



UiT Norges arktiske universitet

UiT – Norges arktiske universitet

Individuelle forutsetninger i hørelære

En kvalitativ casestudie av elevers individuelle forutsetninger i møte med hørelærerelaterte fag i videregående skole

Renate Ørnes Eide

Masteroppgave i hørelære med didaktikk og praksis MUS-3902. Oktober 2024

Sammendrag

Denne studien har hatt som mål å undersøke hvordan elevers individuelle forutsetninger er med å påvirke deres prestasjon i hørelærerrelaterte fag på musikklinjen i videregående skole. *Individuelle forutsetninger* har i denne studien omhandlet komponentene kunnskap, læringsstrategier og interesse. Med utgangspunkt i studiens problemstilling, *Hvordan påvirker elevers individuelle forutsetninger deres prestasjon i hørelærerrelaterte fag på musikklinjen i videregående skole?*, er det utarbeidet tre forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene har vært med på å belyse studiens tematikk:

1. Hva slags kunnskap viser elever i hørelærerrelaterte fag?
2. Hvilke læringsstrategier bruker elever i hørelærerrelaterte fag?
3. Hvilken interesse viser elever i hørelærerrelaterte fag?

De tre komponentene springer ut fra Patricia A. Alexander sin modell for utvikling av ekspertise, kalt *Model of Domain Learning* (MDL). Denne modellen har dannet store deler av det teoretiske rammeverket for studien, og er i tillegg blitt utvidet gjennom relevant musikkpedagogisk teori. Det empiriske grunnlaget er dannet ved bruk av kvalitativ metode, med casestudie som forskningsdesign. Gjennom refleksjonsnotat og semistrukturerte dybdeintervjuer, har fem elever ved en norsk musikklinje reflektert over egen kunnskap, læringsstrategier, interesse og prestasjon. Funnene er analysert i lys av tidligere forskning, Model of Domain Learning, og relevant musikkpedagogisk teori.

Funnene indikerer sammenhenger mellom elevers kunnskap, læringsstrategier og interesse, og at disse komponentene er med å påvirke elevers prestasjon. Elevene som opplevde å ha mye kunnskap i de hørelærerrelaterte fagene, viste også tendenser til mer velutviklede læringsstrategier enn de som opplevde å ha mindre kunnskap. Prestasjonene til elevene viste samme tendenser: De elevene som uttrykte å ha mye kunnskap og velutviklede læringsstrategier, opplevde å prestere bra. På samme måte var den opplevde prestasjonen lavere hos elevene som uttrykte å ha mindre kunnskap og mindre velutviklede læringsstrategier. I tillegg uttrykte elevene å ha mer interesse for de delene av det hørelærerrelaterte innholdet de opplevde å ha mye kunnskap i, og mindre interesse for innholdet de hadde mindre kunnskap i. Funnene viser derfor å samsvare med MDL, og gir

pedagogiske implikasjoner i form av hvordan musikkpedagogen kan forstå elevers læring og utvikling fra et helhetlig perspektiv. Et avvik fra MDL kunne tolkes gjennom elevenes refleksjoner av deres interesse i fagene, der sammenhengen mellom interesse og elevenes prestasjon ikke så ut til å samsvare med rammene for modellen. Dette skaper et interessant utgangspunkt for videre forskning, både når det gjelder elevers interesse i fagene, men også hvordan MDL kan forstås og brukes i en musikkfaglig kontekst.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en litt av en reise, og ved veis ende ser jeg tilbake på denne prosessen med både stor ydmykhet og takknemlighet. Å få muligheten til å fordype seg i noe som lenge har vært gjenstand for undring og egne refleksjoner, ser jeg på som et stort privilegium. Å få muligheten til å ta en mastergrad i noe jeg synes er skikkelig gøy, er også noe jeg setter stor pris på. Tusen takk til Musikkonservatoriet ved UiT som har gjort dette mulig. En stor takk rettes også til mine medstudenter og lærere på Musikkonservatoriet - takk for fine og innholdsrike år!

Tusen takk til elevene som deltok i studien. Takk for deres åpenhet og fine refleksjoner.

Tusen takk til min veileder, Hilde S. Blix, for super veiledning. Takk for nyttige og verdifulle innspill, grundige gjennomganger av utkast, og god støtte og oppfølging i denne perioden.

Takk til min flotte og dyktige venninne Sandra for korrekturlesing.

Takk til familie og venner for støtte og gode ord, dere er supre!

Til slutt vil jeg også rette en stor takk til verdens beste Matias, for korrekturlesing, oppmuntrende ord, nyttige tips, og enestående støtte gjennom hele prosessen. Jeg er en heldig dame.

Oslo, 31. oktober 2024.

Renate Ørnes Eide

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.3.1 Individuelle forutsetninger	3
1.3.2 Hørelære	4
1.3.3 Hørelærerelaterte fag	5
1.4 Oppgavens struktur.....	7
2. Tidligere forskning	8
2.1 Forskning på hørelære i videregående skole.....	8
2.2 Forskning på MDL	9
2.3 Forskning på prestasjon og læringsstrategier i hørelære.....	11
2.4 Masteroppgaven i relasjon til tidligere forskning.....	12
3. Teori	13
3.1 Model of Domain Learning	13
3.1.1 Akklimatisering	14
3.1.2. Kompetanse	16
3.1.3 Dyktighet/ekspertise	17
3.2 Kunnskap i musikk.....	17
3.2.1 Musikken og dens dimensjoner.....	18
3.2.2 Kunnskapsformer.....	19
3.3 Læringsstrategier i hørelære	20
3.3.1 Kognitive og auditive strategier	20
3.3.2 Sosiale og affektive strategier	21
3.3.3 Andre strategier.....	21
3.4 Interesse.....	22
3.4.1 John Dewey og hans perspektiver på interesse	22
3.4.2 Personlig og situasjonell interesse	23
3.5 Avrunding	24
4. Metode	25
4.1 Innledning.....	25
4.1.1 Casestudie som forskningsdesign	26
4.2 Innsamling av empirisk materiale.....	27
4.2.1 Utvalg av informanter	27
4.2.2 Refleksjonsnotat.....	28
4.2.3 Intervju.....	29
4.3 Analyse	31
4.4 Forskningskvalitet	33
4.5.1 Ethiske vurderinger.....	34
5. Funn	35
5.1 CASE 1: Elev A.....	36
5.1.1 Kunnskap i hørelærerelaterte fag	36

5.1.2 Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag	38
5.1.3 Interesse i hørelærerrelaterte fag	40
5.1.4 Prestasjon i hørelærerrelaterte fag	41
5.2 CASE 2: Elev B	41
5.2.1 Kunnskap i hørelærerrelaterte fag	42
5.2.2 Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag	44
5.2.3 Interesse i hørelærerrelaterte fag	46
5.2.4 Prestasjon i hørelærerrelaterte fag	46
5.3 CASE 3: Elev C	47
5.3.1 Kunnskap i hørelærerrelaterte fag	47
5.3.2 Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag	48
5.3.3 Interesse i hørelærerrelaterte fag	51
5.3.4 Prestasjon i hørelærerrelaterte fag	51
5.4 CASE 4: Elev D	52
5.4.1 Kunnskap i hørelærerrelaterte fag	52
5.4.2 Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag	54
5.4.3 Interesse i hørelærerrelaterte fag	55
5.4.4 Prestasjon i hørelærerrelaterte fag	56
5.5 CASE 5: Elev E	57
5.5.1 Kunnskap i hørelærerrelaterte fag	57
5.5.2 Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag	58
5.5.3 Interesse i hørelærerrelaterte fag	60
5.5.4 Prestasjon i hørelærerrelaterte fag	61
6. Diskusjon	62
6.1 Kunnskap, læringsstrategier og interesse i hørelærerrelaterte fag	62
6.1.1 Kunnskap	62
6.1.2 Læringsstrategier	65
6.1.3 Interesse	69
6.2 Hvordan påvirker elevers individuelle forutsetninger deres prestasjon i hørelærerrelaterte fag på musikklinjen i videregående skole?	71
6.2.1 Akklimatisering med stor interesse for faget	71
6.2.2 Kompetanse	73
6.3 Teoretiske og pedagogiske implikasjoner	75
6.4 Studiens begrensninger	76
7. Avslutning	77
Referanser	79
Figurer	84
Vedlegg	85
1. Infoskriv og samtykkeerklæring til informanter	85
2. Refleksjonsnotat og intervjuguide	90
3. Oppgaver brukt under intervjuene	94

1. Innledning

Denne studien har som mål å undersøke hvordan individuelle komponenter i en læringsprosess sammen påvirker elevers helhetlige prestasjon i de hørelærerrelaterte fagene i videregående skole. Dette springer ut fra et ønske om å oppnå en dypere forståelse av elevers individuelle forutsetninger i møte med hørelærefagene, og hvordan disse påvirker læringen og det faglige nivået. Hensikten med studien er å tilføre nye perspektiver på læring og utvikling i lys av individuelle forutsetninger, som deretter kan danne utgangspunkt for videre refleksjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ved skolestart i videregående skole introduseres musikklinjeelevne for det jeg har valgt å kalle *hørelærerrelatert* innhold gjennom faget *Lytting*, og senere i utdanningsløpet gjennom *Musikk i perspektiv* og *Musikk fordypning* (Utdanningsdirektoratet, 2020). For noen elever kan dette være deres første møte med hørelærerrelatert innhold av slik karakter, mens for andre kan et slikt innhold allerede ha vært en del av deres musikkpraksis i flere år. Elevene, med sine ulike fordypningsinstrumenter, musikalske bakgrunn, læringsstrategier, erfaringer, interesse og verdier, vil derfor stille til første time med vidt forskjellige forutsetninger.

Spørsmålet om hvordan disse forutsetningene spiller inn på prestasjonene til hver enkelt hørelæreelev, har vekket nysgjerrighet hos meg som musikkpedagog. Det er min oppfatning, etter selv å ha vært både elev og lærer i hørelærerrelaterte fag på musikklinjen, at elever har svært forskjellig opplevelse av disse fagene. Jeg har erfart hvordan en vokalist uten tidligere notesningskunnskaper har lært seg å lese synkoper med den største selvsikkerhet, mens en annen med tilsynelatende lik bakgrunn, har fryst til og søkt tilflukt i klasserommets bakerste hjørne. Jeg har også erfart den ivrige pianisten som regelmessig forsøker å få læreren med på faglige diskusjoner langt over klassens gjennomsnittsnivå, og den ellers stødige fiolinisten, som i arbeid med akkorddiktat, ender opp med å gjette seg fram. På bakgrunn av slike erfaringer, ønsker jeg å utforske hva det er som gjør at elevenes opplevelse og prestasjon i fagene blir så forskjellige. Dette ønsket har dannet grunnlaget for valget mitt av tematikk og problemstilling for denne studien.

1.2 Problemstilling

Følgende problemstilling er valgt for denne studien:

Hvordan påvirker elevers individuelle forutsetninger deres prestasjon i hørelærerrelaterte fag på musikklinjen i videregående skole?

Ved denne ordlyden legges det vekt på elevers *individualisme*. Eleven, med dens egne erfaringer, indre tankeprosesser og følelsesliv, vil dermed stå i fokus i denne studien. Jeg er innforstått med at ytre omstendigheter, slik som en lærer, medelever eller et klassemiljø, med stor sannsynlighet vil kunne påvirke prestasjonen hos en hørelæreelev. Selv om disse omstendighetene ikke avskrives i denne studien, er målet likevel å undersøke de forutsetningene en kan finne i eleven som enkeltindivid, så langt det lar seg gjøre.

Individuelle forutsetninger som begrep kan romme mye. Det er derfor gjort en avgrensning der begrepet er operasjonalisert gjennom følgende komponenter: *kunnskap, læringsstrategier* og *interesse*. Komponentene springer ut fra professor Patricia A. Alexander sin modell for utvikling av ekspertise; Model of Domain Learning (MDL). Denne modellen danner den teoretiske rammen for studien, og vil bli presentert ved et senere tidspunkt. I lys av problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål jeg mener er av betydning for å klargjøre studiens tilnærming i denne oppgaven:

1. Hva slags kunnskap viser elever i hørelærerrelaterte fag?
2. Hvilke læringsstrategier bruker elever i hørelærerrelaterte fag?
3. Hvilken interesse viser elever i hørelærerrelaterte fag?

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål tar dermed sikte på å undersøke hvordan de tre komponentene kan forekomme på forskjellig vis fra elev til elev, og hvordan de samlet sett kan påvirke elevens prestasjon. For å besvare forskningsspørsmålene er det nødvendig med en diskusjon om hva komponentene kan innebære, satt inn i en musikkfaglig kontekst.

Komponentene som kommer fram i forskningsspørsmålene, vil derfor danne deler av det teoretiske materialet for oppgaven. I tillegg vil forskningsspørsmålene danne store deler av strukturen for den senere analysen.

I lys av problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål, har jeg sett det som hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming for å finne svar. Jeg har derfor, ved bruk av casestudie som forskningsdesign, gjennomført fem individuelle intervjuer med ulike hørelæreelever fra en norsk videregående skole. Målet har vært å få et innblikk i deres tanker om egen kunnskap, læringsstrategier, interesse og prestasjon i de hørelærerelaterte fagene.

1.3 Begrepsavklaring

For å få et tydeligere bilde på hva problemstillingen og forskningsspørsmålene innebærer, vil det være nødvendig med en avklaring av sentrale begreper i studien, som *individuelle forutsetninger*, *prestasjon* og *hørelærerelaterte fag*.

1.3.1 Individuelle forutsetninger

Som tidligere omtalt, vil *individuelle forutsetninger* i denne sammenhengen defineres som kunnskap, læringsstrategier og interesse. Siden disse begrepene utgjør en stor del av det teoretiske grunnlaget for studien, vil de bli definert og presentert i kapittel 3.

Prestasjon defineres ifølge *Det norske akademis ordbok* som det elevene klarer å prestere, altså resultatet av deres arbeid («prestere», 2024). Å måle elevens prestasjon kan være krevende å gjøre med sikkerhet, siden kvalitetsvurderingene vil avhenge av *hva* en måler elevene etter. Det norske karaktersystemet kan brukes for å få en viss oversikt over sentrale ferdigheter, men vil likevel ikke kunne gi et fullkomment bilde på elevenes prestasjon i faget. Etter min mening vil det derfor være mer hensiktsmessig å ta utgangspunkt i eleven selv når prestasjon som begrep skal avklares og forstås. Min vurdering av informantenes prestasjon i de hørelærerelaterte fagene, vil i foreliggende studie derfor ses i lys av deres egne vurderinger av egne prestasjoner. Dette innebærer en kvalitativ vurdering av prestasjon, og medfører usikkerhetsmomenter som for eksempel lite veloverveide vurderinger av egen prestasjon. Dette er likevel noe elever i dagens skole er trent i, og en kan forvente at de har jobbet med egenvurdering av prestasjoner gjennom skolegangen (Opplæringsforskrifta, 2024, § 9-11).

For å videre forstå hva *hørelærerelaterte fag* på musikklinjen i videregående skole kan innebære, vil det også være behov for å definere begrepet *hørelære*.

1.3.2 Hørelære

Cappelens musikkleksikon definerer begrepet *hørelære* på følgende vis:

Hørelære (...) brukes på norsk som en samlende betegnelse på en rekke pedagogiske disipliner. De har alle et felles siktepunkt, nemlig å utvikle de funksjoner av musikalsk gehør som er vesentlig for utøvelsen og forståelsen av musikk. (...) Som studieretning danner h. et direkte forbindelsesledd mellom de praktiske sider ved musikkutdannelsen og den tilhørende orientering i musikkteori, musikalsk håndverkslære, komposisjonslære ol. (Edlund & Bengtsson, 1979).

Denne definisjonen viser flere viktige sider av begrepet hørelære. For det første nevnes utviklingen av det musikalske *gehøret*, altså vår evne til å til å auditivt oppfatte en bestemt musikalsk struktur, for så å kunne fremlegge dette korrekt (Bengtsson, 1979). Dette kan for eksempel være å kunne gjenta en melodi eller et rytmemønster, identifisere ulike stemmer i et flerstemt stykke, eller å synge grunntonen i en bestemt akkord. Den engelske varianten av hørelære oversettes til *eartraining* (Edlund & Bengtsson, 1979), og dette gir etter min mening et godt bilde på hvor sentralt gehøraspektet er i faget. En skal «trene» opp det musikalske øret for å bedre kunne oppfatte de musikalske strukturene som finnes i den klingende musikken. Når en i definisjonen i tillegg belyser hvordan gehøret skal utvikles for å kunne *forstå* musikk, kommer et nytt viktig aspekt ved hørelærefaget fram. En måte å *forstå* musikk på, kan være å begrepsfeste musikalske fenomener, blant annet gjennom systematisering og notasjon. Om en som utøvende musiker har et velutviklet gehør, men samtidig mangler det nødvendige begrepsapparatet og den teoretiske oversikten, vil det kunne bli krevende å orientere seg i den musikkfaglige verden. Slik som Edlund og Bengtsson sin definisjon belyser, vil hørelærefaget derfor danne det nødvendige bindeleddet mellom den praktiske musikkutøvelsen med klingende musikk, og det musikkteoretiske systemet.

Hørelære kan også ifølge Edlund og Bengtsson deles inn i tre tyngdepunkter. Disse tyngdepunktene innebærer «utvikling av bevisst lytting med henblikk på musikkens struktur», «trening i notelesing(...)», og «spill etter gehør og improvisasjon» (Edlund & Bengtsson, 1979). I tillegg ønsker jeg å supplere med tyngdepunktet «trening i noteskriving», da dette tyngdepunktet uttrykkes gjennom læreplanene for de hørelærerelaterte fagene, som i neste delkapittel vil bli definert (Utdanningsdirektoratet, 2020). Blix og Bergby belyser også en viktig metodisk innfallsvinkel i hørelære, der arbeid med de musikalske *helhetene* bidrar til «å

sette hørelærefagets innhold inn i en større musikalsk ramme» (Blix & Bergby, 2007, s. 23). Hørelære vil etter denne forståelsesrammen ha som mål å bidra til ferdigheter innen lytting, lesing, skriving, og musikalsk utførelse og helhetlig forståelse. Eksempler på undervisningsaktiviteter vil da kunne være å kunne notere en hørt melodi ved bruk av notasjon, lese og fremføre rytmiske forløp, fremføre en rytme mens understrømmen klappes, analysere harmoniske sekvenser og akkorder, «call and response», og ulikt improvisasjonsarbeid. I denne studien vil jeg basere meg på Edlund og Bengtsson sin forståelse av hørelærebegrepet, i tillegg til Blix og Bergby sin metodiske innfallsvinkel for hørelære.

1.3.3 Hørelærelaterte fag

Hørelære som eget fag finnes ikke i den norske videregående skolen per dags dato, men inngår heller i flere forskjellige fag. I lys av det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og definisjonen av hørelære i forrige delkapittel, forstår jeg det som at det hørelærelaterte innholdet inkluderes i fagene *Lytting* (MDD03-02), *Musikk i perspektiv* (MUS06-02), og *Musikk fordypning* (MUS08-02) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom kjerneelementene i disse fagene, der utvikling av gehøret og det musikkteoretiske begrepsapparatet, blir fremhevet ved ulike sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det hørelærelaterte innholdet kommer også til uttrykk gjennom det LK20 definerer som fagenes *grunnleggende ferdigheter*, som læreplanverket kategoriserer i *muntlige og digitale ferdigheter*, og det å *kunne skrive, lese og regne*. I fagenes grunnleggende ferdigheter nevnes blant annet evnen til å formidle musikk etter gehør, lese og skrive musikalsk notasjon, og å bruke notasjon ved komponering og musikkproduksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kompetansemålene for fagene reflekterer også det hørelærelaterte innholdet på ulikt vis. I faget *Lytting* fremstår det hørelærelaterte innholdet som sentralt, og kompetansemålene sier blant annet at eleven skal kunne:

- bruke fagbegreper og vise grunnleggende musikkteoretisk forståelse i beskrivelse av klingende musikk
- gjenkjenne, utføre og utforske grunnleggende rytmiske, melodiske og harmoniske elementer i klingende musikk

- lese og notere musikk ved bruk av grunnleggende lese- og notasjonsteknikker og ved bruk av digitale verktøy
- bruke ulike lyttestrategier i møte med klingende musikk (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I *Musikk i perspektiv 1 og 2*, som har som mål å «forstå musikk i ulike sosiale, historiske og kulturelle kontekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020), forstår jeg det hørelærerelaterte innholdet som et hjelpemiddel til å oppnå dette. Læreplanen nevner hvordan ferdigheter i hørelære «gir verktøy for å oppfatte og forstå musikalske fenomener i lytteprosesser, og bidrar til innsikt i hvordan musikk kan skape gjenkjennelse av vår felles menneskelighet på tvers av kulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene fastslår dermed at eleven blant annet skal ha ferdigheter og kunnskap i notasjon, musikkteori, musikalsk memorering og utføring, i musikk fra ulike sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det hørelærerelaterte innholdet i kompetansemålene for *Musikk fordypning 1 og 2* handler om å utvikle sin egen kunstneriske stemme i skapende arbeid, og å arbeide med teknikker for komponering, arrangering og improvisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). På samme måte som *Musikk i perspektiv*, skal kunnskapen i hørelære her også fungere som et verktøy for å oppnå fagets mål. Eksempelvis legges det vekt på forståelsen av musikkens grunnelementer, og «å utvikle gehør og å bruke notasjon og musikkteori på en utforskende og reflekterende måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I den forbindelse skal eleven kunne «(...) gjenkjenne og utforske elementer og virkemidler i varierte musikkseksempler fra klingende og noterte kilder ved hjelp av musikkteoretisk kunnskap og gehør», og «(...) lese notert musikk og notere musikalske forløp ved bruk av gehør» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Basert på hvordan hørelærebegrepet defineres i denne studien, mener jeg at det hørelærerelaterte innholdet kommer tydelig til uttrykk gjennom disse tre fagene. Jeg har riktignok, ut fra egen erfaring, opplevd at organiseringen av fagenes innhold har variert fra skole til skole. Poenget i denne sammenhengen er hvordan læreplanene definerer hørelærerelatert innhold og kunnskap, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom undervisning og vurdering. Empirien som er hentet fra informantene, vil derfor primært gjenspeile deres erfaringer fra alle tre fagene, uavhengig av hvordan de er organisert.

1.4 Oppgavens struktur

Videre i oppgaven vil jeg i kapittel 2 presentere tidligere forskning knyttet til studiens tematikk og problemstilling. Dette vil si forskning på hørelære i videregående skole, Model of Domain Learning (MDL), og elevers prestasjon og læringsstrategier i hørelære.

I kapittel 3 vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven presenteres. Her vil MDL legges fram og plasseres i en hørelærerelatert kontekst. Relevant musikkpedagogisk teori knyttet til de tre komponentene fra MDL, vil også bli presentert.

Kapittel 4 omhandler de metodiske valgene og vurderingene jeg har gjort i arbeid med studien. Jeg vil i forbindelse med dette først presentere mitt valg av forskningsdesign og metode, videre fulgt av fremgangsmåten min for innsamling av empiri og analysen av den. Avslutningsvis vil jeg diskutere forskningskvalitet, blant annet gjennom studiens pålitelighet og etiske problemstillinger.

I kapittel 5 presenterer jeg funnene som er gjort, gjennom Case 1-5. Hver presentasjon av casene er strukturert etter de tre komponentene fra MDL, som vil si kunnskap, læringsstrategier og interesse. I hver case vil også elevenes selvopplevde prestasjon i de hørelærerelaterte fagene, avslutningsvis presenteres.

I kapittel 6 vil funnene diskuteres i lys av studiens teoretiske rammeverk, og ses i sammenheng med tidligere forskning. Casene vil diskuteres både isolert og i sammenheng med hverandre. I dette kapitlet vil studiens teoretiske og pedagogiske implikasjoner også diskuteres, samt dens begrensninger.

Kapittel 7 utgjør oppgavens avslutningsdel, der jeg gir min konklusjon og forslag til videre forskning.

2. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning som berører tematikken for denne studien, og som har hatt betydning for dens tilblivelse og utvikling. Hensikten er ikke å gi en fullstendig presentasjon av alt forskningsmateriale som fins innenfor feltet, men jeg ønsker med dette kapitlet å vise til forskning som har dannet deler av mitt kunnskapsgrunnlag. Jeg har sett på det som spesielt viktig å belyse tidligere studier som omhandler hørelærefagene i videregående skole, Model of Domain Learning, og elevers prestasjon og læringsstrategier i hørelære. Med utgangspunkt i tidligere forskning, vil jeg avslutningsvis drøfte min egen studie og dens plassering i en forskningssammenheng.

2.1 Forskning på hørelære i videregående skole

For å forstå hvordan informantene i den foreliggende studien tolker sin egen kunnskap og prestasjon i de hørelærerelaterte fagene, er det relevant å se dette i lys av tidligere forskning på hørelærefagenes praksis i videregående skole. Den tidligere forskningen vil være med å gi et bilde på hvordan undervisningen foregår, og hva som prioriteres innholds- og vurderingsmessig. Et eksempel er Anne Katrine Bergby (1991) sin studie av hørelærefagets innhold i den videregående skolen i Norge. Gjennom en spørreundersøkelse der i underkant av 40 lærere svarte, viste resultatene at de underviste i henhold til «den norske hørelæretradisjonen». Dette innebærer at undervisningen var strukturert rundt en innholdsmessig tredeling bestående av komponentene melodi, harmoni og rytme. Vanlige undervisningsaktiviteter innenfor denne tredelingen var eksempelvis prima vista-sang, melodidiktat, intervallsang- og -diktat, auditiv harmonisk analyse, og isolerte rytmelesingsoppgaver- og -diktater. Bergby viste videre at den norske hørelæretradisjonen også kunne observeres gjennom de skandinaviske lærebøkene som ble brukt. Gjennom analyse av lærebøkene kunne hun observere at det hadde foregått en utvikling fra de eldre «drillbaserte» bøkene, til nyere bøker med større fokus på den musikalske sammenhengen. Det ble også belyst hvordan lærerne hadde idéer og ambisjoner som strakk seg utover den norske hørelæretradisjonen, der stikkord som «forståelse» og «opplevelse» ble nevnt. En grunn til at dette imidlertid ikke ble benyttet i like stor grad som lærerne ønsket, var faktorer som «mangel på utdanning i faget, tidspress i forhold til eksamenskrav, og for store undervisningsgrupper» (Bergby, 1991, s. 80).

En finner store likheter mellom Bergby sine funn, og det Elisabeth Dalen i 2016 oppdaget i sin studie av læreres undervisningspraksis i hørelære på videregående skole. I masteroppgaven *Gehørfaget i videregående skole: En kvalitativ studie av læreres undervisningspraksis i hovedområde Gehørtrening musikk fordypning*, utforsket hun hvordan undervisningen foregikk sett i lys av Kunnskapsløftet 2006. I denne studien intervjuet hun åtte lærere fra forskjellige musikklinjer i Norge, og resultatene viste at dagens hørelæreundervisning «foregår på tradisjonelt vis» (Dalen, 2016, s. 2). Hun forklarte dette med at undervisningen ble lagt opp til et tredelt innhold med komponentene *melodi, rytmikk og harmonikk*, og der prima vista-sang, rytmelesing og diktatskriving var mye brukte læringsaktiviteter. En vil i denne sammenhengen kunne se hvordan «den norske hørelæretradisjonen» (Bergby 1991) fremdeles gjør seg gjeldende i den videregående skolen, 25 år etter Bergby sin studie. Likevel gjorde Dalen også funn som viste tendenser til utvikling i faget, eksempelvis gjennom digitale verktøy og gehørbaserte metoder. Studien viste også at elevers vurderingskrav i videregående skole, og lærerens kompetanse og tilgang til læremidler, la føringer på undervisningens utforming.

Selv om disse studiene har gitt nyttig innsikt i forbindelse med min forståelse av hørelære i videregående skole, mener jeg likevel at de har noen begrensninger. For det første er det empiriske grunnlaget i disse studiene basert på relativt få informanter. Studiene er også flere år gamle, og tar ikke innover seg de nyeste læreplanene for norsk videregående skole. Jeg mener det derfor vil være behov for nyere studier som berører lignende tematikk; hørelære i videregående skole, med utgangspunkt i oppdaterte læreverker. Slik vil funnene fra denne studien ha større relevans mot dagens videregående skole, og kunne hjelpe oss å forstå dagens elever bedre. I motsetning til Bergby og Dalen undersøker jeg også fra elevenes ståsted i denne studien, noe som kan bidra med ny innsikt i forskningsfeltet.

2.2 Forskning på MDL

Patricia A. Alexander har gjennom en rekke studier (se for eksempel Alexander et al, 1994; Alexander et al, 1997; Alexander & Hattan, 2020) utviklet en modell for utvikling av faglig ekspertise, kalt «The Model of Domain Learning» (MDL). Modellen fokuserer på læring innenfor en akademisk ramme (Alexander, 2003, s.10), og bygges på et læringssyn der læring kan forstås som *utvikling av ekspertise*. Min studie bygger på det samme læringssynet, og resultatene vil derfor måtte tolkes i lys av denne forståelsesrammen. I MDL legges det fram

tre komponenter som menes å være sentrale i en læringsprosess: *kunnskap, læringsstrategier* og *interesse*. Teorien demonstrerer hvordan disse tre komponentene utvikles og gjensidig påvirker hverandre i ulike stadier av læringsprosessen (Alexander, 2003, s.10-11). Siden MDL danner et viktig grunnlag for denne studiens teoretiske rammeverk, ser jeg det som relevant å belyse hvordan modellen tidligere er blitt benyttet i annen forskning.

Et faglig nærliggende eksempel er Dianne Langan og James Athanasou (2005) sin studie av læring i musikkterapi. I denne studien ble effekten av musikkterapistudiet målt i lys av MDL, der hensikten var å konstatere hvorvidt musikkterapistudenter utmerket seg faglig i musikkterapifeltet, sammenlignet med andre musikkstudenter og andre type terapistudenter. Empirien ble samlet gjennom spørreundersøkelser der de 79 informantene skulle svare på musikkterapi- og interesserelaterte spørsmål. I tillegg skulle informantene gjenfortelle innholdet fra en musikkterapirelatert video som ble vist, og drøfte bruken av strategier for å kunne huske innholdet. Dette ble gjort både rett etter visningen, og en gang til én uke etter. Resultatene viste at musikkterapistudentene viste høyest nivå av både faglig interesse og kunnskap, sammenlignet med de andre studentene. Det ble imidlertid ikke gjort noen funn som viste forskjell i strategier hos utvalget. Likevel ble det i denne studien antydning at funnene i stor grad stemte overens med modellen, og at det derfor kunne argumenteres for at musikkterapistudiet var effektivt; altså at studentene utviklet stor grad av ekspertise.

Mens Langan og Athanasou studerte det musikkterapeutiske fagfeltet i lys av MDL, brukte Elina M. Kulset (2023) modellen som en del av det teoretiske apparatet i sin studie av lesing av fagtekster i høyere utdanning blant studenter med ADHD. I hennes masterprosjekt ble lesestrategier og kompenserende tiltak for tre studenter, alle med ADHD, undersøkt gjennom spørreskjemaer, dybdeintervjuer og verbale protokoller. Resultatene som omhandlet MDL, antydning at studentene benyttet seg av ulike strategier ut ifra hvor de var i leseprosessen, og at de i relativt stor grad benyttet seg av «overfladiske lesestrategier» (Kulset, 2023, s. i). Det ble også diskutert hvordan studentenes interesse for tekstens tema, altså en «situasjonell interesse» (Kulset, 2023, s. i), kunne være avgjørende for hvordan de leste og prosesserte innholdet i tekstene. Hva MDL legger i begrepene som Kulset kaller «overfladiske strategier» og «situasjonell interesse» (2023), vil bli presentert i kapittel 3. Det som i denne sammenhengen er viktig å belyse, er hvordan Kulset har brukt modellen i sin forskning.

Det er her viktig å poengtere hvordan de ulike tilnærmingene til MDL på hvert sitt vis kan skape verdifulle perspektiver innen et gitt forskningsfelt, som videre kan bidra til ny innsikt. En vil finne likheter i måten den foreliggende studien bruker MDL på, og tilnærmingen til Langan og Athanasou. En viktig forskjell er likevel hvilken rolle MDL vil ha i min studie. Mens Langan og Athanasou bruker MDL som en etablert modell for å måle effektiviteten i en musikkterapistudie, vil jeg i min studie undersøke hvorvidt modellen kan passe inn i en hørelærelatert kontekst. Derfor vil jeg også bruke deler av Kulset sin tilnærming, der jeg, i tillegg til å bruke MDL som teoretisk rammeverk, supplerer med annen relevant musikkpedagogisk teori.

2.3 Forskning på prestasjon og læringsstrategier i hørelære

Spørsmålet om hvilke faktorer som kan påvirke en persons prestasjon i hørelære, synes å være av interesse for flere innen fagfeltet. Tone K. Holmgren (2008) har blant annet forsket på hvordan selvoppfatning kan være en sentral faktor i dette spørsmålet. I sin studie intervjuet hun fem studenter ved en høyskole om hvordan de opplevde hørelærefaget. Resultatene viste at studentenes selvoppfatning og prestasjon kan forstås som en sirkulær prosess «mellom det du har med deg, det nye du møter og hvordan du tolker dette» (Holmgren, 2008, s. 88). Dette vil si at elevers selvoppfatning gjerne er blitt påvirket av tidligere erfaringer i faget, og at denne selvoppfatningen vil påvirke hvordan de hankses med de utfordringene som kommer, som videre vil påvirke prestasjonen. På samme måte vil prestasjonen påvirke selvoppfatningen. Studien belyste også sammenhengen mellom elevers selvoppfatning og hvilken verdi de tillegger faget. I denne sammenhengen kan frykten for å mislykkes versus ønsket om å oppnå suksess virke som motiverende faktorer for deres senere prestasjoner. En annen tilnærming til prestasjonsspørsmålet ble senere gjort med Hildegunn S. Gudim (2009), som i sin masteroppgave forsket på sammenhengen mellom hvilket instrument elevene spilte, og deres ferdigheter i hørelære. Dataene ble hentet gjennom en kartleggingsundersøkelse, der 584 elever fordelt på 36 videregående skoler i Norge, deltok. Spørsmålene i undersøkelsen var tematisert etter melodi, harmonikk og rytmikk. Funnene indikerte en sammenheng mellom elevers instrument og deres ferdigheter i hørelære, der trommeslagerne og vokalistene hadde de svakeste prestasjonene, mens diskant-, bass- og akkordspillerne hadde de sterkeste. Gudim poengterte likevel at den valgte forskningsmetoden kunne gi utslag for resultatene, og viste til at andre oppgavetyper eksempelvis kunne ha endret resultatene.

Jeg vil avslutningsvis også vise til Amalie K. Skarsgaard (2016) sin masteroppgave om musikkelevs forståelse i hørelære i videregående skole, da denne har bidratt med verdifulle perspektiver på elevers tankeprosesser og læringsstrategier i møte med en hørelærerelatert oppgave. Studien hadde en kvalitativ tilnærming, der det empiriske materialet ble hentet gjennom en kombinasjon av intervju og observasjon. Funnene, som omhandlet elevenes strategier, ble delt inn i fem kategorier: *Å tenke logisk, å auralisere, å bruke kroppen, å tenke med instrumentet, og å tenke intuitivt* (Skarsgaard, 2016, s. iv). Skarsgaard sine funn viste at strategiene som elevene brukte var avhengig av den musikalske sammenhengen elevene så de hørelærerelaterte oppgavene i. På denne måten kunne elevers kunnskap i andre musikkfaglige områder enn hørelære, knyttes til deres forståelse av ulike elementer i arbeid med musikk. Et viktig poeng ved studien var funnenes tolkning i lys av Michael Polanyis teori om *taus kunnskap* (se for eksempel Polanyi, 1966/2022), der den tause kunnskapen kom til syne i elevenes valg av strategier. Denne tilnærmingen vekket min interesse, og selv om jeg i min oppgave har valgt en annen vinkling i bruken av Polanyis teori om taus kunnskap, har Skarsgaard sin studie bidratt med verdifull innsikt i mitt arbeid.

2.4 Masteroppgaven i relasjon til tidligere forskning

Min studie har til hensikt å undersøke sammenhengen mellom elevers individuelle forutsetninger, og deres prestasjon i de hørelærerelaterte fagene i videregående skole. Nevnte studier har relevans for denne oppgaven, både når det gjelder tematikk, og teoretiske og metodiske tilnærminger. Med utgangspunkt i hvilken innsikt jeg ønsker å oppnå gjennom studien, er det likevel av min oppfatning at den nevnte forskningen ikke kan sies å ha studert fenomenene i et helhetlig perspektiv. Elevers prestasjon i hørelære er eksempelvis studert gjennom enkeltfenomener som selvoppfatning og fordypningsinstrument, men er ut ifra min forståelse ikke undersøkt som et helhetlig resultat av flere komponenter. Det er heller ikke, så langt jeg kan se, gjort hørelærefaglige studier der faglig utvikling ses i lys av Model of Domain Learning. Da modellen historisk sett er brukt i forbindelse med leseutvikling, ser jeg det som verdifullt å undersøke hvordan dens komponenter kan tas i bruk for å studere musikkfaglige fenomener. Ved å ta utgangspunkt i MDL, og sette denne inn i en hørelærerelatert kontekst, søker masteroppgaven å bidra til ny kunnskap gjennom et mer helhetlig perspektiv på elevers prestasjon, og hvordan deres erfaringer og tankeprosesser kan påvirke den faglige utviklingen. Med denne studien åpnes det også opp for videre diskusjon av MDL, og hvordan den kan forstås, utvikles, og brukes i dette fagfeltet.

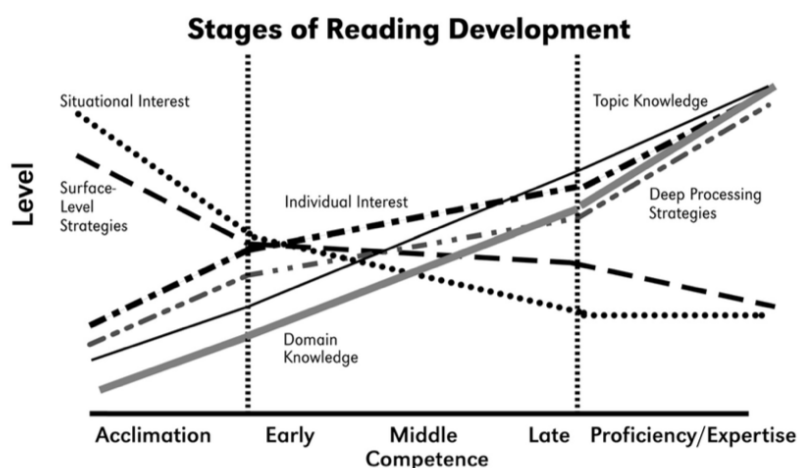
3. Teori

Som tidligere nevnt har denne studien til hensikt å undersøke hvordan individuelle komponenter i en læringsprosess sammen påvirker elevens helhetlige prestasjon i de hørelærerelaterte fagene i videregående. I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn i det teoretiske apparatet som studien springer ut fra.

Det teoretiske rammeverket som har dannet grunnlaget for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, tar utgangspunkt i Patricia A. Alexander sin modell for utvikling av ekspertise, Model of Domain Learning (MDL). Med utgangspunkt i studiens tematikk vil det være nødvendig med en utvidelse av Alexander sin modell, ved at den tilpasses en undersøkelse av læring i et musikkfaglig felt. Jeg har derfor valgt å undersøke hva de tre komponentene kan innebære, satt inn i en musikkfaglig kontekst. Teoriene som presenteres her vil fungere som en forlengelse av Alexander sin modell, og vil til sammen danne grunnlaget for den senere drøftingen.

3.1 Model of Domain Learning

En sammenfatning av Model of Domain Learning, kan gis på følgende vis: «The MDL focuses on three components that play a role in the journey toward expertise in academic domains (i.e., knowledge, strategic processing, and interest) and considers their interplay at three stages in domain learning (i.e., acclimation, competence and proficiency)» (Alexander, 2003, s. 10-11). Dette vil si at de tre komponentene kunnskap, læringsstrategier og interesse (egen oversettelse) menes å alltid påvirke hverandre i de ulike utviklingsstadiene: akklimatisering, kompetanse og dyktighet/ekspertise (egen oversettelse). En viktig faktor i denne modellen er også hvordan komponentene, og deres samspill, utvikler seg i takt med elevens fremgang i det spesifikke domenet. (Alexander, 2003, s. 11). *Domene* vil i denne sammenhengen forstås som et område en har sakkunnskap og myndighet i, og som en føler et eierskap til (Nilstun, 2020), eksempelvis hørelære. I denne studien kan elevens prestasjoner forstås i sammenheng med de tre utviklingsstadiene i MDL, ettersom jeg tolker disse stadiene til å representere ulike nivåer av faglig kompetanse.



Figur 1. Fra «The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading», av P. Alexander, 2005, *Journal of Literacy Research*, 37(4), s. 423. Copyright 2005 ved SAGE publications.

3.1.1 Akklimatisering

Det første stadiet i Alexander sin modell, kalt *akklimatisering*, forklares som den innledende fasen når eleven introduseres for et nytt og ukjent domene (Alexander, 2003, s. 11), eksempelvis et nytt fag i skolen. Dette stadiet kjennetegnes av begrenset og fragmentert fagkunnskap hos eleven (Alexander et al, 1994, s. 316). I den sammenheng presenterer Alexander to former for kunnskap: *Domain knowledge*, altså en *bred kunnskap* (egen oversettelse) representerer den generelle og grunnleggende kunnskapen for hele domenet. *Topic knowledge*, eller en *spesifikk kunnskap* (egen oversettelse), representerer en dypere og mer spesifikk kunnskap i et spesielt emne i domenet (Alexander et al, 1994, s. 314). Oversettelsene er basert på Alexander et al. (1994) sine beskrivelser av de to kunnskapsformene, og det er de norske oversettelsene som vil bli brukt videre i studien. En konsekvens av begrenset bred- og spesifikk kunnskap, kan være usikkerhet om hva som er relevant og irrelevant informasjon. En klarer heller ikke nødvendigvis å skille mellom sannhet og feilinformasjon (Alexander, 2003, s. 11).

I mangel på tilstrekkelig fagkunnskap som kan gi en viss oversikt i faget, vil læringsstrategiene som brukes i dette stadiet i stor grad være det Alexander beskriver som *surface-level strategies* (2003, s.11): «(...)Those strategies can be surface-level, that is, directed toward making sense of or managing the elements of the problem at hand (...)» (Alexander & The DRLR, 2012, s. 264). I forbindelse med studier gjort om leseutvikling, illustrerer Alexander begrepet på følgende vis: «Surface-level reading strategies promote

initial access to and comprehension of written or oral text. Procedures such as rereading, altering reading rate, or omitting unfamiliar words fit within the category of surface-level strategies» (Alexander, 2005, s. 422). Med andre ord vil surface-level strategies, videre kalt *overflatestrategier* (egen oversettelse), basere seg på å forstå de ulike elementene i selve problemstillingen. Jeg forstår disse strategiene derfor som en måte å hjelpe eleven å danne seg et «førsteutkast» av det som skal læres. Overflatestrategiene vil dog ofte være ineffektive, om eleven skal finne ut av det på egen hånd. I akklimatiseringsfasen vil det derfor være stort behov for strategirelatert veiledning (Alexander, 2003, s. 12).

I akklimatiseringsstadiet, som er preget av lite og fragmentert kunnskap, vil det være vanskelig å oppnå det Alexander kaller for *individual interest*, videre kalt *personlig interesse* (egen oversettelse). Dette er altså en personlig, dyp og/eller vedvarende interesse i faget (Alexander, 2005, s. 419-420). Dette ble blant annet belyst via en studie gjort av Alexander et al. i 1994, der i underkant av 300 studenter ble bedt om å lese to tekster om et spesifikt tema, og i ettertid notere i hvilken grad de opplevde tekstene som interessante. I forkant av lesingen ble kunnskapsnivået i det gitte temaet testet hos hver student. Funnene indikerte sammenhenger mellom grad av forkunnskap og hvor mye interesse studentene viste for det som ble lest (Alexander et al, 1994, s. 313). Den personlige interessen kan likevel finnes et sted i hver enkelt elev, men for å få denne til å blomstre, vil læringsmiljøet spille en stor rolle. I akklimatiseringsstadiet vil derfor en annen type interesse, av Alexander kalt *situational interest*, være det som i stor grad skaper motivasjon hos eleven (Alexander, 1997, s. 226). En *situasjonell interesse* (egen oversettelse) er preget av en mer kortvarig interesse som oppstår i møte med deler av et fag eleven opplever som fascinerende. I akklimatiseringsstadiet vil en situasjonell interesse være enklere å oppnå, og samtidig viktig for å skape videre engasjement i faget (Alexander, 2005, s. 424; Mitchell, 1993, s. 425).

Med utgangspunkt i gitte beskrivelser av akklimatisering, vil en hørelæreelev på dette stadiet kunne forstås ved følgende eksempel tatt ut fra egen fantasi: Eleven har lite til ingen forkunnskaper i det hun begynner på videregående skole. Hun har kanskje noen erfaringer fra gehørbasert spill, men mangler det teoretiske begrepsapparatet i eksempelvis musikalsk notasjon. I møte med det hørelærerrelaterte innholdet vil hun derfor måtte benytte seg av overflatestrategier for å kunne løse oppgavene i timene. I forbindelse med en melodidiktat må hun for eksempel gjette seg fram når hun skal notere melodien som høres, og hun trenger å få melodien repetert flere ganger for å huske den. Hun er ikke så motivert i faget, og skjønner

ikke helt hvorfor hun skal lære seg dette. Likevel synes hun det er gøy å jobbe med rytmekort, og liker når de kan samarbeide for å finne riktig svar.

3.1.2. Kompetanse

Ettersom eleven tilegner seg stadig mer kunnskap innenfor faget, vil vedkommende bevege seg inn i det andre stadiet i modellen, her kalt *kompetanse*. I tråd med utviklingen av den brede og spesifikke kunnskapen, utvikles både elevens læringsstrategier og personlige interesse i dette stadiet (Alexander, 2005, s. 424).

Competent individuals not only demonstrate a foundational body of domain knowledge, but that knowledge is also more cohesive and principled in structure. Further, as the problems typifying an academic domain become increasingly more familiar, competent learners delve into such tasks by applying a mix of surface-level and deep-processing strategies. Moreover, these knowledge and strategy changes in competent learners are linked to increases in individuals' personal interest in the domain and less dependence on situational features of the environment (Alexander, 2003, s. 12).

I dette stadiet vil en annen type strategibruk, av Alexander kalt *deep-processing strategies*, bli mer gjeldende. I motsetning til overflatestrategier, vil deep-processing strategies, videre kalt *dype læringsstrategier* (egen oversettelse), innebære en dypere bearbeiding av det som skal læres (Alexander et al, 1998, s. 138). Ved å bruke samme leseutviklingseksempel som tidligere, vil slike strategier kunne innebære sammenligning av tekster, å stille spørsmål ved kilden, visualisering og utarbeiding av hovedidéer fra tekstene som leses (Alexander, 2005, s. 422; Alexander et al, 1998, s. 138). I forbindelse med utviklingen av kunnskap og strategibruk vil den personlige interessen og elevens *self-efficacy*, altså troen på egen evne til å lykkes, øke som en konsekvens av dette (Alexander, 2005, s. 425; Alexander et al, 1998, s. 142). Den økte personlige interessen kan videre motivere eleven til å søke høyere kompetanse i faget (Alexander & The DRLR, 2012, s. 265).

For å bruke samme eksempel med hørelæreeleven, vil hun i dette stadiet ha utviklet seg videre. Hun har nå oversikt over flere viktige skalaer, og har øvd en del på å synge på trinntall. Når klassen har melodidiktat, bruker hun dype læringsstrategier i form av å synge på trinntall «inne i hodet» før hun så noterer melodien i notesystemet. Melodien går i E-dur, og selv om hun enda ikke har oversikt over alle tonearters fortegn, løser hun dette ved å benytte

seg av kunnskapen hun har om kvintsirkelen. Hun synes rytmen i diktaten er enkel, for dette har hun jobbet mye med på egenhånd gjennom arbeid med rytmekort og underdelingsøvelser hun har fått av læreren.

3.1.3 Dyktighet/ekspertise

Det tredje og siste stadiet i modellen kjennetegnes ved at de tre komponentene, kunnskap, læringsstrategier og interesse, er høyt utviklet (Alexander, 2005, s. 425). Alexander hevder at kun et fåtall vil komme seg til dette stadiet, da et slikt kompetansenivå krever svært mye av hver komponent (Alexander, 1997, s. 234).

However, it is inconceivable that one could reach the stage of proficiency without demonstrating not only an extensively broad, rich, and highly integrated body of subject-matter knowledge, but also a long-term and significant commitment to that domain. Moreover, proficient and expert learners must be highly strategic in their performance, especially given the novel problems they will construct or encounter (Alexander, 1997, s. 234).

Det høye kunnskapsnivået, som nå både strekker seg svært bredt og dypt, gjør at vedkommende på dette stadiet er kompatibel til å kunne bidra med ny kunnskap til feltet (Alexander, 2003, s. 12). De velutviklede og automatiserte læringsstrategiene gjør det mulig for vedkommende å bruke mer av sin mentale kapasitet til problemløsning innenfor domenet (Alexander, 2005, s. 425), og i dette stadiet benyttes det nesten utelukkende av dype læringsstrategier (Alexander, 2003, s. 12). Den personlige interessen vil i dette stadiet være svært til stede, og vil på denne måten sikre en høy motivasjon for videre arbeid i domenet (Alexander, 2003, s. 12).

Hørelæreeleven fra tidligere eksempler vil i dette stadiet ha utviklet stor kompetanse i domenet. Hun er nå masterstudent i hørelære, og vikarierer ved en musikklinje i tillegg. Som en del av hennes masteroppgave forsker hun på pedagogiske metoder i melodilesing, med et ønske om å kunne utvikle sin egen modell for dette en gang.

3.2 Kunnskap i musikk

I MDL forstås grad av kunnskap som en viktig faktor for hvilket utviklingsstadium eleven befinner seg på. For å forstå hvordan grad av kunnskap kan påvirke en hørelæreelev i

videregående skole, vil det være av betydning å undersøke hva begrepet *kunnskap* i musikk kan innebære. Musikkpedagogisk teori knyttet til kunnskapsbegrepet vil derfor i følgende delkapitler bli presentert og diskutert. Jeg velger å bruke begrepet kunnskap i *musikk* fremfor *hørelære*, da store deler av relevant teori knyttet til kunnskapsbegrepet omhandler musikk som et helhetlig fenomen. Grunnet studiens tematikk og forskningsspørsmål, vil jeg likevel trekke linjer til hørelærefagene der det ses på som relevant.

3.2.1 Musikken og dens dimensjoner

For å definere hva kunnskap i *undervisningsfaget* musikk kan være, hevder professor Frede V. Nielsen at en må se på dette i lys av musikk som *basisfag*, altså den helhetlige forståelsen av musikk som fenomen (2010, s. 104-105). I motsetning til andre basisfag, som i stor grad baserer seg på utforsking, begrepsliggjøring og systematisering av fenomenet gjennom det verbale, henvender musikken seg direkte til menneskets sanser i tillegg (Nielsen, 2010, s. 104-105). Selv om en verken er kjent med musikkhistorie eller relevant musikkterminologi, kan en likevel høre, tolke og føle musikk. Nielsen peker dermed på den brede forståelsen av musikk som fag, ved muligheten både for verbale og non-verbale erkjennelsesmuligheter (2010, s. 105). Disse refleksjonene kommer til uttrykk gjennom hans tredelte modell for musikkfagets basis, der *ars-dimensjonen* og *scientia-dimensjonen* danner modellens ytterpunkter (Nielsen, 2010, s. 106-107). *Ars-dimensjonen* omfatter fagets praktiske og kunstneriske aspekter, altså den sanse- og erfaringsbaserte omgangen med klingende musikk. *Scientia-dimensjonen* omfatter den musikkvitenskapelige siden ved faget, der intellektet og det verbale kommer i bruk (Hanken & Johansen, 2016, s. 189-190; Nielsen, 2010, s. 106). Det vil alltid være et kontinuum mellom disse ytterpunktene, da hver dimensjon er viktige i vår omgang med musikk. Dette forklarer Nielsen ved følgende ordlyd:

Derfor er både ars- og scientia-aspektet viktig i vor beskæftigelse med kunstrådene og enkelte kunstværker, selv om ars-aspektet pr. definition er det primære. Uden dette ville scientiadimensjonen forsvinde af sig selv, på samme måde som vor erkendelse ville forsvinde uden en virkelighed at erkende (Nielsen, 2010, s. 115).

I denne sammenhengen kan trening av elevers gehør i hørelærefaget trekkes fram som et eksempel. Selve gehøret hos et enkeltindivid vil kunne forklares som en del av *ars-dimensjonen*, da den klingende musikken sanses gjennom øret. Samtidig vil det også være

behov for et begrepsapparat for å kunne fremlegge i detalj *hva* det er en hører, som på denne måten belyser scientia-dimensjonen.

3.2.2 Kunnskapsformer

Som en del av et utvidet kunnskapssyn i musikk, presenterer Monika Nerland en tredelt inndeling av kunnskapsformer. Nerland presenterer den første som *påstandskunnskap*, som representerer den teoretiske kunnskapen som kan formidles verbalt (Nerland, 2016, s. 48). Videre vil *ferdighetskunnskap* omhandle en praktisk kunnskap, der anvendelse og utvikling av kunnskapen utføres for å kunne gjennomføre en bestemt handling (Nerland, 2016, s. 48). Til sist representerer *fortrolighetskunnskap* en taus og intuitiv kunnskap, som ikke lett kan beskrives verbalt. Den formes av erfaringer knyttet til fenomenet over lengre tid, noe som kan gjøre det vanskelig å reflektere bevisst over kunnskapen man besitter (Nerland, 2016, s. 48). Mens jeg tolker påstandskunnskapen som kunnskap *om* noe, kan ferdighets- og fortrolighetskunnskap på den andre siden representere kunnskap *i* noe. Disse formene for kunnskap erfares, føles, gjøres og høres, og lar seg ikke alltid enkelt beskrive med ord.

På lik linje med Nerland, fremlegger vitenskapsteoretikeren Polanyi et utvidet kunnskapsbegrep, løst fra det som kun kan formidles gjennom det verbale. I den norske oversettelsen av boken hans, *The Tacit Dimension* (1966/2022), presenterer han begrepet *taus kunnskap*, blant annet ved følgende utsagn: «Jeg skal ta menneskelig kunnskap opp til fornyet overveielse ved å ta utgangspunkt i det faktum at *vi kan vite mer enn vi kan si*» (Polanyi, 1966/2022, s. 16). Han demonstrerer dette ved hjelp av et eksempel fra dagliglivet, der mennesket innehar ferdigheten å kunne kjenne igjen et ansikt, uten å nødvendigvis kunne forklare hvordan en får dette til (Polanyi, 1966/2022, s. 16). Videre forklarer han hvordan den tause kunnskapen består av to ledd, der en i hovedsak retter oppmerksomheten bort fra det første leddet, for så å rette oppmerksomheten mot det andre leddet. Ved å bruke samme eksempel om ansiktet, forklarer han det som at en i det første leddet vender oppmerksomheten *fra* de karakteristiske ansiktstrekkene, og *til* selve ansiktet. Det er kunnskapen en har om det første leddet som oppfattes som taus, i og med at kjennskapen til leddet brukes for å rette oppmerksomheten mot det helhetlige resultatet, altså det andre leddet. Dermed forblir kjennskapen til leddet underforstått, og selv om vi lærer elementene å kjenne, vil vi likevel ikke være i stand til å identifisere dem (Polanyi, 1966/2022, s. 20-21).

3.3 Læringsstrategier i hørelære

I denne studien defineres læringsstrategier som «(...) the intentional, purposeful, and effortful procedures used to deal with a very particular (...) or broader (...) problem or for a more general concern (...)» (Alexander, 2012, s. 264). En læringsstrategi vil med andre ord kunne sies å være en bevisst måte å jobbe seg gjennom en utfordring på for å nå ønsket mål. I en hørelærere relatert sammenheng vil en måtte skille mellom *generelle* læringsstrategier, og *spesifikke* læringsstrategier innen for eksempel lytting, lesing og skriving (Blix, 2013, s. 100). Grunnet studiens omfang vil derfor kun et utvalg av de generelle læringsstrategiene presenteres i kommende delkapitler, med innslag av enkelte spesifikke læringsstrategier der det er av relevans. Kategoriseringen av de generelle læringsstrategiene vil her bli presentert med utgangspunkt i Hilde Blix (2013) sin artikkel om læringsstrategier i hørelære. Navnene på strategiene er min egen oversettelse, oversatt fra engelsk til norsk.

3.3.1 Kognitive og auditive strategier

Blix definerer *kognitive strategier* med følgende ordlyd: «*Kognitive strategier* er knyttet til det å kunne analysere, sammenfatte, øve, forberede lesing, forklare og sammenligne med noe kjent; altså strategier som er relatert til hvordan eleven kognitivt håndterer/takler sin egen læring» (Blix, 2012, s. 103). Hun trekker spesielt fram de analytiske læringsstrategiene som sentrale i arbeid med ulike musikkrelaterte oppgaver. Eksempelvis kan en analysere klingende musikk i lys av musikkteoretisk kunnskap, slik som å lytte etter akkorder, skalaer, rytmisk struktur og form (Blix, 2013, s. 108). En kan med dette trekke fram Karpinski, som forklarer hvordan evnen til å kunne omgjøre flere enkeltelementer til større meningsfulle biter, kalt «chunking», er en effektiv strategi i arbeid med musikk (2000, s. 73-75). Eksempler på «chunking» inkluderer å lytte etter en melodi som en del av en tonal skala i stedet for hver enkelt tone isolert sett, eller å lese rytmer som rytmiske figurer i stedet for én note av gangen. Karpinski hevder at elever som forstår de musikalske elementene som en større helhet vil ha en fordel fremfor de som tolker disse som mindre biter (2000, s. 73-75). Wolf fant også ut i sin studie at gode «bladlesere» vil være de som evner å finne musikalske mønstre i musikken som skal leses (1976, s. 150).

Auditive strategier vil ifølge Blix omhandle de måtene en tilnærmer seg musikken gjennom å lytte på forskjellige måter (2013, s. 108). Hun forklarer videre hvordan en slik strategi kan innebære «å bevege kroppen din til musikken, lytte til ulike aspekter av musikalsk lyd, lytte til din egen fremføring, skille lyder på forskjellige måter, og å lytte flere ganger for å etablere

et indre «avtrykk» av lyden» (egen oversettelse) (Blix, 2013, s. 108). Blix nevner også hvordan det å synge høyt vil kunne virke som en auditiv strategi for å kunne danne en indre stemme (2013, s. 109). Dette støttes opp i Synnøve Sætre (2020) sitt masterprosjekt om begrunnelser for å synge i hørelærefaget, der funnene viste at å synge i hørelæreundervisningen ble ansett å bidra i utviklingen av indre gehør og auditiv forestillingsevne. En sammenheng mellom de kognitive og de auditive strategiene vil finnes i den forstand at de musikalske elementene en kognitivt analyserer og oppsummerer, gjøres i lys av den musikalske konteksten en hører (Gordon, 1997, s. 5). En vil altså analysere ut ifra hvilken måte en har valgt å lytte til musikken på.

3.3.2 Sosiale og affektive strategier

En hørelæreelev i videregående skole vil med høy sannsynlighet måtte forholde seg til det sosiale aspektet i en læringssituasjon. Da hørelæreundervisning som regel foregår i et klasserom med både lærer og medelever, vil det være av viktighet å kunne mestre eventuelle følelser som oppstår i møte med en slik situasjon. Blix belyser hvordan lav selvtillit i hørelæreundervisningen er et vanlig problem, og for enkelte elever vil undervisningssituasjonen derfor oppleves som stressende og ubehagelig (2013, s. 111). Tvil rundt egen musikalitet, og måten denne blir eksponert på i klasserommet, kan også være en faktor som hever stressnivået. Det vil derfor være viktig å benytte seg av *affektive* strategier som kan hjelpe til med å mestre slike følelser (Blix, 2013, s. 111). Blix viser til John M. Green og Rebecca Oxford sin studie om språkopplæring, der resultatene viste at fokus på stressreduksjon, egenstøtte og belønning, kunne ha positiv effekt på læringen (Blix, 2013, s. 112; Green & Oxford, 1995).

Ved høy faglig selvtillit vil det være enklere å kunne anerkjenne når en trenger hjelp, og på den måten kan be enten lærer eller medelever om hjelp når en skulle trenge det (Blix, 2013, s. 112). På denne måten knyttes de *affektive* og *sosiale strategiene*. Andre sosiale strategier som også nevnes av Blix er det å stille både nye og oppklarende spørsmål, samarbeid, og utveksling av erfaringer med hverandre (2013, s. 110).

3.3.3 Andre strategier

Blix forklarer *minnestrategier* som strategier rettet mot å memorere musikk. Dette vil blant annet innebære strategier for å eksempelvis memorere ulike oppgaver, som å lære et stykke på

øret, memorere et partitur, eller å spille fra hukommelsen (2013, s. 110). Hun viser til Susan Hallam (1997) sin studie av memoreringsstrategier hos musikere, der deler av funnene antydte at profesjonelle musikere brukte analyse av musikken for å huske den. På den andre siden brukte nybegynnere denne strategien i liten grad, men benyttet seg heller av repetisjon av musikken for å huske den (Blix, 2013, s. 110-111; Hallam, 1997).

Kompensasjonsstrategier vil si strategier som kan kompensere for lite kunnskap og velutviklede læringsstrategier (Green & Oxford, 1995, s. 265). Dette vil si handlinger som anses som enkle måter å løse en utfordring på, eksempelvis gjennom gjetting eller unnvikelse (Blix, 2013, s. 108, 111). Blix hevder at slike strategier kan være ineffektive da de kan forstyrre læringsprosessen, og forklarer hvordan studenter kan ty til denne strategien i spesielt stressende situasjoner (2013, s. 108, 111). Kompensasjonsstrategier kan på den andre siden også være produktive i visse musikalske sammenhenger, for eksempel bladlesing og improvisasjon (Blix, 2013, s. 111).

3.4 Interesse

3.4.1 John Dewey og hans perspektiver på interesse

Når en skal ta for seg interessebegrepet som helhet, er det interessant å inkludere psykolog og professor John Deweys teori knyttet til dette. I sin bok, *Interest and Effort in Education*, forklarer han interesse som et tredelt fenomen. Interesse kan for det første forstås som en aktiv handling, der impulsive krefter drar oss i én retning heller enn den andre (Dewey, 1913, s. 16-19). Med andre ord vil alle mennesker ha en naturlig interesse for noe, intet menneske er helt interesseløst. For det andre vil en interesse alltid knyttes til et objekt, den styres mot *noe*. Det er dog ikke objektet i seg selv som skaper interessen, presiserer Dewey. Det appellerer derimot til den iboende impulsen hos mennesket, og blir så et middel til å kunne utføre ønsket handling (Dewey, 1913, s. 19-20). Eksempelvis vil det ikke være selve rytmesymbolet som interesserer hørelæreeleven, men heller muligheten det gir til å kunne gjennomføre rytmelesingen med engasjement og overskudd. Til sist forstås interesse også som noe emosjonelt og personlig. Objektet mennesket interesserer seg for, tillegges en verdi, og denne verdien verdsettes av mennesket. Den knyttes til menneskets egen tilfredshet (Dewey, 1913, s. 16-20).

Videre skiller Dewey mellom det han kaller for *direkte interesse* og *indirekte interesse*. Den direkte interessen forstås som den naturlige, selvgående interessen, der objektet er målet i seg

selv og på den måten virker tilfredsstillende (Dewey, 1913, s. 21). Ved den indirekte interessen opptrer derimot objektet som en forbindelse til målet. Selv om objektet i seg selv er av lite naturlig interesse, vil den når den settes i en større kontekst kunne vekke en interesse hos mennesket (Dewey, 1913, s. 22-23). Eksempelvis kan funksjonslære i harmonikk, isolert sett, oppleves som lite appellerende hos musikkelever, men i det de innser hvordan denne kunnskapen kan være til hjelp i låtskrivingsprosessen deres, vil interessen for funksjoner være til stede.

3.4.2 Personlig og situasjonell interesse

Alexander sin definisjon av *personlig-* og *situasjonell interesse*, støtter seg blant annet på forskere Suzanne Hidi og Matthew Mitchell sine forståelser av begrepene. I Hidi sin artikkel, *Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning*, forklarer hun den personlige interessen som noe som utvikles over tid, og som kan påvirke menneskets kunnskap og verdier (Hidi, 1990, s. 551). En utvidelse av begrepet gjøres ved Mitchell, som forklarer det som «(...) an interest that people bring to some environment or context» (Mitchell, 1993, s. 425). Dette er altså en allerede eksisterende interesse mennesket bærer med seg. En kan på denne måten finne likhetstegn til Dewey sin beskrivelse av den direkte interessen. Den situasjonelle interessen forklarer Hidi ved følgende ordlyd: «Situational interest (...), tends to be evoked more suddenly by something in the environment and may have only a short term effect, marginally influencing an individual's knowledge and values» (Hidi, 1990, s. 551). I likhet med Hidi, belyser også Mitchell at situasjonell interesse først oppstår i et spesifikt miljø eller kontekst (1993, s. 425). Dette er altså en mer kortvarig interesse som er eksternt motivert, hvor konteksten spiller en sentral rolle i å skape en interesse som oppstår «i øyeblikket».

I likhet med Alexander, belyser Mitchell hvordan den situasjonelle interessen med tiden kan utvikles til en personlig interesse, ved riktig tilrettelegging (1993, s. 425). Sett i lys av Deweys (1913) teori om interesse, vil en slik tilrettelegging eksempelvis handle om å appellere til de eksisterende interessene hos eleven, dette ved å sette undervisningsinnholdet i en kontekst som kjennes kjent og relevant ut for eleven. For å vekke en situasjonell interesse, som videre har mulighet til å utvikles videre til en personlig interesse, vil det derfor være av stor betydning hvordan undervisningen legges opp (Mitchell, 1993, s. 425).

3.5 Avrunding

Det teoretiske materialet som nå er blitt presentert, er tankegodset som ligger til grunn for analysen av resultatene mine. Gjennom MDL forstås læring som en utvikling av ekspertise, der komponentene kunnskap, læringsstrategier og interesse ses i sammenheng med hverandre i alle utviklingsstadier. Ved å sette MDL inn i en hørelærerelatert kontekst, har de tre komponentene blitt belyst gjennom teori om kunnskap i musikk, læringsstrategier i hørelære, og interesse. Selv om noen deler av det teoretiske rammeverket vil komme tydeligere fram enn andre i analysen, ser jeg likevel den teoretiske helheten som viktig og relevant i min tolkning av studiens funn.

4. Metode

Gjennom studiens problemstilling, *Hvordan påvirker elevers individuelle forutsetninger deres prestasjon i hørelærerelaterte fag på musikklinjen i videregående skole?*, er målet å kunne bidra med nye perspektiver på elevers prestasjon i hørelære, og hvordan en kan se på dette i lys av en etablert modell for utvikling av ekspertise. I spørsmålet om *hvordan* finne innsikt som kan være av relevans for tematikken, har valg av forskningsmetodisk tilnærming vært viktig. I følgende kapittel vil jeg presentere studiens forskningsdesign. Dette gjøres gjennom en redegjørelse og begrunnelse for mine metodevalg i forbindelse med innsamling av empiri, utvelgelse av informanter og dataanalyse. Studiens kvalitet vil også bli vurdert, der blant annet fortolkningsproblematikk og forskningsetiske problemstillinger vil bli diskutert.

4.1 Innledning

I samfunnsvitenskapelig forskning, som denne studien faller innenfor, finnes det to sentrale retninger i valg av metode. Avhengig av type data som skal samles inn, skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder (Grønmo, 2016, s. 22). Grønmo trekker fram *egenskapene* til dataen som samles inn og analyseres som grunnlag for de ulike metodene: «Grovt og enkelt skissert kan data karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetemer (...). Data som ikke uttrykkes på denne måten, er kvalitative» (Grønmo, 2016, s. 22). En omtrentlig beskrivelse av de ulike metodene vil derfor kunne være at «(...) kvalitative metoder framhever innsikt mens de kvantitative framhever oversikt (...)» (Tjora, 2021, s. 35). Mens en ved bruk av kvantitativ metode har stor mulighet for sammenligning og generalisering, får en ved bruk av kvalitative metoder mulighet til mer detaljer og utfyllende informasjon (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 22). En ønsker å utvikle forståelsen for en person sine tanker, opplevelser og erfaringer i møte med verden (Dalen, 2019, s. 15). I denne studien ønsket jeg å bli kjent med hver enkelt elev sine tanker, erfaringer og refleksjoner i møte med hørelærefaget. Jeg har derfor sett på det som hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming, der en kombinasjon av refleksjonsnotat og semistrukturert dybdeintervju er brukt som innsamlingsmetode for det empiriske materialet.

Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode, der det empiriske materialet oppstår i hva som blir uttrykt med *ord*, vil en naturlig del av det analytiske arbeidet innebære en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2019, s. 17). I den sammenheng vil hermeneutikken, som omhandler læren om fortolkning og forståelsesakten (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 9-10),

være gjeldende som denne studiens vitenskapsteoretiske fundament. Dette innebærer blant annet hvordan jeg som forsker fortolker «et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet» (Dalen, 2019, s. 17-18). Det vil derfor være av betydning å være bevisst min egen forforståelse, altså mine forhåndssatte meninger og oppfatninger til det som skal studeres (Dalen, 2019, s. 16), og hvordan denne kan påvirke alle ledd av forskningen. På samme vis vil informantene som ble intervjuet, også kunne bringe med seg sine forforståelser og fortolkninger av spørsmålene som ble stilt, som videre kan ha påvirket deres refleksjoner.

Aksel Tjora belyser hvordan *forskersubjektivitet* påvirker et forskningsprosjekt, og da spesielt ved bruk av kvalitativ metode (2021, s. 38). Gjennom alle stadier av et kvalitativt forskningsarbeid vil en derfor bære med seg en subjektivitet (Tjora, 2021, s. 38-39) på godt og ondt. På grunn av mine erfaringer med hørelærerrelatert innhold og som hørelærepedagog, er jeg bevisst at min forforståelse og forskersubjektivitet har påvirket alle ledd i dette forskningsarbeidet. Jeg vil i senere delkapitler utdype hvordan jeg har forholdt meg til dette.

4.1.1 Casestudie som forskningsdesign

En casestudie kan forstås som «en kontekstuell analyse av en enhet i form av en person, gruppe, hendelse, prosess eller forholdet og sammenhengen mellom dem» (Blix, 2012, s. 87-88). Robert E. Stake poengterer hvordan casestudier ikke skal ses på som et metodologisk valg, men heller et valg av hva som skal studeres (2005, s. 443). Da jeg i min studie ønsker å studere elevens individuelle forutsetninger, og dens sammenheng med prestasjon, så jeg det som hensiktsmessig å velge en slik tilnærming. Jeg har i tillegg studert dette fenomenet i lys av MDL, for å se hvilke innsikter en kan finne der. Med dette som utgangspunkt er denne studien det Stake kaller en *instrumental case study*, der målet er å få en forståelse i noe mer enn kun enkeltcasen: «The case is of secondary interest, it plays a supportive role, and it facilitates our understanding of something else» (2005, s. 445). Slik som de fleste casestudier (Blix, 2012, s. 87-88), er det også i min studie både benyttet flere metoder for innsamling av empiri, og et lite antall studieenheter empirien er hentet fra. Denne studien tar for seg fem caser, og i likhet med andre *multiple case studies*, er det dermed generert store datamengder (Blix, 2012, s. 88). Det organisatoriske arbeidet i forbindelse med analysen har derfor vært viktig for å sikre relevant empiri, og dette vil bli gjort rede for i kapittel 4.3.

4.2 Innsamling av empirisk materiale

For å undersøke elevers tanker og refleksjoner rundt egne kunnskaper, læringsstrategier, interesser og prestasjoner, valgte jeg en kombinasjon av refleksjonsnotat og semistrukturert dybdeintervju som metode for innsamling av empiri. I foreliggende kapittel vil en redegjørelse rundt disse metodene presenteres, samt begrunnelser for utvalg av informanter.

4.2.1 Utvalg av informanter

Innsamlingen av det empiriske materialet skjedde i november og desember 2023. Etter å ha kontaktet flere videregående skoler med forespørselen om masterprosjektdeltakelse, fikk jeg til slutt svar fra en lærer ved en videregående skole på Østlandet. Denne læreren underviste to klasser i *Musikk fordypning* på 2. trinn, og vi avtalte at jeg kunne gjennomføre prosjektet på denne skolen. Via mailkorrespondanse fikk læreren en grundig beskrivelse av prosjektet, samt beskrivelse av fremgangsmåten for innsamlingen av empirien. I november besøkte jeg skolen og holdt en kort presentasjon om prosjektet, hvor elevene etterpå fikk anledning til å stille spørsmål. Etter dette ble elevene tildelt et informasjons- og samtykkeskriv med grundigere beskrivelse av prosjektet, deres rettigheter som deltakere, og til slutt mulighet for å krysse av og skrive under på at en samtykket til å skrive refleksjonsnotat og gjennomføre intervju. Det ble informert at det var helt frivillig å delta, og at de kunne levere blankt om de ikke ønsket å delta. Av 26 elever som ble spurt var det 15 som var interesserte i å være med på prosjektet. Dette ga et godt utgangspunkt for utvelgelse av informanter.

Utvelgelsen av de fem informantene ble gjort i samarbeid med læreren jeg hadde kontakt med. Kriteriene for det ønskede utvalget var variasjon i fordypningsinstrument, kjønn, faglig nivå og utvikling, og hvordan elevene generelt fremstod i timene. I og med at en variert informantsammensetning var avgjørende for forskningens validitet, var det viktig med et nøye gjennomtenkt utvalg. Jeg hadde ikke kjennskap til elevene og deres forhold til de hørelærerrelaterte fagene, og for å sikre ønsket utvalg ble derfor samarbeidet med læreren viktig. Over en telefonsamtale gikk vi gjennom alle elevene som var interesserte i å bli med på prosjektet, og ut ifra lærerens beskrivelser av elevene kom vi sammen fram til et utvalg. De fem informantene ble informert om at de var blitt valgt ut via mail fra læreren, og i samme mail fikk de utdelt refleksjonsnotatet de skulle svare på før gjennomførelsen av intervjuene. Alle informantene leverte ferdige refleksjonsnotat til meg på mail før intervjuene begynte.

4.2.2 Refleksjonsnotat

Skriving av refleksjonsnotat ble brukt som første metode i innsamlingen av data.

Refleksjonsnotat som metode forstås i denne studien som en variant innen dokumentstudier, dette vil si forskningsrelevante skriftlige kilder, der skribenten uttrykker sin virkelighetsforståelse, sine tanker og sine refleksjoner (Christoffersen & Johannesen, 2012. s. 87). Skrivning av notat, eller logg som også er en mye brukt metode, kan gjennomføres på flere vis, avhengig av hvilke data en ønsker å samle inn. Eksempelvis kan forskeren selv ha til hensikt å bruke loggskriving som et verktøy for refleksjon over eget arbeid. Samtidig kan skriving av logg også fungere som metode innen innhenting av empiri hos en informantgruppe (Janesick, 1999, s. 505). Dette ble eksempelvis gjort i en studie med Ballangrud et al, der informantene ble bedt om å skrive refleksjonsnotat om et spesifikt tema (2021). I min studie falt valget på en lignende metode, der informantene ble bedt om å reflektere med utgangspunkt i ulike musikk- og hørelærerelaterte spørsmål.

I forbindelse med denne studien ble refleksjonsnotatet gjennomført ved at hver enkelt informant i forkant av intervjuet ble bedt om å skrive et notat der de svarte på fire spørsmål. Spørsmålene omhandlet informantenes forhold til musikk, deres oppfattelse av begrepene «hørelære» og «gehør», og deres tanker om eget gehør. Alle informantene som var med i studien skrev refleksjonsnotat, og leverte disse til meg på mail i forkant av intervjuene. Noen av informantene hadde skrevet lite i notatet, og det var uklart hvorvidt disse kunne bidra inn i studien. Andre hadde derimot skrevet svært utfyllende, og bidro dermed med relevant empiri til den senere analysen.

I likhet med Guro G. Johansen (2013, s. 152) sin doktorgradsavhandling, ble refleksjonsnotatet i foreliggende studie brukt som et supplement til intervjuene. Denne metoden syntes å være hensiktsmessig da jeg ønsket å få et innblikk i hvem informantene var før jeg begynte intervjuene. Johansen (2013) uttrykker at en gjennom slike metoder kan bli bedre kjent med informanten og få informasjon en vanligvis ikke ville fått via andre metoder, for eksempel ved at informanten muligens ordlegger seg annerledes og mer nøyaktig skriftlig enn muntlig (s. 151). Det kan også oppleves lettere for informanten å uttrykke tanker og følelser skriftlig enn muntlig (Woll, 2006, s. 254), samtidig som en legger til rette for uforstyrret skriftlig refleksjon, noe som kan gi verdifull innsikt (Ballangrud et. al, 2021, s. 10). Ved å bruke refleksjonsnotater fikk jeg verdifull innsikt i hver enkelt informant sine tanker og refleksjoner om studiens tematikk, noe som var nyttig under gjennomføringen av

intervjuene. Om jeg fant noen av svarene i refleksjonsnotatet ekstra interessante fikk jeg også mulighet til å spørre videre om dette i intervjuene. Dette bidro til verdifull informasjon som ble en viktig del av det empiriske materialet.

4.2.3 Intervju

I lys av tematikken som utgjør denne studien, ble det tidlig klart at semistrukturert dybdeintervju som hovedmetode ville være hensiktsmessig i innsamlingen av det empiriske materialet. Kvale og Brinkmann beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en profesjonell samtale der kunnskap konstrueres i samspill mellom intervjueren og den som intervjues. Samtalen går dypere enn hva den vanligvis ville gjort, og temaene kontrolleres og defineres av forskeren (2019, s. 22). I motsetning til intervjuer som benytter seg av lukkede spørsmål med svaralternativer, vil en i et dybdeintervju benytte seg av åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å utdype der de føler for det (Tjora, 2021, s. 128). I et semistrukturert dybdeintervju brukes gjerne en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for samtalen, men innenfor dette kan spørsmålene variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Samtalen vil derfor bære preg av forskeren sin kritiske tilnærming til svarene som gis av den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22). Hensikten med valgte metode var å få et innblikk i elevenes tankeprosesser i møte med det hørelærerrelaterte innholdet. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet, som har som mål å forstå intervjupersonens erfaringer og opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20), oppnådde jeg verdifull innsikt som dannet majoriteten av det empiriske materialet.

I første del av intervjuet ble det informert om informantens rettigheter i prosjektet og at intervjuet ble gjort opptak av. Det ble også uttrykt at det var ønskelig at informanten svarte så ærlig som mulig, men at det også var i orden å stå over spørsmål. Intervjuet var strukturert med spørsmål inndelt i tre hovedkategorier (se vedlegg). Den første kategorien inneholdt innledende spørsmål om informantens musikalske bakgrunn og tidligere erfaring med hørelærerrelatert innhold. I denne delen av intervjuet ble det i tillegg gjort begrepsavklaringer på ordene «gehør» og «hørelære», dette i henhold til studiens forståelse av begrepene, men også gjennom samtale om det informantene hadde svart i sine refleksjonsnotat. Om det var annen interessant informasjon som var nevnt i refleksjonsnotatet ble dette også tatt opp i den innledende bolken. I den andre delen ble det stilt spørsmål om informantenes kunnskaper, læringsstrategier og interesse i de hørelærerrelaterte fagene. I den siste delen av intervjuene

som omhandlet informantens prestasjon i både hørelærerrelaterte-, og ikke musikkrelaterte fag, ble informantene spurt om deres opplevelse av mestring og prestasjon i fagene. Mange av spørsmålene i intervjuguiden ble stilt ved bruk av et rangeringssystem med verdier fra 1-10. (Eksempelvis: I hvor stor grad interesserer du deg for de hørelærerrelaterte fagene? 1 = ingenting, 10 = veldig mye.) Disse ble brukt som et verktøy for videre refleksjon hos informanten, og de konkrete tallene som ble gitt som svar ble lagt lite vekt på i analysen. Majoriteten av intervjuene varte i om lag 50-60 minutter.

Før jeg begynte intervjuene på den valgte videregående skolen, gjorde jeg et prøveintervju med ei venninne som tidligere hadde gått på en musikklinje. Jeg opplevde at spørsmålene fungerte fint, og personen jeg intervjuet kom med gode og interessante refleksjoner. Samtidig opplevde jeg at det til tider ble vanskelig for prøveinformanten å ordlegge seg helt presist da hun skulle fortelle om hvilke læringsstrategier hun brukte i ulike situasjoner. Jeg bestemte meg derfor for å omgjøre noen av spørsmålene til oppgaver informantene skulle løse, for eksempel ved bruk av et enkelt notebilde informantene skulle lese. Dette fungerte godt i den virkelige intervjusituasjonen. I ettertid ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig å i tillegg ha intervjuet en person som var nærmere i alder med de valgte informantene, og som jeg ikke kjente like godt. Det ble en øyeåpner for min del i det jeg hadde gjennomført det første virkelige intervjuet, da jeg erfarte at min rolle som intervjuer ble desto viktigere for å få de refleksjonene jeg ønsket. Videre inn i de neste intervjuene ble jeg dermed mer bevisst min egen rolle i intervjusituasjonen.

Tjora trekker fram viktigheten av forskerens evne til å kunne skape en avslappet intervjusituasjon for informanten, og samtidig etablere tydelige rammer der forskeren drar det hele fremover (2021, s. 132–133). Da jeg selv intervjuet var jeg bevisst dette, og prøvde så godt jeg kunne å tilrettelegge for en uhøytidelig prat mellom to musikkglade mennesker, men likevel med problemstillingen som en tydelig rettesnor i alle planlagte og spontane spørsmål som ble stilt. For å skape en trygg og enkel ramme for informantene ble intervjuene holdt på informantenes skole, dette i en tidsperiode på to uker. Det varierte hvor på skolen intervjuene foregikk, dette kom an på hvilke rom som var ledige. Under intervjuene prøvde jeg å holde en lett tone, og var bevisst formuleringene mine og mitt eget kroppsspråk. Jeg var også åpen for at informantene kunne hoppe over spørsmål som virket ubehagelige, og de fikk bestemme selv om de ville prøve å synge notene jeg viste dem, *prima vista*. Jeg prøvde så godt det lot

seg gjøre å holde samtalen innenfor de rammene jeg hadde satt ved intervjuguiden, og opplevde at jeg stort sett klarte dette.

Etter godkjenning fra Sikt gjorde jeg opptak av alle intervjuene ved bruk av en ekstern lydopptaker og min private, passordbeskyttende mobiltelefon. Dette ble gjort for å sikre at hele samtalen ble gjort lydopptak av, også i tilfelle en av enhetene skulle kapitulere under selve intervjuet. Den eksterne lydopptakeren ble oppbevart innelåst i løpet av perioden lydopptakene var på den. I ettertid transkriberte jeg intervjuene på egenhånd, noe jeg så på som en verdifull prosess med tanke på senere analysearbeid. I arbeid med transkripsjonen prøvde jeg å skrive det som ble sagt så nøyaktig som mulig, og tok med eventuelle tenkepauser, lattere, nøling og annet jeg mente var relevant. Faren for uetisk stigmatisering ved ordrett transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 214) gjorde at jeg, av hensyn til informantene, benyttet meg av en mer skriftlig stil der jeg omskrev setninger som kunne oppfattes usammenhengende eller repetitivt ut.

4.3 Analyse

Første del av det analytiske arbeidet gikk ut på å sortere empirien etter studiens forskningsspørsmål: 1. Hva slags kunnskap viser elever i hørelærerrelaterte fag? 2. Hvilke læringsstrategier bruker elever i hørelærerrelaterte fag? 3. Hvilken interesse viser elever i hørelærerrelaterte fag? Til slutt lagde jeg en siste kategori som omhandlet elevenes opplevde prestasjon i de hørelærerrelaterte fagene. Det var dermed fire kategorier empirien ble sortert etter. Disse ble sortert inn i separate dokumenter, der deler av empirien ble plassert i flere dokumenter når det var relevant. Etter denne sorteringsfasen gikk jeg inn i hvert dokument og begynte kodingsprosessen. Jeg benyttet meg av en *stegvis-deduktiv induksjon* (SDI) som metode for koding av dataen (Tjora, 2021, s. 218), da jeg ønsket å legge til rette for kodegenerering med utgangspunkt i selve empirien fremfor det teoretiske rammeverket. Tjora belyser hvordan SDI-modellen kjennetegnes ved at «(...) den skal ligge svært tett på empirien og gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet (...)» (2021, s. 218). I mitt kodingsarbeid prøvde jeg derfor å kode materialet med utgangspunkt i selve utsagnet som var gitt, eksempelvis gjennom ord eller fraser som stakk seg ut. (Tjora, 2021, s. 219). I kategoriene for kunnskap og læringsstrategier var det nødvendig å sortere kodene i kodegrupper på grunn av det store antallet koder som ble generert. Etter å ha kodet flere

dokumenter og intervjuer, kom jeg til slutt fram til følgende kodegrupper som kunne gjelde for alle casene:

- Kunnskap i hørelærerrelaterte fag: *Gehørbasert kunnskap* og *musikkteoretisk kunnskap*
- Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag: *Lesestrategier* og *lyttestrategier*

Med gehørbasert kunnskap menes kunnskap som primært uttrykkes gjennom informantenes auditive tilnærminger, og hvordan gehøret brukes i fremførelse eller lytting av klingende musikk. Musikkteoretisk kunnskap innebærer en musikkvitenskapelig kunnskap som primært uttrykkes med ord, eksempelvis kunnskap i notasjonssystemet og musikkterminologi. Lesestrategier innebærer de strategiene informantene bruker for å lese musikk, mens lyttestrategier brukes om de strategiene informantene bruker når de lytter til klingende musikk. Det var en utfordring å gruppere de ulike kodene da jeg opplevde at kodene ofte kunne overlappe. Kodegruppene vil derfor kunne ha innslag av andre kodegrupper. Eksempelvis vil det finnes utsagn som er plassert innenfor kodegruppen gehørbasert kunnskap, men som også vil kunne ha innslag av musikkteoretisk kunnskap. Noen utsagn vil også kunne inneholde annet innhold enn det kodegruppen tilsier, eksempelvis *skrivestrategier*. Disse kodegruppene er derfor ikke ment som noe som kan forstås isolert, men er heller et forsøk på en overordnet organisering.

I tillegg til de nevnte kodegruppene lagde jeg også egne kodegrupper for hver case om det var noen interessante tendenser som dukket opp. Da interesse- og prestasjonskategoriene var noe mindre, følte jeg det ikke var nødvendig med kodegrupper på disse. Jeg lagde likevel noen egne kodegrupper om jeg fant interessante tendenser hos enkelte caser.

I det analytiske arbeidet har jeg studert og sammenlignet de ulike casene i lys av Model of Domain Learning. Jeg har lett etter hvorvidt funnene kan stemme overens med denne modellen, og hvor funnene eventuelt bidrar med nye innsikter. Da modellen sannsynligvis ikke er brukt i en hørelærerrelatert kontekst tidligere, har det vært nødvendig å utvide denne med musikkpedagogisk teori. Denne teorien er delvis blitt utformet på grunnlag av det empiriske materialet. Jeg har med dette hatt en abduktiv tilnærming (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 24-25), der jeg har søkt å finne mulige forklaringer på funnene som er gjort. I tolkningen av empirien har jeg søkt dypere forståelse gjennom et hermeneutisk samspill mellom små deler og helhetlig kontekst, og min egen forforståelse (Dalen, 2019, s. 18). En

slik tilnærming har vært verdifull i den forstand at jeg er blitt bevisst min rolle i denne studien, og hvordan mine tolkninger og forforståelse har vært med å påvirke alle ledd av analysen.

4.4 Forskningskvalitet

I spørsmålet om studiens kvalitet, altså i hvilken grad studien oppfattes som troverdig (Dalen, 2019, s. 91), vil jeg i dette delkapitlet gjøre rede for min vurdering gjennom begrepene *reliabilitet*, som vil si studiens pålitelighet, og *validitet*, altså studiens gyldighet (Tjora, 2021, s. 259).

Monica Dalen belyser hvordan begrepet reliabilitet i kvalitative studier ikke nødvendigvis kan ses i sammenheng med hvordan en bruker begrepet i kvantitativ forskning (2019, s. 93).

Reliabilitet i kvantitative undersøkelser forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. I en kvalitativ studie blir det vanskelig å stille et slikt krav. I slike studier er forskerens rolle nettopp en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen. (Dalen, 2019, s. 93).

Da en i kvalitative studier forsker på enkeltindivider, og både disse og omstendighetene rundt endrer seg, vil det være vanskelig å etterprøve resultatene. En vil derfor være nødt til å omdefinere hva reliabilitet innebærer (Dalen, 2019, s. 93). Transparens i form av en redegjørelse for alle steg i forskningsprosessen, eksempelvis gjennom hvilke teorier en har benyttet seg av, utvelgelse av informanter, hvordan empirisk materiale er blitt analysert, og forhold ved forskeren, vil derfor i kvalitativ sammenheng ses på som grunnlag for en studies reliabilitet (Tjora, 2021, s. 263-264). En innvending mot studiens pålitelighet kan derfor gjøres gjennom mine intervjuferdigheter, der jeg i noen sammenhenger kunne stille ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276), eller ikke fulgte opp med oppklarende spørsmål der uklarheter oppstod. Min egen forforståelse av informantene kan også ha påvirket hvordan jeg formulerte spørsmålene til hver enkelt, og hvordan jeg tolket svarene. Gjennom transkripsjonsarbeidet ble jeg bevisst at dette potensielt kunne ha påvirket informantenes svar og den endelige empirien, og tok hensyn til dette i analysen. Avslutningsvis har jeg i denne studien etter beste evne jobbet for å gi en detaljert beskrivelse av mine metodologiske valg

gjennom alle stadiene av forskningen. En må likevel se på muligheten for at andre forskere ville tolket dataene på andre måter, og at relevant informasjon kan ha blitt oversett.

Når det gjelder studiens validitet, hvorvidt svarene en finner i forskningen faktisk svarer på spørsmålene en ønsker å stille (Tjora, 2021, s. 260), har jeg også her jobbet etter beste evne for å sikre dette. Alle stadier av forskningen har påvirket studiens validitet, eksempelvis når det gjelder sammenheng mellom teori og problemstilling, valg av metode, valg av språklig stil i transkripsjonen, og fortolkningsprosessen i analysen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 277-278). Jeg vil heller ikke legge skjul på at andre metodiske tilnæringer potensielt kunne sikret studiens validitet i like stor grad, og eventuelt i større grad. En diskusjon om dette vil gjøres i kapittel 6.4.

4.5.1 Etske vurderinger

De etiske vurderingene i denne studien er gjort med den hensikt å ivareta informantene på best mulig måte. I forkant av datainnsamlingen søkte jeg om tillatelse for å samle inn og behandle personopplysninger hos Sikt - kunnskapssektorens tjenesteleverandør, og fikk søknaden godkjent. Det var frivillig for informantene å delta, og de kunne når som helst trekke seg fra forskningsprosjektet om de ønsket det. Alle personopplysninger ble behandlet konfidensielt, og informantenes navn er anonymisert i både transkripsjon og publikasjon. All informasjon ble lagret på en passordbeskyttet datamaskin, og alle lydopptak og skriv som kunne avsløre informantene sin identitet ble ved prosjektslutt slettet. Jeg kan dermed med relativ stor sikkerhet si at informantene ikke vil kunne bli identifisert, og at denne studien ikke vil kunne påvirke dem i ettertid. Den tiden jeg var i kontakt med informantene, enten fysisk eller via e-post, var jeg også bevisst min rolle i det å skulle skape en trygg og god atmosfære, og prøvde etter beste evne å gjøre nettopp dette.

5.1 CASE 1: Elev A

Elev A har rytmisk sang som sitt fordypningsinstrument, og begynte med dette i kulturskolen et sted før 10-årsalderen. I starten av 2. klasse begynte eleven å spille noe besifningsbasert piano og gitar, og hadde før dette «klimpra litt». Vedkommende spiller også et melodiinstrument som biinstrument på skolen. Elev A fortalte at hun for tiden synger i et vokalensemble som driver med improvisasjon og frijazz, der gehørbasert arbeid, som improvisasjon og innlæring via øret, står sentralt. Eleven har i tillegg sunget litt i kor tidligere, dette også for det meste gjennom en auditiv tilnærming. Det var av min oppfatning at eleven ikke hadde mye forkunnskaper i for eksempel notelesing, og at begrepsapparatet ikke var utviklet før vedkommende begynte på musikklinjen. Eleven forteller at hun har hatt en bratt læringskurve i de hørelærerelaterte fagene. En oppsummering kan gjøres gjennom refleksjonene til Elev A i refleksjonsnotatet: «Jeg har lite forkunnskaper og har drevet lite med gehørtrening. Men jeg synes det er veldig gøy. Jeg føler at jeg mestrer det (...)».

5.1.1 Kunnskap i hørelærerelaterte fag

Da Elev A ble spurt om hvor mye kunnskap vedkommende opplevde at hun hadde samlet sett i de hørelærerelaterte fagene, kom svaret etter noe betenkningstid: «(...) så kan jeg kjenne om det er dur eller moll. Jeg hører forskjellen på intervaller og sånn, men det er vanskelig å identifisere de og skulle synge de. (...) Så jeg vil putte meg selv på en 6-er kanskje?» I denne refleksjonen kom det fram flere aspekter ved kunnskapsbegrepet i hørelære som vedkommende kommuniserte både som overkommelige og utfordrende.

Gehørbasert kunnskap

Et fremtredende trekk ved hvilke typer kunnskap Elev A kommuniserte i intervjuet, var kunnskap som innebar en auditiv tilnærming. Ved denne tilnærmingen vil elevens musikalske gehør være i fokus i hvordan kunnskapen formidles. For det første uttrykte Elev A blant annet hvordan det opplevdes enkelt å improvisere, og at dette var noe hun mestret godt: «Men så er det vel lettere å bruke øret og improvisere. Improvisering har jeg jobbet litt med, så det føler jeg at jeg mestrer». Gjennom elevens uttalelser om tidligere erfaringer, vil det gi mening at hun har utviklet kunnskaper i improvisering, og da antageligvis i sang. Slik kan en også trekke linjer til en annen erfaring og kunnskap eleven hadde gjennom auditive tilnærminger, dette i form av å lære seg en melodi på øret. Denne kunnskapen kom fram under intervjuet, både gjennom elevens egne uttalelser og ved en nesten presis gjentakelse av mollmelodien

som ble foresunget. Som tidligere nevnt kunne eleven også høre forskjell på intervaller, og forklarte at hun kunne «kjenne igjen» en oktav. Da eleven senere ble bedt om å forklare hvordan hun gikk fram i en melodidiktat, kom følgende utsagn: «Så hvis jeg skal skrive ned en melodi da, for eksempel. Så prøver jeg meg på en måte fram, så da finner jeg den første tonen (starttonen), så bare prøver jeg hver enkelt tone til det høres riktig ut». Jeg tolker dette som at eleven i arbeid med melodidiktat bruker kunnskapen hun har om den diatoniske skalaen og notasjonssystemet, og klarer dermed å *høre* for seg hvilke toner i noten som «matcher» med det som blir forespilt. Selv om en ikke kan konkludere med sikkerhet om det er dette som er tilfellet, antyder dette i hvert fall en bevissthet om tonalitet og hvordan denne kommer til uttrykk gjennom den noterte melodien.

Musikkteoretisk kunnskap

Ved flere anledninger i intervjuet kom det fram at Elev A syntes det hadde vært en god ting å lære seg musikkfaglige begreper: «Altså jeg ser hvor mye det hjelper da, å få begreper på de ulike tingene man ikke tenker over, og det har hjulpet veldig mye på kunnskapen min (...)». Om en her tolker *begreper* som den musikkteoretiske kunnskapen, eksempelvis gjennom å kunne identifisere en rytmisk sekvens som en «3/4-takt,» er min tolkning av dette utsagnet at eleven føler oppnådd kunnskap ved å kunne systematisere de auditive erfaringene ved bruk av musikkteoretisk terminologi. Slik musikkteoretisk forståelse ble uttrykt av eleven ved at hun eksempelvis snakket om taktart, noteverdier, trinntall, skalaer og om å gå «en halvtone ned».

Bevissthet om egen kunnskap

Selv om Elev A viste hørelærerelatert kunnskap på flere vis gjennom intervjuet, var manglende kunnskap likevel også noe eleven reflekterte over ved flere anledninger. Eleven uttrykte selv blant annet en manglende kunnskap i den delen av faget som omhandlet rytmikk: «Jeg føler ikke at jeg har kunnskap innenfor rytme, fordi det er veldig.. Meg som sanger tenker kanskje ikke så mye på rytmen når jeg synger (...)». Under en samtale om improvisasjon i 6/8-takt tolket jeg det også som at eleven syntes det kunne være vanskelig å indentifisere ulike taktarter: «Vi har ikke hatt så mye om sånn hvordan kjenne igjen hvilken taktart det er. Det savner jeg kanskje litt at vi har, fordi det er liksom.. Ja.». Det kan derfor virke som om Elev A ikke har jobbet med rytmikk i en musikkteoretisk kontekst tidligere. Elevens egne refleksjoner tyder på at dette kan være på grunn av fordypningsinstrumentet, da hun tidligere i liten grad har benyttet seg av noter i forbindelse med syngingen. I tillegg kom det også fram hvordan eleven, som tidligere nevnt, syntes det kunne være vanskelig å

identifisere og synge intervaller. Tersen ble nevnt som et intervall hun fremdeles kunne slite med å synge. Andre områder eleven ellers opplevde kunne være utfordrende, var blant annet akkorder, å notere melodi, å lese en note, å identifisere tonearter, og å «legge på stemmer» i korsammenheng.

5.1.2 Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag

Lyttestrategier

Elev A viste ulike måter å bruke gehøret på gjennom sine lyttestrategier. Den første bemerkningen kom da eleven skulle forklare hvordan hun tenkte for å kunne memorere og fremføre mollmelodien som ble foresunget.

A: Ja.. Det er ofte om det går trinnvis da, også kan man huske.. så husker jeg på «okei, nå har jeg kommet opp på (synger grunntonen i melodien), da skal jeg nedover». (...) Også når det ikke er selvsagt, så må man gjøre det noen ganger.

Det kan virke som at eleven danner seg en slags grov skisse der visse toner danner referansene ettersom melodien beveger seg oppover og nedover. Når melodien blir mer kompleks må eleven ty til repetisjon for å huske det som skal synges. En annen lyttestrategi kunne tolkes ut fra elevens beskrivelser av hvordan hun forholdt seg til durskalaen i møte med identifisering av intervaller: «Jeg synger på tall. En oktav kan jeg jo kjenne igjen, men ellers så pleier jeg å synge på tall». Da eleven senere ble spurt om hva hun ville gjort om hun skulle synge en liten ters, svarte vedkommende følgende: «Mm.. Da synger jeg på trinntall, og så går jeg en halvtone ned». Det er her interessant å notere seg at eleven tidligere nevner at det er vanskelig å identifisere intervaller, og samtidig viser til strategier for å kunne identifisere dem. Et spørsmål som da kan stilles er hvordan eleven bruker strategien *i praksis*. Da dette ikke ble testet i intervjuet vil spørsmålet forbli ubesvart, men er likevel en interessant bemerkelse.

Lesestrategier

Tidlig i intervjudelen som omhandlet strategier, ble elev A fremvist en note og bedt om å fortelle hvordan hun ville gått fram for å kunne lese den.

R: Og da lurere jeg på, altså, hva tenker du hvis du for eksempel nå skal lese denne melodien her?

A: Ehm, nei da tenker jeg at det går mye trinnvis. (...) Og det er det bare å synge..? (latter). Kanskje først introdusere hvilken.. eh.. hvilken «key» den går i.

R: *Ja, hvilken toneart?*

A: *Toneart! (latter) Også er det et hopp der (peker på nota), også er det å finne ut hvilket intervall det er. Og hvordan det høres ut. (...) Også er det vel egentlig bare å prøve seg litt fram, og så hører man jo lett om det høres feil ut.*

(...)

R: *Absolutt, det er en strategi det! Ser du hva slags toneart det går i, eller er det fortsatt litt..*

A: *To kryss.. Mhm.. Nå skulle jeg hatt kvintsirkelen min (latter). Nei, jeg har ikke lært meg kvintsirkelen. (...) Eller er det ikke sånn ask.. vent da.. espen asp.. Nei (latter), klarer ikke det.*

Her ser en hvordan Elev A bruker den kunnskapen hun har i skalaens oppbygging, notasjon og intervaller for å klare å lese melodien som står. Eleven prøver seg også fram og hører etter om «det høres feil ut». En kan her trekke linjer til kunnskap om tonalitet eleven viser, da hun hevder å kunne skille mellom «feil» og «riktige» toner. Elev A syntes det var vanskelig å identifisere tonearten, og prøvde dermed, uten hell, å finne fram til den ved bruk av kvintsirkelen og en «fortegnsregle». Videre ble eleven spurt om fremgangsmåte for å kunne lese den rytmen som var notert.

A: Mm.. Så den går i tre fjerdedeler (...) Så da hadde jeg liksom delt den opp i «takataka», og så.. De hvor det er punktert da, så hadde jeg liksom.. Det må man være bevisst på, når man bytter i «taka». Så da begynner man på «ka» på neste, da. På den som er åttendel. (...) Ja, så jeg hadde egentlig bare jobbet meg videre sånn.

Her kan det virke som om eleven bruker innlærte underdelingsstrategier for å kunne lese rytmen i nota. Da jeg videre spurte om eleven kunne prøve seg fram og høre om noe var «feil,» slik som i melodilesingen, kom derimot en ny kategori til syne.

Med utgangspunkt i fasit

R: *Føler du at du har litt samme der, at du på en måte kan prøve deg fram og høre om det er feil, eller føler du at...*

A: *Ehm.. Når jeg spiller (melodiinstrument) for eksempel, så må jeg ofte ha en sånn demovideo da, som.. (...) Siden de er så komplekse, de rytmene, så hører jeg på demonstrasjonen, da. Så prøver jeg å aktivt se på notene mens jeg spiller det.*

En kan tolke det som at eleven i mange tilfeller benytter seg av en annen strategi i møte med rytmelesing. Det kan se ut til at når eleven møter på rytmer som er mer av mer kompleks karakter, er det vanskelig for henne å kunne lese rytmen ved hjelp av underdelingsstrategier. En løsning er dermed å lytte til «fasiten» og så sammenligne det med det hun leser, og på denne måten lære rytmen. Ved et annet tilfelle fortalte Elev A også hvordan hun brukte notasjonsprogrammet Sibelius i arbeid med harmonikk. «(...) det jeg har gjort, det er å lage de

i Sibelius og høre på akkorden, og så gå til låta og høre på». På samme måte som i rytmelesingen, bruker Elev A en slags fasit som sammenligningsgrunnlag for å kunne identifisere akkorder i en låt. På denne måten kan eleven dermed høre etter der akkordene «matcher» for å finne riktig akkord. En annen måte å bruke «fasiten» for å lære seg funksjonsakkorder ble også uttrykt på følgende vis: «Når man skal liksom «okei, reis deg opp på dominanten», så er det sånn.. Det er skummelt å reise seg, og.. Så jeg ser bare på sidemannen (...), da. Hvis noen reiser seg, da reiser jeg meg også».

5.1.3 Interesse i hørelærerrelaterte fag

Da Elev A ble spurt om hvor mye vedkommende interesserte seg for det hørelærerrelaterte innholdet på en skala fra 1-10, var svaret følgende: «Det er vanskelig fordi jeg føler ikke at jeg har hatt nok av det. (...) Jeg føler jeg har interesse for det, men så er det også vanskelig å øve på det og å bli bedre på det. (...) Kanskje en 7-er? 8-er?». Dette utsagnet kan tolkes som at eleven ser på det som interessant, men at det også er en utfordring at eleven ikke har vært nok eksponert for det hørelærerrelaterte innholdet på skolen. Det er derfor vanskelig å vite hvor mye interesse eleven egentlig da har for det hørelærerrelaterte innholdet. Elev A reflekterer også hvordan det oppleves som vanskelig å øve på det og dermed bli bedre, og en konsekvens av dette kan se ut til å være manglende dedikasjon til å virkelig sette seg inn i de ulike aspektene ved det hørelærerrelaterte innholdet. Likevel oppgir hun at interessen er relativ høy.

Nytteverdi

Et fremtredende trekk i Elev A sine refleksjoner om interesse i de hørelærerrelaterte fagene var at interessen for de ulike delene av faget ofte var koblet til hvilken nytteverdi den hadde i elevens musikkpraksis. Eleven svarte blant annet følgende i spørsmålet om hva som interesserte henne mest og minst i de hørelærerrelaterte fagene:

A: Jeg synes det er veldig gøy, og interesserer meg for, aspektene jeg kan få bruk for. Man får jo bruk for alt, men ting jeg merker at.. «Åh, siden mandag når jeg lærte om det, så har jeg fått masse bruk for det» (...) For eksempel funksjonsharmonikk, det synes jeg har vært litt gøy å lære om. (...) Det er jo alltid gøy å lære om melodi og å skulle lære tips og triks slik at det er enklere å lage sitt eget da. (...)

Av dette utsagnet kan en se hvordan eleven i det siste har fått en interesse for funksjonsharmonikk og hvordan denne kan brukes. Eleven uttrykker også hvordan det å lære om melodi er morsomt fordi det da gjør det enklere å kunne komponere selv. En tolkning av

dette kan derfor være at både funksjonsharmonikkdelen og melodidelen har hjulpet Elev A i sine komponeringsprosesser, og dermed er av interesse. Rytmedelen av faget var det som imidlertid var av *minst* interesse, fordi hun syntes det var vanskelig og «så fremmed!». Videre fortalte eleven da at de tingene hun følte var krevende, eksempelvis rytmikk, også var mindre gøy, men her kom det også an på hva hun kunne få bruk for: «Jeg kan jo bruke rytmikk aktivt i en improvisasjon, (det) har jo gjort at jeg har fått mer interesse for rytmikk. (...) Jeg lærer meg jo ikke rytmikk for å gjøre det bra på en rytmediktat!». Tidligere i intervjuet forklarte Elev A om sin store interesse: «(...) Instrumenttimene med improvisasjon synes jeg er veldig gøy, for det er *der* interessen min ligger». En kan derfor tolke tidligere utsagn som at de delene av rytmikk fra hørelærefagene som kan brukes i improvisasjonen, er det som er av interesse. Det er altså hva hun får bruk for, som hun interesserer seg for.

5.1.4 Prestasjon i hørelærerelaterte fag

Elev A vurderte sitt eget musikalske gehør som «midt på treet». Dette kom av at hun kunne syntes det blant annet var vanskelig å legge på stemmer og å synge flerstemt. Elev A forklarte at hun trengte å øve mer, men hadde tro på at hun kunne få det til. Ting tok bare litt tid. Da eleven skulle vurdere sin egen prestasjon i de hørelærerelaterte fagene på en skala fra 1-10, svarte hun etter noe betenkningstid: «Ehm, kanskje en femmer der òg? (...) Jeg forstår det i timene, og.. Men det er det å aktivt bruke det og bare ta enda et steg da». Det virker derfor som at Elev A anser sin generelle prestasjon i faget som ganske «ok», den er verken i topp- eller bunnsjiktet. I spørsmålet om elevens egen mestring kom det et hyggelig svar jeg her avslutningsvis velger å presentere:

A: Jeg føler mestring. (...) Og jeg føler at jeg klarer å ta til meg kunnskap fort. Og bruke de, og bruke aktive teknikker da, for å lære meg ting. (...) Så jeg vil nok sette meg på en 8'er kanskje?

R: Ja, men så flott! Og har du en tro på at du kan utvikle deg videre?

A: Ja. Det tror jeg og håper jeg (latter). Jeg tror at nå er det veldig opp til meg selv, da. Fordi nå har jeg fått grunnlaget, og nå må jeg bruke det og øve på det selv.

5.2 CASE 2: Elev B

Elev B spiller trompet som sitt fordypningsinstrument, og har gjort dette i ti år. I tillegg til fordypningsinstrumentet synger hun i kor, der de for det meste bruker noter, men også til tider benytter seg av innlæring via øret. Eleven har tidligere vært med på både korpsgruppe på sommeren og dirigentkurs, og forklarte hvordan musikkteori var en naturlig del av det på ulike måter. Avslutningsvis fortalte eleven hvordan fordypningsinstrumentet bidro til

hørelærerrelatert erfaring i forkant av videregående skole: «(...) gjennom ved at man spiller, så lærer man også veldig mye. For det er jo litt grunnleggende at man kan visse ting for å for eksempel kunne forstå og lese noter og sånn».

5.2.1 Kunnskap i hørelærerrelaterte fag

Underveis i intervjuet med Elev B kom det fram at eleven opplevde å ha generelt mye kunnskap i det hørelærerrelaterte innholdet. Da eleven ble spurt om hvor mye kunnskap vedkommende opplevde at hun hadde samlet sett, satte hun seg selv på et sted mellom 8 og 9, og forklarte dette med «(...) at det er mye som vi har om i timene som jeg merker jeg tar ganske lett (...). Så er det mye av det vi har som jeg kan fra før, også». Da Elev B senere ble spurt om hvilke områder hun opplevde å ha lite eller ingen kunnskaper, var svaret følgende: «Jeg føler ikke at jeg har *ingen* kunnskap i noen av delene, men det er jo også forskjellige.. ikke vanskelighetsgrader, men man kan jo erfare alle tre elementene (melodi, rytmikk og harmonikk) i ulike stadier». Etter noe betenkningstid kom eleven til slutt fram til at det var litt vanskelig å svare på, og at hun var noe usikker på hvilke områder hun hadde lite kunnskaper i. Elev B følte hun hadde relativt god kontroll på det meste, og spesielt melodi og harmonikk.

Gehørbasert kunnskap

Elev B uttrykte en del gehørbasert kunnskap gjennom intervjuet. Det virket som at eleven hadde kunnskaper i den form av at noe bare «ga mening». En kan i lys av Nerland (2016) tolke dette som en form for *fortrolighetskunnskap*, altså en type taus og intuitiv kunnskap som gjerne er formet av erfaringer over tid. Etter at eleven hadde gjentatt mollmelodien nesten identisk, ble hun videre spurt om hvordan hun fant fram til melodiens taktart. Elev B forklarte at dette ikke var noe hun hadde tenkt over, men etter å ha hørt melodien en gang til, svarte hun følgende: «(...) Jeg prøver å finne pulsen som gir mening, og så underdelingen under det». En kan med dette tolke det som at fortrolighetskunnskapen til eleven gjør at hun klarer å høre hvordan pulsslagene organiseres, og dermed finner taktarten som passer. En form for kunnskap som også kunne tolkes i samme retning, kom gjennom elevens utsagn om hvordan hun ville improvisert i en 6/8-takt. Der ville hun holdt pulsen og så «bare gjort noe som passet til». Et annet eksempel på en slik kunnskap kom også fram i elevens refleksjoner om å identifisere et intervall:

B: (...) Og så er det sånn at man på en måte kjenner igjen de ulike klangene til hvert intervall jo mer erfaring man har med det også. (...) Man tenker liksom ikke helt over

hva det er, men man vet at den høres sånn ut, for «det er en liten ters, den har den klangen,» på en måte.

Her kan det se ut til at eleven gjennom å erfare de ulike intervallenes karakteristikk ved flere anledninger, til slutt har dannet seg en auditiv forestilling av hvordan de høres ut. Den er automatisert, så eleven vil derfor ikke trenge å «tenke» noe særlig over det. En lignende form for kunnskap som også ble vist, var i Elev B sine refleksjoner i forbindelse med melodi- og rytmediktat: «Man har jo på en måte et bilde av hvordan det som er skrevet ned skal høres ut, og så hører man noe annet på det som blir spilt». En kan derfor tolke utsagnet som at eleven evner å kunne forestille seg den noterte melodien inne i seg, og klarer å høre om det «matcher» med det som blir spilt. Elev B forklarte dog at det kunne være utfordrende å sammenligne melodistemmen, for det var mye som kunne høres likt ut. Da jeg så nevnte hvordan kromatikk kunne oppleves som utfordrende i den sammenheng, sa eleven seg noe uenig og fortalte at «Jeg føler jo også at det er lett å høre om det kommer noen toner som ikke hører til». På denne måten kan en tolke det som at eleven har et bevisst forhold til den diatoniske skalaen og hvordan den høres ut, slik at hun kan merke om noe «ikke hører til».

Musikkteoretisk kunnskap

Gjennom intervjuet ble det også tydelig at Elev B viste musikkteoretisk kunnskap på flere områder. Dette kom til uttrykk gjennom den musikkfaglige terminologien eleven brukte i samtale om både kunnskap, læringsstrategier og interesse. Eksempler på dette var blant annet samtale om toneart, taktart, trinntall, skalaer, transponering, pulsslag, dynamikk, tonehøyder, noteverdier og rytmefigurer. Musikkteoretisk kunnskap om intervaller kom også fram i form av følgende utsagn: «Som for eksempel en kvint, så tenker jeg ofte en durtreklang, og hvis det passer med en stor ters mellom, da vet jeg at det er en kvint». En vil kunne tolke dette som at eleven har god kontroll på mange aspekter ved det musikkteoretiske innholdet, potensielt som en følge av blant annet de nevnte tidligere erfaringene.

Referansetoner fra fordypningsinstrument

En interessant bemerkning som kom fram i refleksjonsnotatet, var at Elev B hevdet å kunne bruke referansetoner fra sitt eget fordypningsinstrument til å høre andre toner.

B: Siden jeg har spilt trompet i en del år, så har det blitt noen toner som jeg føler er ganske lett å tenke seg fram til. (...) Det er mye i «trompetverden» som går i F-dur (Eb natura) og derfor er det ekstra lett for meg å huske akkurat denne tonen. (...) Med disse referansetonene klarer jeg stort sett å høre meg til andre toner (...)

Dette kan tolkes som at eleven gjennom erfaring med sitt fordypningsinstrument har fått et forhold til hva tonen F (Eb natura) er. Eleven kan da, til tross for manglende *absolutt gehør*, bruke denne referansetonen til å høre seg fram til andre ukjente toner.

5.2.2 Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag

Lesestrategier

Slik som hos Elev A, ble også Elev B fremvist en D-durnote. Arbeidet med denne oppgaven gikk på følgende vis:

R: *Hva er det du tenker hvis du skal lese denne?*

B: (...) *Jeg tror jeg tenker at jeg skal spille det på trompet, og så pleier jeg ofte å «trykke ned» notene her med fingrene på hvilke grep det er på trompet. (...) Også ser jeg på taktart, og så tror jeg at jeg synger det inne i hodet mitt.*

R: *Ja, men fint! (...) Har du lyst til å prøve å synge?*

B: *(Synger mye riktig, med litt feil på slutten. Retter seg selv ved å synge kvinten i takt 4 litt for seg selv, og synger så resten riktig).*

R: *Flott! Hva er strategiene dine for å forsikre deg om at det er riktig rytme?*

B: *Nå tok jeg foten opp og ned, så jeg tror jeg alltid prøver å ha pulsen i meg. Og så vet jeg jo at fjerdedeler kommer på slaget, og så.. ja. Så det er pulsen da som er hovedtingen.*

Da eleven videre ble spurt om strategier for å lese den punkterte fjerdedelen med åttendel, forklarte hun at det ikke var noe hun tenkte særlig over. Det var noe hun bare visste at skulle være sånn: «Det er ikke en ukjent rytme». Det første en legger merke til ved dette utdraget er hvordan eleven bruker fordypningsinstrumentet sitt som en strategi for å lese melodien. Ved å fysisk «trykke ned notene» som hun ville gjort på trompeten, virker det som at eleven skaper seg en indre forestilling av hvordan den noterte melodien vil klinge, slik at hun kan «synge den inne i hodet sitt». Elev B bruker også kroppen på andre vis ved å trampe pulsslagene, og det kan her tenkes at eleven i tillegg bruker dette som et verktøy for å underdele slagene. Det kan også virke som at eleven har visse rytmefigurer godt innarbeidet, da det ser ut til at hun ikke tenker så mye over dem i lesingen. Til sist kan det også tolkes at Elev B gjennom å synge melodien med få feil, er bevisst hvilken toneart den går i, selv om dette ikke nevnes av eleven selv.

Lyttestrategier

Elev B viste flere lyttestrategier i intervjuet. Eksempelvis ble eleven etter notelesingsoppgaven spurt om hvordan hun ville gått fram hvis den ble spilt som en melodi-

og rytmediktat. Eleven forklarte da at hun ville lyttet etter om den gikk trinnvis, og hvis det var større sprang, ville hun ha lyttet på tonen i forhold til grunntonen, eller eventuelt lyttet etter kjente intervaller. En kan tolke dette svaret som at eleven dermed blant annet bruker kunnskap om skalaens oppbygging og dens dreining mot grunntonen som en strategi for å orientere seg i lydbildet. En kan her se likheter ved hvordan eleven tenkte i møte med intervaller, da vedkommende løste ukjente intervaller ved å «(...) tenke i forhold til hvor mange trinn det er å synge opp (...)». Dette kan også minne om måten eleven orienterte seg i arbeid med akkorder, der hun fortalte: «Men det jeg gjør, er å tenke grunntonen. Å synge den, og telle meg oppover. Så tenker jeg på trinntall, hvis det gir mening». *Grunntonen* i denne sammenhengen forklarte eleven som grunntonen i akkorden, altså ikke hovedtoneartens grunntone. Ved å tenke seg grunntonen i akkorden og telle seg oppover fra denne, klarte da eleven å finne ut hvilken omvendning akkorden var i.

Om vi går tilbake til D-durmelodien, sa eleven følgende om hvordan hun ville notert denne:

B: (...) så tror jeg at jeg først prøver å skrive ned. Og ofte når man hører det, så vet man at «der kommer det noe» så skriver man ned det. Så prøver man å fylle ut det som mangler, da, hvis man hører flere ganger. Så prøver jeg å holde pulsen og lese notene samtidig som jeg hører det. Og så legger jeg merke til hvis jeg har skrevet noe feil.

Her blir både lytte-, lese- og skrivestrategier tatt i bruk ved at eleven danner seg et førsteinntrykk med ulike referansetoner som rammene for melodien. Når alle notene er kommet på plass, leser eleven noten mens hun hører melodien, og eventuelt korrigerer der notene og det som høres, ikke stemmer overens. En slik helhetlig tilnærming til musikken vises også gjennom Elev B sine refleksjoner om hvordan hun memorerte mollmelodien som ble foresunget: «Jeg tenkte vel mye på den tonen du starta på, hadde den som en slags tone å holde meg til. Og så prøvde jeg bare å tenke det som en helhet på en måte». Eleven kom også med en annen interessant refleksjon i denne sammenhengen, med følgende utsagn: «Men jeg tror kanskje at mens du sang, så prøvde jeg å tenke det samme inne i hodet mitt og prøve å kopiere det». Ved å tolke dette i forhold til tidligere utsagn kan en trekke linjer til det musikalske «bildet» Elev B forteller om tidligere. Eleven forestiller seg tonene «inne i hodet sitt» og sammenligner disse som en strategi i møte med den klingende musikken. Elev B fortalte til slutt at om melodien skulle noteres, måtte hun ha hørt den flere ganger for å klare å notere den.

5.2.3 Interesse i hørelærerelaterte fag

Da Elev B ble spurt om hvor mye hun interesserte seg generelt for det hørelære innholdet på en skala fra 1-10, var svaret som følger:

B: 7 kanskje? For jeg merker jo at det er veldig viktig med tanke på når man driver med musikk også, man har stor nytte av det. Jeg vil jo bli bedre, og jo mer kunnskap man har, jo flinkere kan man bli (...) Men jeg føler også at det er mye som blir repetert, og da kan det også ofte bli sånn at man ikke blir.. ja, jeg vet ikke.

En kan ved dette utsagnet tolke interessen til Elev B som ganske høy. En grunn til dette kan se ut til å være det hørelærerelaterte innholdets relevans for elevens musikkpraksis; eleven ser på det som svært nyttig. Eleven uttrykte at hun brukte det hørelærerelaterte innholdet utenom skoletid, eksempelvis gjennom bladlesing i korskammenheng, og så på fagene som viktige. Det Elev B for tiden syntes var *mest* interessant var å transkribere, og å «finne ut de ulike stemmene». Eleven fortalte videre hvordan det meste innenfor de hørelærerelaterte fagene opplevdes som interessant, og at det dermed ikke var noe spesielt vedkommende *ikke* interesserte seg for. Det eneste som kunne vekke lite interesse hos eleven, var innhold som var «veldig grunnleggende». På denne måten kan en se likheter med forhenværende utsagn, der det kan se ut til at for lite utfordringer demper interessen.

Passelige utfordringer var derfor noe som ble oppfattet som viktig for interessen hos Elev B. I tillegg til at det måtte være utfordrende nok, kom viktigheten av mestringsfølelse også fram gjennom elevens refleksjoner: «Jeg synes at hvis det er noe jeg får til (...) så kan jeg synes at det er gøy. Men hvis man merker at «oi, det her kan jeg ikke helt,» så blir man litt sånn.. Det er jo ikke kjedelig, men man blir litt sånn «åh, må jeg gjøre dette her?». Eleven viste likevel vilje til å ta tak i de utfordringene som eventuelt kunne komme: «Det jeg synes er det viktige, er *motivasjonen*. Det at «jeg skal prøve selv om jeg kanskje mislykkes»».

5.2.4 Prestasjon i hørelærerelaterte fag

Elev B vurderte sitt eget musikalske gehør som en «7 av 10» uten å gå noe nærmere inn på dette. Da eleven ble spurt om å vurdere sin egen prestasjon i de hørelærerelaterte fagene på en skala fra 1-10, syntes hun det var noe vanskelig å plassere seg selv: «Det er jo litt sånn, hva sammenligner man seg med på en måte». Etter å ha sammenlignet seg med sin egen omgangskrets, og «de som er kjempegode», plasserte eleven seg til slutt på et sted mellom 6 og 7. Mestring uttrykte Elev B å kjenne mye på, da vedkommende plasserte seg på en 9-er på

skalaen: «Jeg føler at jeg får til det aller meste som vi lærer om i timene våre. (...) Og jeg opplever at jeg mestrer det, ja». Eleven hadde også tro på at hun kunne utvikle seg videre, dette ved følgende utsagn: «Jeg tror at jo mer man gjør det, jo mer utvikler man seg. Det er jo sånn det er. Så ja, jeg tror det!»

5.3 CASE 3: Elev C

Elev C har gitar som sitt fordypningsinstrument, og har spilt i rundt fem år. Det siste året har det vært mer note- og besifningsbasert, men før det spilte han mest på øret. Eleven har tidligere spilt klarinett i skolekorps og litt piano hjemme hos seg selv. Klarinettspillet var notebasert, mens pianospillingen var egenlært på øret. Vedkommende forklarte at han ikke hadde tidligere erfaring fra det hørelærerrelaterte innholdet før videregående skole, med unntak av noe øving til skolens opptaksprøve, som inneholdt en teoridel.

5.3.1 Kunnskap i hørelærerrelaterte fag

Elev C opplevde samlet sett å ha godt med kunnskap i de hørelærerrelaterte fagene, og plasserte seg selv et sted mellom 7 og 8: «For jeg synes jeg har ganske mye kunnskap, men det er alltid på en måte mer jeg kunne lært om det. Jeg vil ikke si jeg kan *alt*, men jeg vil si jeg kan mye». Jeg tolker dette som at Elev C har tilegnet seg mye kunnskap i løpet av tiden på musikklinjen, i og med at vedkommende hadde lite tidligere erfaring med det hørelærerrelaterte innholdet. I refleksjonsnotatet kom det fram at eleven anså gehøret sitt som ganske godt, men at han også hadde ting som kunne jobbes med: «Jeg strever ikke med å høre noe og så spille det, men vil si at jeg bør jobbe med å transkribere det jeg hører, altså skrive det ned». Lignende refleksjoner kunne en også finne da eleven forklarte at han syntes rytmikk var noe vanskeligere enn melodi og harmonikk:

C: Det er nok at jeg på en måte aldri har tenkt på det som, på en måte noter, men jeg har tenkt på det mer som en ting. (...) Jeg er vant med å høre rytmer og så spille de. Jeg har ikke gjort så mye av å høre rytmer og så forstå hva de rytmene faktisk er da, i en sånn notesingskontekst.

En kan tolke disse utsagnene som at Elev C har et velutviklet gehør, da han hevder å kunne fremlegge det han hører ved å spille det på gitaren. Det å knytte den gehørbaserte erfaringen med et musikkteoretisk aspekt, eksempelvis noter, virker derimot å være noe mer utfordrende for eleven, og er noe som han ønsker å jobbe mer med.

Gehørbasert kunnskap

Gjennom intervjuet, og som en kan se i tidligere utdrag, uttrykte Elev C mange former for gehørbasert kunnskap. Da eleven eksempelvis ble spurt om hva han opplevde å ha mest kunnskap i, var svaret harmonikk: «For jeg spiller et akkordinstrument, så det har på en måte alltid vært ganske relevant». Elev C ville dermed si at han var relativt god på å høre «harmoniske rekker» og å gjøre funksjonsanalyser. En kan tolke dette svaret som at eleven, i tillegg til å vise musikkteoretisk kunnskap i form av kjennskap til funksjonsakkorder og besifring, viser en gehørbasert kunnskap i form av å kunne orientere seg i det harmoniske landskapet. Slik eleven også uttrykker det selv, kan dette komme som et resultat av fordypningsinstrumentet, da han er vant med å jobbe harmonisk i sitt gitarspill. Elev C viste også kunnskap i form av kunne gjenta mollmelodien som ble foresunget, med få feil. Da eleven så ble spurt om hva han gjorde i forbindelse med å memorere rytmen, var ikke dette noe han tenkte på, det var bare noe som «kom». I likhet med de andre elevene, tolkes det også i dette utsagnet som at Elev C her viser en form for fortrolighetskunnskap (Nerland, 2016). Samme form for kunnskap kunne også vises gjennom elevens evne til å gjenkjenne intervaller: «Det er noen intervaller jeg på en måte bare hører at «det er en ters» (...)», og hvordan han jobbet i forbindelse med improvisasjon:

C: Fordi det er ofte sånn at hvis man bare blir bedt om å synge en melodi så vil de fleste bare kunne synge en melodi. Så jeg prøver ofte å ta utgangspunkt i det jeg da bare intuitivt ville ha sunget, og så spilt det på gitaren da, for eksempel. Prøve å gjøre det istedenfor å tenke skikkelig sånn teoretisk på det.

Musikkteoretisk kunnskap

I likhet med Elev A og B, kan en også gjennom intervjuet med Elev C tolke det som at han har tilegnet seg en del musikkteoretiske kunnskaper i de hørelærerrelaterte fagene. Dette kom blant annet fram gjennom samtale om dur- og mollskala, intervallnavn, noteverdier, underdelinger, taktart, grunntone, funksjonsakkorder og at «det er jo.. en D-durakkord nedover» i lesing av prima vista-noten. Pianokunnskapene til eleven kom også til syne da jeg begynte på en tilfeldig tone som starttone i prima vista-oppgaven. Da reiste eleven seg opp og spilte den riktige tonen, D, på pianoet som var i klasserommet.

5.3.2 Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag

Lesestrategier

Da Elev C ble spurt om å lese D-durmelodien prima vista, ønsket han å stå over dette: «Det er sånn erkerivalen min, å bladsynge ting». Eleven ble derfor heller spurt hvordan han ville gått

fram i en bladlesingskontekst, hvor svaret var som følger: «Jeg ser at det er to kryss i tonearten. Og så ser jeg at det går i $\frac{3}{4}$. Og så, hvis jeg skulle spilt den, eller sunget den, så måtte jeg hatt en starttone. Og så, en puls». Om eleven faktisk er bevisst hvilken toneart melodien går i, er noe usikkert. Det kan tenkes at når eleven sier «starttone,» så ser han at starttonen er grunntonen i tonearten (D), men dette vil forbli usikkert. Det en likevel kan tolke fra dette utsagnet er at eleven danner seg en oversikt over notebildet før han begynner å lese. Vi snakket senere om at det var D-dur, og videre fortalte eleven følgende:

C: (...) Hvis jeg skulle bladlest det, så prøver jeg ofte å se etter intervaller, mer enn enkelttoner. Fordi det hjelper meg å se hele systemet ofte mer enn enkelttoner. (...) Så her ville jeg jo (peker på takt fire), prøvd å identifisere enten intervallet eller tonene ned til D-en igjen da. Og det er jo.. en D-durakkord nedover.

(...)

R: Flott. Hva med her da (peker på takt én)?

C: Ja, det går jo trinnvis opp da. Ja, så der ville jeg jo bare funnet starttonen og så spilt den skalaen.

Her kan det se ut til at Elev C bruker flere strategier i møte med melodilesing. Han tenker trinnvis når avstanden mellom tonene er kort, og analyserer intervallene mellom tonene når avstanden mellom dem er større. I siste takt ser det ut til at eleven i tillegg analyserer strukturen til tonene, og ser da at tonene danner en akkord. I og med at eleven sier «spilt den skalaen,» kan det skape noen usikkerheter om hvorvidt eleven bruker den indre forestillingsevnen av skalaen når han spiller. Ut ifra hva som blir sagt tidligere kan en likevel tolke det som at eleven også er vant med å synge prima vista, og dermed bruker nevnte strategier i forbindelse med dette. Videre, da Elev C ble spurt om hvordan han ville tenkt for å lese rytmen, fortalte vedkommende først at «Det er jo veldig mye fjerdedeler her. Og de er jo, på en måte, bare å ha pulsen». I takt to fortalte eleven at han ville tenkt «en også to også tre» for å få «underdelt den punkterte fjerdedelen». En vil her kunne se en sammenheng med elevens tidligere uttalelser om at rytme opplevdes som vanskeligere, da fremgangsmåten for å lese den punkterte fjerdedelen ikke ville gitt riktig rytme.

Lyttestrategier

Elev C viste bruk av ulike lyttestrategier i løpet av intervjuet. For det første virket det som at eleven ofte brukte skalaen og trinntall som utgangspunkt for å løse en hørelærrelatert oppgave, eksempelvis identifisering av intervaller. Ved intervaller som han ikke umiddelbart kunne gjenkjenne, for eksempel en stor sekst, ville han ha sunget en durskala «inne i hodet», fra bunn- til topptonen. Om det hadde vært en liten sekst ville eleven «enten tenkt mollskala

eller sunget meg opp til (den store) seksten, og så hørt at «oi det er kanskje en lav sekst»». Lignende strategier kunne en finne i elevens måte å identifisere akkorder i en harmonidiktat. Hvis eleven ble usikker på en akkord, men kunne høre grunntonen i akkorden, så sa vedkommende at han ville ha «prøvd å synge meg opp til grunntonen fra tonika». Her kan en tolke det som at Elev C tenker trinntall ut ifra tonika og dens tonalitet. Ved å finne den ukjente akkordens grunntone og så sammenligne det med toneartens grunntone, klarer da eleven å identifisere akkorden. En annen strategi som også ble tydelig i elevens uttalelser i harmonidiktat, var elevens helhetlige tenkning: «(...) Og så liker jeg (først) å bare høre hvor tonika kommer og notere det, så jeg får det unnagjort. Og så er det å begynne å høre etter eventuelt andre akkorder, da». Lignende framgangsmåte kunne en også finne i melodi- og rytmediktat:

C: Så jeg liker å få unnagjort de stedene jeg «hører» med en gang, så de stedene jeg synes er veldig opplagt liker jeg å bare få ned på papiret. Sånn at jeg får en slags skisse, og så kan jeg fylle inn resten til sist.

En ser her at eleven danner seg et førsteinntrykk der ulike musikalske elementer danner rammene. På denne måten kan det tenkes at eleven lettere klarer å orientere seg i notebildet under en tidspresst prøvesituasjon. En helhetlig tilnærming kunne også tolkes ut fra elevens måte å memorere melodier: «Jeg prøver jo på en måte å høre etter en slags sånn linje gjennom (...). Jeg prøver på en måte å høre sånn generelt, og ikke fokusere så mye på enkelt plasser».

Å tenke «fire»

En interessant observasjon var hvordan eleven tok utgangspunkt i fjerdedeler eller 4/4 når han skulle identifisere taktarter: «Da starter jeg ofte med å telle fire, da. Se om det passer. (...) Og hvis ikke, så må jeg begynne å underdele ofte, da. (...) Så liker jeg å prøve å finne hva jeg tenker er «eneren»». Om Elev C skulle identifisere en 6/8-takt fortalte vedkommende at han ville «først prøvd fjerdedelene, og så hadde jeg kanskje innsett at det ikke funket så bra (...)». Videre fortalte han at han ville ha prøvd å underdele i åttendeler, og funnet fram til at det var seks åttendeler fram til neste «ener». Selv om det kan være noe utfordrende å forstå hva eleven mener med «fjerdedelene» i en 6/8-takt, vil en i hvert fall kunne tolke det som at eleven først prøver med en firetakts-tilnærming, før eleven hører at det ikke passer. En viktig faktor her er elevens følelse av «ener,» som fungerer som en rettesnor i hans oppfattelse av taktart.

5.3.3 Interesse i hørelærerrelaterte fag

Elev C plasserte seg selv på en «8 av 10» i forbindelse med den generelle interessen for det hørelærerrelaterte innholdet, og forklarte dette på følgende vis: «Jeg gjør det veldig mye rent frivillig, for jeg synes det er morsomt. Jeg får noe ut av det. Og jeg merker jeg blir bedre på musikk av å gjøre det. Og det synes jeg er gøy». Eleven fortalte videre at han arrangerte mye musikk på fritiden i forbindelse med en aktuell forestilling, og likte godt å gjøre funksjonsanalyse av ulike låter. Improvisasjon var det eleven interesserte seg mest for i faget, og en stor grunn til dette var fordi vedkommende spilte mye jazzmusikk: «(...) da er det ganske morsomt å gjøre analyse og se «Okei, hva kan jeg tenke der hvis jeg skulle improvisert en melodi». Eller i forhold til harmonien i en låt, da. Jeg synes det er ganske morsomt». Dette kan tolkes som at Elev C har en stor interesse for faget, og bruker kunnskapen fra det hørelærerrelaterte innholdet i sin musikkpraksis. Slik som hos de andre elevene, er det for Elev C også en nytteverdi i innholdet som gjør at han interesserer seg for det. Det eneste eleven uttrykte å ikke være like morsomt, var ting han syntes var vanskeligst: «(...) hvis jeg blir satt i en sånn prøvesituasjon og må sitte og transkribere sånne rytmediktater og melodidiktater og sånn. Det synes jeg er ganske kjipt».

5.3.4 Prestasjon i hørelærerrelaterte fag

Som tidligere nevnt mente Elev C at han hadde ganske godt gehør, og vurderte seg selv som en «8 av 10». Dette kom av at eleven følte han fikk til mye, men at det også var ting han kunne bli bedre på. Samme refleksjoner ble også gjort da eleven skulle vurdere sin egen prestasjon i de hørelærerrelaterte fagene på en skala fra 1-10: «Sånn, 7-8? (...) Jeg synes jeg får til det meste ganske godt, men så er det alltid litt man kan bli bedre på». I spørsmålet om Elev C sin mestring i de hørelærerrelaterte fagene, plasserte han seg på en 7-er, med samme begrunnelse som på de tidligere nevnte spørsmålene. Eleven hadde også tro på å kunne utvikle seg videre, og forklarte dette med at «jeg kan alltid lære mer enn det jeg kan nå». En interessant bemerkelse var imidlertid sammenligningen med elevens følelse av mestring i andre fag på skolen, der den var noe lavere. Dette forklarte Elev C på følgende vis:

C: Jeg synes jeg mestrer musikkfagene bedre fordi jeg har mye større interesse for det. (...) I de fagene jeg ikke synes er så morsomme, så er det litt sånn.. Jeg føler ikke jeg mestrer så mye, men det er fordi jeg på en måte ikke har så mye interesse av å mestre det.

5.4 CASE 4: Elev D

Elev D har rytmisk sang som sitt fordypningsinstrument. Det var noe vanskelig for eleven å vite akkurat når vedkommende begynte å synge, men hun hadde sunget i kor siden 2. klasse på barneskolen. I dette koret var det vanlig praksis å lære musikken på øret først, for så å bruke de tilhørende notene senere. Eleven synger også ellers i en vokalgruppe der de lærer og jobber gjennom en auditiv tilnærming. Ellers har eleven også noe tidligere erfaring fra å ha spilt kornett i skolekorpsset, men sluttet da spillelæreren krevde at hun skulle lære seg noter. Da eleven skulle beskrive tankene hun hadde om hørelære i sitt refleksjonsnotat, kom også følgende refleksjoner: «Jeg synes det er litt skummelt. Da jeg først ble eksponert for det, så var det på et mye høyere nivå enn det jeg selv var/er på, og at det derfor ble litt ekstra vanskelig å spørre om hjelp, men også diskutere faget med medelever».

5.4.1 Kunnskap i hørelærerelaterte fag

Elev D fortalte følgende om opplevelse av egen kunnskap på en skala fra 1-10: «Kanskje sånn 5? For jeg føler at jeg kan en del, men at jeg har vansker for å bruke det selvstendig, og liksom få ting inn i vokabularet mitt, da». Det kan se ut til at eleven har en del gehørbasert kunnskap, men mangler begrepsapparatet for å kunne orientere seg i den musikkfaglige verden.

Gehørbasert kunnskap

Elev D hevdet å ha mest kunnskap i det å «gjenta melodier» og å «lage harmonier», og forklarte dette ved at hun hadde erfaring fra å synge. Dette var ting som Elev D følte gikk greit hvis hun *gjorde* det. Det ble med en gang vanskeligere hvis hun måtte *notere* det. Videre tolket jeg det som at Elev D viste en form for fortrolighetskunnskap (Nerland, 2016) gjennom hennes uttalelser om oppgaveløsning, i eksempelvis improvisasjon:

D: Når jeg improviserer, så pleier jeg ikke å tenke så veldig mye, egentlig. Bare hva som passer til de akkordene som blir spilt i kompet. Og så (...) bare gjøre det som kommer og det som føles naturlig. (...) Jeg føler at hvis man tenker for mye på det, så funker det ikke.

Det samme ble uttrykt gjennom strategier for å gjenkjenne en taktart: «Eller det er jo bare å telle og finne det som føles naturlig kanskje. (...) Det ville jo ikke føles rett med $\frac{3}{4}$ når det er $\frac{4}{4}$!» På samme vis tenkte ikke Elev D noe over rytmikken hvis hun skulle gjentatt mollmelodien, det ville bare kommet intuitivt.

Musikkteoretisk kunnskap

Elev D viste også noe musikkteoretisk kunnskap ved å kunne diskutere begreper som kvintsirkelen, taktarter, dur og moll, akkorder, toneart, funksjonsakkorder, rytmefigurer, og at noe «går trinnvis». Eleven syntes også det var en fin ting å få begreper på ting som hun allerede kunne, men som før ikke lå i vokabularet. Og selv det noen steder virket som om eleven blandet noen begreper, eksempelvis *kromatisk* og *trinnvis*, var det likevel tydelig at hun hadde kjennskap til musikkteoretiske begreper og i hvilke sammenhenger disse ble brukt.

Bevissthet om egen kunnskap

Ved flere anledninger viste Elev D bevissthet om egen kunnskap, der vedkommende reflekterte over hvilke områder i de hørelærerelaterte fagene hun ikke hadde mye kunnskap i. For det første syntes eleven at flere ting ved rytmedelen av fagene var vanskelig:

D: Jeg er ikke så god på å skrive ned rytmer fordi jeg synes det er veldig vanskelig å gjøre to forskjellige ting med hendene! Når jeg liksom skal klappe en rytme og så ha en underdeling, så blir jeg for opptatt av at jeg ikke klarer å gjøre de to forskjellige tingene til at jeg klarer å få skrevet ned så veldig mye!

Eleven kunne også synes det var vanskelig å identifisere en taktart hvis den gikk veldig sakte, eller når den føltes «flytende». En kan her tolke det som at eleven har utfordringer ved flere aspekt i rytmikk, blant annet koordinering, notering og lytting, og mangler de verktøyene som trengs for å mestre dette. Notering av klingende musikk, både melodi, rytmikk og harmonikk, opplevdes også som utfordrende for eleven. Eksempelvis fortalte eleven at hun slet med følgende oppgave: «Vi har hatt en sånn oppgave der vi skulle skrive ned korstemmer, og siden jeg har såpass lys stemme, så syntes jeg det var veldig vanskelig å høre altstemmen. Så den hørte jeg ikke i det hele tatt, og det tok skikkelig lang tid». Det ser her ut til at eleven sliter med å identifisere de lavere stemmene, ettersom hun selv er vant med å jobbe med lyse stemmer, som sin egen. I denne sammenhengen kan en også trekke fram muligheten for at det er lettere for eleven å høre den lyseste stemmen fordi den gjerne er mer fremtredende enn de andre stemmene. Eleven kunne også syntes at det var vanskelig med melodidiktat, spesielt hvis melodien inneholdt store sprang, for da kunne hun bli usikker på hvor stort sprang det egentlig var. Det var derimot lettere hvis melodien gikk trinnvis, «for da kan man liksom bare følge det opp og ned». Til sist syntes også eleven at det kunne være utfordrende å skulle komponere ting selv fordi hun følte at det måtte være «så avansert».

5.4.2 Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag

Lesestrategier

Da jeg viste eleven prima vista-noten, ble jeg møtt med et «Ånei!». Eleven fikk da stå over selve lesingen av noten, men forklarte heller hvordan hun ville gått fram i en slik situasjon:

D: Jeg hadde først spurt hvor den begynner. Eller, ja, om jeg kunne fått tonen den begynner på. (...) Også går den jo ganske (trinnvis), så jeg tror ikke det ville vært altfor uoverkommelig.

R: Ja, ikke sant! Ser du noe etter hva slags toneart den går i?

D: Hmm, jeg er ikke helt stødig på kvintsirkelen, men jeg ser! Jeg ser at det er noe der!

Vi snakket videre om hvordan en kunne se at noten var skrevet i D-dur, og eleven ble deretter spurt om hvordan hun ville gått videre i melodilesingen. Elev D svarte følgende: «Jeg vet ikke, bare telt toner opp? Og så ned. (*Latter*). Ja, jeg vet ikke. (...) Jeg hadde vært litt usikker på hva jeg skulle gjort akkurat på den punkterte». Jeg spurte om hun var usikker på grunn av rytmen, og eleven bekreftet dette. Videre i overgangen til takt fire ble eleven spurt hvordan hun ville tenkt for å finne tonene, hvor eleven da spurte:

D: Er det en ters?

R: Ikke ters, dessverre. (...) Det er en kvint!

D: Ja! Jeg telte feil.

Elev D var også noe usikker på hvordan hun ville lest melodien i den siste takten. Da jeg videre spurte om hva eleven ville gjort for å lese rytmen som var notert, svarte eleven etter noe betenkningstid at hun ville ha telt: «Ja, eller sånn.. (*Slår i bordet*). Gjøre sånn med underdelinger. Men det synes jeg er litt skummelt». Her ser det ut til at eleven vet om enkelte strategier for å kunne lese noten, men det er også noen utfordringer i form av manglende musikkteoretisk og strategisk kunnskap som skaper hindringer for lesingen.

Lyttestrategier

Da eleven ble spurt om hvordan vedkommende ville jobbet med D-durmelodien om den var presentert som en melodi- og rytmediktat, var svaret at hun ville ha begynt med rytmen: «Jeg tror jeg hadde begynt med å prøve å finne ut hvilken taktart den gikk i, og så underdelingene. Og så skrive ned alle åttendelene, eller markere de jeg hører». Eleven forklarte at det var sånn de hadde gjort det i timene tidligere, og jeg tolker det derfor som at eleven tar i bruk en læringsstrategi som er lært på skolen: Å skrive ned alle åttendelene og markere de som danner rytmen. Da Elev D videre ble bedt om å forklare hvordan hun ville ha skrevet melodien, var

svaret som følger: «Jeg tror jeg ville laget sånne streker opp og ned, og så sett. Jeg ville jo kjent igjen om det gikk oppover og nedover, og om det var store sprang eller ikke». Her ser vi en annen lytte- og skrivestrategi som kan tolkes ved at eleven tar utgangspunkt i fortrolighetskunnskapen hun har i tonehøyder. Ut ifra utsagnet er det noe usikkert hvordan eleven identifiserer de store sprangene utover om de går opp og ned, og om eleven får dette til. Basert på elevens utsagn om hvordan hun hadde forsikret seg om at hun hadde notert riktig, kan det tyde på at hun opplever oppgaven som vanskelig: «Jeg hadde spurt noen om hjelp». Videre forklarte eleven riktignok at hun også hadde prøvd å synge det hun hadde skrevet, og så sett om det stemte med det hun «hørte». Her kan en tolke det som at eleven har et bilde på hvordan musikken skal høres ut, og ser da om det «matcher» med det som er notert. I forbindelse med rytmikk ble Elev D spurt om hva hun gjorde for å gjenkjenne en taktart, hvorpå eleven svarte at hun *telte*: «Så hvis jeg hadde en sang som jeg var litt usikker på, så tror jeg at jeg bare hadde prøvd å telle på alle måtene jeg kunne tenke meg å telle på! Og så se hva som passer best». Slik som i melodidiktaten ser det også ut til at eleven her bruker en fortrolighetskunnskap i form av hva som «passer», når hun teller. I forbindelse med harmonidiktat tenkte eleven med utgangspunkt i tonearten og dens trinntall: «Da tenker jeg først hvilken toneart det går i. Og så skriver jeg ned alle akkordene i tonearten. Og så markerer jeg 1. og 4. og 5 trinn, og så angriper jeg deretter». Eleven forklarte at de andre akkordene, som Ts og Dm, også hadde sine trinn som hun prøvde å huske under en diktat. Da jeg spurte hvordan hun kunne høre hvilken akkord som ble spilt, sa hun: «Da prøver jeg å finne grunntonen, så teller jeg meg oppover». En slik strategi der grunntonen og trinntallene brukes i identifiseringen av akkordene, ble på den andre siden ikke brukt i gjenkjenning av intervaller: «Jeg prøver å tenke på huskereglene og sånn.. (...) Ja, så er det jo sanger og huskereglene og sånn, men jeg har ikke øvd på mye på det enda». Eleven forklarte videre at hun helst trengte piano for å identifisere intervallene. Utsagnet kan derfor tolkes dithen at eleven benytter seg av både huskereglene og gjenkjenning gjennom en «fasit» i form av å høre intervallene på piano, fremfor å tenke trinntall.

5.4.3 Interesse i hørelærerrelaterte fag

I spørsmålet om hvor mye Elev D interesserte seg generelt for det hørelærerrelaterte innholdet, svarte vedkommende følgende:

D: Jeg skulle ønske jeg var mer interessert! Jeg tror det er sånn 5 av 10 ish. Fordi jeg er liksom halvparten «ikke-interessert», men mest fordi jeg synes det er skummelt. Men så er jeg interessert fordi jeg vet at det er lurt å kunne. Og det er jo mange ting

som jeg vil gjøre, som er avhengig av at jeg kan litt om noter og litt om rytme, og sånne ting.

I dette svaret kom flere sider av Elev D sin interesse fram. En kan blant annet se hvordan det som er skummelt, og eventuelt da vanskelig, skaper lite interesse hos eleven. På den andre siden er aspekter ved det hørelærerrelaterte innholdet også av interesse fordi det kan bidra inn i elevens musikkpraksis. Eleven nevnte ved flere anledninger hvordan deler av fagene var «nødvendig», og at det derfor skapte interesse. Elev D ønsket i den forbindelse at timene ble organisert etter elevenes instrumenter, slik at eksempelvis de rytmiske sangerne, kunne «få den oppfølgingen de trenger» og lære mer av det som var relevant for dem. Ellers syntes eleven det var mest interessant med improvisasjon fordi det var friere og ikke hadde noe fasitsvar på hvordan ting skulle være. Hun syntes også det var gøy å jobbe med å sette på akkorder på en melodi, for da kunne vedkommende sitte med det selv uten at andre «rettet på det». Det minst interessante var å notere rytme, og eleven uttrykte dette som «stress». Rytme kunne riktignok være gøy hvis det var noe praktisk en gjorde i fellesskap.

5.4.4 Prestasjon i hørelærerrelaterte fag

I refleksjonsnotatet skrev eleven hvordan hun muligens hadde bedre gehør enn hun selv turte å innrømme, og at vedkommende ikke stolte helt på gehøret og seg selv. Etter samtale om dette kom Elev D fram til å vurdere sitt eget musikalske gehør som en «5 av 10». Da eleven ble spurt om egen prestasjon i de hørelærerrelaterte fagene, syntes hun dette var noe vanskelig å svare på: «Altså (navn på lærer) synes at jeg er bedre enn det *jeg* synes at jeg er. Så det er jo litt sånn vanskelig. Og jeg får jo ikke *dårlig* karakter i faget, så det er jo litt forvirrende». En kan tolke dette som at eleven ikke helt stoler på egen kompetanse i møte med de hørelærerrelaterte fagene. Videre, da eleven ble spurt om egen mestring i fagene, svarte hun følgende: «Kanskje sånn 3... Men det er mest fordi jeg helst «stikker hodet i sanden» og bare ikke har lyst til å gjøre oppgavene». Eleven forklarte at hørelæretimene, slik de var organisert i dag, ikke passet vedkommende så godt. Eleven mente at hun hadde godt å av lære enda mer i fellesskap: «Jeg synes det er veldig gøy når vi gjør det *sammen*, men å skulle gjøre det alene blir litt vanskelig». Avslutningsvis hadde eleven tro på at hun kunne utvikle seg videre: «Hvis jeg tar et tak! Så burde det gå bra».

5.5 CASE 5: Elev E

Elev E spiller fiolin som sitt fordypningsinstrument, og har gjort dette i elleve år. Han spiller mye utenom skoletid, både i eget ensemble og i andre. Eleven har også spilt bratsj i seks år, og har gått ved musikkskoler der blant annet korsang og musikkteori har vært en del av undervisningen. I tillegg har eleven begynt med piano som biinstrument. Vedkommende forklarte at han har hatt en god del musikkteori før videregående skole, og er dermed godt kjent med det hørelærerrelaterte innholdet som jobbes med på musikklinjen. Eleven går per dags dato på en musikkskole i tillegg til videregående skole, og under intervjuet reflekterte eleven ofte med utgangspunkt i hans opplevelser fra denne skolen. Elev E sine refleksjoner er derfor tolket i lys av hans erfaringer fra både musikkskolen, og fra videregående skole.

5.5.1 Kunnskap i hørelærerrelaterte fag

Da Elev E skulle vurdere sin egen kunnskap på en skala fra 1-10, med utgangspunkt i den videregående skolen, plasserte han seg på et sted mellom 8 og 9. Dette forklarte han ved at det som ble undervist på skolen, var ting som han kunne fra før av. Eleven sa også at: «(...) det er jo selvfølgelig noen ting som jeg har slurva med før, som jeg lærer her innimellom. Komponering for eksempel, det er jo nytt». Elev E hevdet også å ha generelt god kunnskap i både melodi, rytmikk og harmonikk, og trakk fram det musikalske gehøret som godt utviklet. Dette gjorde at eleven eksempelvis gjorde det godt på diktater, og at han klarte å identifisere ulike akkorder. På den andre siden opplevde Elev E å ha mindre kunnskaper i «avansert musikkteori», noe de jobbet med på musikkskolen han gikk på: «Plutselig skulle vi holde på med sånn atonal musikk, og da falt jeg litt av». Eleven nevnte også ved flere anledninger hvordan det kunne være utfordrende med funksjonsanalyse: «Det er ikke sånn at jeg er hundre prosent god på for eksempel harmonikk og sånn, at jeg klarer å komme med sånn «dette er tonikas submediant». Det er ikke sånn jeg tenker vanligvis». En kan tolke dette som at eleven opplever å ha gode kunnskaper i det hørelærerrelaterte innholdet på videregående, med unntak av funksjonsanalyse. Når det gjelder det mer avanserte innholdet som gjøres utenom, er det riktignok flere aspekter som oppleves som utfordrende.

Gehørbasert kunnskap

Elev E nevnte komponering som noe vedkommende ikke hadde gjort så mye før. Likevel var dette noe han opplevde å mestre godt:

E: (...) *det er ikke noe jeg gjør, sånn teoretisk. Selve komponeringa. Jeg gjør det jo på Sibelius, og sikkert fordi at jeg har spilt så mye og hørt så mye på musikk, så klarer jeg på en måte å skrive ting som gir mening, som ikke er sånn «teoretisk riktig».*

Det kan virke som at eleven har tilegnet seg en fortrolighetskunnskap (Nerland, 2016) som kommer til uttrykk gjennom de intuitive kunstneriske valgene til eleven. Andre eksempler på det jeg tolker som fortrolighetskunnskap, kom også til syne gjennom Elev E sine uttalelser. Eleven forklarte eksempelvis hvordan han måtte «finne pulsen» og hvordan han lette etter «eneren» for å kunne identifisere en taktart. Dette gjaldt også for eksempel skjeve taktarter, der han måtte «finne» grupperingene. I identifisering av klingende intervaller forklarte eleven hvordan han i mange tilfeller opplevde dem som enkle å kjenne igjen, og at han egentlig ikke tenkte så mye over det: «Sånn, noen intervaller er jo på en måte veldig *standard*. For eksempel kvinten. Den tar jeg alltid. Jeg er jo så vant til stemming for eksempel». Dette siste utsagnet belyser også hvordan elevens tidligere erfaringer med stemming av fordypningsinstrumentet kan ha resultert i en fortrolighetskunnskap, der han evner å forestille seg kvintintervallet uten å måtte ty til strategier for å finne det. Avslutningsvis viste Elev E gehørbasert kunnskap ved å kunne gjensynge mollmelodien med få feil, og gjennom elevens refleksjoner om improvisasjon: «Det kommer av seg selv. Det kan jo hende, hvis jeg må tenke på kirketonearter og sånn, da må man tenke litt over det. Men vanlig moll og alt som er enkelt og vanlig, det går fint».

Musikkteoretisk kunnskap

Elev E viste mye musikkteoretisk kunnskap gjennom intervjuet. Det var tydelig at han hadde kontroll på en god del musikkterminologi, hvilket fremkom gjennom samtale om taktarter, puls, funksjonsakkorder, intervaller, stemming, modale skalaer, trinn og underdelinger. En interessant refleksjon hos eleven var imidlertid hvordan han opplevde å kunne streve med det teoretiske aspektet ved funksjonsakkorder: «Jeg tror kanskje jeg kunne *hørt* meg fram og skrevet det ned på øret, men så hadde jeg ikke klart å analysere det. Sånn at jeg visste hva alle akkordene var (...)». Dette var i forbindelse med musikkskolen vedkommende gikk på, der de blant annet jobbet med neapolitansk subdominant og altererte vekseldominanter. Selv om slike temaer som regel ikke presenteres på musikklinjen, er dette etter min mening likevel en interessant observasjon.

5.5.2 Læringsstrategier i hørelærerrelaterte fag

Lesestrategier

Da Elev E ble fremvist prima vista-noten og spurt om fremgangsmåte for å kunne lese den, svarte han følgende: «Mm.. Så, med en gang ser jeg at det går trinnvis opp, og så trinnvis ned. Så de tre første taktene her ligger sånn: «na na na...». (*Synger de tre første taktene*). Det er de tre første. Og så opp en kvint der, og så bare D-dur ned».

Her kan det se ut til at eleven bruker sine musikkteoretiske kunnskaper i skalaer og intervaller for å analysere hva som skjer i noten. Selv om eleven ikke nevner at melodien går i D-dur, kan det likevel se ut til at han er bevisst dette da han viser til D-durakkorden i siste takt. Videre da eleven ble spurt om strategier for å kunne lese rytmen, svarte vedkommende etter noe betenkningstid:

E: *Jeg hadde kanskje begynt å underdele litt på den, da.* (Synger melodien med riktig rytme, mens han banker pulsslagene i bordet. I det punktert fjerdedel kommer banker eleven alle åttendelene).

R: *Ja, så du underdeler i åttendeler?*

E: *Ja. Eller så kunne jeg gjort..* (Synger melodien mens han kun banker pulsslagene i bordet) *Det går også. Men ja, hvis jeg har en fast puls da, så er det kanskje det enkleste for å holde litt orden på melodien.*

Dette kan en tolke som at eleven har flere strategier å benytte seg av, og at det viktigste med strategiene er å holde den faste pulsen. En kan også se hvordan eleven bruker kroppen for å produsere pulsen mens han synger, noe som kan tolkes som en strategi for å forsterke opplevelsen av musikkens puls.

Lyttestrategier

Elev E sin musikkteoretiske tilnærming kunne også observeres i hans refleksjoner om hvordan han ville memorert mollmelodien som ble foresunget: «Jeg merka at du sang brutte akkorder. Og så hørte jeg på intervallene. Først en kvart, og så.. (...) Og så den andre treklangen, det var jo bare en vanlig treklang». Hvis han skulle identifisere et intervall han var usikker på, gjorde han dette gjennom å synge en durskala fra nederste tone og så opp til topp-tonen. Om det var et intervall som ikke passet med durskalaen kunne han gå ned «et halvt tonetrinn». Selv om eleven uttrykte å ikke hadde behov for en slik strategi *nå*, er det likevel en interessant observasjon som kan belyse elevens musikkteoretiske tilnærming i ulike hørelærerrelaterte oppgaver. Andre lyttestrategier hos eleven kom også fram da Elev E ble spurt om hva han ville gjort hvis D-durmelodien ble presentert som en del av en melodi- og rytmediktat: «Det første jeg gjør er alltid å ta melodien. Så da bare skriver jeg, uten notehals det jeg hører. (...) Og så setter jeg på rytmen». Eleven forklarte videre at han ikke alltid skrev

ned alt på første forsøk, og pleide ofte å «dele det opp litt». Det kan derfor se ut til at eleven lytter samtidig som han skriver, og tar innledningsvis utgangspunkt i melodien. Det å dele opp melodien kan tolkes som en strategi for å huske det som blir spilt, slik at vedkommende kan huske potensielle detaljer. En slik strategi vil dermed kreve at melodien blir spilt flere ganger. En siste lyttestrategi eleven viste var i forbindelse med identifisering av akkorder. Eleven uttrykte selv at det var et «weak point», og forklarte dette blant annet med at det noen ganger kunne være vanskelig å høre bassen fordi han ikke klarte å få «topptonen ut av øret». Elev E mente likevel det skulle gå greit med harmonidiktater på musikklinjen, da han opplevde disse som «ganske basic». Eleven forklarte da at en strategi var å lytte etter bassen, og så lytte til omvendningene, og «bare stokke om til hvilken akkord det er». «Man finner jo på en måte ut av hvilken akkord det er, selv om det er kvint, ters eller noe annet i bassen da». Jeg forstår det her som at eleven bruker bassen som en strategi for å finne akkordene gjennom å identifisere hvilket trinn bassen er i akkorden, og så «stokke det om» slik at han finner riktig akkordtrinn. Det er likevel vanskelig å vurdere hvorvidt eleven mestrer å bruke denne strategien i praksis, da eleven selv uttrykker at det oppleves vanskelig å høre bassen.

Å bruke kroppen

Gjennom den analytiske prosessen kom det fram at Elev E kunne vise tendenser til å bruke kroppen som en strategi til å både lese og lytte i musikk. Slik det allerede er presentert, benyttet eleven seg av kroppen for å markere pulsslagene i lesing av prima vista-melodien. Dette kom også fram da eleven skulle demonstrere hvordan han identifiserte ulike taktarter:

E: (...) Hvis ikke, så må jeg på en måte finne pulsen. (Demonstrerer en puls ved å knipse). Og hvis det går i 6/8, så må jeg bare «1, 2, 3, 1, 2, 3» (Teller mens han knipser på hver 1-er). (...) Eller hvis det er 7/8, så leter jeg etter om det er gruppert på «1, 2, 3, 1, 2, 1, 2,» (teller mens han banker hver 1-er), eller 3+4 eller hva enn det måtte være. At jeg på en måte finner det da.

5.5.3 Interesse i hørelærerrelaterte fag

Da Elev E ble spurt om hvor mye han interesserte seg i det hørelærerrelaterte innholdet, var svaret etter noe betenkningstid som følger:

E: 6? Men det varierer litt. Det kommer an på temaet vi jobber med. (...) Jeg er jo åpen for å prøve å forstå hvis det er noe jeg ikke kan fra før av. Men, ja. Jeg føler på en måte at det jeg har til nå av kunnskap funker.

Elev E fortalte videre at han ikke var motivert for å gjøre lekser, og det virket som om det i denne sammenhengen handlet om leksene fra musikkskolen han gikk på. Leksene der hadde vært for vanskelige, og de tok for lang tid å gjøre: «Jeg skjønnte ingenting. Så da bare orka jeg ikke, det var ikke gøy». Eleven nevnte også hvordan «det superteoretiske, analyseaspektet» vekte lite eller ingen interesse. Samtidig kunne eleven også synes det var lite interessant med det han allerede kunne godt fra før av, slik som innholdet på den videregående skolen. En kan tolke disse utsagnene som at eleven opplever å ikke få den utfordringen han trenger for å skape motivasjon. Det virker som at innholdet på den videregående skolen blir for lett, og at noe av innholdet på musikkskolen, som jeg tolker til å være på et teoretisk avansert og analytisk nivå, blir for vanskelig. Eleven virker også fornøyd med de ferdighetene han har, og har enn så lenge ikke et stort behov for videre utvikling i hørelære. Det ble også tydelig hvordan det var viktig for elevens interesse at innholdet følte som *nyttig* i vedkommende sin musikkpraksis: «(...) jeg mista på en måte litt motivasjon i teorifaget. På grunn av at vi gikk så... Jeg følte at vi ikke hadde bruk for alt vi jobba med». Eleven opplevde i den sammenheng også at det ikke nødvendigvis alltid var så nyttig med det hørelærerelaterte innholdet: «(...) jeg liker best å la fantasien styre litt. (...) Jeg tror ikke jeg hadde blitt glad av å hele tiden høre på musikk og tenke «dette her er *det* og *det*». Jeg tolker utsagnet som at eleven ikke ønsker å tenke for analytisk på musikken, men heller ønsker å forholde seg mer «fritt» til det. Dette mener jeg også kommer fram gjennom det eleven uttrykte som mest interessant, som var komponering: «Det er jo bare helt fritt, det er ikke noe å forholde seg til. Man kan jo gjøre det man vil. (...) så er det også fint å ta litt avstand fra ting som er «satt». Skrevet i stein fra før».

5.5.4 Prestasjon i hørelærerelaterte fag

Elev E vurderte seg som en «9 av 10» i spørsmålet om hvor «god» eleven tenkte han var i de hørelærerelaterte fagene. Sammenlignet med elevene på musikkskolen Elev E gikk på, plasserte han seg derimot på en 5 eller 6. Eleven forklarte det som at det handlet om hvor mye han ville legge inn i faget: «Hvis jeg hadde begynt å jobbe, så hadde jeg jo skjönt det. Men jeg vet ikke, jeg er ikke så glad i så sitte og høre *veldig hardt*». Samme refleksjoner ble gjort om elevens opplevelse av mestringsfølelse, der mestringsfølelsen var høyere i den videregående skolen enn i musikkskolen. Vedkommende forklarte dette ved at han hadde fått gode karakterer på den videregående skolen, og at dette bidro til mestringsfølelse. Han var på den andre siden noe mer usikker om mestringsfølelsen på musikkskolen: «Men generelt vil jeg si jeg ligger ganske i midten. Fordi jeg nøyer meg veldig med det jeg kan».

6. Diskusjon

I denne oppgaven har jeg intervjuet og lest refleksjonsnotat fra fem elever ved en musikklinje på en videregående skole. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan individuelle komponenter i en læringsprosess påvirker elevers prestasjon, dette belyst gjennom oppgavens problemstilling: *Hvordan påvirker elevers individuelle forutsetninger deres prestasjon i hørelærerelaterte fag på musikklinjen i videregående skole?* I dette kapitlet vil funnene som er gjort sammenfattes og drøftes i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning.

6.1 Kunnskap, læringsstrategier og interesse i hørelærerelaterte fag

I følgende delkapittel vil jeg diskutere de funnene som er gjort i forbindelse med kunnskap, læringsstrategier og interesse hos informantene. Casene vil her sammenlignes, og likheter, forskjeller og andre interessante observasjoner vil bli belyst og diskutert.

6.1.1 Kunnskap

Det fremkommer i denne studien at alle elevene besitter kunnskaper som kan uttrykkes både gjennom auditive erfaringer og via et musikkteoretisk begrepsapparat. I forbindelse med det analytiske arbeidet valgte jeg å kategorisere disse som *gehørbasert kunnskap* og *musikkteoretisk kunnskap*. Den gehørbaserte kunnskapen kan i denne sammenhengen se ut til å samsvare med det Nerland (2016) kaller *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap*, der en blanding av disse kunnskapsformene gjerne kom til uttrykk. Den musikkteoretiske kunnskapen kan også ses i sammenheng med *påstandskunnskap* (Nerland, 2016), altså den musikkvitenskapelige kunnskapen som kan formidles med ord. Det fremkom også tydelige tendenser til at disse kunnskapsformene gled inn i hverandre. Når Elev B eksempelvis prøver å «finne pulsen som gir mening,» og når Elev C og E leter etter «eneren» i hver takt, vil det være vanskelig å kunne tolke disse utsagnene som kun én form for kunnskap. Å «finne pulsen» vil da både innebære elevens evne til å kunne kjenne på følelsen av den klingende musikkens fremdrift, samtidig som vedkommende gjennom musikkterminologi får satt ord på sine erkjennelser av det lydlige fenomenet. På samme måte vil det å «lete etter eneren i hver takt» både inneholde påstandskunnskap om hva en ener i en takt vil innebære, samtidig som at en gjennom å «lete etter den» formidler fortrolighet med musikkens grupperende tyngdepunkter. På denne måten kan disse funnene forstås gjennom Nielsen sin modell for musikkfagets basis (2010), der den sanse- og erfaringsbaserte ars-dimensjonen møter den vitenskapelige og verbale scientia-dimensjonen. På samme måte som i Nielsen sin modell, der

det alltid vil være et kontinuum mellom dimensjonene, ser en i elevenes uttalelser hvordan både ars- og scientia-dimensjonen kommer fram i en og samme setning.

Et annet eksempel på hvordan kunnskapsformene kunne gli inn i hverandre, kunne vises gjennom Elev C og D sine uttalelser. Elev C hadde eksempelvis følgende refleksjoner om rytmerelatert kunnskap: «Jeg strever ikke med å høre noe og så spille det, men vil si at jeg bør jobbe med å transkribere det jeg hører, altså skrive det ned». Samme refleksjoner ble også gjort av Elev D, da eleven opplevde det enklere å *gjøre* ting enn å *notere* ting. Jeg tolker utsagnene dithen at elevene først og fremst viser det Nerland (2016) betegner som *ferdighetskunnskap*, ved at de klarer å utføre en bestemt handling, eksempelvis gjennom å fremlegge en melodi. Samtidig kan det også argumenteres for hvordan de viser fortrolighet med musikkens elementer når de fremlegger melodien korrekt. Når Elev C spiller på gitaren, vil en også kunne forstå det slik at han viser påstandskunnskap ved å vite hvilke toner som må bli spilt for å kunne fremlegge melodien riktig. Ferdighetskunnskapen de innehar når de fremlegger melodien muntlig, ser derimot ut til å påvirkes når de må fremlegge denne ved bruk av notasjon. En kan med dette tolke det som at begrensninger i den notasjonsbaserte påstandskunnskapen påvirker elevenes ferdighetskunnskaper i form av å kunne fremlegge melodien skriftlig ved bruk av notasjon.

En annen ferdighetskunnskap hos Elev D som uttrykkes som mangelfull, gjøres gjennom vedkommendes refleksjoner i rytmikk: «(...) Når jeg liksom skal klappe en rytme og så ha en underdeling, så blir jeg for opptatt av at jeg ikke klarer å gjøre de to forskjellige tingene til at jeg klarer å få skrevet ned så veldig mye!». I det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, nevnes *utførelse* av musikalske elementer ved flere anledninger i kompetansemålene for de hørelærerrelaterte fagene. Elev D uttrykker å slite med koordineringen mellom rytmen i den ene hånden, og underdelingene i den andre, noe som igjen påvirker prosessen med å skulle notere det hun hører. På grunn av disse lite utviklede ferdighetene virker det som ser ut til å være en læringsstrategi for rytmenotering, mot sin hensikt. Eleven får verken utført rytmeaktiviteten, eller notert rytmen.

Nerland sin forståelse av *fortrolighetskunnskap* viser til en taus og intuitiv kunnskap, og som er knyttet til erfaringer med fenomenet over lengre tid. Med dette som utgangspunkt vil en dermed kunne belyse et fremtredende trekk ved elevenes refleksjoner rundt egen kunnskap:

- A: (...) så bare prøver jeg hver enkelt tone til det høres riktig ut.
- B: Man tenker liksom ikke helt over hva det er, men man vet at den høres sånn ut, for «det er en liten ters, den har den klangen,» på en måte.
- C: Det er noen intervaller jeg på en måte bare hører at «det er en ters» (...)
- D: (...) det er jo bare å telle og finne det som føles naturlig kanskje. (...) Det ville jo ikke føles rett med $\frac{3}{4}$ når det er $\frac{4}{4}$!
- E: (...) sikkert fordi at jeg har spilt så mye og hørt så mye på musikk, så klarer jeg på en måte å skrive ting som gir mening, som ikke er sånn «teoretisk riktig».

Her vil en kunne forstå elevenes utsagn som et uttrykk for fortrolighetskunnskap, da det ser ut til at det er noen kunnskaper de bare «har», og som kommer intuitivt for dem. Slik som Elev E også antyder, kan denne kunnskapen ha kommet som et resultat av vedkommendes musikkrelaterte erfaringer. Her kan en også trekke linjer til Polanyi (1966/2022) sin teori om *taus kunnskap*, der elevene innehar en kunnskap som går utover det de kan uttrykke med ord. Det kjennes bare «riktig» og «naturlig» ut. Med utgangspunkt i Polanyis teori vil en kunne forstå elevenes tause kunnskap som at når de retter oppmerksomheten mot helheten, eksempelvis intervallet eller musikkstykket som skal komponeres, forblir kunnskapen de har om karakteristikken for disse musikalske fenomenene underforstått. Kunnskapen blir en del av deres underbevissthet.

Alexander belyser i sin modell to ulike former for kunnskap; bred og spesifikk (Alexander et al, 1994). Gjennom det analytiske arbeidet som er gjort, har jeg tolket hvordan disse kunnskapsformene kan forstås i en hørelærerelatert kontekst: *Bred kunnskap* vil kunne tolkes som en generell oversikt over det hørelærerelaterte innholdet, eksempelvis gjennom grunnleggende musikkteoretisk kunnskap om notesystem, skalaer og taktarter og lignende, og generelle ferdigheter som det å kunne gjenta en melodi, identifisere musikkens puls, kjenne på grunntonefølelse, improvisere og lignende. En *spesifikk kunnskap* kan forstås som kunnskaper innenfor spesifikke emner i de hørelærerelaterte fagene, eksempelvis intervaller, akkordanalyse, rytmefigurer og lignende. Funnene som er gjort i denne studien, viser at elevene uttrykker varierende grad av disse kunnskapsformene. Dette kan blant annet ses gjennom Elev E og hans refleksjoner om improvisasjon: «Det kommer av seg selv. Det kan jo hende, hvis jeg må tenke på kirketonearter og sånn, da må man tenke litt over det. Men vanlig moll og alt som er enkelt og vanlig, det går fint». Her kan en tolke det som at eleven innehar bred kunnskap i form av å kunne improvisere i dur og moll uten å tenke noe særlig over dette. Når det skal improviseres over modale skalaer, som kan tolkes som en spesifikk kunnskap, vil eleven derimot måtte jobbe strategisk for å løse oppgaven. På samme måte kan en også se hos

Elev C at han uttrykker bred kunnskap i form av å kunne kjenne igjen taktarter og «plukke rytmer». Når han derimot skal lese en punktert fjerdedel med åttendel, virker det som at han foreløpig mangler den spesifikke kunnskapen i rytmefigurer og underdelinger. I motsetning til Elev E og C, kan Elev D sitt utsagn om usikkerhet med store melodiske sprang i forbindelse med melodidiktat trekkes fram som en forståelse av manglende bred kunnskap. Det kan se ut til at eleven enn så lenge ikke har gode nok grunnleggende kunnskaper i skalaer og bevissthet om grunntonen, som videre kan gjøre det vanskelig å skulle identifisere de ulike trinnene som spilles.

6.1.2 Læringsstrategier

Med utgangspunkt i Model of Domain Learning, vil i hovedsak to former for læringsstrategier brukes i utviklingen av ekspertise; overflate- og dype læringsstrategier (Alexander et al, 1998; Alexander 2003). I analysen som er gjort, er det fremkommet tendenser som kan bidra til å danne et bilde på hvordan en i en hørelærerelatert kontekst kan definere disse. En *overflatestrategi* i hørelære vil med dette forstås som en strategi som i stor grad baserer seg på memorering og passive tilnærminger uten den bevisstgjørende forståelsen. *Dype læringsstrategier* vil på den andre siden omhandle en dyp bearbeidelse av tilegnet faglig kunnskap, der analytiske og reflekterte tilnærminger sørger for en aktiv læring med vekt på forståelse.

Med utgangspunkt i de omtalte definisjonene kom det fram i studien at de to rytmiske sangerne, Elev A og D, ved flere anledninger benyttet seg av overflatestrategier. Når Elev A eksempelvis uten hell prøver å identifisere D-durtonearten ved å bruke en huskeregle, eller i likhet med Elev D referere til kvintsirkelen, kan dette tolkes som en læringsstrategi som i stor grad baserer seg på memorering, og der forståelsen for skalaens oppbygging og hvilke konsekvenser det får for toneartens fortegn, ikke ser ut til å være til stede. En ser også svakheten ved denne strategien: eleven ikke husker reglen, og evner da ikke å identifisere tonearten. Elev D bruker en lignende strategi i arbeid med identifisering av intervaller, der hun bruker starten på ulike sanger som referanse. En slik strategi kan i visse tilfeller fungere isolert sett, men vil også komme til kort om eleven eksempelvis blander hvilke sanger som brukes for å huske hvilket intervall. Intervallene kan også få svært forskjellige karakterer ut ifra hvilken musikalsk kontekst de er i, og om eleven ikke er kjent med dette, vil det kunne oppleves som vanskeligere å identifisere og fremlegge disse. Disse strategiene kan på denne måten også forstås i lys av det Blix (2013) og Green & Oxford (1995) omtaler som

kompensasjonsstrategier, da disse kan tolkes som en måte å kompensere for lite kunnskaper i fagene. Andre eksempler på overflate- og kompenserende strategier vises hos samme elever. Der Elev D uttalte at hun fortsatt trengte piano for å identifisere intervaller, kunne en også se likheter med Elev A som brukte Sibelius og demovideoer for å identifisere og fremlegge musikalske elementer. Begge tar utgangspunkt i en slags fasit, og lærer seg nye musikalske elementer på denne måten. Selv om det kan argumenteres for at slike strategier kan ses i sammenheng med Blix sin definisjon på *auditive strategier* (2013), der strategiene fungerer ved å danne et musikalsk indre «avtrykk», vil det på den andre siden også kunne argumenteres for at en lett kan ende opp med en passiv tilnærming til læringen. Ved å lytte til «fasiten» uten noen strategisk bevisstgjøring om hvordan en løser oppgaven, kan en konsekvens være at elevene forstår de musikalske elementene i øyeblikket, men ikke klarer å anvende ferdighetene ved senere anledninger der fasiten ikke er tilgjengelig.

I forbindelse med prima vista-oppgaven i D-dur, viste elevene tendenser til dype læringsstrategier. Dette viste de gjennom å bruke den musikkteoretiske kunnskapen de hadde for å analysere notebildet, eksempelvis gjennom identifisering av antall fortegn, taktart, intervaller og hvordan melodien beveget seg trinnvis. I samtale om puls og underdelinger uttrykte både Elev A, B, C og E også en bevissthet om det rytmiske aspektet ved noten. En kan her trekke linjer til det Blix (2013) betegner som *kognitive strategier*, som blant annet innebærer å analysere musikk i lys av innlært teori. Elev B og E takket ja til å synge noten prima vista, og gjennomførte med få feil. Disse funnene kan ses i lys av det Skarsgaard i sin studie definerte som strategien *å tenke logisk*, hvor «kunnskap om forhold mellom blant annet tonehøyder, tonearter og tonelengder brukes i kombinasjon med den auditive oppfattelsen av musikken» (2016, s. 66).

Et fremtredende trekk var også hvordan både Elev A, C, D og E forholdte seg til enkeltintervaller da de leste prima vista-oppgaven. En slik strategi tilsier at de bruker den kunnskapen de har om intervaller i lesingen av musikken, og kan med det tolkes som en del av Blix (2013) sin presentasjon av kognitive strategier. Det som likevel kan diskuteres er effektiviteten av denne strategien i en notelesingssituasjon, ettersom en slik tilnærming kan skape følgefeil dersom eleven synger et intervall feil. Karpinski (2000) sin forståelse av effektive lesestrategier innebærer eksempelvis evnen å gjøre enkeltelementer om til større helheter. Med Karpinski som forståelsesramme vil det å lete etter intervaller derfor kunne ses på som en lite effektiv strategi, da en gjennom å lese enkeltintervaller ikke forholder seg til

tonearten og dens tonale sentrum. På denne måten vil også slike strategier kunne forstås innenfor det Alexander (2003) omtaler som overflatestrategier. På den andre siden kunne en også finne mer effektive og dype strategier, eksempelvis gjennom Elev C og E der de analyserte den siste takten som en D-durakkord, noe som samsvarer med den helhetlige tenkingen hos Karpinski (2000) og Wolf (1976). I motsetning til de andre elevene tenkte Elev B derimot med instrumentet for å lese prima vista-melodien: «Jeg tror jeg tenker at jeg skal spille det på trompet, og så pleier jeg ofte å «trykke ned» notene her med fingrene på hvilke grep det er på trompet». En kan se at en slik strategi samsvarer med en annen kategori Skarsgaard i sin studie definerte som *Å tenke med instrument* (2016). Skarsgaard viser til hvordan eleven gjennom et motorisk minne innehar kunnskap som dermed gjør at eleven klarer å forestille seg hvordan melodien vil høres ut (2016, s. 69). I den forstand forstår jeg denne strategien som en dyp læringsstrategi.

Andre læringsstrategier som kom fram gjennom studien, og som i lys av Blix (2013) kan defineres som *kognitive*, var Elev A, B, C og E sine tilnærminger til ukjente intervaller ved bruk av dur- og mollskalaen. Ved å ta i bruk kunnskapen de har om disse skalaene, uttrykker elevene at de kan «telle» seg opp fra nederste tone til øverste, og på den måten identifisere intervallet. Selv om disse kan forstås som dype læringsstrategier, ettersom de tar i bruk kunnskap om skalaenes oppbygging for å løse problemstillingen, vil en også ved disse funnene kunne belyse de dype læringsstrategienes varierende kompleksitet. Alexander (1997) hevder at de dype læringsstrategiene utvikler seg i løpet av utviklingen mot ekspertise, og at en person på ekspertisestadiet kan ta fatt på større utfordringer som en konsekvens av velutviklede og automatiserte dype læringsstrategier. Her vil det derfor kunne se forstås som at ingen av elevene enda er kommet til dette stadiet, da noe av deres mentale kapasitet fremdeles må brukes på å strategisk finne fram til intervallene. Selv om de fleste elevene kan tolkes å være på riktig vei ved at visse intervaller bare *høres*, har de fremdeles et stykke å gå på dette området.

Jeg merket meg også hvordan både Elev B og E brukte kroppen for å bli bevisst musikkens puls i arbeid med rytmikk. I likhet med Blix (2013) og Sætre (2020) sin argumentasjon for å synge høyt for å styrke audieringsevnen, kan det på samme vis argumenteres for at elevene gjennom å banke, knipse eller trampe, styrker denne i form av en indre pulsfølelse. I lys av Blix sin kategorisering av læringsstrategier vil dette kunne betegnes som en *auditiv strategi*, ved at elevene lytter til sin egen fremføring. Denne forståelsen av auditive strategier kan også

samsvare med hvordan flere av elevene tenker i møte med akkordlytting, der både Elev B, C, D og E blant annet benytter seg av å lytte etter bassen og dens forhold til tonika, og/eller akkordenes grunntone som utgangspunkt for identifisering av omvendinger. Slike strategier virker å ha en aktiv og analytisk tilnærming, og kan derfor etter min mening betegnes som dype læringsstrategier.

Gjennom analysen kom det også fram hvordan noen elever tenkte både helhetlig og analytisk i deres måter å memorere musikalske elementer på. Den helhetlige tilnærmingen kunne en finne både hos Elev A, B og C, der de memorerte melodier med utgangspunkt i å blant annet danne seg et førsteinntrykk ved bruk av referansetoner. Noen elever forklarte også at de prøvde å høre med en helhetlig tilnærming, eksempelvis gjennom Elev C sine refleksjoner: «Jeg prøver på en måte å høre sånn generelt, og ikke fokusere så mye på enkeltsteder». Elev B viste også tendenser til samme tilnærming, og forklarte i tillegg hvordan hun prøvde å «tenke det samme inne i hodet mitt og prøve å kopiere det». Disse funnene kan i lys av Blix (2013) tolkes som *minnestrategier* i den grad at disse strategiene er rettet mot å memorere musikk på. Jeg mener en likevel også vil kunne tolke disse som en form for auditive strategier, da elevene memorerer musikken ved å lytte på forskjellige vis. Elev B sin strategi i form av å «tenke det samme inne i hodet» viser også til en styrket audieringsevne, der eleven evner å danne det Blix forklarer som et «indre «avtrykk» av lyden» (2013, s. 108). En annen måte å memorere melodier på ble gjort av Elev E, som viste en mer analytisk tilnærming: «Jeg merka at du sang brutte akkorder. Og så hørte jeg på intervallene. Først en kvart, og så.. (...) Og så den andre treklengen, det var jo bare en vanlig treklang». Elev E sin uttalelse kan også se ut til å samsvare med det Blix (2013) kaller minnestrategier. Med utgangspunkt i Hallam (1997) sin studie om memoreringsstrategier hos musikere, vil en også kunne tolke det som at Elev E sine minnestrategier er høyt utviklet, da en kan finne lignende tilnærminger hos profesjonelle musikere. Alle nevnte minnestrategier tolker jeg som dype læringsstrategier på grunn av deres aktive og bevisste tilnærming i strategibruken. En vil likevel kunne stille spørsmål ved strategienes effektivitet om melodiene hadde vært mer komplekse. Flere elever uttalte også at hvis melodiene var av mer kompleks karakter, måtte de ha hørt melodien flere ganger for å huske den. Slike strategier kan tolkes som overflatestrategier, da de i stor grad baserer seg på memorering. I den sammenheng vil det etter min mening være viktig å utvikle de dype strategiene de har, slik at de ved mer utfordrende memoreringsoppgaver kan benytte seg av disse fremfor «pugging».

Blix (2013) hevder at hørelæreundervisningen kan oppleves som stressende og ubehagelig for enkelte elever, og at strategier rettet mot det å mestre følelser knyttet til undervisningssituasjonen vil være viktig i den sammenhengen. Elev C og D sitt ønske om å stå over fremføringen av prima vista-melodien, vil i lys av Blix (2013) derfor kunne forstås som et uttrykk for at dette er noe de potensielt ser på som stressende. Det kan tolkes som at de benytter seg av en kompensasjonsstrategi (Blix, 2013) i form av unngå oppgaven. En lignende kompensasjonsstrategi vil en også kunne finne hos Elev A, som opplevde det som skummelt å reise seg opp på dominanten. En kan tolke dette som at hun ikke ønsker å vise eventuelle usikkerheter, og løser dette ved å strategisk reise seg opp når andre elever også reiser seg. Kompensasjonsstrategiene som vises hos Elev A, C og D, vil etter min mening også kunne defineres som overflatestrategier, da disse kan betraktes som passive tilnærminger i læringsprosessen, og der den bevisstgjørende forståelsen ikke ser ut til å være til stede. En *affektiv strategi* (Blix, 2013) vil derimot kunne tolkes å brukes av Elev B, når hun uttrykker hvordan hun vil fortsette å prøve selv om hun kanskje mislykkes. En slik tankegang kan tenkes å kunne bidra positivt inn på stressreduksjon hos eleven, noe som ifølge Green og Oxford (1995) vil kunne ha en positiv effekt på læringen.

6.1.3 Interesse

I løpet av intervjuene uttrykte alle elevene former for interesse for de hørelærerelaterte fagene. Den generelle interessen hadde et spenn fra «midt på treet» til meget høy. Et fellestrekk var at elevenes interesse så ut til å ha en sammenheng med hvilken nytteverdi det hørelærerelaterte innholdet hadde for deres musikkpraksis:

A: Jeg kan jo bruke rytmikk aktivt i en improvisasjon, (det) har jo gjort at jeg har fått mer interesse for rytmikk. (...) Jeg lærer meg jo ikke rytmikk for å gjøre det bra på en rytmediktat!

B: (...) jeg merker jo at det er veldig viktig med tanke på når man driver med musikk også, man har stor nytte av det.

C: Jeg får noe ut av det. Og jeg merker jeg blir bedre på musikk av å gjøre det.

D: Men så er jeg interessert fordi jeg vet at det er lurt å kunne. Og det er jo mange ting som jeg vil gjøre, som er avhengig av at jeg kan litt om noter og litt om rytme, og sånne ting.

E: Jeg føler på en måte at det jeg har til nå av kunnskap funker.

En kan ved dette se hvordan disse refleksjonene kan samsvare med Dewey (1913) sin teori om interesse, der det hørelærerelaterte innholdet tillegges en verdi i form av å gi elevene en type tilfredshet. En kan i den sammenheng også knytte dette til Deweys forståelse av den

indirekte interessen. Det er ikke nødvendigvis det hørelærerelaterte innholdet som er selve gjenstanden for interessen. Interessen kommer av hvordan det hørelærerelaterte innholdet kan berike deres andre interesser, som for eksempel deres utøvende praksis. Det vil derfor være vanskelig å kunne tolke dette i lys av MDL, da det er noe usikkert hvorvidt elevene uttrykker *personlig interesse* eller ikke. Hidi (1990) og Mitchell (1993) beskriver den personlige interessen som en interesse som er utviklet over tid, og som noe allerede eksisterende en tar med seg inn i et miljø. Selv om en kan argumentere for at elevene har en slik interesse for hørelære, vil det samtidig også være vanskelig å si hvorvidt de ville hatt denne interessen hvis det hørelærerelaterte innholdet ikke bidro positivt inn i deres musikkutøvende praksis. Jeg har likevel valgt å inkludere enkelte elevers indirekte interesse i begrepet personlig interesse, da eksempelvis Elev B og C viser stort engasjement for det hørelærerelaterte innholdet, og bruker det utenom skoletid.

Situasjonell interesse beskrives av Hidi (1990) som noe som oppstår hos eleven i en spesiell kontekst. I denne studien har det empiriske materialet imidlertid ikke gitt et tilstrekkelig grunnlag for å diskutere dette fenomenet. Det kan argumenteres for at Elev A viser tendenser til situasjonell interesse, spesielt gjennom hennes nyoppståtte interesse for funksjonsharmonikk, og at hun opplever det hørelærerelaterte innholdet som utfordrende å jobbe med utenom undervisningen. En slik forståelse vil imidlertid føre til fortolkningsproblemer med hensyn til elevens generelle interesse for fagene, som hun uttrykte som høy. I denne casen er det etter min mening vanskelig å konkludere entydig om eleven viser høy grad av situasjonell interesse, eller om hennes svar indikerer en form for personlig interesse som ikke er like fremtredende i hennes andre refleksjoner om interesse i fagene. Slik problematikk har også vært gjeldende for andre elever, og det er derfor utfordrende å trekke konklusjoner om elevene i denne studien viser en situasjonell interesse eller ikke. Den videre diskusjonen vil ta hensyn til disse utfordringene.

Et annet fremtredende trekk ved studien var også at elevene i stor grad uttrykte stor interesse for de områdene de tidligere hadde uttrykt at de hadde mest kunnskaper i. Elev A uttrykte eksempelvis både mest interesse og kunnskap i improvisasjon. Elev D uttrykte samme preferanser innenfor harmonikk, der harmonisk analyse i forbindelse med jazzimprovisasjon var av stor interesse. På samme måte forklarte også Elev B hvordan transkripsjon av ulike stemmer var av størst interesse, noe som samstemte med det hun opplevde å ha mest kunnskaper i: melodi og rytme. Funnene viser også en sammenheng mellom hva alle fem

elever viste minst interesse i, og hva de opplevde å ha minst kunnskaper i. Denne observasjonen kan se ut til å samsvare med det Alexander et al (1994) i sine studier konkluderte med, der deres funn viste en sammenheng mellom grad av forkunnskaper og hvor mye interesse informantene hadde. En kan med dette se likheter ved de funnene som er gjort i denne studien, og sammenhengen mellom kunnskap og interesse i MDL.

Elev B og E uttrykte også at de ikke fant det hørelærerelaterte innholdet interessant når det ble for grunnleggende. Selv om det teoretiske rammeverket for denne studien ikke gir konkrete detaljer om dette, kan det, sett i lys av MDL som forståelsesramme, tolkes slik at elevene vil trenge utfordringer som samsvarer med deres utviklingsstadium etter hvert som de utvikler seg videre. Å gjenta kunnskap som allerede er godt tilegnet vil derfor kunne oppfattes som unyttig, og kan videre ha en negativ effekt på motivasjonen og interessen.

6.2 Hvordan påvirker elevers individuelle forutsetninger deres prestasjon i hørelærerelaterte fag på musikklinjen i videregående skole?

I lys av diskusjonen i forrige delkapittel om elevenes kunnskaper, læringsstrategier og interesse, vil jeg nå ta for meg oppgavens problemstilling. Dette vil jeg gjøre ved å diskutere funnene med utgangspunkt i utviklingsstadiene i MDL.

6.2.1 Akklimatisering med stor interesse for faget

I analysen av det empiriske materialet fremkom det tendenser som kunne vise en sammenheng mellom elevers kunnskap, læringsstrategier og prestasjon. I de casene der elevene viser mindre bred og spesifikk kunnskap, er det også større bruk av overflatestrategier. En kan eksempelvis se dette hos Elev A og D, der begge uttrykker å ha «midt på treet» med kunnskaper. Disse elevene viser seg å bruke flere overflatestrategier i form av både kompensasjonsstrategier og mindre utviklede kognitive strategier. Både Elev A og D opplever også å prestere greit i de hørelærerelaterte fagene, de er verken i topp- eller bunnsjiktet. Med utgangspunkt i Alexanders modell for utvikling av ekspertise, kan en dermed tolke det som at sammenhengen mellom disse to elevenes kunnskaper, læringsstrategier og prestasjon, viser at de foreløpig befinner seg på stadiet kalt *akklimatisering* (Alexander, 2003). Dette vil si at de befinner seg på det innledende stadiet på veien mot ekspertise. En interessant bemerkning i denne sammenhengen er at begge er vokalist, noe som i lys av Gudims (2009) studie kan se ut til å ha en sammenheng med deres

prestasjoner. En mulig forklaring på denne sammenhengen kan blant annet være deres forkunnskaper da de begynte på musikklinjen, da det fremkom at elevene i forbindelse med deres fordypningsinstrument for det meste har jobbet gehørbasert tidligere. På denne måten har de, grovt skissert, tilegnet seg en del ferdighets- og fortrolighetskunnskap, mens de ikke har like mye musikkteoretisk påstandskunnskap. Deres forutsetninger, i form av forkunnskaper, har derfor vært noe annerledes sammenlignet med elever som tidligere har jobbet med musikkteoretisk innhold.

En annen elev som heller ikke hadde mye musikkteoretisk tidligere erfaring før videregående skole, og som jeg også gjennom MDL sin forståelsesramme tolker til å være på akklimatiseringsstadiet, er Elev C. Det virker likevel som at Elev C er kommet lengre i utviklingen mot ekspertise enn Elev A og D, og derfor er på det sene stadiet av akklimatisering. Dette er fordi eleven selv opplever å ha godt med hørelærerrelatert kunnskap, og vurderer sin prestasjon i fagene som gode. En kan også her se sammenheng med det Elev C viser av læringsstrategier, der en kan se tendenser til bruk av flere dype læringsstrategier enn Elev A og D viser. Dette gjøres eksempelvis gjennom minnestrategier og kognitive strategier, med analytiske og helhetlige tilnærminger. Det fremkommer på den andre siden også tendenser til overflatestrategier hos Elev C, for eksempel ved bruk av kompensasjonsstrategier og lite utviklede kognitive strategier i forbindelse med notelesing. Her kan en også potensielt se sammenhengen mellom det eleven uttrykte å ha minst kunnskaper i (rytmer i en notelesingskontekst), og hans bruk av strategier.

Et interessant funn som fremkom i studien, var imidlertid hvilken interesse elevene i akklimatiseringsstadiet viste for det hørelærerrelaterte innholdet. Den *personlige interessen* vil ifølge Model of Domain Learning være lite til stede i denne innledende fasen, og en vil derfor måtte legge opp til undervisning som kan skape en mer kortvarig *situasjonell interesse* (Alexander, 2005). Som tidligere nevnt har det i denne studien vært utfordrende å tydelig definere begrepene situasjonell og personlig interesse ut ifra det empiriske materialet, men det en kan observere er at alle elevene i studien uttrykker en interesse i den grad at de ser nytteverdien av det hørelærerrelaterte innholdet. Slik interesse finner en også hos både Elev A, C og D. En interessant observasjon er likevel at disse elevene viser forskjellig grad av interesse for fagene, selv om de i denne sammenhengen er forstått å være på samme stadium. Dette ser derfor ut til å avvike noe fra MDL, da Elev A og C viser mer interesse enn Elev D, og at disse to elevene i tillegg kan tolkes å vise høyere grad av interesse enn det modellen

antyder. I denne sammenhengen kan det være interessant å belyse forskjellen mellom Elev A og C sin opplevelse av mestring i fagene, og hvordan Elev D opplever egen mestring. Både Elev A og C opplevde generelt stor mestring i fagene, og stod på denne måten i stor kontrast til Elev D som kjente på lite mestringsfølelse. En kan i lys av dette diskutere muligheten for at elevenes interesse for fagene også kan ha en sammenheng med deres opplevelse av mestring, og vice versa. Slike refleksjoner kan også gjøres ut ifra Elev C sine uttalelser om mestring i andre fag i forhold til musikkfagene: «Jeg føler ikke jeg mestrer så mye, men det er fordi jeg på en måte ikke har så mye interesse av å mestre det».

Elev D oppga også å ha lite mestringsfølelse i faget, og forklarte dette med at hun «stikker hodet i sanden» og ikke ønsker å gjøre oppgavene. Eleven uttrykte også hvordan hun ikke stolte helt på gehøret sitt, og at hun selv tenkte at hun var dårligere i fagene enn det lærerne hennes kommuniserte. En kan her trekke linjer til Holmgrens (2008) funn i sin studie av prestasjon og selvoppfatning. En kan derfor forstå Elev D sin opplevelse av mestring som et resultat av hennes tidligere erfaringer i faget, som blant annet var negative opplevelser knyttet til hennes første møte med fagenes innhold, som var på et mye høyere nivå enn det hun selv var på. Denne erfaringen vil Elev D ifølge Holmgren ta med seg inn i sine måter å hankses med utfordringene i fagene på, noe som eleven beskriver som å «stikke hodet i sanden». Holmgren belyser hvordan dette kan påvirke den senere prestasjonen, noe som igjen kan påvirke selvoppfatningen. Gjennom Elev D sine uttalelser kan en derfor se likhetstegn ved Holmgren sine funn, og hvilke funn som er gjort i foreliggende studie.

6.2.2 Kompetanse

I studien fremkom det også tendenser som viste sammenhenger mellom høy grad av kunnskap og større bruk av dype læringsstrategier. I casene der eleven viser høy grad av bred og spesifikk kunnskap og dype læringsstrategier, opplever eleven også å prestere godt i fagene. Dette kan en eksempelvis se hos Elev B og Elev E som begge uttrykker å ha kunnskapsmessig god kontroll på det hørelærerrelaterte innholdet på musikklinjen i videregående skole. Et fellestrekk ved disse elevene er deres tidligere erfaring med det hørelærerrelaterte innholdet før oppstart på musikklinja, der begge oppgir å ha lært en del musikkteori. I lys av Nielsens (2010) kunnskapssyn vil det derfor kunne forstås som at Elev B og Elev E i større grad har erfaringer fra både ars- og scientia-dimensjonen av musikken, og at elevene ifølge Nerland (2016) kan tolkes til å inneha mer musikkteoretisk påstandskunnskap før start på

videregående skole, enn Elev A, C og D. Læringsstrategiene deres ser ut til å gjenspeile dette, da de i stor grad benytter seg av dype strategier som å tenke med instrument, bruke kroppen, analysere i lys av innlært musikkteori, å tenke helhetlig, og å lytte strategisk. Elevene benytter seg likevel også av overflatestrategier i form av blant annet mindre utviklede minne- og kognitive strategier. De synes å prestere godt i fagene, og kan med utgangspunkt i Model of Domain Learning forstås å befinne seg på det andre utviklingsstadiet, kalt *kompetanse* (Alexander, 2005).

Elev B uttrykker å ha en del interesse i fagene, og ønsker å bli bedre. Da eleven reflekterte over hennes forutsetninger, var dette med utgangspunkt i det hørelærerrelaterte innholdet på *videregående skole*. Det er derfor usikkert hvilke kunnskaper, læringsstrategier og interesse som eventuelt ikke ble kommunisert, noe som kunne ha påvirket hvilket stadium jeg tolket eleven til å være på. Med utgangspunkt i det empiriske materialet tolker jeg det likevel som at Elev B sine uttalelser om forutsetninger og hennes prestasjon, ser ut til å samsvare med det MDL forklarer som kompetansestadiet. Jeg tolker det også som at hun har gode forutsetninger for videre utvikling mot ekspertise.

Elev E uttrykker en middels interesse for fagene, og forklarer dette ved at han føler den kunnskapen han har til nå «funker». På denne måten avviker Elev E sine refleksjoner fra hvilken grad av interesse MDL antyder at elever på kompetansestadiet skal ha utviklet, og det vil på den måten kunne tolkes at elevens interesse i liten grad påvirker hans prestasjon i fagene. Det er på den andre siden også interessant å diskutere *hva* Elev E sikter til når han reflekterer over sine interesser. For meg virker det som at eleven ofte snakker om det mer avanserte hørelærerrelaterte innholdet på musikkskolen han går på, når han snakker om de ulike temaene i intervjuet. Det fremkommer at han opplever dette innholdet som betydelig mer utfordrende enn det som undervises på musikklinjen i videregående skole, spesielt når det blir svært analytisk, komplekst og teoretisk. Dette opplever han ikke å mestre godt, og ser ikke alltid verdien av det han lærer. Gjennom MDL (Alexander et al, 1994) sin forståelse av hvordan grad av kunnskap påvirker interessen, vil en kunne tolke den middels interessen som en konsekvens av mangel på kunnskap. På denne måten kan en se Elev E sine refleksjoner i lys av måten Alexander (1997) forklarer overgangen fra kompetanse til *dyktighet/ekspertise* på, der kun et fåtall vil komme seg til det siste stadiet. Hun forklarer at det vil kreve svært mye av de tre komponentene kunnskap, læringsstrategier og interesse, og slik en kan tolke Elev E sine uttalelser kan det se ut til at han ikke har et stort ønske om å utvikle seg videre.

Det kan forstås som at han ikke ønsker å ha en like analytisk tilnærming til musikken som de har på musikkskolen, og at han setter pris på å kunne «ta litt avstand fra ting som er «satt»». En kan derfor tolke det som at Elev E mangler den motivasjonen og interessen som trengs for å utvikles videre mot ekspertise og gode prestasjoner i de hørelærerrelaterte fagene på et høyere nivå. Det er likevel også interessant å reflektere over om denne motivasjonen for videre utvikling kunne vært annerledes hvis Elev E hadde hatt eller fått de redskapene han trengte for å tilegne seg det mer avanserte hørelærerrelaterte innholdet.

6.3 Teoretiske og pedagogiske implikasjoner

Gjennom det analytiske arbeidet har det eksempelvis fremkommet hvordan grad av kunnskap ser ut til å ha en påvirkning på elevenes strategibruk. I hvilken grad disse komponentene er utviklet hos elevene, synes å ha sammenheng med deres opplevde prestasjon i de hørelærerrelaterte fagene, der elever som er kommet lengre i utviklingen mot ekspertise opplever å prestere bedre enn de elevene som er kommet kortere. Funnene viser også hvordan elever interesserer seg mer for det innholdet de har gode kunnskaper i, og har mindre interesse for det innholdet de opplever å ha lite eller ingen kunnskaper i. Mange av funnene fra foreliggende studie viser seg å samsvare med Model of Domain Learning, noe som kan gi flere pedagogiske implikasjoner. Etter min mening vil det for det første være viktig med et helhetlig perspektiv hos hørelærepedagoger som underviser elever på de to første utviklingsstadiene. Elevers prestasjoner vil kunne ha flere bakenforliggende forklaringer, der de i tillegg kan se ut til å påvirke hverandre. Det er derfor viktig å være bevisst på dette, og tilrettelegge så langt det er mulig for å møte elevers individuelle forutsetninger. Dette vil for eksempel kunne gjøres gjennom å øve på dype læringsstrategier sammen med elevene, og å tilpasse undervisningsinnholdet til det stadiet eleven befinner seg på. I lys av studiens funn av sammenhenger mellom interesse og opplevd nytteverdi av fagene, vil det også kunne argumenteres for at hørelærepedagogen kan legge opp til hørelærerrelatert innhold som oppleves verdifullt for dem, og som de får bruk for i sin musikkpraksis. I denne sammenhengen vil det også være interessant å diskutere hvordan en potensiell inndeling av undervisningsgrupper kan gjøres for å sikre dette, eksempelvis gjennom inndeling etter instrument eller sjanger.

Selv om en kan finne likheter ved studiens funn og Model of Domain Learning, er det likevel noen avvik som vil kunne gi teoretiske implikasjoner. For det første opplevdes det

utfordrende å skulle se tydelige sammenhenger mellom elevenes interesse og prestasjon, og hvordan MDL forklarer interessen i de ulike utviklingsstadiene. Da et tydelig funn i studien også ble gjort i form av at elevene først og fremst viste interesse i de hørelærerrelaterte fagene fordi de *fikk bruk for det*, ble det utfordrende å forstå denne interessen gjennom Alexanders interessebegrep. Det vil derfor etter min mening være nødvendig med en utvidelse av MDL sitt interessebegrep i forbindelse med utvikling i de hørelærerrelaterte fagene. På samme måte vil det også være nødvendig med tydeligere rammer på hva som kan defineres som kunnskap og læringsstrategier i de hørelærerrelaterte fagene, dersom en ønsker å tolke elevens prestasjon gjennom MDL som forståelsesramme. I denne studien har jeg etter beste evne prøvd å analysere og systematisere for å danne gode rammer, men er innforstått med at disse ikke kan gi noe grunnlag for endelige konklusjoner.

6.4 Studiens begrensninger

Som tidligere nevnt vil funnene fra foreliggende studie måtte tolkes i lys av valgte metode. I arbeid med denne studien vil jeg bemerke meg noen av dens begrensninger. Eksempelvis mitt valg om å legge opp til egenrefleksjon hos elevene som metode for innhenting av empiri. Selv om valgte metode har gitt gode innsikter til studien, er det ikke til å legge skjul på at elevene potensielt kan ha svart annerledes enn hva de egentlig følte var mer riktig. De kan for eksempel ha svart slik de trodde at jeg ønsket at de ville svare, eller hvordan de selv har ønsket å fremstille seg selv. Det har heller ikke vært mulig ved valgte metode å teste elevenes utsagn når det gjelder kunnskap og læringsstrategier. Om en elev sier at hen eksempelvis ville lyttet til bassen i forbindelse med en akkordanalyse, har det i denne studien ikke blitt testet om eleven *faktisk* gjorde dette og evnet å høre bassens bevegelser i musikken. På samme måte har elevenes *prestasjon* også blitt forstått med utgangspunkt i deres egne refleksjoner, og det vil være vanskelig å vite med sikkerhet hvilke vilkår elevene har vurdert seg selv etter. Avslutningsvis kan det også nevnes at studien med sine få informanter, og den ene skolens måte å organisere fagene og undervisningen på, gir begrenset informasjon om hvordan dette ville sett ut på en annen skole med andre elever.

7. Avslutning

Jeg har i denne studien undersøkt hvordan elevers individuelle forutsetninger i form av kunnskap, læringsstrategier og interesse, påvirker deres prestasjon i de hørelærerelaterte fagene på musikklinjen i videregående skole. Det fremkommer i studien at elevene viser ulike former for kunnskap, der kunnskapen *om* noe og kunnskapen *i* noe ved flere anledninger må ses i sammenheng med hverandre. Det kommer også fram i studien hvordan elevene benytter seg av flere læringsstrategier, og at elevene som oppgir å ha mindre kunnskap i fagene oftere har en tendens til å benytte seg av overflatestrategier, eksempelvis gjennom kompensasjonsstrategier. De med høyere grad av kunnskap viser derimot tendenser til bruk av flere dype strategier, i form av blant annet kognitive, auditive og minnestrategier. Funnene indikerer at sammenhengen mellom kunnskap og læringsstrategier kan sies å ha en påvirkning på elevenes generelle prestasjon i faget, og kan på den måten forstås gjennom Alexander sin modell for utvikling av ekspertise, Model of Domain Learning. Funnene viser også at elevenes interesse for det hørelærerelaterte innholdet kan ses i sammenheng med hva de opplever som verdifullt og nyttig for sin musikkpraksis. Interessen ser også ut til å bli påvirket av elevenes kunnskapsnivå i fagene: Elevene viser større interesse for hørelærerelatert innhold de uttrykker å ha mye kunnskap i, og mindre interesse for områder de uttrykker å ha lite kunnskap i.

Studien gir ikke et fullstendig bilde av elevers individuelle forutsetninger, og den konkluderer heller ikke med hvordan elevers prestasjon skal forstås. Etter min mening bidrar den likevel med innsikt som kan danne utgangspunkt for videre diskusjon i forbindelse med en helhetlig tilnærming til læring, utvikling og prestasjon. I analysen fremkom det også andre interessante perspektiver jeg av hensyn til studiens avgrensning ikke kunne inkludere, men som kan være av relevans for videre forskning i feltet. Her kan for eksempel det sosiale aspektet ved elevenes forhold til de hørelærerelaterte fagene nevnes, da dette så ut til å ha betydning på elevene i ulik grad. Jeg vil avslutningsvis også argumentere for at det kunne vært hensiktsmessig å følge opp denne studien med kvantitative undersøkelser, der prestasjon eksempelvis måles gjennom testing eller karakterer i fagene, i et mixed methods design. Det ville også vært interessant å undersøke denne tematikken med et større utvalg for å potensielt kunne danne et grunnlag for generalisering.

Elevene i denne studien har vist meg hvordan læring og utvikling i hørelærerrelaterte fag kan være en omfattende prosess, der det ene gjerne må ses i sammenheng med det andre.

Gjennom deres refleksjoner har jeg fått innsikt jeg ser på som verdifull for min forståelse av individuelle forutsetninger, og hvordan en må forstå disse i forhold til hverandre. Jeg ønsket med foreliggende studie å bidra med forskningsbasert kunnskap til feltet, og håper dette kan skape gode utgangspunkt for videre forskning.

Referanser

Alexander, P. A. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. *Advances In Motivation and Achievement*, 10, s. 213-250.

Alexander, P. A. (2003). The development of Expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32(8), s. 10-14.

Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), s. 413-436.

Alexander, P. A., Graham, S., Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), s. 129-154.

Alexander, P. A., Hattan, C. (2020). The Effects of Knowledge Activation Training on Rural Middle-School Students' Expository Text Comprehension: A Mixed Methods Study. *Journal of Educational Psychology*. Hentet 26. september på DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000623>

Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., Schulze, S. K. (1994). How Subject-Matter Knowledge Affects Recall and Interest. *American Educational Research Journal*, 31(2), s. 313-337.

Alexander, P. A., Murphy, K. P., Woods, B. S., Duhon, K. E., Parker, D. (1997). College instruction and Concomitant Changes in Students' Knowledge, Interest, and Strategy Use: A Study of Domain Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 125-146.

Alexander, P. A. and The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259-280.

Ballangrud, B. B., Svenkerud, S. W., Drake, I. & Ulvestad, J. (2021). Bruk av nettverk i kvinners karriereutvikling mot professor- og dosentstillinger i akademien. *Forskning & forandring*. Vol. 4(1), 4-22.

- Bengtsson, I. (1979). Gehør. I Michelsen, K., Huldt-Nystrøm, H., Levin, R. og Rugstad, G. (red.), *Cappelens musikkleksikon* (bind 3, s. 62). J.W. Cappelens Forlag A.S.
- Bergby, A. K. (1991). *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole: En kartlegging og vurdering av fagets innhold*. [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Blix, H. S. (2012). *Gryende Musikkliteracy: Unge instrumentalelevers tilegnelse av musikkliteracy i lys av sosiokognitiv teori om læring*. [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.
- Blix, H. S. (2013). Learning strategies in ear training. I Reitan, I. E., Bergby, A. K., Jakhelln, V., Shetelig, G. Og Øye, I. F. (red.), *Aural Perspectives. On Musical Learning and Practice in Higher Music Education*. NMH-Publikasjoner 2013:10, 97-115.
- Blix, H. S., Bergby, A. K. (red.) (2007). *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære*. Unipub.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, E. (2016). *Gehørfaget i videregående: En kvalitativ studie av læreres undervisningspraksis i hovedområde Gehørtrening musikk fordypning 2*. [Masteroppgave]. Norges Musikkhøgskole.
- Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin Company.
- Edlund, L. & Bengtsson, I. (1979). Hørelære. I Michelsen, K., Huldt-Nystrøm, H., Levin, R. og Rugstad, G. (red.), *Cappelens musikkleksikon* (bind 3, s. 456). J.W. Cappelens Forlag A.S.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns; A Music Learning Theory*. GIA Publications.

Green, J. M., Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforlaget.

Gudim, H. S. (2009). *Hørelære, ferdigheter og instrument – en sammenheng?: En kartleggingsundersøkelse blant 3. klasseelever ved musikklinjene i den videregående skolen*. [Masteroppgave]. Norges Musikkhøgskole.

Hallam, S. (1997). The development of memorization strategies in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 14, 87-97.

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2016). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm AS.

Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.

Holmgren, T. K. (2008). *Hørelære og selvoppfatning: En intervjuundersøkelse om hvordan selvoppfatning påvirker prestasjonen i hørelære*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Janesick, V. J. (1999). A journal about journal writing as a qualitative research technique: History, issues, and reflections. *Qualitative Inquiry*, Volume 5(4), 505-524. Hentet 25. januar på DOI: <https://doi.org/10.1177/107780049900500404>

Johansen, G. G. (2013). *Å øve på improvisasjon: Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse*. [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.

Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. Oxford university press.

Kleven, T. A & Hjordemaal, F. R. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kulset, E. M. (2023). *Studenter med ADHD og deres lesing av fagtekster: En kvalitativ studie av tre studenters lesestrategier og kompensierende tiltak i møter med skriftlig materiale i høyere utdanning*. [Masteroppgave]. NTNU.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Langan, D., Athanasou, J. (2005). Testing a Model of Domain Learning in Music Therapy. *Journal of Music Therapy*, 42(4), 296-312.

Lægred, S., Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk: En innføring*. Spartacus forlag.

Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.

Nerland, M. (2016). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 46-56). Cappelen Akademisk forlag.

Nielsen, F. V. (2010). *Almen Musikdidaktik* (2. utg.). Akademisk Forlag.

Nilstun, C. (2020, 30. juni). Domene. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/domene>

Opplæringsforordningen. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregående opplæringa*. (FOR-2024-06-03-900). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2024-06-03-900>

Polanyi, M. (2022). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap* (E. Ra, Overs.). Scandinavian Academic Press. (Opprinnelig utgitt 1966)

Prestere: verb. (2024, 20. september). I *Det Norske Akademis ordbok*. *Det Norske Akademi for Språk og Litteratur*. <https://naob.no/ordbok/prestere#53027023>

Skarsgaard, A. K. (2016). «Det skjer opppe i hodet, liksom»: En kvalitativ studie av musikkelevens refleksjoner over egen forståelse i hørelære. [Masteroppgave]. Høgskolen i Bergen.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. utg., s. 443-466). Sage Publications.

Sætre, S. (2020). *Syng ut!: En kvalitativ studie om begrunnelser for å synge i gehørfaget*. [Masteroppgave]. Musikkonservatoriet i Tromsø.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i lytting (MDD03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/MDD03-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk fordypning (MUS08-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/MUS08-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk i perspektiv (MUS06-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/MUS06-02>

Wolf, T. (1976). A Cognitive Model of Musical Sight-Reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(2), 143-171.

Woll, H. (2006). Dagbok fra en rullestol: Prosessdagbok som metode i kvalitativ forskning. *Universitetsforlaget. Vol. 26* (3), 253-264. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-3037-2006-03-07>

Figurer

Figur 1: Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436. Hentet 25. august på DOI: https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1

Figur 2: Eide, R. Ø. (2023). Melodi i ren moll.

Figur 3: Eide, R. Ø. (2023). Prima vista.

Vedlegg

1. Infoskriv og samtykkeerklæring til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan påvirker elevers individuelle forutsetninger deres prestasjon i hørelærerelaterte fag på musikklinjen i videregående skole?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever sine individuelle forutsetninger spiller inn på deres opplevde prestasjon i hørelærefagene i videregående skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien utgjør en sentral del av min masteroppgave i hørelære. I masteroppgaven ønsker jeg å forske på elevers individuelle forutsetninger og hvordan disse er med å påvirke deres læring og prestasjon i de hørelærerelaterte fagene i videregående skole.

Ved skolestart i videregående skole introduseres musikkelevne for det hørelærerelaterte innholdet gjennom faget «Lytting,» og senere i utdanningsløpet gjennom «Musikk i perspektiv» og «Musikk fordypning» (Utdanningsdirektoratet, 2020)¹. For noen elever kan dette være deres første møte med hørelærerelatert innhold av slik karakter, for andre kan et slikt innhold ha vært en del av deres musikkpraksis i flere år. Det kan også tenkes at elever har lært seg ulike strategier, basert på deres fordypningsinstrument, for å løse en oppgave. I en time med «musikk fordypning» vil det derfor være mange ulike elevforutsetninger. På hvilke måter påvirker disse forskjellene i elevenes møte med det hørelærerelaterte innholdet?

¹ Utdanningsdirektoratet. (2020) *Læreplan i lytting (MDD03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/md03-02>. Utdanningsdirektoratet. (2020) *Læreplan i musikk fordypning (MUS08-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus08-02>. Utdanningsdirektoratet. (2020) *Læreplan i musikk i perspektiv (MUS06-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus06-02>

Følgende problemstilling er valgt for masteroppgaven:

Hvordan påvirker elevers individuelle forutsetninger deres prestasjon i hørelærerelaterte fag på musikklinjen i videregående skole?

Masterprosjektet har en kvalitativ tilnærming, og innhenting av empiri vil skje gjennom en kombinasjon av refleksjonsnotat og semistrukturert dybdeintervju. Informantene vil være 5 elever i en 2. klasse på en musikklinje. Alle elevene kommer fra samme skole.

Opplysningene som du oppgir i denne studien vil ikke bli brukt til andre formål enn masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Musikkonservatoriet i Tromsø (UiT) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en 2. klasseelev på en musikklinje i videregående skole. Det er 5 elever ved denne skolen som er blitt spurt om å delta, og disse er blitt valgt gjennom samtale med dine/deres lærere. Jeg har fått vite at du kan bidra med mye god og relevant empiri til studien, og at du muligens er interessert i å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at du skriver en enkel refleksjonsnotat og gjennomfører et intervju.

- Refleksjonsnotatet inneholder fire spørsmål du skal svare på. Du svarer skriftlig. Spørsmålene omhandler ditt forhold til musikk, hørelære og gehør. Det oppfordres til å svare utfyllende, og at du reflekterer en liten stund før du skriver svarene i notatet. Det vil ta rundt 20 minutter å svare på spørsmålene. Om du ønsker kan jeg sende deg refleksjonsnotatet på forhånd. Ta kontakt om dette skulle være aktuelt. Du kommer likevel til å skrive notatet til avtalt tid på skolen. Refleksjonsnotatet vil bli samlet inn og transkribert av meg.

- Intervjuet er planlagt å ta rundt 45 minutter. I intervjuet kommer jeg først til å stille deg noen enkle spørsmål som navn, alder, fordypningsinstrument, og om dine tidligere erfaringer innen hørelærerrelatert innhold. I mesteparten av intervjuet kommer jeg til å stille deg spørsmål om ditt forhold til det hørelærerrelaterte innholdet, med utgangspunkt i dine kunnskaper, læringsstrategier og interesser. Du vil også bli spurt om din opplevde prestasjon i faget. Det vil i tillegg være en mulighet at jeg stiller spørsmål basert på hva du har svart i refleksjonsnotatet, om jeg finner det hensiktsmessig. Om du ønsker kan jeg sende deg intervjuguiden på forhånd. Ta kontakt om dette skulle være aktuelt. Intervjuet kommer likevel til å skje til avtalt tid på skolen. Jeg tar lydopptak av intervjuet, og kommer til å gjøre en transkripsjon av intervjuet i ettertid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene dine. Navnet ditt og hvilken skole du går på vil anonymiseres både i transkripsjonen og masteroppgaven. Dette gjøres ved å endre navnet ditt til «Elev 1» eksempelvis, og skolen du går på til «En videregående skole i Norge». Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.08.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Dette gjøres ved å slette alle lydopptak og ved at refleksjonsnotatene slettes. Transkripsjoner og oppgavetekst vil ikke slettes, men her vil personopplysningene dine bli anonymisert, som tidligere nevnt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Musikkonservatoriet i Tromsø (UiT) har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Musikkonservatoriet i Tromsø (UiT) ved prosjektansvarlig Hilde Blix:
 - hilde.blix@uit.no
 - [+47 77 66 05 32](tel:+4777660532)
- Masterstudent Renate Ørnes Eide:
 - renateorneseide@gmail.com
- Vårt personvernombud:
 - Annikken Steinbakk, 77 64 69 52
 - personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Renate Ørnes Eide
(Masterstudent)

Hilde Blix
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan påvirker elevers individuelle forutsetninger deres prestasjon i hørelærerelaterte fag på musikklinjen i videregående skole?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i skriving av refleksjonsnotat
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

2. Refleksjonsnotat og intervjuguide

Refleksjonsnotat

1. Hva betyr musikk for deg?
2. Hva tenker du på når du hører ordet «hørelære»?
3. Hva tenker du på når du hører ordet «gehør»?
4. Hvordan vil du beskrive ditt eget gehør?

Intervjuguide

Innledende spørsmål:

- Navn, alder, instrument
- Hvor lenge har du spilt fordypningsinstrumentet ditt?
- Driver du med musikk på flere måter enn gjennom ditt fordypningsinstrument?
 - Hvis ja, på hvilke måter?
- Har du drevet med musikk på flere måter enn gjennom ditt fordypningsinstrument tidligere?
 - Hvis ja, på hvilke måter? Hvor lenge?
- Har du jobbet med hørelærerelatert innhold tidligere, altså før du begynte på videregående skole?
 - Hvis ja, kan du utdype dette? Hva slags innhold?
- Kommentere og spørre videre ut ifra svarene fra refleksjonsnotatet, om dette oppleves relevant.

Substansspørsmål:

Kunnskap:

- Kunnskap i de hørelærerelaterte fagene kan deles inn i mange kategorier. En har for eksempel kunnskap om musikkbegreper, notasjonskunnskap og musikkhistorie. Så har en også kunnskap en har tilegnet seg gjennom erfaring og via sansene (gjerne gjennom gehøret): En kan kjenne hvordan et kvintintervall høres ut inne i hodet, en merker at en rytme med stadig puls groover, en kan identifisere forskjellen mellom en durakkord og en mollakkord. Samlet sett, hvor mye kunnskap opplever du at du har i de hørelærerelaterte fagene? På en skala fra 1-10.
 - Hvorfor plasserte du deg på dette tallet?
- På hvilke områder i de hørelærerelaterte fagene føler du at du har mest kunnskap?
- På hvilke områder føler du at du har lite eller ingen kunnskap?

Læringsstrategier:

- Hva slags strategier tenker du at du bruker når du jobber med hørelærerrelaterte oppgaver?
- Hvordan tenker du for eksempel når du skal
 - Memorere en melodi eller en rytme? – (Synge mollmelodi jeg har laget)
 - Gjenkjenne og sette ord på musikalske elementer? For eksempel:
 - Et intervall
 - Taktart
 - Frasering
 - Lese en melodi?
 - Vise note, hva tenker du når du skal finne ut av denne?
 - Lese en rytme? – utgangspunkt i samme note
 - Notere musikalske forløp og forsikre deg at du har notert riktig? – utgangspunkt i samme note
 - Melodi
 - Rytme
 - Harmonikk
 - Utforske musikalske elementer gjennom improvisasjon? For eksempel:
 - Improvisere en melodi som går i 6/8-takt.
- Hvordan oppleves det for deg å jobbe med slike typer oppgaver?

Interesse:

- Hva interesserer deg mest i de hørelærerrelaterte fagene? (Eks. melodilesing, improvisasjon, auditiv analyse, rytmelesing, intonasjon ol.)
 - Hvorfor?
- Hva vekker eventuelt lite eller ingen interesse?
 - Hvorfor?
- På en skala fra 1-10, hvor mye interesserer du deg generelt for det hørelærerrelaterte innholdet?
 - Hvorfor plasserte du deg på dette tallet?
- Opplever du det hørelærerrelaterte innholdet som viktig for deg og din musikkpraksis?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

Informantens prestasjon

- På en skala fra 1-10, i hvor stor grad opplever du mestring i de hørelærerrelaterte fagene?
 - Hvorfor plasserte du deg på dette tallet?
 - Har du en tro på at du kan utvikle deg videre? Hvorfor/hvorfor ikke?

- På en skala fra 1-10, hvor «god» vil du si at du er i de hørelærerrelaterte fagene?
 - Hvorfor plasserte du deg på dette tallet?
 - (Synes du det er en sammenheng mellom ditt gehør og dine ferdigheter i hørelære?)

- På en skala fra 1-10, hvor godt gehør tenker du at du har?
 - Hvorfor plasserte du deg på dette tallet?

- Hvilke tilbakemeldinger har lærerne i de hørelærerrelaterte fagene gitt deg?
 - Er du enig i deres tilbakemeldinger?

- På en skala fra 1-10, i hvor stor grad opplever du mestring i fagene på videregående skole, samlet sett?
 - Hvorfor plasserte du deg på dette tallet?
 - Noen forskjell der om man deler inn fagene i to: Musikkrelaterte fag og andre fag?

- På en skala fra 1-10, hvor «god» vil du si at du er fagmessig på videregående skole, samlet sett?
 - Hvorfor plasserte du deg på dette tallet?

Er det flere ting du ønsker å fortelle meg som du ikke føler har fått kommet fram enda?

Avslutning:

- Takke for intervjuet og informere om at informanten kan ta kontakt om vedkommende har noen spørsmål.

