg på hva gehørpedagoger i høyere utdanning mener er gode begrunnelser for å bruke sang som verktøy. Utgangspunktet for drøftingen av resultatene har vært forskning om indre gehør og audiering, og om hukommelse, og hvordan dette kan ha betydning for pedagogisk virksomhet. Dataene har blitt utviklet gjennom tre dybdeintervjuer i tillegg til en spørreundersøkelse.

Resultatene tyder på at det å bruke sang som verktøy i gehørundervisningen har flere fordeler, hvor den mest uttalte er å trene opp og teste studentenes indre gehør og audieringsevne. Å synge i gehørundervisningen ansees å bidra til å utvikle studentenes auditive forestillingsevne. Studiens informanter sier at en instrumentalist med god audieringsevne vil få bedre intonasjon, frasere bedre og i større grad være en trygg, kyndig og uttrykksfull musiker. Sang som verktøy gir også læreren mulighet til å «gå inn i studentens hode» og dermed i større grad forstå hva studenten hører i sitt indre. Sang skaper ifølge studiens informanter glede, gir en god opplevelse og bidrar til et bedre læringsmiljø. Det vil derfor være viktig å etterstrebe en trygghet i klasserommet slik at alle studenter føler seg komfortable med sangaktiviteten, også de som fremstår som usikre eller ikke ønsker å synge. En systematisk utvikling av audieringsevnen kan hjelpe studentene til å mestre sangen slik at den kan bli et verktøy i deres musikerkarriere. Informantene i denne studien mener at enhver som jobber med musikk burde kunne bruke sang som et verktøy for å kunne kalle seg en helhetlig musiker.

Takk

Først og fremst ønsker jeg å takke alle informanter som har deltatt i studien; både informanter til intervjuer og spørreundersøkelse. Tusen takk for deres åpenhet, ærlige svar og detaljerte beskrivelser som har muliggjort denne studien.

Tusen takk til min veileder Hilde Synnøve Blix for kloke råd, inspirasjon, kritikk og god støtte i denne perioden.

Jeg vil også rette en stor takk til mine to medstudenter, Ane Emilie og Elisabeth for verdifulle innspill, nyttig kritikk og ikke minst mange heiarop og motiverende samtaler underveis i prosessen.

Jeg ønsker å rette en takk til min storesøster Ingvild for et nyttig prøveintervju og mamma og Ingvild for korrekturlesing.

Helt til slutt, en spesiell takk til David for utømmelig tålmodighet, oppmuntrende samtaler og uvurderlig støtte. Takk for at du har vært forsøkskanin når du minst ventet det og for at du har stilt de spørsmålene jeg ikke tenkte på selv.

Magic

Read this to yourself. Read it silently.

Don't move your lips. Don't make a sound.

Listen to yourself. Listen without hearing anything.

What a wonderfully weird thing, huh?

NOW MAKE THIS PART LOUD!

SCREAM IT IN YOUR MIND!

DROWN EVERYTHING OUT.

Now, hear a whisper. A tiny whisper.

Now, read this next line with your best crotchety-old-man voice:

"Hello there, sonny. Does your town have a post-office?"

Awesome! Who was that? Whose voice was that?

It sure wasn't yours!

How do you do that?

How?!

Must be magic.

- *Bo Burnham*

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------------|
| Sammendrag | ii |
| Takk | iii |
| Innledning | 1 |
| <i>Bakgrunn for valg av tema</i> | 1 |
| <i>Formål og problemstilling</i> | 1 |
| <i>Sangens rolle i gehørfaget</i> | 2 |
| <i>Sang i gehørfagets planverk</i> | 4 |
| Begreper og begrepsdefinisjon | 5 |
| <i>Gehör og gehørundervisning</i> | 5 |
| <i>Sang som verktøy</i> | 6 |
| Teori og tidligere forskning | 8 |
| <i>Forskning på gehørundervisning</i> | 8 |
| <i>Sang som verktøy for musikalsk forståelse</i> | 9 |
| <i>Sang i Kodálys metodikk</i> | 10 |
| <i>Sang og velvære</i> | 10 |
| <i>Audiering</i> | 11 |
| Gordons stadier av audiering..... | 13 |
| Indre gehör..... | 16 |
| Sang og audiering | 17 |
| <i>Sang og hukommelse</i> | 19 |
| Metode | 22 |
| <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> | 22 |
| Utvalg til intervju..... | 23 |
| <i>Kvalitativ spørreundersøkelse</i> | 24 |
| Utvalg til spørreundersøkelsen..... | 25 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Transkripsjon</i> | 25 |
| <i>Etikk, pålitelighet og gyldighet</i> | 27 |
| <i>Analyse</i> | 28 |
| Funn | 30 |
| <i>Organisatoriske begrunnelser</i> | 30 |
| Praktiske fordeler | 30 |
| Praktiske begrensninger | 32 |
| <i>Faglige begrunnelser</i> | 34 |
| Mulighet til å kontrollere og vurdere | 34 |
| Audiering..... | 36 |
| <i>Yrkesrelevans</i> | 44 |
| <i>Sangens egenverdi</i> | 46 |
| <i>Begrunnelser for ikke å synge</i> | 47 |
| Diskusjon og veien videre | 49 |
| Bibliografi | 53 |
| Vedlegg | 57 |
| <i>Intervjuguide intervju</i> | 57 |
| <i>Intervjuguide spørreundersøkelse</i> | 59 |
| <i>Samtykkeerklæring</i> | 60 |

Innledning

Bakgrunn for valg av tema

«Sang er det beste grunnlaget for musikkopplæring» (Kodály i Hanken & Johansen, 2013, s. 108). Jeg velger å la Kodálys påstand være startskuddet for min studie. Min erfaring er at sang blir brukt som verktøy av mange gehørpedagoger, og som sanger, sangpedagog og snart ferdigutdannet gehørpedagog, ble jeg nysgjerrig på hvorfor vi synger i gehørundervisningen. Alle gehørpedagoger jeg har blitt undervist av, har alltid brukt sang som et sentralt verktøy i sin undervisning. I min praksis som gehørpedagog oppfordrer jeg også studenter og elever til å synge for å utvikle sitt gehør. Jeg har likevel lurt på hva jeg skal svare studenter som ikke skjønner hvorfor vi gjør det, eller som ikke ønsker å synge. Jeg har derfor valgt å prøve og finne begrunnelser for hvorfor dette verktøyet er så mye brukt av mange gehørpedagoger. Er det fordi sang er et enkelt instrument å bruke i en gruppe med flere mennesker som kanskje også har forskjellige hovedinstrumenter? Er det kun en gammel tradisjon, eller blir gehørferdighetene til studentene merkbart bedre ved bruk av sang i undervisningen? Er det fordi det krever lite forberedelse, som stemming, eller fysisk å bære med seg instrumentet til timen? Dette var spørsmålene jeg stilte meg, og som jeg gjennom denne studien ønsket å finne svar på.

I Norge har det de siste årene vært stort fokus på at det å synge er viktig, nyttig og sunt, spesielt i forbindelse med debattene om endringer i grunnskolens planverk. Bruken av sang blir svekket og begrepet sang er blitt foreslått fjernet fra flere læreplaner i grunnskolen (Hovde, 2020). Som korsanger og kordirigent har jeg selv oppdaget, og får ofte høre, hvordan det å synge og å ha kontakt med sin egen stemme har positiv innvirkning både fysisk og psykisk. Problemstillingen er også undersøkt av flere forskere (Balsnes, 2010). Jeg opplever at det å kjenne og være trygg på ens egen stemme kan være et verdifullt hjelpemiddel for musikere, og jeg har erfaring med sang som et nyttig verktøy i gehørundervisningen. Dette er noen av grunnene til at jeg ønsker å ha fokus på sang i nettopp dette faget.

Formål og problemstilling

Studien har som formål å undersøke sang som pedagogisk verktøy, samt stille spørsmål ved bruken av sang som en sentral del av gehørundervisningen. Det har som nevnt vært

mye oppmerksomhet rundt sangens betydning for barns utvikling og igangsatte tiltak for å fremme sang i læreplaner, hovedsakelig i grunnskolen. Dette har inspirert meg til å fordype meg i sangens rolle også i høyere utdanning, spesifikt i gehørfaget.

På bakgrunn av det ovenstående vil jeg presentere problemstillingen til denne studien:

Hvorfor brukes sang som verktøy i gehørundervisning?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å undersøke hvilke begrunnelser jeg kan finne for å bruke sang som verktøy i gehørundervisning i høyere utdanning. For å fordype meg ytterligere i dette temaet har jeg derfor tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hvordan begrunner gehørpedagoger bruk av sang i gehørundervisningen?*

Studien tar utgangspunkt i hva gehørpedagoger mener er gode begrunnelser for å synge, og vil derfor ha nytteverdi for både gehørpedagoger i forskjellige skoleslag og musikkpedagoger generelt. Studien er altså i hovedsak interessant for gehørpedagoger, men vil også være aktuell for dirigenter, instrumentallærere, musikkpedagoger og musikkstudenter som bruker eller ønsker å bruke sang som verktøy i sitt virke innenfor musikkfeltet. Selv om studien tar for seg gehørundervisning i høyere utdanning, vil den også være relevant for lærere på musikklinjer ved videregående skoler eller kulturskoler. Begrunnelser for å synge i gehørundervisningen er overførbart til andre fag, og de samme begrunnelsene kan gjelde for flere typer musikkfag.

Jeg undersøker forskningsspørsmålet gjennom en spørreundersøkelse og intervjuer med gehørpedagoger i høyere musikkutdanning. I det følgende vil jeg avklare noen sentrale begreper og diskusjoner som ligger til grunn for studiens tematikk.

Sangens rolle i gehørfaget

«Mennesket har til alle tider lært seg å synge og spille musikk gjennom imitasjon, repetisjon og samspill» (Blix & Bergby, 2016, s. 17). Som Blix og Bergby forteller oss har vi så langt vi vet alltid sunget og lært oss ny musikk ved hjelp av imitasjon og dermed også brukt gehøret. Siden begynnelsen av gehørfagets utvikling har også sangens rolle stått sentralt (Blix & Bergby, 2016, s. 21). Jeg ser det derfor som nødvendig for denne studien å sette bruken av sang i gehørfaget i en historisk kontekst for å tydeliggjøre dens betydning.

Blix og Bergby (2016) skriver i *Øre for musikk* om Guido fra Arezzo (ca. 995-1050) som er en av de viktigste personene i gehørfagets historie (Blix & Bergby, 2016, s. 18). Han videreutviklet et notasjonssystem som er nært beslektet med det systemet vi benytter i dag (Blix & Bergby, 2016, s. 18). Hans håndkart, Guidos hånd, minner om dagens solmisasjonssystem med bevegelig Do: «Læreren pekte på fingerledd i sin egen hånd, og med utgangspunkt i dette sang elevene tonene i riktig forhold til hverandre» (Blix & Bergby, 2016, s. 18). Allerede på 1000-tallet kan vi dermed se at sang og gehørundervisning hang sammen ved at Guidos elever skulle synge riktige toner basert på håndtegn, samt at dette også ble brukt til melodilesing og stemmeinnlæring for korister (Reitan, 2006, s. 11). I Frankrike innførte musikkpedagogen Pierre Galin (1786-1822) relativ solmisasjon i tillegg til et nytt notasjonssystem som minner om dagens bruk av trinntall i norske musikkutdanninger (Collins, 2013, s. 114). Sangens rolle var sentral i Galins musikktimer og han etterlyste et behov for at studentene skulle lære å *audiere*:

About two hundred years ago in France, Pierre Galin observed students who had devoted many years to learning to play an instrument were not able to sing what they played or to read music notation by singing and moving. In other words, what concerned him was students, although considered accomplished, could not audiate. (Gordon, 2012, s. 36)

Jeg vil senere gå nærmere inn på audieringsbegrepet og sammenhengen mellom dette og sang. Solmisasjon og sang er nært knyttet til hverandre, vi kan derfor se linjer helt fra Guidos tid og fram til i dag. Vi ser at sangen har hatt en sentral rolle allerede fra begynnelsen av gehørfagets utvikling.

Etter Guidos tid og gjennom blant andre Galin har solfege-betegnelsene endret seg. Noen sentrale pedagoger i videreutviklingen av solmisasjonssystemet i tillegg til Galin var Sara Ann Glover, John Curven og Zoltán Kodály. Felles for disse er blant annet at stemmen blir fremhevet som et viktig verktøy for musikalsk forståelse (Blix & Bergby, 2016, s. 18). Selv om notasjon og hvordan man enklest kunne lære elever å notere musikk har vært et sentralt mål i fagets utvikling, har sangstemmen stått sentralt blant annet gjennom Guidos håndtegn, Galins solmisasjons-betegnelser og gjennom utarbeidelsen av notasjonssystemet vi har i dag.

Sang i gehørfagets planverk

Melodi, rytme og harmonikk er tre delemner av gehørfaget som vokste fram i løpet av 1800-tallet, og disse er fortsatt aktuelle i dag (Blix & Bergby, 2016, s. 20).

Arbeidsformene fra den tiden har også mange likhetstrekk med dagens undervisning; prima vista-lesing av melodi og rytme, musikkdiktat og harmonisk analyse (Blix & Bergby, 2016, s. 20). Alle er arbeidsformer hvor sang kan ha en sentral rolle. De ulike delemnene i faget kan vi også se blant annet av læreplanen for faget *gehørtrening* ved Norges Musikkhøgskole (NMH) (Norges Musikkhøgskole, 2018). Vi finner også de tre delemnene i fagplanen for *lytting og gehør* ved Musikkonservatoriet ved Universitetet i Tromsø (UiT) (Universitetet i Tromsø, 2020). Begge fagplanene trekker fram melodi, rytme og harmonikk som ulike delemner, men ingen nevner sang spesifikt. Dette gjelder også fagplaner fra Universitetet i Agder og Institutt for musikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (Blix & Bergby, 2016, s. 64). Fra Tollefsens (2012) mastergrad om kartlegging av hørelæreundervisning i høyere utdanning, kan vi se at ingen fagplaner nevner sang, bortsett fra Universitetet i Stavanger som nevner at korsang kan være aktuelt som et delmål (Tollefsen, 2012, s. 41). Et av delmålene for *lytting og gehør* ved UiT er: «å kunne lese og gjengi melodiske forløp, inkludert modulasjoner og fritonale melodier» (Universitetet i Tromsø, 2020). Ut fra egen praksis og erfaring i feltet velger jeg her å tolke «lese» som at studenten kan synge. I fagplanen fra NMH står det: «Praktisk/muntlige arbeidsformer i timen kan omfatte imitasjons-, memorerings- og improvisasjonsoppgaver» (Norges Musikkhøgskole, 2018). Igjen velger de ikke å bruke begrepet sang, men i stedet «praktisk/muntlige arbeidsformer». Hvis vi går tilbake til 1998 og fagplanen fra NMH i gehørtrening finner vi spesifikt sang som verktøy, eller synging som et mål: «Styrke evnen til å lese og strukturere et notert musikalsk forløp og uttrykke dette gjennom å synge eller spille det» (Norges Musikkhøgskole, 1998). Ser man denne utviklingen i sammenheng med målene i Kunnskapsløftet kontra tidligere læreplaner for grunnskolen, som inneholder «mindre spesifikke krav, mer overordnede mål» (Jelstad, 2019) og hvor arbeidsaktiviteter i undervisningen blir mer opp til hver enkelt lærer, kan man med andre ord se en generell utvikling i lære-/fagplanarbeidet mot mer overordnede mål. Når sang ikke står spesifikt i fagplanene, synes jeg det er spesielt interessant å gå nærmere inn på hvorfor sangen har en så stor plass i gehørfaget som den har.

Begreper og begrepsdefinisjon

Sentrale begreper brukt i studien vil defineres i det følgende. Her har jeg sett behov for å definere *gehør* og *gehørundervisning* slik at leseren er klar over min forståelse av disse begrepene, i tillegg til begrepet *sang som verktøy* for å tydeliggjøre hvordan dette begrepet blir brukt i studien.

Gehör og gehørundervisning

Begrepet *gehør* brukes i ulike sammenhenger og mange har en mer generell allmenn bruk med betydningen «forståelse, respons» (Universitetet i Bergen og Språkrådet, 2020) som ikke er knyttet spesifikt til musikk. I min studie vil det således være nødvendig med en definisjon av *det musikalske gehøret*. En mye brukt definisjon finner vi hos Bengtsson (1979), som forklarer det slik: «Evnen til med det blotte øret å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m.), og så å kunne fremlegge dette korrekt» (Bengtsson, 1979, s. 62). I tillegg til Bengtssons definisjon vil jeg støtte meg til Ragnhild Briseids (2018) masteroppgave, hvor hun tilføyer «evnen til å gjenkjenne strukturer i ekte, klingende musikk» (Briseid, 2018, s. 7). Tilsammen opplever jeg disse forklaringene som presise i beskrivelsen av gehør i en musikalsk kontekst og når jeg i denne studien bruker begrepet gehør er det med utgangspunkt i denne definisjonen.

I min studie vil det være relevant å se begrepet gehør i sammenheng med *undervisningsfaget gehør*. Briseid (2018) skriver om hvordan gehørfaget kan prege forståelsen av begrepet gehør i musikkmiljøet, med bakgrunn i hva dette faget bringer med seg (Briseid, 2018, s. 7). Med andre ord kan den til enhver tid gjeldende undervisning som blir utført i gehørfaget også prege musikeres forståelse av dette faget i seg selv.

I studieplanen til faget *Gehørtrening 1* ved NMH (2018) finner vi at gehørtrening i stor grad er et ferdighetsfag som forutsetter aktiv deltakelse i undervisningen og selvstendig arbeid hvor studenten skal tilegne seg grunnleggende gehørferdigheter innen rytme, melodi og harmonikk (Norges Musikkhøgskole, 2018). Emnebeskrivelsen til gehørfaget er ulik fra institusjon til institusjon og fra sjanger til sjanger, men likevel vil noen elementer være sentrale hos alle: rytme, melodi og harmonikk (Blix & Bergby, 2016, s. 64), ofte kategorisert som musikkens grunnelementer (Sundberg, 2018). Dette er delemner i mange gehørlærebøker og har også vært overordnede temaer hos de

lærerne jeg har møtt i min praksis som gehørpedagog. Når jeg i min studie snakker om gehørundervisning eller gehørtrening, er det altså dette faget jeg sikter til: Et fag med bevisstgjøring av musikkens strukturer hvor tilknytningen mellom det auditive og verbale er sentral (Nielsen i Reitan, 2006, s. 14), samt å utvikle de funksjoner av et musikalsk gehør som er vesentlige for utøvelsen og forståelsen av musikk (Edlund & Bengtsson, 1978, s. 456). I teorikapitlet vil jeg drøfte begrepene *audiering* og *indre gehør* i denne sammenhengen.

Jeg ønsker å komplettere beskrivelsene med et sitat fra Edlunds bok, *Om gehørsutbildning*, hvor han formulerer det slik:

Ett av målen för gehörsundervisningen kan alltså formuleras så: man skall kunna «höra inom sig» vad man ser i notskrift och man skall också äga viss färdighet att notera det man hör eller själv föreställer sig. Sången utan instrumentalt stöd blir här det viktigaste medlet, när det gäller att klargöra för sig själv och andra hur mycket av notbilden, som «lever» i ens tonföreställning. (Edlund, 1961, s. 12)

Edlund (1961) presenterer to sider ved faget som er vesentlige for min studie: både det leste (høre notebildet) og det hørte (notere ned eller beskrive) (Reitan, 2006, s. 13). I tillegg legger Edlund vekt på at sang som verktøy er et viktig hjelpemiddel når det gjelder indre forestillingsevne. Dette aspektet vil være høyst aktuelt med tanke på min problemstilling. Hvordan sang kan være en hjelp i treningen av vårt indre gehør, vil jeg utdype senere i studien.

Sang som verktøy

Som tidligere nevnt ønsker jeg å ha fokus på *sang som verktøy*, men jeg er også opptatt av sangens egenverdi som jeg vil gå dypere inn i senere i avsnittet. Når jeg skal definere sang som verktøy i denne studien tenker jeg hovedsakelig på gehørundervisning hvor sangen får en instrumentell rolle. Altså et verktøy på veien til et definert mål.

Eksempelvis kan man synge ulike akkorder brutt for å få et indre bilde av den oppbygde akkorden, i stedet for å høre akkorden brutt eller harmonisk på et piano. Sang blir dessuten brukt som et «fundament for noteforståelse» (Blix & Bergby, 2016, s. 85). En student som utsettes for noteskrift, burde synge fraser for å bygge et sikkert indre gehør (Blix & Bergby, 2016, s. 85). I denne studien vil sang som verktøy bety å synge i ulike aktiviteter i gehørundervisningen. For å unngå misforståelser vil jeg i studien bruke

begrepene *instrument* og *instrumentalundervisning* om alle andre instrumenter enn sang.

«Ved å synge før man spiller, oppnår man en bedre utvikling av gehøret» (Kodály i Marstal, 1991, s. 28, egen oversettelse). I likhet med flere andre pedagoger, mener Kodály at man i alle tilfeller burde kunne synge det man skal spille. Det samme mener Edwin E. Gordon (1989) som sier at «å integrere sang i instrumentalundervisningen er det beste verktøyet for å oppnå god musikalitet» (Gordon i Walters & Taggart, 1989, s. 92, egen oversettelse).

Sang har en egenverdi (Balsnes, 2010). Det vil derfor være aktuelt å diskutere på hvilke måter sang kan brukes som et mål i seg selv og ikke bare være et delmål på veien mot noe annet. Eksempelvis er konseptet *Syngende skole* et skoleutviklingsprogram som skal styrke og forankre sangen som en naturlig del av skolehverdagen og skolens virksomhet (Syngende skole, 2020). De nevner to ulike verdier av sangen og har forklart det slik:

1. Sang for sangens del, fordi sang har verdi i seg selv, som kunstform og uttrykk. Dette er sangens *kunstneriske verdi*.

2. Sang som del av kognitiv og språklig utvikling, for individets fysiske og psykiske helse og psykososialt miljø på skolen, og som støtte og verktøy i andre fag. Dette er sangens *instrumentelle verdi*. (Syngende skole¹, lest: 21. februar, 2020)

Både den kunstneriske og den instrumentelle verdien er begge aktuelle for å belyse begrepet sang som verktøy i min studie.

Et aspekt ved å bruke sang som verktøy i undervisningen, vil være sangteknikk og studenters ulike bruk av stemmen. En styrke for meg som forsker og gehørpedagog vil i en undervisnings-/forskningsammenheng være min bakgrunn som sangpedagog, da jeg er opptatt av sangstemmen og hvordan alle stemmer fungerer forskjellig i bruken av sang som pedagogisk verktøy.

¹ <https://musikkiskolen.wixsite.com/syngendeskole/forskning>

Teori og tidligere forskning

Jeg har funnet svært få studier som konkret ser på hvordan og hvorfor det å synge har virkning på gehørferdigheter. Av tidligere forskning er det relevant å trekke fram studier som omhandler sang i gehørundervisningen, og som fortrinnsvis ser dette i sammenheng med indre gehør eller audiering. Jeg vil også presentere forskning som undersøker sangens positive fysiske effekter på kroppen fordi dette er en del av bakgrunnen for valg av tema i denne studien, i tillegg til forskning som omhandler tilegnelse av kunnskap i gehørfaget. Studier som presenterer Kodály-metodikk er aktuelt fordi den kan vise til et spesifikt fokus på sang i musikkundervisning. Teoretisk sett har jeg valgt å la studien ta utgangspunkt i teorier om indre gehør og audiering, hvor indre gehør er en underkategori av audiering. Avslutningsvis vil jeg presentere teorier om hvordan det å bruke stemmen påvirker hukommelsen, med et spesielt fokus på høytlesning i ulike varianter.

Forskning på gehørundervisning

Inger Elise Reitan (2006) har forsket på undervisningsfaget gehørtrening ved NMH ved hjelp av en spørreskjemaundersøkelse blant studenter i 1. og 2. studieår (Reitan, 2006). Studien tok utgangspunkt i fagplanen for faget gehørtrening, og stilte studentene spørsmål som blant annet omhandlet deres forventninger til faget og hva de faktisk lærte. I sammenheng med min studie er det spesielt studentenes svar angående indre gehør og audiering, samt bruk av sang som verktøy, som er interessante. I daværende fagplan sto det: «Faget omfatter både det klingende og det noterte. Målet er å styrke begge disse sidene gjennom utvikling av det indre gehør» (Norges Musikkhøgskole, 1998). Det viste seg at 40% av studentene som svarte på undersøkelsen mente de i høy grad lærte å se sammenhengen mellom notebildet og hvordan musikken skal klinge (i gehørtrening). 43% mente de i middels grad lærte det (Reitan, 2006, s. 98). Reitan viser også til at studentene ønsket å lære mer om hvordan de kunne «forestille seg toner klarere i hodet (styrke det indre gehøret)» (Reitan, 2006, s. 126).

Slik Reitan presenterer det er de to begrepene audiering og indre gehør tett knyttet sammen. Hun skriver om gehørfaget som et støttefag og hvordan audiering og opptrening av indre gehør er sentralt. Audiering handler om prosessen med å oppfatte og forstå, enten det er via det hørte eller det leste (Reitan, 2006, s. 150). Indre gehør beskriver hun slik: «For å kunne gjengi korrekt, for eksempel lese eller synge, må man

ha en indre tone- eller klangreferanse (tonerepresentasjon) for at utførelsen skal bli riktig og ikke tilfeldig» (Reitan, 2006, s. 150). Noen studenter i Reitans studie mente at faget gehørtrening var viktig for å bedre sin musikalske hukommelse og indre gehør. For å utvikle disse delene, presenterer Reitan det hun også kaller den eldste hørelæredisiplinen: melodilesing. Å bli bedre til å audiere kan blant annet gjøres gjennom melodilesing, hvor alle studenter må lære å synge fra bladet, ikke bare sangerne (Reitan, 2006, s. 150).

Sangens sentrale rolle i gehørfaget kommer ikke veldig tydelig fram i Reitans resultater slik jeg tolker det. Hun har satt det hele i en større kontekst og sett på faget i sin helhet. Melodilesing og sang fra bladet er de aktivitetene som omhandler sang og som er gjennomgående i Reitans funn. Disse aktivitetene i gehørfaget er også noe av det studentene begrunner som mest relevant for deres hverdag (Reitan, 2006, s. 146). Jeg vil også trekke fram Reitans utsagn om viktigheten av kontinuerlig arbeid med fagets innhold: «Hva skal studentene lære, og hvorfor og hvordan de skal lære dette?» (Reitan, 2006, s. 157). Hvordan studentene skal arbeide med de ulike elementene i gehørfaget, mener jeg åpner opp for en diskusjon om hvorvidt sang er et hensiktsmessig verktøy i undervisningen, som er noe av det jeg undersøker i min studie.

Sang som verktøy for musikalsk forståelse

I boken *Aural Skills Acquisition* har Gary S. Karpinski (2000) skrevet om og fordypet seg i hvordan man kan tenke i musikken: «Music listeners who understand what they hear are thinking in music. Music readers who understand and auralize what they read are thinking in music» (Karpinski, 2000, s. 4). Han skriver også innledningsvis at han er opptatt av å fylle ut mellomrommet mellom musikkognisjon og gehørtrening (Karpinski, 2000, s. 4). Karpinski sier at gehøret bør være en bevisst del av musikeren i alle situasjoner hvor man kan dra nytte av et godt gehør, uansett om han/hun øver, spiller konsert, komponerer, dirigerer, lytter eller studerer: «Anywhere there is music to be heard, read or made, aural skills should be at the ready» (Karpinski, 2000, s. 223).

Av Karpinskis betraktninger vil jeg spesielt trekke fram hans syn på å bruke sang som verktøy i undervisningen: «The singing voice is a tool that all musicians should learn to use» (Karpinski, 2000, s. 145). Karpinski legger vekt på behovet for at både vokalister og instrumentalister bruker sangstemmen som et verktøy. Bladsang er et gjennomgående tema og gehørfaget inndeles i «ear training and sight singing» (Karpinski, 2000, s. 6). Han refererer til forskning som viser flere begrunnelser som

omhandler nettopp denne bruken av sang som verktøy: «Various studies have shown the transferal of aural skills from vocal training to instrumental performance» (Brick i Karpinski, 2000, s. 192), «singing is basic to all music. Cellists, pianists, trombonists, bassoonists and timpanists – all of them are (or should be) inwardly singing when they perform» (White i Karpinski, 2000, s. 192) og «To sing is the life-function of music. Where there is no singing, the forms of music become distorted and they move in a senseless time-order imposed from with-out» (Scherchen i Karpinski, 2000, s. 192).

Sang i Kodály's metodikk

Nina Grønningsæter Jensen (2007) har skrevet en masteroppgave hvor hun undersøker norske hørelærepedagogers syn på Zoltán Kodály's konsept, solfa, og hørelære (Jensen, 2007). Jensen er opptatt av relativ solmisasjon og spør hvorfor dette ikke har en større plass i klasserommet i Norge.

Jeg vil trekke fram Kodály's utsagn om at sang er det beste grunnlaget for musikalitet. Musikalske ferdigheter man oppnår gjennom sang er intuitiv kunnskap som ikke oppnås på samme måte ved hjelp av et instrument (Choksy, 1986, s. 71). Denne delen av Kodály's metodikk er direkte relevant for min problemstilling, og som en av Jensens informanter sier: «Når jeg vektlegger sang er det fordi jeg mener at det er gjennom å synge at man etablerer en nødvendig indre lesestemme, som vi også bruker når vi spiller et instrument (ideelt sett)» (Informant 3 i Jensen, 2007, s. 67).

Sammenlignet med Reitans forskning, blir det også her satt fokus på sang som verktøy i sammenheng med opparbeiding av indre, auditiv oppfatning av musikk.

Sang og velvære

Når man skal forske på sang som verktøy i gehørundervisningen, er sangens effekt på kroppen et sentralt tema. Det finnes flere forskjellige studier og forskningsprosjekter om dette temaet. Anne Haugland Balsnes (2010) har kartlagt den eksisterende forskningen om sangens betydning for enkeltmennesker, grupper og samfunn (Balsnes, 2010, s. 9). Av interesse for min studie er spesielt de elementene som omhandler hva slags effekt sangen kan ha på de fysiske, psykologiske og kognitive områdene nyttige å trekke fram. Haugland fant at sangaktiviteter ser ut til å ha positiv effekt på menneskets fysiske velvære og opptrening av lungekapasitet. Det bidrar til redusert stressnivå, gir økt energi, stimulering av kognitiv kapasitet som oppmerksomhet, konsentrasjon,

hukommelse og læringsevne, samt økt selvtilit (Balsnes, 2010). I sammenheng med bruk av sang i gehørundervisning mener jeg alle punktene har positiv betydning for studenters opplevelse av mestring, som igjen vil ha en positiv effekt på gehørfaget og dets mål. Dette er derfor aktuelt for min studie, i tillegg til at jeg ønsker å vektlegge positive sider ved det å synge i seg selv, altså presentere sangens egenverdi for musikkstudenter.

Audiering

Den amerikanske forskeren og musikkpedagogen Edwin E. Gordon lanserte i 1975 begrepet *audiation* (Gordon, 2015, s. 1). På norsk er dette oversatt til *audiering* av Inger Elise Reitan (Reitan, 2006, s. 23). Gordon etterlyste et begrep som forklarer hva som skjer når man eksempelvis synger en sang inni hodet uten å synge den høyt eller høre melodien. Han sammenligner det med måten vi har etablerte begreper for å visualisere noe inni hodet (Gordon i Walters & Taggart, 1989, s. 3). Han mente det var behov for et begrep som forklarte den samme type prosessering av musikk, og at begrepet indre gehør ikke var tilstrekkelig. Sammenligningen av visualisering og audiering forklarer han på følgende vis: «1) Å visuelt huske er å visualisere noe som vi tidligere har sett. 2) Å auditivt huske er å audiere lyder som vi tidligere har hørt» (Gordon i Walters & Taggart, 1989, s. 5). Gordons konsept audiering er også et av hovedprinsippene innenfor en mer helhetlig og omfattende modell for musikkundervisning, kalt *Music Learning Theory* (Gordon, 2012). I tillegg er audieringsprinsippet sidestilt med tidlige gehørtradisjoner hvor oppfattelse av musikalsk lyd kommer foran tegn og notasjon, eller «ear training before eye training» (Hanley & Goolsby, 2002, s. 116). Videre sammenligner Gordon å audiere med tankenes betydning for språk (Gordon i Azzara, 1991): «Audiation is to music what thought is to language» (Gordon, 1999). Hans forståelse av dette begrepet er svært fruktbart i arbeid med begrunnelser for å bruke sang som verktøy i gehørundervisningen.

En viktig del av det å audiere handler om å kunne strukturere det man har hørt i meningsfulle enheter: «Man må huske det man har hørt, gjenkalle det mentalt og kunne strukturere det i meningsfulle enheter som man kan sette navn eller merkelapper på. Med andre ord er det trening i evnen til å audiere» (Reitan, 2016, s. 151). Reitan vektlegger også at man må kunne oppfatte og forstå musikken på en meningsfull måte (Reitan, 2006, s. 23). Audiering innebærer altså å høre musikk for sitt indre øre og trekke mening ut av den (Soli, 2016). Denne delen av audieringsbegrepet blir også

vektlagt av Gordon: «Audiation takes place when we assimilate and comprehend in our minds music that we have just heard performed or have heard performed sometime in the past» (Gordon i Hanley & Goolsby, 2002, s. 104). Hvorvidt man trenger gode musikalske ferdigheter for best mulig å audiere, blir problematisert av Hallam (1998), som mener audiering er en kompleks ferdighet, «and some professional musicians only partially acquire it» (Hallam, 1998, s. 180), implisitt at audieringsevnen kan trenes opp.

Gordon var ikke var den første som etterspurte et slikt begrep. I 1952 skrev Daniel W. Martin et leserinnlegg i *The Journal of the Acoustical Society of America* hvor han presenterer begrepet *auralize* og sidestiller dette nettopp med å visualisere (Martin, 1952), slik Gordon gjorde. I tillegg ble det i 1913 gitt ut en bok hvor Tobias Matthay refererer til samme begrep: «the ability keenly to visualize, or auralize things apart from their actual physical happening outside of us» (Matthay, 1913, s. 10). Som vi kan se, forklarer de tre ulike kildene audiering på omtrent samme måte, spesielt gjennom å trekke paralleller til det å visualisere. Karpinski bruker også begrepet *auralizing* i sin bok *Aural Skills Acquisition* (Karpinski, 2000, s. 49), og jeg velger å bruke Reitans oversettelse, å audiere. Videre vil spesielt Karpinski og Gordons beskrivelser av disse begrepene være sentrale da jeg velger å bruke deres øvrige refleksjoner rundt gehør og sang som sentrale kilder i min studie, også utover bruken av det spesifikke begrepet audiering.

I likhet med Gordon, mener også Kodály at sang og utvikling av indre gehør bør starte før instrumentalundervisningen, og at det senere er viktig å stadig styrke og vedlikeholde denne indre musikalske forestillingsevnen: «Den som ser igjennom et musikkstykke og deretter kan spille det uten å se i notene, den kan kalle seg selv for en god musiker» (Kodály i Marstal, 1991, s. 33, egen oversettelse). Videre sier Kodály: «Altfor ofte ser innlæringsformen slik ut: skrevne noter, tonenes lyd på instrumentet, auditiv persepsjon og eventuell korleksjon. Den rette kurs er omvendt: skrevne noter, forestilling av tonene, utførelse» (Kodály i Marstal, 1991, s. 30, egen oversettelse). Det kreves derfor en aktiv mental prosess for å kunne ha en slik indre forestilling av et musikalsk forløp.

Audiering er praktisk for sangere og de instrumentalister som grunnet instrumentets fysiske krav, ikke kan øve mange timer om dagen. Dette vil selvsagt ikke fungere som eneste øving, men kan være en god måte å øve på uten å lage lyd. Å tenke, eller i dette tilfellet audiere, et musikalsk forløp, er et verktøy som krever konsentrasjon og oppmerksomhet rettet mot detaljer. Blir det gjort på en god måte kan det fungere vel

så effektivt som vanlig øving. I lærebøker og på internett finner vi en rekke henvisninger til praktiske øvelser i audiering (Mazur, 2017). Denne måten å øve på beskrives eksempelvis av pianisten Christian Grøvlen når han forteller at han kan øve i mange timer på et stykke uten å røre pianoet. Han sier selv at å spille verkene med det indre øret har direkte innvirkning på hvordan det klinger (Senter for talentutvikling, 2020).

I denne studien defineres altså audiering som det å mentalt forestille seg musikalske lyder og forløp i hodet, og å være i stand til å tolke og huske musikk mentalt.

Gordons stadier av audiering

Gordon (2012) understreker at det er utfordrende, om ikke umulig, å forsøke og beskrive alle de ulike måtene man kan audiere på:

Eksempelvis kan vi se for oss en trommeslager i et jazzensemble audiere melodien i løpet av en improvisert solo for å holde seg innenfor formen på låta, eller hvordan dirigenter kontinuerlig audierer intrikate mønstre av lyd mens de leder et symfoniorkester. (Gordon, 2012, s. 31, egen oversettelse)

En del av Gordons audieringsbegrep kaller han *notational audiation*, altså audiering av notert musikk eller et notebilde: «Further, in notational audiation, as you will begin to give meaning to words you are reading now only after you have read them, likewise you give meaning to music notation not as but only after you have seen it» (Gordon, 2015, s. 2). Denne typen audiering dreier seg ikke bare om hvordan vi avkoder notebildet, men også om hvordan vi audierer det. Dette igjen avhenger av at det du ser av musikknotasjon, gir mening før du eller noen andre fremfører det, eller mens du skriver det. Kun å avkode symboler kan ikke sidestilles med en bevisst oppfatning av mønstre og kontekst i musikken. Gordon sammenligner det med å oppfatte ord i stedet for bare enkeltbokstaver og sier at for en musiker som audierer, gir notebildet musikalsk mening (Gordon, 2012, s. 32). Forståelse og mening i audiering står altså sentralt.

Gordon kategoriserer audiering i åtte typer og seks trinn. Det presiseres at «ikke alle typene inneholder nøyaktig de samme trinnene, og selv om rekkefølgen på trinnene er konstant, vil ikke typene være det» (Gordon, 2012, s. 39, egen oversettelse). De åtte typene viser hvilke situasjoner Gordon mener audiering foregår i. Måten audieringsprosessen foregår på og hva slags samspill som skjer mellom øret og hjernen når man audierer, forklares gjennom seks trinn. Han understreker hvordan audieringsprosessen er ulik for alle individer, spesielt med tanke på forskjeller i

musikalitet, personlighet, musikalsk bakgrunn og preferanser (Gordon i Walters & Taggart, 1989, s. 9).

Åtte typer audiering (Gordon, 2012, s. 41-45) (egen oversettelse):

Type 1: Lytte til kjent eller ukjent musikk (listening to familiar or unfamiliar music). Dette er den vanligste typen audiering og foregår når man lytter til musikk. Man hører kjente og ukjente lyder som slås sammen for å lage en oversikt innenfor stykkets kontekst, og man er i stand til å audiere tonehøyde og rytmer som er sentralt for å få en overordnet oversikt over stykket.

Type 2: Lese kjent eller ukjent musikk (reading familiar or unfamiliar music). Type 2 involverer å lese kjente eller ukjente mønstre i notert musikk, også kjent som den tidligere nevnte *notational audiation*. Man burde være i stand til å audiere eller forstå musikken uten hjelpemidler på grunnlag av sin musikalske kunnskap og musikalske ordforråd når det gjelder tonehøyde og rytme.

Type 3: Skrive kjent eller ukjent musikk fra diktat (writing familiar or unfamiliar music from dictation). Den tredje typen audiering foregår når vi gjennom en diktat audierer noe vi har hørt og deretter noterer det. Type 3 er også en variant av *notational audiation*.

Type 4: Reprodusere og fremføre kjent musikk fra hukommelsen (recalling and performing familiar music from memory). Den fjerde typen handler om å reprodusere noe man har hørt, enten gjennom et instrument eller ved å synge det, eller kun å lytte inni hodet uten noen form for fysisk lyd. Gordon påpeker at memorering ikke er det samme som audiering. Når man som utøvende musiker audierer gjennom type 4 vil man ikke være avhengig av muskulært minne, som for eksempel håndposisjoner eller stemmebåndsbevegelse.

Type 5: Reprodusere og skrive kjent musikk fra hukommelsen (recalling and writing familiar music from memory). Den femte typen skiller seg fra type 3 fordi man i type 5 skal reprodusere og skrive kjent musikk fra hukommelsen i stedet for en diktat, eller noe som blir spilt for en. Type 5 handler også om *notational audiation*.

Type 6: Skape eller improvisere ukjent musikk simultant med fremføring eller inni hodet (creating or improvising unfamiliar music while performing or in silence). En sjette type audiering foregår når man improviserer ukjent musikk, gjennom ordforrådet sitt om kjente og ukjente tonale og rytmiske mønstre. Dette skjer enten det fremføres eller skjer inni hodet.

Type 7: Lese og skape eller improvisere ukjent musikk (reading and creating or improvising unfamiliar music). Den sjuende typen innebærer å skape eller improvisere musikk mens man leser. Dette kan eksempelvis foregå ved å improvisere over et akkordskjema eller ved bruk av generalbass.

Type 8: Skrive og skape eller improvisere ukjent musikk (writing and creating or improvising unfamiliar music). Type 8 innebærer å ha et sterkt nok indre gehør til at du kan komponere eller notere ned en improvisasjon uten å høre lyder fysisk, kun inni hodet. Type 7 og 8 er forskjellig ved at 7 er noe man fysisk gjør med svingninger og lydølger, mens type 8 kun foregår inni hodet og på papiret.

Som vi kan se inneholder type 2, 3, 5, 7 og 8 *notational audiation* og omhandler audiering enten ved å skrive eller lese musikk. Type 6, 7 og 8 fremstår relativt like, men er forskjellige ved at lydkilden i type 6 forholder seg til fremføring eller inni hodet med instrumental improvisasjon, lydkilden i type 7 forholder seg til lesing mens man spiller og i type 8 vil lyden kun foregå inni hodet ved hjelp av indre gehør.

Seks trinn av audiering (Hanley & Goolsby, 2002, s. 113-114, egen oversettelse):

Trinn 1: Å oppfatte og lagre umiddelbart (momentary retention)

Trinn 2: Imitere og audiere tonale og rytmiske mønstre og gjenkjenne og identifisere et tonalt senter og tyngdepunkt i en rytme (imitating and audiating tonal patterns and rhythm patterns and recognizing and identifying a tonal center and macrobeats)

Trinn 3: Etablere objektiv eller subjektiv tonalitet og taktart (establishing objective or subjective tonality and meter)

Trinn 4: Beholde tonale og rytmiske mønstre som er organisert i løpet av audieringen (retaining in audiation tonal patterns and rhythm patterns that have been organized)

Trinn 5: Reprodusere tonale og rytmiske mønstre som er organisert og audierte i annen musikk (recalling tonal patterns and rhythm patterns organized and audiated in other music)

Trinn 6: Forvente og forutse tonale og rytmiske mønstre (anticipating and predicting tonal patterns and rhythm patterns)

De seks ulike trinnene av audiering er hierarkisk oppbygget og blir mer avanserte for hvert trinn. De er også så nært tilknyttet at de overlapper hverandre (Walters & Taggart, 1989, s. 9). Det første trinnet tillater at lyd blir lagret i hodet for en

kort periode, men det er først på trinn 2 at lydene blir repetert i hodet ved imitasjon og gjennom audiering kan gi bevisst mening til det man har hørt. På det tredje trinnet, som et resultat av trinn 1 og 2, blir det etablert en tonalitet og taktart. Trinn 4 av audieringen innebærer bevisst å beholde det man har organisert i løpet av de første tre trinnene, gjerne gjennom å avklare, vurdere og restrukturere. Det er først ved trinn 4 at man gjenkjenner og identifiserer viktig musikalsk informasjon, som for eksempel sekvensering, repetisjon, form, stil og dynamikk. På det femte trinnet sammenligner man noe man har hørt med noe man akkurat har audiert. Det presiseres av Gordon at jo større musikalsk bibliotek man har, desto bedre rustet er man til å prestere godt på trinn 5. Det sjette og siste trinnet handler om å forvente og forutse tonale og rytmiske mønstre i musikken man hører, og likt som trinn 5, vil et stort indre musikalsk bibliotek være en fordel (Gordon i Hanley & Goolsby, 2002, s. 113-114). Forventning handler om at man sannsynligvis vet hva som kommer i kjent musikk, mens å forutse dreier seg om hva man tror vil komme i ukjent musikk. Gordon mener videre at jo mer man klarer å forvente og forutse i musikken vi hører, desto mer vil man også forstå (Gordon, 2012, s. 53).

Indre gehør

Når man audierer, bruker man det tidligere nevnte indre gehøret, og indre gehør er en viktig del av audieringsevnen. Når man bruker sitt indre gehør, forestiller man seg noe lydlig uten at noe er fysisk til stede. De fleste av oss vet også hvordan det er «å ha en sang på hjernen». Du har en melodi i hodet som du ikke klarer å gi slipp på som «kjører konstant på den indre platespilleren» (Hildebrandt, 2010).

«Å kunne forestille seg lyd er en del av gehøret» (Reitan, 2006, s. 23). Jeg forstår Reitan slik at for å kunne forestille seg lyden av et notebilde eller huske et lyduttrykk, må personens indre gehør være aktivert. Kaller vi en slik forestillingsevne for *indre gehør*, kan vi hevde at dette eksempelvis aktiveres når man tenker på en sang man kan og hører den inni seg. Denne forestillingsevnen er en vesentlig del av musikervirket og derfor gehørfaget; det dreier seg om å frambringe toner og musikk i sitt indre.

I sammenheng med gehørfaget blir indre gehør ofte omtalt i forbindelse med notelesing, «som det å overføre notesymbol til en indre forestilling om lyd» (Briseid, 2018, s. 55). Historisk sett, da notelesing ble en del av musikkopplæringen, var problemet at lesingen ble mer og mer mekanisk. Det ble derfor et behov for å «utvikle metoder som skulle sørge for musikalsk forståelse, og notelesing basert på indre gehør»

(Blix & Bergby, 2016, s. 18). Opptrening av et godt, indre gehør vil være vesentlig å etablere for musikere, blant annet for å sikre forbindelsen mellom indre gehør og notelesing. Denne forbindelsen skal helst være så sterk at det umiddelbart kommer en auditiv representasjon av musikken i utøverens indre når noteskriften leses (Tollefsen, 2012, s. 13). Lars Edlund kaller det «höra inom sig» eller «inre hörande» (Edlund, 1961, s. 12) og Choksy (1986) kaller det: «[...] inner hearing – the ability to think musical sounds without external voicing. [...] This ability is used whenever a person looks at a musical score, thinking the sounds» (s. 89). I min studie vil begrepet brukes om denne indre forestillingsevnen, og jeg vil senere knytte det opp mot sang som verktøy.

Sang og audiering

Som vi har sett av det foregående er audiering noe man gjør, indre gehør er noe man har. I boken *Almen Musikdidaktik* beskriver Frede V. Nielsen (1998) både indre gehør og audiering. Selv om han ikke bruker disse begrepene konkret, er det nærliggende å se parallellen til de to begrepene i det følgende:

Hvis de noder, man læser, ikke «klinger i hovedet» vil man heller ikke kunne synge dem. Hvis der ikke sker en indre begrepsliggørelse af det, man hører, kan man ikke notere det ned eller navngive det i en terminologi. (Nielsen, 1998, s. 322)

Nielsen gir oss en relevant beskrivelse av begrepene indre gehør og audiering, samtidig poengterer han hvor viktig det er at det man leser skal klinge i hodet. Han mener også at dersom denne indre forestillingsevnen ikke aktiveres, vil man heller ikke kunne synge den aktuelle frasen like godt. Videre mener han at opptrening av denne indre forestillingsevnen er sentrum i gehørundervisningen (Nielsen, 1998, s. 322).

Becky Welsh (2010) har skrevet en artikkel om betydningen av indre gehør i sammenheng med Kodály-metodikken og jeg mener hennes definisjon av begrepet indre gehør er meget beskrivende: «As I understand it, inner hearing is basically the concept of being able to hear notes or music inside our heads without the need to play or sing» (Welsh, 2010). Hun skriver videre at denne evnen hovedsakelig utvikles ved bruk av sang som verktøy, som også er sterkt vektlagt i Kodály-metodikken (Welsh, 2010). En aktivitet fra Kodály-metodikken som omhandler indre gehør blir trukket fram: Ved å bruke håndtegnene tilknyttet solmisasjonssystemet, kan en lærer vise en hel sang til

hele klassen. Deretter kan alle elevene, ved hjelp av sitt indre gehør, høre alle tonene som blir vist, for dernest å gjenkjenne hvilken sang det er (Welsh, 2010).

Hva er så sammenhengen mellom sang, indre gehør og audiering? Når man skal spille eller synge etter noter må man identifisere tonehøyde og rytme. Likevel vil det å synge etter noter skille seg fra det å spille etter noter på et instrument, ved at man ved sang er avhengig av en indre forestilling om hvordan tonene skal klinge samt en tonalitetsfølelse (Fine, Berry, & Rosner, 2006, s. 433). Blix (2016) belyser sammenhengen mellom sang og opptrening av indre gehør. Hun trekker linjer til lese- og skriveopplæring og hvordan man øver på å lese høyt for å etablere en indre lesestemme (Blix & Bergby, 2016, s. 85). Denne indre lesestemmen kan sammenlignes med en indre sangstemme, som etablerer et indre gehør.

Interaksjonen mellom sangstemmen og indre gehør blir også bekreftet av Kodály gjennom Inge Marstal, hvor han sier at utvikling av musikalsk forestillingsevne og indre gehør best oppnås gjennom sang (Kodály i Marstal, 1991, s. 27). Han mener også at ved å synge før man spiller, vil man «oppnå en bedre utvikling av gehøret og notasjonsforståelsen, og man vil deretter lettere få tilgang til hva som er skapt og skapes i musikk» (Kodály i Marstal, 1991, s. 28, egen oversettelse). I likhet med Gordon mener Kodály at en utøvers fremføring avslører hvorvidt vedkommende virkelig har forstått musikken. Han sammenligner det med å lære en tekst på et språk man ikke forstår (Kodály i Marstal, 1991, s. 30). Både Gordon og Kodály er opptatt av hvordan sang blir brukt som et verktøy for å trene opp audieringsevnen og indre gehør. De presenterer flere positive sider ved å bruke sang og begge er opptatt av hvordan en utøvers prestasjon kan bli best mulig.

Mari Hauglum Bermingrud (2017) skriver i sin masteroppgave i musikkpedagogikk om hvordan bruk av stemmen og et godt indre gehør også er nødvendig å vektlegge i messingundervisning (Bermingrud, 2017, s. 24). Hun trekker inn den anerkjente messingpedagogen Arnold Jacobs og hans musikkpedagogiske konsept *Song and Wind*. *Song and Wind* viser til messingblåseren som mentalt «synger» musikken, audierer, simultant med at vedkommende spiller på instrumentet og samtidig blåser luft (wind) gjennom instrumentet (Steenstrup, 2004, s. 9-10). Jacobs sammenligner audiering med måten vi tolker ord og deres betydning på:

You should convert printed notes to sound as quickly and surely as you convert printed words to ideas. The printed word run stands for the idea run. The printed note D stands for the sound D. There is a great deal of danger in converting printed notes to fingerings.

A musician must refine the skill of converting printed notes to music. (Jacobs sitert i Fredriksen, 1998, s. 140)

Når Jacobs underviser enkeltelever og de har utfordringer med å få til et rytmisk parti, lar han eleven ofte lage en tullede tekst til dette partiet. Han mener dette oppmuntrer eleven til å audiere eller synge inne i hodet. Et alternativ til den tullede teksten mener Jacobs kan være tall som beskriver rytmen. Han forteller videre om et eksempel med en fløytstudent som utførte de nevnte forslagene ved et komplisert rytmisk parti, og poengterer «when the proper message was sent from the brain, the body responded and the problem was quickly solved» (Frederiksen, 1998, s. 138).

Jacobs pedagogiske prinsipp går blant annet ut på å sammenligne leppene til en messingblåser med stemmebåndene til en sanger. Gjennom å audiere slik en utdannet sanger burde gjøre, vil messingblåseren, ved hjelp av riktig luftstrøm, kunne produsere den tonen som er ønskelig (Steenstrup, 2004, s. 10). Det er nødvendig å påpeke at ikke alle utdannede sangere, etter min oppfatning, audierer så mye som Jacobs mener de gjør.

I analysen av intervjuer og spørreundersøkelser ser jeg nærmere på hvordan gehørpedagoger beskriver audieringsprosesser og sangstemmens rolle i utvikling av audieringsferdigheter.

Sang og hukommelse

Med unntak av høytlesning for andre, blir det å lese høyt vanligvis assosiert med tidlige trinn i lese- og språkopplæring. Dette er en arbeidsmåte som det er ønskelig at man slutter med når man har lært seg å lese innad. Flere forskningsprosjekter viser imidlertid at høytlesning vil være en klar fordel, spesielt med tanke på hukommelse. Noah D. Forrin og Colin MacLeod gjennomførte en studie som undersøkte sammenhengen mellom høytlesning og hukommelse (MacLeod, Forrin, & Ozubko, 2012). 95 studenter ble bedt om enten å lese lydløst, lese høyt, høre på innspillingen av andre som leser, eller høre på et opptak av seg selv som leser. Memoreringen av det de leste viste seg å være sterkest når de selv hadde lest det høyt, og forskerne antok altså at virkningen ikke kun kom fra å høre ordene, men også å si dem høyt. Dette begrunner de med at å verbalt uttale et ord skaper en «memorable experience» (minneverdig opplevelse), som forskerne velger å kalle «the production effect» (produksjonseffekten). Hjernen vår koder ordene som tale, og de blir i tillegg lagret i langtidsmindet (Forrin &

MacLeod, 2017). Dette er oppnåelig fordi jo fler nevroner, synapser, kjemiske og elektriske forandringer som aktiveres, desto sterkere blir kodingen til langtidsmindet (Snyder, 2000, s. 47). Når det gjelder det som ble lest høyt, viste studien at studentene husket bedre det de selv hadde spilt inn, fremfor opptak av andre. Resultatene viser at høytlesning er fordelaktig fordi det innebærer to særegne komponenter: En motorisk handling (å bruke stemmen) og at å høre sin egen stemme gir en tydelig stimulans og gjenkjenning av seg selv, som bidrar til bedre hukommelse og en minneverdig opplevelse (Forrin & MacLeod, 2017). Høytlesning av ord gjør det altså lettere å huske dem, sammenlignet med å lese dem lydløst.

I 2013 ble det forsket videre på produksjonseffekten for å finne ut om ulik stemmebruk kunne ha noen effekt på hukommelsen (Quinlan & Taylor, 2013). Studien bestod av tre eksperimenter: 1) Les veldig høyt, les med normal stemme eller les lydløst; 2) Syng, les med normal stemme eller les lydløst; 3) Syng, les veldig høyt, les med normal stemme eller les lydløst. I denne studien fant man at både å synge og lese veldig høyt hadde større innvirkning på langtidshukommelsen enn å lese noe høyt med normal stemme. Videre viste studien at å synge hadde større innvirkning på hukommelsen enn å lese noe veldig høyt (Quinlan & Taylor, 2013, s. 904).

Quinlan og Taylor henviser til en studie som tok i bruk funksjonell magnetresonanstomografi (fMRI), som er «en bildediagnostisk teknikk som måler og dokumenterer hvordan metabolismen [stoffskiftet] varierer i ulike områder av hjernen» (Borthne, 2019). I denne studien målte forskerne hjerneaktivitet mens deltakerne sang eller leste høyt. Ikke bare viste sang og høytlesning noen overlappende regioner med større hjerneaktivitet, sammenlignet med kun høytlesning, men sangen viste også unik aktivitet i midtpartiene av den transverse temporale gyrusen (sterkere i høyre enn i venstre hjernehalvdel) og mest i midtre deler av den primære sensorimotoriske delen av hjernen. Dette tyder på at sang er forskjellig fra å lese høyt og derfor kan generere en større effekt på hukommelsen (Özdemir, Norton, & Schlaug, 2006).

Sammen med høytlesning, har det å lese svært høyt og å synge potensiale til å være en sterk mnemonikk (hukommelsesteknikk) med bred anvendbarhet til hverdagslige situasjoner. Selv om studenter kan ha nytte av å lese stikkord høyt under studiet, viser studiens resultater at det å lese noe høyt, eller enda bedre synge høyt, kan i større grad gi forbedret lagring i langtidshukommelsen. Siden både å synge og å lese høyt er relativt lett å implementere i det vi gjør, kan disse strategiene potensielt

representere nyttige verktøy i vårt arsenal av hukommelsesteknikker (Quinlan & Taylor, 2013).

Sang og hukommelse er også et tema som tas opp i denne studien i forbindelse med begrunnelser for å synge i gehørundervisningen.

Metode

I det følgende vil jeg avklare de forskningsmetodiske valgene som er tatt for å besvare studiens forskningsspørsmål. I denne studien stiller jeg spørsmålet: «Hvorfor brukes sang som verktøy i gehørundervisning?». Kombinasjonen av dette spørsmålet og avgjørelsen om at studien skulle ta for seg høyere musikkutdanning, var retningsgivende for hvilke personer og situasjoner jeg ville studere, hva slags metoder som skulle benyttes og hvordan analysen skulle gjennomføres. Metode betyr *veien til målet* (Tranøy, 2019), og innsamlingen av data er en sentral del av grunnlaget jeg trengte for å besvare problemstillingen.

Kvalitativt forskningsintervju

«Et intervju er bokstavelig talt et *inter view*, en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge», skriver Kvale og Brinkmann (2018, s. 22). I arbeidet med denne studien har det tidlig i prosessen vært tydelig at kvalitative forskningsintervju ville være en av mine metoder. Begrunnelsen for å bruke intervju som metode er at det er viktig for min studie å kartlegge informantenes individuelle, empiriske erfaringer rundt deres gehørundervisning. Gjennom intervju får man informasjon om den forståelsen folk har når de skal sette ord på egen erfaring (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 22). Jeg mener det er viktig å få førstehåndsinformasjon rett fra kilden, og gjennom intervju får informantene ordlagt seg fritt uten potensielt å bli hemmet av det akademiske språket. Temaet for min studie innebærer også et behov for å forsøke å sette ord på taus teori, noe som kan komme til uttrykk gjennom intervju som metode. Alle handlinger, alle undervisningsopplegg og alle reaksjoner læreren gir ovenfor studentene, har en mening som bunner i noe man mener om undervisning. Å sette ord på denne teorien kaller vi taus teori (Imsen, 2014, s. 52).

«Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 22). I prosessen med intervjuene er det således viktig å være klar over at informantenes ord og tanker er det mest sentrale for studien. Det jeg trengte til min studie var en del av all den informasjonen informantene sitter inne med, og spørsmålene i intervjuene ble derfor stilt på en måte som åpnet for at deres betraktninger kunne komme fram.

Jeg har ved bruk av intervjuguiden i to prøveintervjuer øvd meg på å la informantene snakke fritt, og gjennom disse situasjonene funnet ut hvordan jeg som intervjuer kan få fram den informasjonen jeg trenger. Her fikk jeg testet både intervjuguiden og meg selv som intervjuer, og det ble i etterkant nødvendig å gjøre justeringer på intervjuguiden slik at den kunne fungere optimalt i en intervjusituasjon (Dalen, 2013, s. 30). I motsetning til kvantitative undersøkelser, søker jeg altså ikke generaliserende resultater, men heller et innblikk i hvordan et utvalg av informanter tenker rundt temaet jeg utforsker. Den samme intervjuguiden ble brukt i alle intervjusamtalene, men likevel ble det nokså forskjellig lengde på intervjuene. De forskjellige informantenes snakkesalighet viste seg å være ulik, men jeg mener likevel at jeg fikk de svarene jeg trengte for å kunne besvare min problemstilling.

Det finnes flere kategorier innenfor kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 22). Jeg har valgt semistrukturerte intervjuer, også kalt dybdeintervju. Det er en planlagt, men fleksibel samtale som blant annet inneholder forslag til spørsmål. Samtidig er semistrukturerte intervjuer åpne for endringer i rekkefølge og formulering av spørsmålene. I min studie ønsket jeg å få utdypende svar fra informantene på hvorfor de velger å bruke sang i undervisningen, og å få innblikk i deres ulike tanker rundt dette temaet. Denne intervjuformen gav meg som intervjuer en mulighet til å lede samtalen mot den spesifikke tematikken som studien har som fokus. Det semistrukturerte intervjuets åpne holdning gav meg som intervjuer muligheten til å lære av informantene og således få en dypere forståelse av informasjonen. Satt i sammenheng med svarene fra spørreundersøkelsen har jeg med denne metoden fått et godt grunnlag for den senere analysen.

Utvalg til intervju

Jeg valgte å gjennomføre tre kvalitative intervjuer med gehørpedagoger i høyere musikkutdanning. Dette sammen med en digital spørreundersøkelse gav meg tilstrekkelig data til å få belyst studiens tematikk på en god måte. Jeg ønsket et bredt spekter av data og valgte derfor to informanter fra Skandinavia og en fra Ungarn, henholdsvis en kvinne og to menn med undervisningserfaring mellom 19 og 44 år. På forhånd visste jeg at alle tre brukte sang som et sentralt verktøy i sin undervisning, noe som var et viktig utgangspunkt for min utvelgelse. I tillegg er alle tre erfarne pedagoger med mange års erfaring i fagfeltet. Begge de skandinaviske pedagogene har jobbet ved ulike musikkinstitusjoner, de har relativt ulik bakgrunn, noe som gjorde meg ekstra

nysgjerrig på hvordan og hvorfor de velger å bruke sang som en sentral del av undervisningen sin.

Den tredje informanten valgte jeg fordi jeg ønsket å intervju en Kodály-pedagog, da Zoltán Kodálys pedagogiske prinsipper tar utgangspunkt i at sang er det beste grunnlaget for musikkopplæring og står sentralt både som lærestoff og som læringsaktivitet (Hanken & Johansen, 2013, s. 108). Kodálys syn på betydningen av sang i undervisningen syntes jeg var så viktig for min studie at en gehørpedagog med bakgrunn i denne undervisningstradisjonen var svært relevant. Å få muligheten til å intervju en slik pedagog, og som dessuten kommer fra metodens opprinnelsesland, så jeg som en viktig del av studien.

Utvalget til intervjuene går under betegnelsen *tilgjengelighetsutvalg* fordi jeg som forsker har benyttet meg av «en seleksjonsmåte som sikrer [...] et utvalg av personer som er villige til å være med i undersøkelsen» (Thagaard, 2009, s. 56). Informantene har til felles at de representerer egenskaper som er relevante for min problemstilling, i tillegg til at valget er basert på tilgjengelighet i den perioden intervjuene skulle foregå (Thagaard, 2009, s. 56). Et problem ved et slikt tilgjengelighetsutvalg er at «de som er villige til å delta i undersøkelsen, kan føle at de – i større grad enn det som er vanlig – mestrer sin livssituasjon [gehørundervisning], og at de derfor ikke har noe imot innsyn fra forskeren» (Thagaard, 2009, s. 57). Dette kan gi informasjon som i større grad omhandler aspekter hvor informanten føler mestring, i stedet for konfliktfylte forhold (Thagaard, 2009, s. 57). I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i at gehørpedagoger i høyere utdanning har nokså like faglige utgangspunkt og derfor vil kunne gi meg nyttige svar. Jeg er likevel klar over at utvalget ikke er tilfeldig valgt og at mitt pedagogiske grunnsyn i tillegg har hatt innvirkning på utvalgsprosessen, foruten at jeg opplever at disse pedagogene mestrer sin situasjon slik Thagaard beskriver. Siden jeg ikke har gått bredt ut og spurt pedagoger jeg ikke kjenner fra før er dette dermed en potensiell svakhet, da informanter som ikke nødvendigvis føler at de mestrer den situasjonen jeg er interessert i å spørre om, eller som løser undervisningen på en annen måte enn det jeg ønsker å undersøke, ikke har blitt intervjuet.

Informantene fra intervjuene blir referert til som I-1 (informant 1), I-2 og I-3.

Kvalitativ spørreundersøkelse

Da de tre informantene jeg ønsket å intervju til min studie bekreftet at de kunne tenke seg å delta, ble jeg tipset om også å sende ut en kortere spørreundersøkelse for å nå ut til

flere. Kombinasjonen av de tre intervjuene med en slik kvalitativ spørreundersøkelse over e-post ga studien en bredere svarbase. Samtidig fikk jeg muligheten til å være enda mer presis i begrunnelser for bruk av sang i gehørundervisningen, basert på innspill fra flere informanter. Dette var hensiktsmessig for å belyse problemstillingen, og jeg valgte derfor å gå for denne kombinasjonen.

Utvalg til spørreundersøkelsen

For å få en dypere innsikt i bruken av sang i gehørundervisningen har jeg altså sendt ut en kort spørreundersøkelse som omhandler temaet til ulike gehørpedagoger i høyere utdanning i Norge over e-post (vedlegg s. 65). Mange av gehørpedagogene deltok på en nordisk konferanse for lærere i musikkteori ved NMH høsten 2019, men jeg visste ikke på forhånd hvorvidt de aktivt brukte sang som verktøy i sin undervisning. Jeg valgte likevel å bruke dette tilfeldige utvalget innenfor en gruppe til min studie slik at svarene til analysen forhåpentligvis kunne spenne over en større bredde. Jeg mottok seks svar over e-post, som gav et varierende utvalg når det gjelder antall års undervisningserfaring samt kjønn. Av informantene fra spørreundersøkelsen var det tre kvinner og tre menn, fra seks ulike utdanningsinstitusjoner i tre forskjellige nordiske land med et aldersspenn fra 38-64 år. De ulike informantene har undervisningserfaring som spenner seg fra 10-40 år. Spørsmål til spørreundersøkelsen hentet jeg fra intervjuguiden til intervjuene slik at de hadde samme fokus og samme ordlyd. Svarene på spørreundersøkelsen var i varierende lengde, men ga meg nok informasjon til å kunne besvare problemstillingen.

Informantene fra spørreundersøkelsen over e-post blir referert til som S-1 (Spørreundersøkelse informant 1), S-2 og så videre.

Transkripsjon

Hovedformålet med transkripsjonen var å strukturere intervjusamtalene slik at de ble bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206). Arbeidet med studien har vært i stadig forandring og setninger som tidlig i prosessen virket ute av kontekst, ble nødvendige senere i analysen. Det finnes ikke mange standardregler for hvordan en slik transkripsjon skal foregå, men som forsker har du flere valg og avgjørelser som må tas i forkant og underveis. En transkripsjon er mye mer enn bare en nedskrevet tekst, og det er viktig å være klar over informantens bruk av ironi, kroppsspråk og lignende, samt min egen fortolkning av det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2018). I forkant av en

transkripsjonsprosess har jeg som forsker avgjort hvordan transkripsjonen skal utføres og hva som er relevant for egen forskning, spesielt med tanke på utfyllingsuttrykk og fortolkning. Dette bør man i tillegg gjøre for at teksten skal bli så pålitelig som mulig. Informantenes utsagn som er nedskrevet som tekst er det materialet som skal fortolkes og forstås (Dalen, 2013, s. 18). I tillegg vil jeg fremheve at det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig språk, men, slik Kvale og Brinkmann sier, er det viktigere å stille seg selv spørsmålet: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 212).

I transkripsjonen av intervjuene var det viktig å ha noen kjøreregler slik at intervjuene ble så pålitelige som mulig. Et viktig hensyn er bruk av tegnsetting og hvordan man behandler pausene i en slik prosess. Blant annet ble det tydelig for meg hvor viktig det er med riktig plassering av eksempelvis punktum og generell tegnsetting. Med riktig tegnsetting mener jeg mitt forsøk på best mulig å gjengi informantens tonefall og betoning i intervjuene, siden dette ikke nødvendigvis kommer så tydelig fram i en skriftlig gjengivelse av en muntlig samtale. Denne tegnsettingen ble også avgjørende i analyseprosessen, slik at transkripsjonene var så nære en muntlig samtale som mulig.

I arbeidet med denne studien har jeg, bortsett fra utfyllingsuttrykk som «eh» og «mm», vært opptatt av å transkribere intervjuene så detaljert som mulig. I tillegg ble det nødvendig å notere ned små stikkord der informanten eksempelvis lo eller forklarte noe ved å synge. En slik tegnsetting ble spesielt avgjørende et par ganger i løpet av transkriberingsprosessen. Ved noen tilfeller ville en setning hatt en helt annen mening hvis punktumet ble plassert annerledes, eller hvis jeg ikke hadde notert meg at informanten lo. Kvale og Brinkmann sier at plassering av punktum og komma allerede er en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 211-212). En setning kan se veldig alvorlig ut nedskrevet hvis man ikke informerer om at informanten ler, og nøyaktig samme skrevne ord kan fremstå med ulik betydning gjennom ulik tegnsetting.

To av mine informanter har ikke norsk som morsmål og intervjuene foregikk derfor på andre språk. Jeg transkriberte intervjuene på henholdsvis engelsk og norsk, men har i analysen valgt å oversette alle direkte sitater til norsk med tanke på anonymisering av informantene.

Etikk, pålitelighet og gyldighet

Studien er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Under forberedelsene lagde jeg en intervjuguide (vedlegg s. 63) og en samtykkeerklæring (vedlegg s. 66) til de tre informantene og alle som mottok spørreundersøkelse over e-post. Informantenes samtykke innebar at de sto fritt når det gjelder å svare på spørsmålene (Thagaard, 2009, s. 110). Intervjuene ble tatt opp på tre ulike lydopptakere, og slettet fra de bærbare enhetene etter lagring på en passordbeskyttet enhet. Jeg har valgt å anonymisere alle informanter så langt det lar seg gjøre fordi denne studien og tilhørende problemstilling ikke nødvendiggjør personifisering av hver enkelt ved navn. En annen grunn til at jeg har valgt å anonymisere alle informanter i analysen er at intervjuene er mer utdypende enn spørreundersøkelsene over e-post. Dette gir meg mulighet til å behandle de tre intervjuene og spørreundersøkelsene over e-post likt. Siden jeg kun har tre informanter til intervjuene og gehørmiljøet er relativt lite i Norge og Europa, vil anonymisering ikke være garantert og informasjon om dette er en del av samtykkeerklæringen informantene har signert. Informantene som svarte på den kvalitative spørreundersøkelsen over e-post ble informert om at samtykket ble signert ved å svare på e-posten.

Intervju er et samspill mellom mennesker og dette vil påvirke situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 95). I denne sammenheng er det aktuelt å nevne forholdet mellom meg som forsker og informantene. I tillegg til at man som forsker er til stede under intervjuet og dette vil ha en påvirkning på samtalen i seg selv, vil også mitt kjennskap til de ulike informantene være viktig å nevne med tanke på studiens pålitelighet og gyldighet. Flere av informantene er gehørpedagoger jeg kjenner fra før og det har vært svært vanskelig å finne informanter jeg ikke kjente eller har hatt samtaler med tidligere, på grunn av at gehørmiljøet er så lite. Dette ser jeg likevel ikke som en ulempe når det gjelder studiens resultater, men heller en nødvendighet for å få gjennomført studien.

Pålitelighet har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre, men sterk fokusering på høy pålitelighet kan også motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Når jeg som intervjuer velger å følge egen intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelser underveis (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276) vil studien bli påvirket av dette. En særlig innvending mot studiens pålitelighet går på min tilstedeværelse og dermed økt fare for at det blir stilt ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 201). Under transkriberingen ble jeg klar over mine egne innspill og

at disse i noen situasjoner kan ha hatt innvirkning på informantenes utsagn. Dette har jeg vært åpen om og tatt hensyn til under analysen. I tillegg vil jeg nevne egne avbrytelser og iver etter å få svar. Stillhet ble for meg ofte oppfattet som at spørsmålet var uklart for informanten, selv om det viste seg at personen kun trengte mer betenkningstid. De to situasjonene ovenfor er helt reelle problemstillinger som man som forsker ikke alltid kan løse, men som jeg er klar over. Kravet om pålitelighet må også først og fremst knyttes til forskerens bevissthet og åpenhet omkring hvordan dataene utvikles, og i hvor stor grad den betydningen erfaringer i feltet har for de dataene forskeren får (Thagaard, 2009, s. 193-194).

Gyldighet, også kalt validitet, handler om hvorvidt en studie undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 137). Gode spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike svar, vil styrke datamaterialets gyldighet (Dalen, 2013, s. 97). En intervjuer som mestrer å fange opp informantenes meninger og tanker bedrer muligheten for at datamaterialet vil gi grunnlag for gode beskrivelser (Dalen, 2013, s. 97) og jeg mener at gjennom spørsmålene til informantene har jeg fått all informasjon som er nødvendig for denne studiens gyldighet. Gyldigheten har blitt desto sterkere gjennom sammenslåingen av informantenes innholdsrike svar og meninger, med svarene jeg har fått gjennom spørreundersøkelsen over e-post. Den brede kartleggingen og valget om å bruke to ulike innsamlingsmetoder har gitt tydelige svar på problemstillingen. Jeg gjennomførte to prøveintervjuer som også er med på å styrke studiens gyldighet ved at både intervjuguiden og forhold ved selve intervjusituasjonen ble vurdert og justert (Dalen, 2013, s. 97). Sammenhengen mellom problemstillingen, utvalget av spørsmål til intervjuene og valg av informanter sikrer studiens gyldighet. Måten dette er gjort på legger ikke opp til å teste ut aktuell teori eller hypoteser, og det er dermed ikke gitt at studiens resultater vil la seg etterprøves eller rekonstrueres av andre.

Analyse

I forkant av intervjuene hadde jeg ikke klart definerte kategorier med tanke på analysen. Det mest sentrale spørsmålet til informantene fra intervjuguiden var: «Hvorfor bruker du sang som verktøy i undervisningen?» Dette spørsmålet kunne blitt delt opp i ulike kategorier i stedet for å bli stilt som et stort spørsmål, og som Thagaard skriver, kan det være en utfordring ikke å tvinge materialet inn i forhåndsdefinerte kategorier (Thagaard, 2009, s. 111). Det overordnede spørsmålet ble fulgt opp av tematiserte

spørsmål som hadde utdyping av dette som mål. Jeg ser det som en fordel at kategoriene til analysen ikke har vært forhåndsbestemte slik at analyseprosessen har vært mer fleksibel.

I analyseprosessen har det dukket opp flere og tydeligere kategorier enn jeg hadde forventet. Med utgangspunkt i innholdet i transkripsjonene valgte jeg følgende kategorier til analysen: organisatoriske begrunnelser, faglige begrunnelser, yrkesrelevans, sangens egenverdi og begrunnelser for *ikke* å synge. Målet med denne kategoriseringen var å gjøre materialet mer oversiktlig og håndterlig. Underkategoriene er også knyttet til tidligere forskning og teorier om sang, audiering, gehørarbeid og hukommelse. I tillegg har jeg i begynnelsen av analyseprosessen hatt fokus på å stille meg selv spørsmål om hva og hvordan, og senere gått over til spørsmål om hvorfor informantenes utsagn har vært viktige for min forskning (Silverman i Thagaard, 2009, s. 152). Kategoriene jeg har valgt ut ga meg muligheten til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2013, s. 62).

Jeg har valgt induktiv metode, en mye brukt metode blant kvalitative studier. Det vil si at det teoretiske perspektivet konstrueres på grunnlag av datamaterialet (Thagaard, 2009, s. 189). Gjennom å analysere transkripsjonene har jeg oppdaget at utsagn som omhandler indre gehør og audiering er gjennomgående, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i teorier som dreier seg om disse temaene i analyseprosessen. Her har jeg valgt særlig å vektlegge Edwin E. Gordon (2012) og Gary Karpinskis (2000) teorier. Teorier som begge har til felles at de er opptatt av viktigheten av indre gehør eller audiering. Analysen av utsagn som handler om organisatoriske begrunnelser tar utgangspunkt i tidligere forskning som omhandler sangens rolle, både i en historisk kontekst og som en del av gehørfaget i høyere utdanning.

Funn

I dette kapittelet presenteres de viktigste funnene jeg har gjort i denne studien. Ved hjelp av koding og kategorisering som er gjort i analyseprosessen, har det framkommet sentrale temaer som besvarer studiens problemstilling: «Hvorfor brukes sang som verktøy i gehørundervisning?» Kapittelet er organisert i henhold til disse temaene: Organisatoriske begrunnelser, faglige begrunnelser, yrkesrelevans, sangens egenverdi, og begrunnelser for *ikke* å synge. Jeg vil ta for meg hvert av disse sentrale temaene etter tur nedenfor.

Organisatoriske begrunnelser

Praktiske fordeler

Helt fra begynnelsen av min forskning har jeg tenkt at alle de praktiske fordelene ved å synge ville være en sentral del av mine funn. Sangstemmen er lett tilgjengelig, helt gratis og enkel å bruke i en gruppe med flere mennesker som også kanskje har forskjellig hovedinstrument. I tillegg er det å synge etter min oppfatning noe de aller fleste kan og føler seg tålelig komfortable med. I gehørundervisningen krever det lite forberedelse som eksempelvis fysisk å bære med seg et instrument til timen, deretter stemming, eventuell oppvarming og så videre. Mine funn viser derimot at få av disse åpenbare praktiske fordelene ble nevnt av informantene. Dette kan være fordi disse praktiske fordelene er selvsagte for informantene, men jeg opplever det likevel som noe overraskende at få av disse faktorene ble nevnt. Under har jeg presentert noen av de tydeligste, praktiske fordelene som kom fram i arbeidet med analysen:

- Sang i gehørundervisningen er for sangere til «konkret hjelp i innstudering av nytt repertoar og prima vista-sang i profesjonelle sammenhenger» (S-6)
- «Sang er et verktøy en musiker alltid har tilgang på» (S-3)
- «Tolkning og musikalske løsninger må komme i forgrunn uten å måtte ta hensyn til instrumentets utfordringer» (S-2)
- «Det er den eneste kommunikasjon om toner som kan la seg gjøre uten instrument» (I-3)

De to sistnevnte sitatene handler om å bruke sang i stedet for instrument. Jeg velger å tolke informantenes utsagn dithen at sangen ikke skal brukes som erstatning for instrumentet, men som et supplement. På spørsmål om hvorvidt man burde bruke instrumentet i stedet for å synge svarte S-2: «Sang er vanskeligere enn å spille, for

eksempel ved melodilesing». Her ser vi at det i tillegg argumenteres for at det er en annen, og vanskeligere, mental prosess å synge enn å spille, og som dermed er mer lærerik. En annen svarte: «Egentlig så mener jeg at en undervisning som skal handle om å få musikk i hodet og ha det som prinsipp, utelukker instrumentet. Da har vi ikke andre kommunikasjonsmuligheter hvis vi skal jobbe med toner enn det å synge» (I-3).

Informantenes sitater går dermed noe lengre, og med andre ord er dette tanker rundt instrumentbruk kontra sang som har eksistert lenge i instrumentalopplæring/-utøvelse.

Flere av informantene snakket om å bruke sang gjennom imitasjon i undervisningen. «Det er lettere å herme ved å synge enn ved å spille. Når man først har hermet er det lettere å huske» (S-2). At det er lettere å huske noe når man har sunget det, stemmer overens med Quinlan og Taylors forskning på hukommelse (Quinlan & Taylor, 2013). Når informanten bruker begrepet «lettere» tolker jeg det dithen at det handler om praktiske fordeler. Med en studentgruppe på eksempelvis åtte studenter (Tollefsen, 2012, s. 77), er det enklere å la studentene imitere ved å synge enn at alle skal spille hvert sitt instrument. Gjennom imitasjon med sang utvikler studenten nemlig det muntlige gehøret (Johansen, 2016, s. 174) og imitasjon vokalt eller instrumentalt vil være med på å trene opp studentenes evne til bevisst lytting (Edlund, 1978, s. 456).

En annen informant som nevnte imitasjon, sa:

Det er to vesensforskjeller mellom ubevisst og bevisst imitasjon. Ubevisst kan fungere med ordene la-la-la når studenten hermer etter en frase eller et musikalsk forløp. Her behøver ikke studenten å ane hva som synges. Denne muligheten har man ikke på noe annet instrument enn i sangstemmen. (I-2)

Jeg tolker dette som at informanten mener man skal opp på et ganske høyt nivå, både instrumentalt og i gehørfaget, før studenten klarer å imitere like enkelt på instrumentet som uten og I-2 bekrefter også dette: «Å bare synge på la-la-la, eller bare imitere, bare sitte med [eksempelvis] strykeinstrumentet sitt og imitere. Da er det «bare» de absolutt kjappeste, glupeste som klarer å sette sin tone inn i en større sammenheng». Jeg ønsker også å trekke fram informantens begrep *ubevisst* og *bevisst imitasjon*. Sang som verktøy viser seg å være praktisk for studentene når de ubevisst skal imitere uten å plassere tonene i en spesiell kontekst og uten teoretisk bakgrunn. Ved ubevisst imitasjon tolker jeg det som at hvem som helst kan imitere, så lenge man har noenlunde kontroll på sangstemmen sin og tør å herme etter det man hører.

Praktiske begrensninger

Et fellestrekk jeg fant hos mange av informantene var erfaringer med studenter som har stemmeproblemer eller ikke ønsket å synge i undervisningen. Som en løsning på dette, trakk flere fram nødvendigheten av trygghet i klasserommet: «Hele dette spørsmålet om å bruke stemmen handler om, eller er avhengig av, å ha trygghet i grunnen» (I-3). Disse trygge omgivelsene tolker jeg som nødvendige for at studentene skal føle seg komfortable nok til å bruke den stemmen de har, uansett hvordan den høres ut: «Jeg prøver å få studenten til å se bort fra at man ikke har den vakreste røsten» (I-2). En av informantene så at det var viktig å få formidlet til studentene at de burde «senke lista» når det gjelder å synge foran andre og ha det moro (S-2). Vi kan se at informantens utsagn stemmer med Gordons erfaringer: «Although students may initially show resistance to singing and movement activities, such resistance typically stems from shyness and insecurity rooted in lack of practice» (Gordon i Walters & Taggart, 1989, s. 215). Studentenes utrygghet rundt sangstemmen ble også bekreftet av Mickelssons studie av mestringsfølelse i gehørfaget i videregående skole (Mickelsson, 2015). Mickelsson fant at situasjoner hvor elever skal synge *prima vista* alene foran klassen skapte utrygghet, og foreslår en løsning som omhandler samarbeidslæring. Elevene kommenterer at de synes det føles tryggere å synge i gruppe og «når de var flere sammen kunne de støtte seg på hverandre. Dermed ble det heller ikke så farlig hvis de kom ut av det eller sang litt feil» (Mickelsson, 2015, s. 83). Informant S-3 har lignende erfaringer:

Det er kanskje ikke nødvendig å høre studenter enkeltvis så ofte; kanskje føles det trygt dersom studenten får synge sammen med en medstudent. Læreren kan også være nøye med å velge ut materiale som ligger i godt register for de fleste, slik at studenter som er utrygge på sang slipper å synge i ytterkantene av registeret. (S-3)

Gehørpedagogen vil altså ifølge informant S-3 ha et ansvar for å velge et repertoar som ikke strekker seg over for mange oktaver, som igjen vil være med på å gi alle studentene en «trygghet i situasjonen» (S-3).

I forarbeidet til denne studien hadde jeg flere tanker rundt stemmeproblemer og studenter som ikke ønsket å synge. Siden jeg selv er utdannet sangpedagog, har jeg vært spesielt nysgjerrig på hvorvidt det er korrekt at flere studenter ikke liker å bruke sang som et verktøy og hvordan informantene velger å løse en slik situasjon hvor studenten ikke ønsker å synge. Svarene jeg fikk fra studiens informanter tyder på at dette også

opptar dem: «Noen synger gjerne, mens andre ikke kan fordra å synge» (S-5). En annen informant sa:

Ikke alle studenter bryr seg like mye om å synge. Noen har en svak stemme, og det må man respektere. I mine timer synger vi ofte i flokk og jeg lar kun de studentene som gjerne vil det, synge solo. Men selv om stemmen kanskje er svak og litt uklar, kan man som lærer godt fornemme om studenten har den rette oppfattelse av notene/tonene. (S-6)

I-3 har forslag til en løsning og foreslår følgende fremgangsmåte i en situasjon hvor det vises til studenter med stemmeproblemer: «[Lærer]: “Jeg kan høre at du ikke er helt trygg på om stemmen din gjør det du vil at den skal”» (I-3). Informanten mener at fokuset da ligger på å la studenten forstå at så lenge hun vil det riktig, men stemmen gjør noe annet, så er ikke problemet henne og hennes musikalitet lengre, men kun stemmen. Det er viktig å gjøre det mindre personlig ved ikke å legge opp til prestisje og flytte fokuset: «Altså skille *studenten* fra hennes *stemmeproblemer* og gjøre det til et stemmeproblem» (I-3). Informantens utsagn stemmer også her overens med Gordon som påpeker at uansett hvordan sangstemmen låter, vil dette ikke si noe om hvor musikalsk en student er, som for noen kan være en trøst i en sårbar situasjon: «The ability to use the singing voice has no more to do with music aptitude than the ability to speak has anything to do with intelligence» (Gordon i Walters & Taggart, 1989, s. 92).

Jeg var også nysgjerrig på hvor ofte informantene hadde studenter som ikke ønsket å bruke sangstemmen sin, hvorpå en svarte:

Etter min erfaring er det svært få som ikke klarer å få noe klang på stemmen. Andre ting er at de synger surt og falskt og sånn, men ofte har jeg funnet ut at mye av det skyldes at de ikke vet hvilken tone de skal synge. At de ikke har en intensjon. (I-2)

En annen informant snakket om studentenes sårbarhet ved at de gjennom vurdering av egen sangstemme har utfordringer med å treffe riktig tone og dermed ikke ønsker å utsette seg for det ubehaget man kan oppleve i et klasserom:

De som ikke er vant til det fra tidligere, venner seg til det, men det er ofte at noen har problemer med det. Og noen har problemer med det, ikke fordi de ikke vil synge i undervisningen, men fordi de vet at de ikke gjentar tonen riktig. (I-3)

Som vi kan se er det sjelden at informantene møter studenter som ikke ønsker å synge eller som ikke engang vil prøve, og jeg tolker det som at de aller fleste forsøker å få studentene til å synge likevel, med ulike innfallsvinkler. Derimot viser mine funn at informantene stadig møter på studenter som synes det er vanskelig, skummelt eller utfordrende, noe som tyder på at gehørundervisning består av situasjoner som oppfattes som vanskelig eller utfordrende, og krever desto mer av læreren for at studentene skal oppleve mestringsfølelse.

Hva gjør informantene i en slik situasjon, hvor studenten ikke klarer å treffe tonene? «Jeg sier til studenten at hun må tenke melodien, audiere melodien, og du skal ha full konsentrasjon om det og så ser du om du kan koble stemmen på, men det krever oppmerksomhet» (I-3). En informant forteller at studentene faktisk innimellom blir bedt om aktivt å jobbe med sangteknikken hjemme «og ta noen sangtimer» (S-2).

Flere informanter presenterer noen alternativer når stemmen ikke strekker til: «For eksempel luft-plystring. Alle måter hvor man kan fabrikkere tilstrekkelig tone til at det kan høres [...]. Jeg tror at å be studentene fjerne enhver oppmerksomhet som har med stemmen å gjøre og bare «tenke tonen» og se hva som skjer, kan gi fremgang for mange» (I-3). Blix (2016) sier at studenter som ikke liker å synge, men jobber tålmodig med å bygge opp stemmen sin til å bli et verktøy, eller benytte seg av luft-plystring, vil få bedre intonasjon, indre gehør, musikkforståelse og sikrere og hurtigere bladlesing (Blix & Bergby, 2016, s. 86). Gordon foreslår i slike tilfeller å la studentene nynne eller vokalisere med munnen lukket. Videre mener han at når studentene blir komfortable med dette vil de ofte begynne å synge på eget initiativ (Gordon i Walters & Taggart, 1989, s. 226).

Faglige begrunnelser

Mulighet til å kontrollere og vurdere

En begrunnelse som har gått igjen blant informantene, er behovet for å bruke sang for å kunne vurdere studentenes læring. Dette gjelder spesielt når læreren trenger å vurdere i hvilken grad studenten har trent opp sitt indre gehør: «Sang gir meg mulighet til «å gå inn i studentens hode» og det er gjennom sang at jeg som lærer har mulighet til å forstå hva studentene hører for sitt indre når de ser et notebilde» (S-2). Sang som verktøy kan gi læreren anledning til å teste i hvilken grad studentene har klart å trene opp sitt indre gehør og auditive forestillingsevne (Blix & Bergby, 2016, s. 86). Ved eksempelvis en

diktat vil det være hensiktsmessig å la studentene synge før de begynner å skrive. Læreren vil da ha mulighet til å vurdere hvorvidt det er evnen til å lytte, huske, forstå eller notere som er studentens hovedutfordring (Blix & Bergby, 2016, s. 72). «Først synge, så skrive» (S-5). Hvordan dette kan foregå i en gehørtime blir forklart av I-2:

Studentene skal skrive ned notene og så kommer de ikke noen vei. Hvis ikke du da som lærer vet at [...] han eller hun husket jo ikke hvilke toner det var. Hvis ikke du husker på la-la-la, hvordan skal du da kunne identifisere hvilke toner det er? Så, vet du at de husker den. Ved å spørre: “Kan du nå gjenta på trinntall?” hjelper du studenten å sette det inn i en tonalitet. (I-2)

Læreren deler på denne måten opp prosessen med å skulle notere en melodi i flere ledd: å memorere melodien, avkode tonehøyder i forhold til trinn i en skala og deretter skrive den ned. Sangens funksjon i dette tilfellet er, ifølge læreren, at den gir informasjon om hvorvidt studenten faktisk husker melodien.

Sang har også en veldig viktig kontrollfunksjon når det gjelder notasjon. Hvis en student kan synge, plystre eller nynne det hun har skrevet, da vet jeg at hun kan høre det for sitt indre. Ellers kan jeg ikke være sikker på at notasjonen virkelig inntreffer i hennes auditive forestilling som en lyd. (I-1)

I-1 og I-2 er enige om at sang som verktøy for å teste indre gehør fungerer godt, og begge snakker også om at notasjon eller diktat som aktivitet i undervisningen er praktisk. Dette er i tråd med Blix som sier: «Sangen gjør læreren i stand til å følge med om eleven forstår de notene som skal spilles eller om han bare trykker uten å vite hva slags musikalsk betydning symbolene har» (Blix & Bergby, 2016, s. 86). En av informantene kommenterer nettopp dette: «En annen ting jeg prøver å kvele ved starten er imitasjon på instrument hvor man produserer flere toner enn du skulle imitere. Du sitter og leter deg fram på instrumentet og da mister du kontakten med helheten» (I-2). S-3 forklarte bruk av sang som dokumentasjon på audiering slik:

Sang er en måte å dokumentere auditiv persepsjon og auditiv forestilling på, og slik sett et nødvendig virkemiddel for å undersøke om studentene har oppfattet det de skal. Dette kunne også blitt gjort på et instrument, men da vil læreren aldri vite om problemer skyldes indre forestillingsevne eller instrumentspesifikke problemer. Dokumentasjon

kan også foregå gjennom notasjon, men da vil læreren måtte se dokumentasjonen i forhold til studentens ferdigheter når det gjelder notesystemet og noteskrift. Sang som dokumentasjonsform utelukker slike problemer. (S-3)

På samme måte som man i grunnskolen i mange år har brukt høytlesning som metode for å lære og lese, har man også brukt det for at læreren skal kunne kontrollere hvorvidt elevene kan lese eller ikke, og måle leseflyt (Vartun & Rødal, 2016). Jeg ser det som relevant å sammenligne lese- og skriveopplæring med gehørtreningsfaget, også som en del av lærerens mulighet til å kontrollere og vurdere studentenes indre gehør. Studentenes bruk av sangstemmen, når de har sunget en frase høyt, fungerer på samme måte som høytlesning av språklig tekst, for å trene opp god leseflyt. Læreren som skal undervise lesing, og læreren i høyere musikkutdanning har samme behov, og benytter seg av samme metode for å nå målet: å teste studentenes leseflyt og leseforståelse (Vartun & Rødal, 2016).

Audiering

I denne studien betraktes indre gehør som en underkategori av audiering, men mine funn viser at informantene ofte blander disse begrepene. Jeg har i det følgende plassert informantenes sitater i Gordons typer og trinn av audiering. Alle trinnene er ikke representert i datamaterialet i studien, og ifølge Gordon er trinnene til dels overlappende slik at det ikke vil være relevant å betrakte dem som gjensidig utelukkende (Gordon i Walters & Taggart, 1989, s. 9).

Trene opp evnen til audiering

I tillegg til å bruke sang som verktøy for å teste studentenes indre gehør, snakker mange av informantene om bruk av sang for *trening* av indre gehør og audiering. Dette funnet stemmer overens med Blix som mener at hovedbegrunnelsen for å bruke stemmen i gehørandervisning er nettopp dette: «Ideelt sett burde alle ha en slik indre sangstemme som «synger» for dem» (Blix & Bergby, 2016, s. 85-86). En av informantene sa det slik: «I alminnelig leseopplæring mener man at høytlesning er nødvendig for å kunne danne en indre lesestemme; på samme måte mener jeg at sang er nødvendig for å danne en indre sangstemme» (S-3).

En informant fortalte om hvordan indre gehør kan trenes opp: «Der tror jeg jo egentlig at i timen å be dem fjerne enhver oppmerksomhet som har med stemmen å

gjøre og bare «tenke tonen» og se hva som skjer, det kan gi fremgang for mange» (I-3). Fra dette sitatet kan man også trekke linjer til de praktiske begrensningene som er drøftet tidligere. Informanten mener at ved å be studentene tenke tonen og forberede den, vil det bli enklere å synge og således føre til bedre gehør, både ved stemmebruk og aktivisering av indre gehør. Flere informanter referer også til den samme ideen om å «tenke tonene»:

- «Sang er avgjørende for å danne et indre gehør – kunne tenke i tonehøyder. Altså en kognisjons-/læringspsykologisk begrunnelse» (S-2)
- «Tenk tonene så presist du kan» (I-3)
- «Å audiere. Det er rett og slett å lytte inni deg» (I-2)
- «Jeg mener det er absolutt nødvendig å synge for å utvikle den auditive forestillingsevnen» (S-3)
- «Det indre gehøret vil i de fleste situasjoner virke direkte til stemmen. Dermed så har man direkte tilgang til det indre gehøret og stemmen når det fungerer bra» (I-3)

Som vi kan se er flere informanter enige om at audieringsevnen og indre gehør trenes opp ved bruk av sang som verktøy. I tillegg er det enighet om at audieringen er noe som foregår inni hodet og noe studentene må «tenke på». Denne måten å forstå audieringsbegrepet på stemmer overens med både Gordon (2012), Martin (1952) og Reitan (2006).

Audiering og instrumentalister

Flere av informantene nevner audiering i sammenheng med det å spille et instrument. I-3 forklarte det slik: «Så skal det synge inni deg det som skal ut av deg – det skal hentes innenfra. Og hvis instrumentalister går direkte fra note til et instrument, så hopper de over å bygge opp det indre øret» (I-2). Igjen blir det trukket en linje mellom det å spille og sang som verktøy, slik Arnold Jacobs er opptatt av i sin metodikk *Song and Wind* (Frederiksen, 1998). En annen informant var inne på det samme temaet, men på denne måten:

Hvis man er en god noteleser, så har man en forestilling av det man spiller før man spiller det. Det er ikke sånn at man spiller det og hører etterpå, men før man spiller så vet man hvordan det vil høres ut. (I-3)

De fremste argumentene for å synge i sammenheng med å spille et instrument synes å være noen av de samme som eksempelvis munnstykkessumming blant messingblåsere: At sang utvikler gehøret og at fraseringene kommer naturlig når vi synger, noe som gjør det til en god måte å overføre musikalitet på (Bermingrud, 2017, s. 24). En av informantene sa det slik: «Alle musikere bør kunne høre med øynene og lese med ørene» (S-6). Denne måten å argumentere på kan vi også finne igjen blant flere pedagoger, eksempelvis Rupert Thackray, som har gitt ut to bøker med tilsvarende titler på engelsk: *The hearing eye* og *The seeing ear* som begge underforstått handler om audiering (Reitan, 2006, s. 24). Instrumentalistenes utbytte av sang som verktøy blir bekreftet i Slettes (2014) avhandling om kammermusikkgruppers auditive bevissthet, hvor en av informantene uttaler seg om fordelene ved å synge noe før man spiller det: «[...] when you do it without the instrument, it's easier to do it with the instrument afterwards, because you have to sort of know it in your head before you know it on the instrument» (Slette, 2014, s. 184).

Det handler om å ha en musikalsk forestilling. Du kan få enhver til å spille en firklang på piano uten å overhodet ane hvordan det høres ut og det er det vi jobber med. Altså å ha den forestillingen og finne de riktige tonene uten å ha et instrument. (I-3)

Informanten ønsker at studentene skal ha en forventning om hvordan eksempelvis en firklang vil høres ut, lytte aktivt og forutse, altså som trinn 6 av Gordons audiering, som handler om å forvente og forutse tonale og rytmiske mønstre (Gordon, 2012, s. 48).

En informant snakket om hvordan sang på øvingsrommet kan styrke forbindelsen mellom den indre forestillingen og musikken man øver på: «For de aller fleste instrumentalister vil sang dessuten være nødvendig i forbindelse med øving på instrumentet; når du synger, konkretiseres den indre forestillingen av musikk. Hørelæreundervisningen kan bidra til å synliggjøre sang som effektivt verktøy i øving» (S-3). Informantens tanker kan knyttes direkte til Kodály som også mener at å synge før man spiller vil bidra til bedre gehørutvikling og notasjonsforståelse. Dette kan igjen føre til muligheten til å lære enda flere verk på kortere tid, som vil være en stor fordel for en musiker (Kodály i Marstal, 1991, s. 28).

Audiering og å «ha en sang på hjernen»

En av informantene forklarte indre gehør i sammenheng med å «få en sang på hjernen». De fleste vet hvordan det er å ha en sang på hjernen, slik at det er vanskelig å

konsentrere seg om noe som helst annet (Hildebrandt, 2010). «“Åh, jeg har fått den der på hjernen”. Hva er det du har på hjernen? Konkrete toner?» (I-2). Informanten fortsatte: «Proessen å undervise i indre gehør er jo egentlig bare å bevisstgjøre og hente ut noe som egentlig allerede er der» (I-2). Jeg tolker det som at informanten mener at studentene evner å lagre musikalske fraser og uttrykk i hodet, og at jobben for læreren er å bevisstgjøre studentene dette, som handler om å utvikle et godt indre gehør. Gehørpedagogens oppgave er i større grad å hente ut informasjon som allerede finnes i studentens hode, og bevisstgjøre den ved eksempelvis teoretiske begreper. Det å ha en sang på hjernen velger jeg å plassere i Gordons audieringstype 1, altså å lytte til kjent eller ukjent musikk. Ifølge Gordon er dette den vanligste typen audiering og foregår når man lytter til musikk (Gordon, 2012, s. 39), men i denne sammenheng blir det å ha en sang på hjernen forklart som å lytte til musikk som ikke er fysisk til stede.

Audiering, notasjon og lesing

Sammenhengen mellom sang som verktøy og indre gehør dukker stadig opp i datamaterialet i studien: «Jo sterkere det indre øret er, desto mer kontroll har du på de store linjene» (I-2). Informanten snakker her om hvordan et sterkt indre gehør, hjelper studenten i eksempelvis en diktatsituasjon, hvor det vil være en klar fordel for studenten raskt å kunne oppfatte helheten i det man har hørt for at diktaten skal bli best mulig. En annen informant uttrykte det slik:

For å forstå musikk kan vi ikke bare lese en og en linje. Vi må forstå den musikalske helheten. Ved hjelp av sang som verktøy kan vi avdekke flere av de musikalske lagene og det igjen vil være en nyttig opplevelse for alle. (I-1)

I intervjuene kom det fram at sang som verktøy er nyttig i notasjonssammenhenger, og at god audiering vil være en klar fordel her:

Når hånden din skriver et notehode så skal det klinge en tone inne i øret. Så lenge du ikke gjør dette aktivt, så lenge du bare sitter der og ikke lytter til det indre øret, men du sitter og skriver, så har du brutt sammenhengen. Da sitter du og skriver bokstaver i stedet for ord og hvor håpløst hadde ikke det vært, hvis du plutselig satt og finjusterte P-en når du skal skrive appelsin? (I-2)

Informanten forklarer at en kobling mellom det du hører og ditt indre gehør må være aktivert for best mulig resultat. Informantens sitat kan også settes sammen med type 3 av audiering som handler om å skrive musikk fra en diktat. Klarer studenten derimot å skrive ned musikk fra hukommelsen i stedet for en diktat, vil man bevege seg over i type 5. Begge typene handler om *notational audiation* (Gordon, 2012, s. 32).

Noen informanter snakket om at de bruker sang som verktøy i undervisningen for å styrke studentenes leseferdighet av musikknotasjon: «Oppbygge evnen til å lese et klingende notebilde og for å styrke det indre øret» (S-6). Denne evnen kan direkte knyttes til Gordons audieringstype 2, som omhandler å lese kjent eller ukjent musikk (Gordon, 2012, s. 39).

Bli begrepene audiering eller indre gehør brukt i undervisningen?

Jeg stilte dette spørsmålet til informantene: «Bruker du begrepet indre gehør i undervisningen?» Funnene tyder på at begrepet ikke er mye brukt i gehørtimene til de forespurte pedagogene. Informantene bruker begrepet når de beskriver fagets innhold, men studentene blir ikke bevisstgjort dette i særlig grad. En informant svarte:

Ikke nødvendigvis. Underveis i en prosess gjør vi hovedsakelig de ulike øvelsene, og selvsagt liker jeg å informere dem om hvorfor vi gjør noe, men mesteparten av tiden gjør vi det bare, og senere vil de selv forstå at "åh, det gir jo mening"». (I-1)

Informantens svar viser at bevisstgjøringen av begrepet indre gehør ikke nødvendigvis skjer i gehørtimen. Læreren ønsker heller at studentene skal forstå det på egenhånd. «Altså, man kan be folk om å audiere, men man kan ikke be folk om «å indre gehør»» (I-3). Det er min erfaring at I-3 sin forklaring av begrepet audiering passer godt til måten det blir brukt i gehørundervisning i Norge i dag.

Audiering og forventning

Gordons sjette trinn i en audieringsprosess handler om å forvente og forutse tonale og rytmiske mønstre (Gordon, 2012, s. 46). Flere av informantene mente det var viktig at studentene trener opp en slik forventning: «Vi må ha en forventning om hva som skal komme i musikken og jeg tror dette kan bli trent opp gjennom bruk av sang» (I-1). I tillegg til at sang kan brukes til å øve opp forventningen i musikken mener informanten at sangen kan brukes til å utvikle forståelse av musikken, som er sentralt for Gordons

audieringsbegrep (Reitan, 2006, s. 23): «Jeg tror at sang er et veldig godt verktøy for å utvikle forståelsen av meningen med musikken» (I-1).

Audiering og imitasjon

«Du kan egentlig gjenta det en million ganger uten at du tenker over at du gjør det» (I-2). På trinn 2 i Gordons audieringsprogresjon kan studentene gi bevisst mening til det de har hørt og på det tredje trinnet vil man kunne etablere en tonalitet og taktart. For å trekke linjer til imitasjon som ble beskrevet som en praktisk fordel, kan vi her se at imitasjon ved hjelp av sang er et praktisk verktøy for imitasjonens del, men deretter må studentene kunne bevisstgjøre det de har sunget. Informanten I-2 beskriver studenter som kan imitere og synge noe mange ganger uten i det hele tatt å tenke over hva de synger, og at lærerens oppgave blir å hjelpe til med det neste steget, altså bevisstgjøre det de synger, eksempelvis gjennom å be de synge på trinntall, eller veilede studentene fra trinn 2 til trinn 3 i audieringen.

Sang og hukommelse

Jeg har tidligere skrevet om Quinlan og Taylors forskning som viser at du husker noe bedre hvis du har sunget det (Quinlan & Taylor, 2013). Noen av mine informanter har snakket om at sangen kan hjelpe til med memorering under eksempelvis en diktat: «Den samme bruken av sang som verktøy er at det skal synge inni deg mens du lytter. Ikke at du først hører og så begynner du å tygge på blyanten “hva var det”», og så prøver du» (I-2). Slik informanten beskriver det, vil det å synge en frase for deretter å aktivere det indre gehøret, hjelpe studenten i en diktatsituasjon.

«Det er lettere å herme ved å synge enn ved å spille. Når man først har hermet er det lettere å huske» (S-2). Når det gjelder den andre delen av informantens utsagn, vil jeg trekke linjer til forskning som viser at å si noe høyt bedrer overføringen av minnet til langtidshukommelsen. Har du imitert en frase ved å bruke stemmen, er det lettere å huske frasen i en lengre periode (Forrin & MacLeod, 2017), og enda bedre er det å synge den samme frasen (Quinlan & Taylor, 2013, s. 904). Dette kan være til hjelp i gehørundervisningen hvis du som student eksempelvis skal skrive ned det du hørte som en diktat, uten å måtte høre det om og om igjen. En informant fortalte om tilfeller hvor studentene ønsket å høre en frase flere ganger:

Altså, læreren som sitter der og spiller noe på piano. Det du, som student analyserer, er “hva sang jeg nå?”. Du kan egentlig gjenta det en million ganger uten at du tenker over at du gjør det, men du smaker på noe du har inni deg. For å kutte den tradisjonelle “åh, kan du ikke spille det en gang til? Bare en gang til?”. Du har ikke gjort det til ditt. (I-2)

I kapitlene om audiering har vi sett at flere av informantenes utsagn stemmer overens med Gordons typer eller trinn av audiering. Når informanten her snakker om diktat, snakker vi om type 3 av audiering, hvor studenten skal skrive kjent eller ukjent musikk fra en diktat. For å unngå gjentakelse av en frase «en million ganger» (I-2), vil aktiv audiering av type 3 være en løsning, ifølge Gordon (Gordon, 2012, s. 40). Igjen vil det også lønne seg å synge det man skal skrive, for å huske det bedre: «Ved melodidiktat: Først synge, så skrive» (S-5).

Fokusert lytting

«Det viktigste er at du splitter øret sånn at du trener opp evnen til å ha kontakt med to forløp samtidig, parallelt» (I-2). Felles for noen av informantene var at de trakk fram fordelene ved å bruke sang som verktøy for å kunne trene opp øret til å høre to ting parallelt, eksempelvis å synge og spille piano samtidig, og å kunne lytte godt til begge stemmene simultant. I tillegg til at øret skal høre to ting, mener de at musikere også burde trene koordinasjon ved at kroppen gjør to forskjellige ting samtidig, eksempelvis synge og spille:

Vi vil trene hans eller hennes evne til å lytte til medspilleren sin. Når du spiller duetter, når du spiller kammermusikk, når du spiller i orkester. Altså det i seg selv å utvikle øret til å høre og oppleve samklang, selv om du selv er begrenset instrumentalt sett til kun én tone. Det å trene opp, at du ikke blir stående og rendyrke den tonen, men at den er i forhold til andre. Og uten det, så er det vanskelig å jobbe med intonasjon. Du må jo intonere mot noe, så bruken av de forskjellige øvelsene av sang har jo ulike anvendelser avhengig av hvilket instrument, hvilken musikk, hvilken sjanger og så videre du skal anvende det på. (I-2)

Informanten mener også den beste måten å trene øret til å høre to forskjellige ting på er å spille og synge samtidig, og at denne type oppgaver ikke vil fungere med et blåseinstrument (I-2). Dette vil også være med på å utvikle studentenes auditive forestilling av flerstemte musikalske forløp og fokuserte lytting, som igjen vil påvirke

måten man tilpasser seg andres intonasjon og puls (Vargeid, 2014, s. 33). En slik måte å lytte på blir også kommentert av Gordon med en direkte link til audiering: «[...] audiation is a matter of concentrating on one set of musical sounds while at the same time attending to or performing one or more sets of other musical sounds» (Gordon, 2012, s. 30). Audiering kan trenes opp gjennom bruk av sang som verktøy og er en viktig del av det å kunne lytte til to ulike stemmer samtidig, ifølge Gordon (2012), hvilket betyr at studenten til enhver tid lytter til sine medmusikanter og ikke kun sin egen stemme. Dette vil også være viktig med tanke på yrkesrelevans som jeg kommer inn på i neste avsnitt.

I-3 forteller om sin undervisning at sang fra bladet med akkompagnement har stått sentralt. Denne aktiviteten har et metodisk mål som er «en praktisk mulighet for å jobbe med notelesing i en kontekst» (I-3). Bladsangen blir akkompagnert av piano og vi kan se at I-2 og I-3 derfor har noe av den samme tankegangen når det gjelder hva øret skal høre: «Å dele øret kan øves helt praktisk ved å synge sanger med pianoakkompagnement og fundere over hvor presist jeg trenger å lese, hva trenger jeg ikke å gjøre, hva får jeg gratis fra sammenhengen og så videre» (I-3). Jeg tolker I-3 sitt utsagn som at det vil være en fordel for studentene å trene opp sang og spill, fokusere øret mot både det som synges og det som spilles, blant annet for å forenkle bladsangprosessen. I-3 mener bladsangen blir enklere fordi man eksempelvis kan lytte til hvilket trinn man skal synge og hvilken akkord som blir spilt på piano. Studentene kan se ut fra notebildet at de skal synge tersen i en akkord og kan dermed lytte til hva pianoet spiller og enklere finne tersen. «Det er noen andre som spiller noe samtidig, og det er det kognitive jeg må forholde meg til. Det synes jeg er en god unnskyldning for å synge en hel masse» (I-3). Informant I-1 svarer at piano er det eneste instrumentet som blir brukt i undervisningen bortsett fra sang. Dette begrunnes ut ifra at pianoet kan være med på å utvikle studentens polyfone lytting (I-1). Det må også nevnes, slik I-3 forklarer det, at man uten problem kan spille en firklang på pianoet «uten å overhodet ane hvordan det høres ut» (I-3), men med en gang det synges, må man aktivt ta stilling til det man hører og gjør.

Jeg oppfatter informantenes utsagn dithen at sang og piano er den vanligste kombinasjonen når man skal trene opp evnen til å ha kontakt med to forløp parallelt. Et strykeinstrument kan eventuelt fungere (I-2), men jeg tolker det som at sang og piano er de mest praktiske instrumentene å bruke i en gehørtime, som tradisjonelt også er mye brukt i denne type undervisning (Nordset, 2019, s. 105).

Yrkesrelevans

Blant mine funn har det kommet fram at flere informanter mener det er viktig for en instrumentalstudent å kunne synge og bruke stemmen når de skal videre ut i arbeidslivet som musikere. Siden min studie er gjennomført med lærere i høyere musikkutdanning, tar jeg utgangspunkt i at mange av studentene skal bli utøvende musikere, pedagoger, dirigenter eller komponister.

- «Stemmen er et utrolig viktig redskap i virket som musiker» (S-3)
- «De trenger å kunne synge når de skal ut i arbeidslivet. Så godt som alle kommer til å undervise eller dirigere. Derfor prøver jeg å gjøre synginga uhøytidelig og morsom» (S-2)
- «Det er viktig å lære studentene å bruke sang/stemmen som verktøy i arbeid med musikk. Sang er et verktøy en musiker alltid har tilgang på, og det å lære seg å bruke egen stemme aktivt er viktig» (S-3)
- «Instrument og gehør må gå hånd i hånd hele veien og det du ikke kan synge, kan du ikke spille» (I-2)

En informant snakket om å bruke sang som verktøy for å bli en helhetlig musiker:

Studenten sier: "Jammen jeg trenger ikke å synge, for jeg spiller jo bare", og læreren svarer: "Ja, nå i dag gjør du det, og i morgen gjør du det. Men vet du at du resten av livet...", ikke det at man ikke kan ta en etterutdanning, men hvorfor skal ikke det stå i relasjon til en helhet. Én stemme i et orkester er ikke en helhet. Det er det du er med på å skape som er en helhet. (I-2)

Informanten kommer inn på det samme temaet senere i intervjuet og vinklet det på denne måten:

Vi skal utvikle den komplette musiker. Som heller ikke som student vet hvor hun eller han står som 40-åring. Man vet ikke hvor livet fører oss, vi vet ikke hva slags jobb vi får, vi vet ikke om vi plutselig får nye veivalg. Og hvis vi sender ut smalsporede studenter som sier at "det gjelder ikke meg", da begrenser vi egentlig den kompetansen de tar med seg videre ut i livet. Ja, de har absolutt et spesial-hovedinstrument, eller et hovedemne som de skal kretse rundt, men jeg mener at det er farlig å tenke for snevert hvis ikke du kan sette hovedinstrumentet ditt i relasjon til musikk. (I-2)

Informanten trekker fram gehørpedagogens ansvar for å sende studenter ut i arbeidslivet med nok verktøy til å lykkes i sitt virke. Eksempelvis kan et slikt verktøy være å synge på trinntall. Videre snakket informanten om hvor viktig det er at sangen er en integrert del av flere gehørverktøy som studentene kan ta i bruk når de for eksempel skal plukke en låt. Studentene trenger flere verktøy enn kun å plukke låta direkte på instrumentet for å kunne gå i dybden av materialet «og så snu og vende på det sånn at du blir litt mer fleksibel av det. Jeg vil at det skal være læringsutbytte med overføringsverdi til nye situasjoner i livet ditt. Altså i musikk» (I-2).

Et annet tema som var et fellestrekk blant flere informanter, var fordelene ved å synge i sammenheng med at du spiller et instrument: «Du må kunne synge alt du skal spille og intensjonen bak ansatsen av en tone skal ligge inni deg» (I-2). Å kunne synge alt du skal spille sees som like viktig både under utdanningen og i yrkeslivet som musiker, men det er under utdanningen man må trene på dette slik at det blir internalisert:

Nesten uansett hva studenten senere kommer til å arbeide med, trenger han/hun å kunne formidle gjennom å synge. Dersom studenten ikke tidligere har brukt sang som verktøy i sitt arbeid, er det desto viktigere at dette blir brakt på bane gjennom gehørtreningstimene. (S-3)

En måte å bruke sang som verktøy i en hverdag som musiker finner vi i avhandlingen til Slette (2014). En kammermusikkgruppe øver på en spesifikk innsats i et stykke og Slette skriver om hvordan musikerne benytter seg av sang som verktøy for å forklare hvordan den spesifikke innsatsen skal låte (Slette, 2014, s. 169), eller *ikke* låte (Slette, 2014, s. 142).

Informant I-2 fortalte om en student som skal spille og forklarer prosessen detaljert:

[Inne i studentens hode]: “Jeg ser en note, jeg spiller den for jeg har lært det grepet, ut kommer det en tone, jeg hører på den”. Da kan det være for sent hvis du trenger å justere den litt, hvis den var litt feil, hvis du hadde blåst litt for hardt. Hvis du venter til du hører din egen tone, da er det for seint. (I-2)

Informantens utsagn kan sees i lys av Jacobs konsept *Song and Wind* som er omtalt tidligere (Frederiksen, 1998), blant annet under funnene om praktiske fordeler (s. 36 i denne studien). «Jeg ønsker at de skal vite på forhånd hvilke toner de er i ferd med å

treffe når de spiller» (S-2). Som Jacobs er også flere av informantene opptatt av at musikeren skal tenke tonen riktig intonert før den spilles fordi dette vil føre til at intonasjonen er god når tonen først produseres (Frederiksen, 1998, s. 151). Jacobs tankesett blir også bekreftet av Elliott som i sin studie av vokalisering (å bruke stemmen), fant en positiv effekt på intonasjon når man synger det man skal spille (Elliott, 1974). I tillegg fant han at å synge før man spiller har like stor effekt for treblåsere som for messingblåsere (Elliott, 1974, s. 128), noe som er aktuelt for gehørfaget fordi gehørundervisningen ofte foregår på samme måte for mange instrumentgrupper. Elliotts forskning viser at sang som verktøy vil være nyttig, uansett hovedinstrument.

«Selvsagt er ikke kvaliteten på sangen så god hos instrumentalister, men de forstår at dette er en metode for å utvikle musikaliteten og jeg tror de kan bruke sangen som et nyttig verktøy» (I-1). I utsagnet til I-1 kan vi trekke linjer til sangproblematikk hos studenter som nevnt i avsnittet om praktiske begrensninger. I-1 forteller at kvaliteten på sangen ikke er det viktigste, men at sangen skal kunne brukes som et verktøy, også i hverdagen som musiker.

Sangens egenverdi

«Syng, syng syng!!!» (S-4 og I-2). I intervjuene og spørreundersøkelsene opplevde jeg at mange fortalte om de positive sidene ved å synge med tanke på sangens egenverdi:

- «Gjøre noe som låter fint og skaper glede» (S-2)
- «Alle synger mye og vet at dette gir en god opplevelse. Det er en fantastisk måte å uttrykke seg på. Det er en veldig naturlig måte å uttrykke seg på» (I-1)

Disse og flere svar tyder på at det kan være sangen har en så sentral rolle i klasserommet for lærerne, og er så internalisert at man «bare gjør det», og dermed synes det kan være vanskelig å finne gode begrunnelser: «Sangen kommer bare sånn helt naturlig» (I-2). Informantenes utsagn stemmer overens med forskning på sang og velvære som sier at «sang er en unik aktivitet som har betydning for hele mennesket; fysisk, kognitivt, emosjonelt eller psykologisk, sosialt og i forhold til mening og sammenheng i livet» (Balsnes, 2010, s. 7).

Å synge vil altså påvirke læringsmiljøet positivt og gi studentene sosial trygghet, slik Balsnes sier (Balsnes, 2010, s. 27). Som jeg har beskrevet tidligere har flere gehørpedagoger fokus på trygghet i klasserommet for at studentene skal våge å bruke stemmen sin: «Hele dette spørsmålet om å bruke stemmen handler om, eller er avhengig

av, å ha trygghet i grunnen» (I-3). Dette gjelder spesielt de studentene som synes det er ubehagelig å synge eller som har stemmeproblemer (se avsnitt om praktiske begrensninger s. 38 i denne studien). Ved å skape en trygg atmosfære rundt selve aktiviteten (Imsen, 2014, s. 405), vil det å synge gi studentene den tryggheten som er nødvendig for at sang skal fungere som et praktisk verktøy, og ikke er et hinder eller kun en aktivitet i undervisningen.

Begrunnelser for *ikke* å synge

I denne studien har jeg undersøkt hvorfor vi synger i gehørundervisningen. I den sammenheng synes jeg også det er relevant å stille spørsmålet: Hvorfor skal vi *ikke* synge i gehørundervisningen? Da den ene informant fikk spørsmål om å være med i min studie ble det kommentert: «De som bør avkreves en begrunnelse, er vel de som *ikke* benytter sang i undervisningen?» (S-5). Med denne kommentaren som grunnlag, fikk flere av informantene i utfordring å finne svar på dette spørsmålet. Jeg kaller det en utfordring fordi jeg oppfattet mottakelsen og svarene jeg fikk som akkurat dette. I motsetning til spørsmålet om begrunnelser for å synge, hvor informantene hadde mange svar på løpende bånd, var det vanskeligere å få gode svar her. Jeg forsøkte derfor å vinkle spørsmålet om hvorfor man eventuelt ikke skal bruke sang, litt annerledes. Informantene fikk spørsmål om det er noen tilfeller hvor de definitivt ikke bruker sang og en informant svarte:

Jeg har i grunnen ikke tenkt over at jeg skiller ut og sier: “Der bruker jeg det og der bruker jeg det ikke”, fordi det bare følger med som en naturlig del i ulike prosesser når jeg er der fordi når jeg sitter med undervisning, så er en veldig stor del av min oppmerksomhet hos studentene. (I-2)

En annen informant svarte at sangen er mindre til stede når det jobbes med eksempelvis enkelte rytmiske figurer (I-1). Informanten forteller altså at sangen raskt brukes som et verktøy, og når en rytmisk figur er innlært, vil det neste steget være å synge den (I-1). Jeg oppfatter I-1s utsagn som at de rytmiske figurene trenger å læres adskilt fra melodien, men likevel ved bruk av stemmen. Selv om studentene ikke synger, vil det å si en rytme høyt inneholde snakking, altså stemmebruk. I denne studien er det sang som verktøy som er i fokus, men slik som informant I-1 også sier, vil ikke sang være det mest praktiske verktøyet når det gjelder for eksempel læring av rytmer. Her vil talestemmen

være mer aktuell. Dette tolker jeg som at i de tilfellene man ikke synger i gehørundervisningen, er det ofte talestemmen som blir brukt i stedet. Dette vil dermed ikke være en begrunnelse for ikke å synge, men et delmål på veien mot et større mål, å lære en rytme.

En av informantene ga et tydelig svar på om vi kan finne noen begrunnelser for ikke å synge i gehørundervisningen:

Nei. Sang er etter min mening alltid førstevalg som metode for kommunikasjon av tonehøyder. I enkelttilfeller kan sang være utilgjengelig for formålet. Det må da erstattes med plystring eller annen muntlig lydfrembringelse. Jeg har ikke vært ute for at samtlige av disse alternativene har vært utilgjengelige. (I-3)

Tipset om å benytte seg av luftplystring eller andre måter muntlig å produsere lyd ble presentert under praktiske begrensninger, men viser seg også å være aktuelt her for å begrunne bruken av sang satt opp mot ikke å bruke det.

Etter nøye gjennomgang av transkripsjonene fant jeg én begrunnelse for *ikke* å bruke sang, og jeg har tidligere presentert problematikk rundt studenter som ikke ønsker, kan eller tør å synge. «Det er mange som ikke synger i forbindelse med instrumentalundervisning fordi de tror at de ikke kan det. Det er klart at du ikke kan det ingen har bedt deg om å gjøre. Hvordan skal du vite om du kan det eller ikke da, hvis du aldri får noen oppfordring til å trene det opp?» (I-2). Den eneste grunnen som har kommet fram for *ikke* å synge er hvis du har studenter som ikke makter å bruke stemmen sin på den måten, men flere av mine funn viser likevel at gjennom å skape et trygt læringsmiljø, anvende sangen på en slik måte at studentene ikke føler seg utsatt og «tenke tonen og se hva som skjer, vil gi fremgang for mange» (I-3).

Diskusjon og veien videre

I denne studien har jeg undersøkt gehørpedagogers begrunnelser for hvorfor man synger i gehørundervisningen. Studien har tatt utgangspunkt i tre dybdeintervjuer i tillegg til en spørreundersøkelse. Gjennom analyse av intervjuene og svarene på undersøkelsen, fant jeg flere felles begrunnelser for å synge i gehørundervisningen, og et sammendrag av disse blir presentert under.

På grunnlag av intervjuene og spørreundersøkelsen er det mye som tyder på at det å bruke sang som verktøy i gehørundervisningen har flere fordeler. Mine funn viser at den mest uttalte årsaken til at gehørpedagoger bruker sang som verktøy, er for å trene opp og teste studentenes indre gehør og audieringsevne. Å synge i gehørundervisningen vil altså være med på å utvikle studentenes auditive forestillingsevne, noe som i mange situasjoner innebærer direkte kontakt med stemmen. En instrumentalist med god audieringsevne vil få bedre intonasjon, frasere bedre og i større grad være en helhetlig musiker. Sang som verktøy gir også læreren muligheten til å «gå inn i studentens hode» og dermed forstå hva studenten hører i sitt indre. Å kunne bruke sang som verktøy i sitt virke som musiker vil kunne gi et læringsutbytte med overføringsverdi til nye situasjoner i livet, for eksempel fra gehørtimene til en orkesterøvelse.

Et annet funn som er gjennomgående hos flere informanter er den positive effekten sang har på kroppen, som også Balsnes påpeker i sin rapport om sangens betydning for enkeltmennesker, grupper og samfunn (Balsnes, 2010). Dette er også viktig i disse dager hvor sang i fagplaner for grunnskolen og vår norske sangskatt er truet (Hovde, 2020). Informantene i min studie uttaler at sang er noe som skaper glede og for de fleste kommer helt naturlig, gir en god opplevelse og er en god måte å uttrykke seg på. Sangen har en sentral rolle i klasserommet og er så integrert i undervisningen at mange lærere «bare gjør det» uten å tenke seg om og dermed synes det kan være vanskelig å finne gode begrunnelser for hvorfor.

Sang som verktøy vil også kunne bidra til et bedre læringsmiljø. Dersom læringsmiljøet oppleves trygt vil læringsutbyttet og dermed effekten av å bruke sang på denne måten være større. Studentene må oppleve trygghet for at det å synge ikke skal være et hinder eller kun en aktivitet i undervisningen på lik linje med andre undervisningsmetoder. Mange av informantene har også lagt vekt på denne tryggheten i klasserommet. Dette er spesielt aktuelt hvis man støter på studenter som ikke er trygge på stemmen sin og av ulike grunner ikke ønsker å synge. Blant informantene nevnes

flere aktuelle løsninger i en slik situasjon. Flere mener at studenter som ikke er vant til å bruke stemmen sin, vil venne seg til det, eventuelt kan de oppfordres til å ta sangtimer eller bruke alternativer som luft-plystring eller nynning, og informantene er opptatt av å flytte fokuset fra studentens stemmeproblemer til mer aktiv audiering; å «tenke tonen» vil gi fremgang for mange.

Den eneste begrunnelsen jeg fant for *ikke* å synge i gehørundervisningen, var i tilfeller hvor studenten har stemmeproblemer eller av ulike grunner ikke ønsker eller kan synge. Mine funn tyder på at et trygt læringsmiljø og systematisk opptrening av audieringsevnen kan hjelpe studentene til å mestre sangen slik at den kan bli et verktøy i deres musikerkarriere. Flere informanter la vekt på at enhver som jobber med musikk burde kunne bruke sang som et verktøy for å kunne kalle seg en helhetlig musiker. Jeg mener derfor at en student som ikke kan eller vil synge i gehørundervisningen i høyere utdanning gir læreren desto større grunn til å bruke den tiden som er nødvendig for at den aktuelle studenten skal bli trygg på sin egen stemme. Blant mine funn har det kommet fram flere metoder en lærer kan bruke for å lykkes med dette, og jeg oppfordrer alle gehørpedagoger til å benytte seg av disse slik at alle musikkstudenter får muligheten til å bli «den komplette musiker».

Gordons (2012) sjette trinn av audiering, som handler om å kunne forvente og forutse tonale og rytmiske mønstre i musikken, kan trenes opp ved bruk av sang som verktøy. Mine funn viser at en slik forventning er ønskelig å trene opp hos studentene, og at sang er et veldig godt verktøy for å utvikle både dette og forståelse av musikalsk mening. Ved hjelp av sang kan vi avdekke flere musikalske lag, som igjen vil hjelpe oss å forstå den musikalske helheten. Dette kan være nyttig i eksempelvis en diktatsituasjon. Sang som verktøy vil også hjelpe studentene å bygge opp evnen til å lese et notebilde og selv omdanne dette til klingende musikk i sitt indre.

Det er en pågående diskusjon om bruk av hovedinstrument i gehørundervisningen (Nordset, 2019). Jeg tror det er sentralt å finne en balanse mellom bruk av sang og hovedinstrument i undervisningen slik at studentene lettere skal kunne se overføringsverdien mellom de ulike musikkfagene.

For gehørfaget vil min studie være med på å begrunne at vi fortsatt burde bruke dette verktøyet i undervisningen. Jeg ønsker å trekke fram to ulike situasjoner i gehørundervisningen hvor man kan ha behov for bedre hukommelsesteknikker og raskere lagring av det man ønsker å huske.

I gehørundervisning er et vanlig mål å lære om harmoni og ulike harmoniske funksjoner. En mye brukt teknikk for å trene på dette er å synge ulike akkordstrukturer, brutte akkorder og synge akkorder flerstemt. Her mener jeg sang som verktøy er svært sentralt for at musikalske strukturer skal kunne lagres i langtidshukommelsen (Quinlan & Taylor, 2013). La oss si at man som student skal lære en harmonisk vending som blir kalt «2-5-1», som i C-dur vil bestå av akkordene «Dm-G-C». I en transkriberingsoppgave vil studenten ha stor nytte av at denne strukturen er internalisert da den ofte forekommer i mye forskjellig musikk og ulike sjangre. Har man sunget basstonene, sunget akkordene brutt fra alle tre akkordtonene og sunget akkordrekkene flerstemt, er det stor sannsynlighet for at dette er noe som fester seg bedre til langtidshukommelsen enn kun ved lytting.

I en diktatsituasjon får man kun høre en harmonirekke eller en melodi et gitt antall ganger, gjerne med så få repetisjoner som mulig. Det man hører vil man gjerne huske slik at man kan skrive det ned korrekt. Mine funn støtter seg til forskning som viser at det lønner seg å synge eller lese denne frasen veldig høyt slik at man husker det bedre (Quinlan & Taylor, 2013). I en prøvesituasjon vil det derimot ikke alltid være mulighet til å synge noe høyt under en diktat. Da vil man ha behov for det tidligere nevnte verktøyet audiering. Gordon, i likhet med Reitan, mener audiering kan trenes opp gjennom sang (Gordon i Walters & Taggart, 1989; Reitan, 2006). Det er grunn til å anta at en sterk, indre sangstemme vil gjøre det lettere å huske en frase under en diktat, selv om du ikke får sunget det høyt. Jeg mener også at hvis man har øvd på en harmonisk vending, eksempelvis «2-5-1» som i forrige eksempel og sunget denne mange nok ganger, vil den være såpass internalisert at man kan audiere i situasjoner hvor det å synge høyt ikke kan brukes som et verktøy.

I forlengelse av de to eksemplene over kunne det være interessant å forske videre på hvordan en sterk audieringsevne kan påvirke studentenes hverdag, eksempelvis når det gjelder memorering av et stykke. Vi finner en del forskning om sang og hukommelse, men som en forlengelse av forskningen jeg har presentert i denne studien, ser jeg det som fordelaktig for feltet med mer empirisk forskning som omhandler hukommelse og audiering, og hvordan dette påvirker studentenes musikalske kompetanse.

I denne studien har jeg funnet at fordelene ved å synge og å ha et godt indre gehør har en nær sammenheng. Likevel er jeg nysgjerrig på om audieringsevnen kan trenes opp uten å bruke sangstemmen og eventuelt hvordan dette vil foregå. Det finnes studenter som nekter å synge av ulike grunner, og da må gehørpedagogen finne andre

innfallsvinkler til gehørutvikling som ikke benytter seg av sang som verktøy. Jeg er svært nysgjerrig på å finne ut hvilke løsninger som eventuelt kan være aktuelle i en slik situasjon og ser et behov for videre forskning på dette temaet, også i lys av fokuset på tilpasset opplæring i dagens undervisningsmiljø.

Min oppfatning er at vi har mange ulike begreper om audiering som brukes på forskjellig måte, men som ofte omhandler det samme. Av funnene mine viser det seg at informantene ikke er konsekvente med hvilket begrep de bruker til enhver tid. Lærerne bruker heller ikke nødvendigvis begrepene audiering, indre gehør, auditiv forestillingsevne ovenfor studentene sine. Selv har jeg ingen minner om at lærerne jeg har hatt i faget gehør, før jeg begynte på masterutdannelsen, har snakket om indre gehør eller audiering og gjort meg oppmerksom på at dette er noe jeg kan trene opp. Jeg tror en felles terminologi på disse fenomenene vil gjøre det ryddigere både for lærere og studenter. Forskjellen på begrepene indre gehør og audiering beskrives eksempelvis godt av en av mine informanter: «Altså, man kan be folk om å audiere, men man kan ikke be folk om «å indre gehør»» (I-3). Et større fokus på å informere studentene om hva indre gehør er, og tydelig bruk av begrepet, kan hjelpe dem til mer aktivt å trene det opp.

Det å synge i gehørundervisningen er, som jeg har diskutert i denne studien, et godt verktøy på mange ulike måter. Jeg vil likevel avslutningsvis påpeke viktigheten av å synge på god måte for at vi som gehørpedagoger skal utnytte det fulle potensialet som ligger i dette verktøyet; ikke som i «riktig sangteknisk», men med et konstruktivt fokus fra vår side som pedagoger. Blir verktøyet brukt på en god måte, med en bevisst helhetlig idé om hvorfor man gjør det, mener jeg det vil være enklere å få et større utbytte av aktiviteten. Å internalisere musikkens grunnelementer gjennom sang, det være seg akkorder, skalaer, rytmefigurer eller noteskrift, vil gjøre at man husker dem enda bedre. Deretter kan dette kobles til eget instrument gjennom de samme øvelsene, og til repertoaret man skal spille. Skal vi utdanne mest mulig helhetlige musikere trenger vi studenter som lærer å angripe instrument og repertoar fra flere vinkler: Hvis man hører inni seg et stykke man har fått i lekse før man spiller det, eller improviserer over et avansert akkordskjema, trenger man å ha internalisert de ulike elementene musikken består av på forhånd. Gjennom å ta i bruk sang som verktøy i gehørundervisningen kan vi bidra til at musikkstudenter utvikler hele sitt musikerskap som trygge, kyndige og uttrykksfulle musikere. Syng ut!

Bibliografi

- Azzara, C. (1991). *Audiation, Improvisation, and Music Learning Theory*. Rochester: Eastman School of Music of the University of Rochester.
- Özdemir, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2006). *Shared and distinct neural correlates of singing and speaking*. Boston, USA: Elsevier.
- Balsnes, A. H. (2010). *Sang og velvære - En kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter*. Oslo: Norsk Visearkiv.
- Bengtsson, I. (1979). Gehør. In *Cappelens musikkleksikon* (Bind 3, s. 62-63). Oslo: Cappelens Forlag A/S.
- Bermingrud, M. H. (2017). *Hvilke metoder bruker messingpedagoger når de underviser nybegynnere i notelesing?* (Masteroppgave). Norges Musikkhøgskole i Oslo.
- Blix, H. S., & Bergby, A. (2016). *Øre for musikk*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Borthne, A. (2019, Mai 5). *fMRI*. Retrieved Mars 2020, from Store Medisinske Leksikon: <https://sml.snl.no/fMRI>
- Briseid, R. (2018). *Gester og gehør - En studie av hvordan to pedagoger bruker kroppslige gester i undervisningen for å utvikle gehør*. (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.
- Choksy, L. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. New Jersey: Prentice-Hall
- Collins, I. H. (2013). *Dictionary of Music Education*. United Kingdom: The Scarecrow Press, Inc.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Edlund, L. (1961). *Om gehørsutbildning*. Nordiska Musikförlaget, bilag til Kungl. Musikaliska akademien årskrift.
- Edlund, L., & Bengtsson, I. (1978). *Hørelære - Cappelens musikkleksikon* (Bind 3). Oslo: Cappelens Forlag A/S.
- Elliott, C. A. (1974). Effect of Vocalization on the Sense of Pitch of Beginning Band Class Students. *Journal of Research in Music Education, Vol. 22, No. 2*, s. 120-128.
- Fine, P., Berry, A., & Rosner, B. (2006). *The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singing ability*. Storbritannia: Psychology of Music.
- Forrin, N., & MacLeod, C. (2017, September 18). *This time it's personal: the memory benefit og hearing oneself*. Retrieved Mars 2020, from Taylor&Francis Group: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658211.2017.1383434>
- Frederiksen, B. (1998). *Arnold Jacobs: Song and Wind*. USA: Windsong Press Limited.

- Gordon, E. (1999). All about Audiation and Music Aptitudes. *Music Educators Journal*, 86, s. 41-44.
- Gordon, E. (2012). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2015). *Dissonance in Space Audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Hanken, I., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk (2. utg)*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hanley, B., & Goolsby, T. W. (2002). *Musical Understanding: Perspectives in Theory and Practice*. Canada: The Canadian Music Educators Association.
- Hildebrandt, S. (2010, November 5.). *Spør en forsker: Er en sang på hjernen en slags tvangstanke?* Retrieved Mars 2020, from forskning.no:
<https://forskning.no/psykologi-spor-en-forsker/spor-en-forsker-er-en-sang-pa-hjernen-en-slags-tvangstanke/817462>
- Hovde, L. (2020, Januar 8.). *Sangen må tilbake i læreplanen*. Retrieved Mars 2020, from Vårt Land: <https://www.vl.no/verdidebatt/sangen-ma-tilbake-i-lereplanen-1.1643211>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jelstad, J. (2019, mars 18). *Nye læreplaner: Mer lek, mer praktisk og færre kompetansemål*. Retrieved Februar 2020, from Utdanningsnytt.no:
<https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-grunnskole-laereplaner/nye-laereplaner-mer-lek-mer-praktisk-og-faerre-kompetansomal/128043>
- Jensen, N. G. (2007). *Do-re-mi: En undersøkelse av norske hørelærepedagogers syn på Zoltán Kodály's konsept, solfa og hørelære* (Masteroppgave). Institutt for Musikkvitenskap i Oslo.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MacLeod, C. M., Forrin, N. D., & Ozubko, J. D. (2012). *Widening the boundaries of the production effect*. Canada: Department of Psychology, University of Waterloo.
- Marstal, I. (1991). *Musikpædagogik: På basis av Kodály's pædagogiske filosofi*. København: Det Kgl. Danske Musikkonservatorium: Vestjysk Musikkonservatorium.

- Martin, D. W. (1952). Do you auralize? *Journal of the Acoustical Society of America*, 24: 416.
- Matthay, T. (1913). *Musical interpretation: Its laws and principles, and their application in teaching and performing*. Boston: Boston Music Company.
- Mazur, A. E. (2017, September 26). *The Secret Music Practice Skill: Audiation*. Retrieved Mars 2020, from Musical U: <https://www.musical-u.com/learn/the-secret-music-practice-skill-audiation/>
- Mickelsson, S. (2015). *Er det sammenheng mellom metode og opplevd mestring i gehørtreningsfaget?* (Masteroppgave). Norges Musikkhøgskole i Oslo.
- Musikk i skolen. (n.d.). *Hvorfor skal vi ha syngende skoler?* Retrieved Mars 2020, from Syngende skole: <https://musikkiskolen.wixsite.com/syngendeskole/forskning>
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nordset, I. L. (2019). *Gehøret på spill* (Masteroppgave). Norges Musikkhøgskole i Oslo.
- Norges Musikkhøgskole. (1998). *Studieplan for utøverstudiene - kandidatstudiet. Revidert utg.* Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Norges Musikkhøgskole. (2018, oktober 26). *Læreplan i gehør fra Norges Musikkhøgskole*. Retrieved Mars 2020, from Norges Musikkhøgskole: <https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2018/emner/bachelornivaemner/gehor10-gehortrening-i>
- Quinlan, C., & Taylor, T. (2013). *Enhancing the production effect in memory*. Canada: Department of Psychology, Dalhousie University.
- Reitan, I. E. (2006). *Gehørtrening - i praksis*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Senter for talentutvikling. (2020, Mars 9). *Vær en ærlig musiker*. Retrieved Mars 2020, from Barratt Due Musikkinstitut: <https://www.barrattdue.no/blog/2020/03/09/vaer-en-aerlig-musiker/>
- Slette, A. L. (2014). *Aural awareness in ensemble rehearsals*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory: an introduction*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Soli, M.-A. (2016). *Lytting som undervisningsfag – en kvalitativ undersøkelse av lyttefagets undervisningspraksis på videregående skole* (Masteroppgave). Norges Musikkhøgskole i Oslo.
- Steenstrup, K. (2004). *Messingblæserpædagogik*. Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium.
- Sundberg, O. K. (2018, Februar 20). *rytme - musikk*. Retrieved Januar 2020, from Store Norske Leksikon: https://snl.no/rytme_-_musikk

- Syngende skole. (2020, mars 22). *Syngende skole*. Retrieved Februar 2020, from Syngende skole: <https://www.syngendeskoole.no/les-om/#hva-er-syngende-skole>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tollefsen, M. M. (2012). «Jeg tror at de som gjør det godt til eksamen i hørelære er godt rustet til å gå ut og jobbe med musikk» -en kartlegging av hørelæreundervisning i høyere musikkutdanning (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.
- Tranøy, K. (2019, Februar 18). *Metode*. Retrieved Desember 2019, from Store Norske Leksikon: <https://snl.no/metode>
- Universitetet i Tromsø, Musikkonservatoriet ved. (2020, Januar 15). *Fagplan for lytting og gehør 1B*. Retrieved Mars 2020, from Universitetet i Tromsø: https://uit.no/utdanning/emner/emne?p_document_id=627799
- Universitetet i Bergen og Språkrådet. (2020, Mars 16). *Gehør*. Retrieved Februar 2020, from Bokmålsordboka: https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=gehør&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Vargeid, G. (2014). *Flerstemte prima vista-oppgaver* (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.
- Vartun, M., & Rødal, A. (2016, Oktober 10). *Slik kan læreren teste om barnet leser flytende*. Retrieved Februar 2020, from Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/slik-kan-lareren-teste-om-barnet-leser-flytende/>
- Walters, D. L., & Taggart, C. C. (1989). *Readings in Music Learning Theory*. Chicago, IL: G.I.A Publications, Inc.
- Welsh, B. (2010). *The Importance of Inner Hearing*. Storbritannia: The British Kodály Academy.

Vedlegg

Intervjuguide intervju

Innledende opplysninger:

- Alder og kjønn:
- Undervisningssted:
- Relevant utdanning:
- Undervist gehør ved høyere utdanning i antall år:

Beskriv i stikkordsform noen hovedprinsipper du følger når du underviser i gehør:

Spørsmål 1)

I hvor stor grad vil du si at du bruker sang som verktøy i din gehørundervisning (eventuelt annen undervisning)?

Spørsmål 2)

Hvordan bruker du sang i undervisningen?

Spørsmål 3)

Kan du begrunne hvorfor du velger å bruke sang i undervisningen?

Spørsmål 4)

Har du absolutt gehør?

Hvis ja, hvordan har dette påvirket hvordan du jobber med sang i gehørundervisningen?

Spørsmål 5)

Kan du dele noen erfaringer knyttet til bruk av sang i gehørundervisning og elevenes mottakelse av dette verktøyet?

Spørsmål 6)

På hvilke måter vil du si at elevens utgangspunkt for undervisningen blir annerledes hvis de er trygge på sin egen stemme enn hvis de ikke er det?

Spørsmål 7) Kodály:

Kjenner du til Kodály-metodikken?

7a) Hvis ja, er dette en metodikk du har brukt i din undervisning?

7b) Hvordan bruker du Kodály-metodikk i din undervisning?

Spørsmål 8)

Vi ser for oss en undervisningstime og du ber eleven synge en firklang fra grunntonen og opp. Eleven svarer at dersom hun fikk spille det på klarinetten som er hovedinstrumentet ville hun få det til med en gang, men du vil at hun skal synge det. Hvorfor? Hvilke svar gir du til eleven?

Spørsmål 9) Indre gehør:

Hva tenker du om begrepet *indre gehør/ indre stemme*?

9a) Har indre gehør noen sammenheng med sang i gehørundervisningen, hvordan?

9b) Er dette et element du har jobbet bevisst med hos elevene og har elevene vært klar over at dette er noe dere har jobbet med?

Spørsmål 10)

Mener du det er forskjell på ulike instrumentgrupper og nytte av sang? Utdyp.

Spørsmål 11)

Kan du si noe om sangens verdi i seg selv i sammenheng med gehørundervisning? Er dette noe du er opptatt av eller setter fokus på?

Spørsmål 12)

Til slutt:

Har du noen innspill angående bruk av sang og/eller instrumenter i undervisningen?

Intervjuguide spørreundersøkelse

SPØRRESKJEMA

Innledende opplysninger:

- o Kjønn og alder:
- o Undervisningssted:
- o Undervist hørelære/gehørtrening i antall år:

Spørsmål 1)

Bruker du sang i din gehørundervisning, eventuelt i hvilken grad (mye, en del, lite)?

Spørsmål 2)

På hvilke måter bruker du sang i gehørundervisningen?

Spørsmål 3)

Hva er dine begrunnelser for å bruke stemme/sang i gehørundervisningen?

Spørsmål 4)

Noe du vil legge til?

Samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Bakgrunn og formål

Som sanger er jeg nysgjerrig på bruken av sang i gehørundervisningen. Etter min oppfatning er det mange lærere som benytter seg av dette som et viktig verktøy i sin undervisning. Hvorfor gjør de det? Er det fordi sang er det enkleste instrumentet å bruke i en gruppe med flere mennesker? Det krever lite forberedelse (som stemming, å fysisk ta med instrumentet til timen osv.)? Eller er det rett og slett en gammel tradisjon som ikke er fornyet?

Sang i gehørfaget er et mye brukt verktøy slik jeg har forstått det. Med min forskning ønsker jeg å belyse hvorvidt ulike lærere bruker sang i sin undervisning, hvordan det blir brukt og hvor bevisst man er bruken av det. Jeg ønsker å ha fokus på sang som et verktøy og få frem sangens verdi i seg selv.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil bestå av et intervju med forhåndsbestemte spørsmål, men med frihet til å utforske temaer som du velger å gå inn på. Intervjuet vil bli tatt opp på videokamera og med en lydopptaker, for deretter bli transkribert i sin helhet. Transkripsjonen vil være grunnlaget for oppgavens oppbygging.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun veilederen min og jeg som vil ha tilgang til personopplysningene, og informantene vil bli anonymisert og navngitt som informant 1, 2 og 3 osv. Materialet vil bli lagret på en passordlåst datamaskin i et låsbart rom og slettet etter prosjektslutt juni 2021.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Synnøve Sætre tlf. 45295098 (masterstudent) eller Hilde Blix tlf: 95435508 (veileder).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg kan trekke meg fra prosjektet og i slikt fall få opplysningene slettet.

.....

Sted

Dato

Underskrift

