



**«Jeg tror at de som gjør det godt til
eksamen i hørelære er godt rustet til å gå
ut og jobbe med musikk»**

**-en kartlegging av hørelæreundervisning
i høyere musikkutdanning.**

MUS-3902

Maria Medby Tollefsen

*Mastergradsoppgave i hørelære med didaktikk og praksis
Det kunstfaglige fakultet - Musikkonservatoriet
Universitetet i Tromsø
Våren 2012*

Innhold

Innhold	3
Forord.....	5
Del 1:.....	6
1. Bakgrunn og problemstilling	7
2. Tidligere forskning på samme felt	9
3. Sentrale Begreper.....	11
3.1.1. Hørelærefaget.....	11
3.1.2. Musikkonservatorium	11
3.1.3. Musikalsk gehør.....	12
3.1.4. Studieplan.....	14
3.1.5. Kunnskap	14
3.1.6. Begrepene rytmisk- og klassisk sjanger i musikkutdanningene	15
4. Teoretisk perspektiv	16
4.1. Den didaktiske relasjonsmodellen	17
4.1.1. Mål	18
4.1.2. Innhold	19
4.1.3. Arbeidsmåter	19
4.1.4. Rammefaktorer.....	20
4.1.5. Elevforutsetninger.....	21
4.1.6. Vurdering.....	22
4.2. Pedagogiske grunnsyn.....	24
4.2.1. Pedagogiske grunnsyn bygget på optimistisk elevsyn	24
4.2.2. Behavioristisk læringssyn	25
4.2.3. Kombinasjon av pedagogiske grunnsyn	26
5. Forskningsmetode	27
5.1. Kvalitativ i motsetning til kvantitativ forskningsmetode.....	27
5.2. Halvstrukturert intervju.....	28
5.2.1. Mulige feilkilder ved kvalitative intervju	29
5.2.2. Analyse av kvalitative forskningsintervju.....	30
5.3. Observasjon.....	31
5.3.1. Kategorier av deltakende observasjon	31
5.3.2. Typer av observasjon og mulige feilkilder i observasjonen.....	33
5.4. Bruk av didaktisk relasjonsmodell i utforming av intervjuguide.....	34
5.5. Utvelgelse av informanter.....	35
Del 2:.....	36
6. Sammenligning av studieplaner i hørelærefaget.....	37
6.1. Hørelærefagets mange navn.....	38
6.2. Rammefaktorer.....	38
6.3. Formål og fagspesifikke hovedmål for hørelærefaget	39
6.4. Delmål i hørelærefaget.....	41
6.5. Arbeidsmåter	42
6.6. Elevforutsetninger.....	43
6.7. Vurdering.....	44
Redegjørelse for analyse av intervju og observasjon.....	46
7. Mål	46
7.1. Formål	46
7.2. Fagmål.....	48
7.3. Delmål.....	51
7.4. Kognitive, psykomotoriske og affektive mål	55
8. Innhold	58

8.1. Læringsaktiviteter	58
8.2. Læremateriell	60
9. Arbeidsmåter	62
9.1. Metoder	62
9.1.1. Metoder i arbeidet med auditiv analyse	62
9.1.2. Metoder i arbeidet med rytme	63
9.1.3. Metoder i arbeid med melodi	66
9.1.4. Metoder i arbeid med fritonal melodi	69
9.1.5. Metoder i arbeid med harmoni	70
9.1.6. Metoder i arbeidet med memorering	73
9.1.7. Metoder i arbeidet med andre temaer i hørelæreundervisningen	73
9.1.8. Oppsummering og drøfting	74
10. Rammefaktorer	75
10.1. Omfang av hørelæreundervisningen i antall semestre og studiepoeng	75
10.2. Organisering av hørelæreundervisningen	75
10.3. Størrelse på hørelæregruppene	77
10.4. Gruppeinndeling	79
10.5. Hørelære som enkeltstående fag eller som en del av et musikkteoretisk fag?	80
10.6. Har studenter innen ulike musikkjangre sjangerdelt eller felles hørelæreundervisning?	82
11. Elevforutsetninger	85
11.1. Informantenes generelle inntrykk av studentenes forkunnskap i faget	85
11.2. Forventet forkunnskap ved studiestart	85
12. Vurdering	88
12.1. Vurderingsformer	88
12.2. Vurderingsuttrykk	91
13. Konklusjon	94
13.1. Oppsummering av studiens funn	94
13.2. Didaktiske implikasjoner for hørelærefeltet	99
13.3. Veien videre	99
Referanser	101
Vedlegg	103

Forord

Arbeidet med masterprosjektet har vært slitsomt, utfordrende, lærerikt, inspirerende og berikende. Nå, ved reisens slutt, sitter jeg igjen full av opplevelser og ny lærdom, og jeg er fylt av takknemlighet ovenfor alle som har gjort det mulig for meg å gjennomføre prosjektet. Studien har resultert i en avhandling som jeg håper vil være av interesse for det norske hørelæremiljøet.

Det er mange som fortjener å bli kreditert i forbindelse med prosjektet. Først vil jeg rette en varm takk til min mann, Rune, for uvurderlig støtte. Takk også for at du og Helena ble med meg landet rundt slik at jeg fikk samlet inn datamateriale selv om jeg ammet Helena. En stor takk rettes også til min søster, Pernille, og mine svigerforeldre, som har passet barn i tide og utide. Hadde det ikke vært for dere, hadde jeg aldri kommet i mål! Takk også til min søster, Ingebjørg, for korrekturlesing og barnepass.

Takk til alle mine informanter for at dere generøst delte kunnskap, tanker og erfaringer med meg. Jeg føler meg svært beriket, og kommer til å se tilbake på møtene med hver og en av dere med stor glede. Tusen takk til min veileder, Hilde Synnøve Blix, for gode råd og kloke ord underveis i arbeidet. En stor takk rettes også til min læremester gjennom to år, Niels Eskild Johansen. Jeg har lært så utrolig mye av deg!

Del 1:

Bakgrunn og problemstillinger

Tidligere forskning

Sentrale begreper

Teoretisk perspektiv

Forskningsmetode

1. Bakgrunn og problemstilling

Jeg har fått undervisning i hørelære gjennom mange år og i ulike sammenhenger. Mitt første møte med faget var på Norges Musikkorps Forbunds sommermusikk-skoler, og siden på musikklinja på videregående skole. Deretter hadde jeg hørelære som fag da jeg tok mitt bachelorstudium ved Norges Musikkhøgskole. Ved Universitetet i Tromsø tok jeg hørelære som videreutdanningsstudium, og i masterstudiet mitt ved samme sted har jeg også fått undervisning i faget. Noe som har slått meg med tanke på all denne hørelæreundervisningen, er hvor mangeartede den har vært. Både innhold i faget, metoder, læremateriell og organisering synes å ha variert fra lærested til lærested.

Inntrykket mitt av at faget ikke er ensartet understøttes i boken ”Øre for musikk”: *”Generelt kan man si at hørelærefaget i Norge i dag er svært mangeartet. Det finnes mange og svært forskjellige meninger om fagets innhold, plass i utdanningene og hva slags metoder som er de beste”* (Blix og Bergby, 2007:7). Forfatterne skriver også litt om mangfoldet av muligheter i faget:

”I arbeidet med å utvikle gehøret kan vi på den ene siden jobbe med de intuitive kunnskapene, blant annet musikalsk hukommelse. Elevene må gjøres kjent med ulike former for musikk, slik at de kan gjenkjenne de strukturer som er viktige eller meningsbærende, og slik at de kan lagre dem som musikalske forestillinger (intuitiv kunnskap) i sin erfaringsbank. På den andre siden må vi jobbe for å utvikle de logisk-analytiske kunnskapene, slik at man lettere kan framlegge de musikalske strukturene konkret. Dette kan gjøres på mange måter. Man kan legge vekt på praktisk musisering og improvisasjon, eller man kan legge vekt på teoretisk kunnskap og verbalisering som innfallsvinkel. Man kan fokusere på klingende musikk, eller man kan fokusere på notasjon. Læreren står overfor en uendelighet av valg. Noen foretas på verdimelessig basis, andre valg foretas av rent praktiske årsaker. Men det er viktig å ha klart for seg at man som lærer hele tiden har slike valgmuligheter(...)” (ibid:18).

Tema for denne oppgaven er som følger:

”En kartleggingsstudie av aspekter ved hørelæreundervisningen i utøvende, klassiske musikerutdanninger i universitets- og høyskolesektoren i Norge, 2012”

Jeg søkte gjennom studien å belyse de følgende problemstillingene: Hvordan blir det undervist i hørelære i høyere utdanning her i landet? Er mål, innhold, metoder, organisering, rammefaktorer, vurderingsformer, læremateriell og elevenes læreforutsetninger¹ sammenfallende ved de ulike undervisningsinstitusjonene? Eller er det mange ulike tanker og praksiser knyttet til disse aspektene ved undervisningen? Finnes det noen elementer alle er enige om?

Jeg bestemte av hensyn til oppgavens omfang å avgrense studien til kun å gjelde hørelæreundervisning i den offentlige delen av universitets- og høyskolesektoren, og videre til å dreie seg utelukkende om undervisningen i hørelærefaget knyttet til utøvende utdanninger innen

¹ Disse aspektene er kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978), se kapittel 4.

klassisk musikk. De studiestedene som tilbød hørelæreundervisning under de gitte kriteriene var Norges Musikkhøgskole i Oslo, Universitetet i Tromsø; kunstfaglig fakultet; musikkonservatoriet, Universitetet i Bergen; institutt for musikk, Universitetet i Stavanger; institutt for musikk og dans², Universitetet i Agder; institutt for musikk og NTNU i Trondheim; institutt for musikk. Jeg valgte å samle data til kartleggingen fra alle disse institusjonene.

Studien ble innledet med en sammenligning av undervisningsinstitusjonenes studieplaner i hørelære. Sammenligningen ga meg et innblikk i organiseringen av undervisningen, vektleggingen av innhold, vurderingen av studentenes arbeid og ferdigheter, og hva som er de overordnede målene for faget ved de ulike studiestedene. For å få mer kunnskap om ulike innfallsvinkler til hørelæreundervisning, besøkte jeg alle de nevnte institusjonene for å intervju og observere et utvalg av hørelærepedagoger.

Analysen av det innsamlede materialet resulterte i kartleggingen av aspekter ved hørelæreundervisningen i utøvende, klassiske musikerutdanninger i universitets- og høyskolesektoren i Norge i dag. Dataene ble organisert ved hjelp av didaktiske kategorier i overensstemmelse med en såkalt *didaktisk relasjonsmodell* (Bjørndal og Lieberg, 1978) som vil bli nærmere presentert i kapittel 4.

² Heretter forkortet til *institutt for musikk*.

2. Tidligere forskning på samme felt

I dette kapittelet redegjøres det kort for tidligere forskning på fagfeltet. Siden jeg i denne studien hadde til hensikt å undersøke hørelæreundervisning i Norge, vil jeg kun omtale forskningsprosjekter som har tatt for seg undervisningen av emnet her til lands. Jeg omtaler ikke forskning på beslektede temaer, som aspekter ved det musikalske gehør, spesielle metoder innen gehørtrening, eller forbindelsen mellom hørelære og musikalsk utøving.

Anne Katrine Bergby skrev i 1991 hovedfagsoppgaven *"Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold"*. Oppgaven baserer seg på en kvantitativ undersøkelse av hørelæreundervisningen ved musikklinjene i den videregående skole. Bergby ønsket gjennom studien å presentere innholdet i hørelæreundervisningen, sett i lys av en skandinavisk hørelæretradisjon. Studien viste at hørelæreundervisningen i stor grad konsentrerer seg om å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Pedagogene som deltok i studien uttrykte et ønske om å la undervisningen inkludere arbeid med aspekter som forståelse for musikk og opplevelse av musikk, men de mente at tidspress, store undervisningsgrupper og mangel på utdanning i faget ofte ligger til hinder for dette. På bakgrunn av dette talte Bergby for å etablere en hørelærepedagogisk utdanning i Norge. I oppgaven presenterte hun også aktiviteter som kan brukes i hørelæreundervisningen, blant annet med det mål å fremme aktiv lytting som en del av undervisningens innhold.

Christian Vinje skrev i 2009 masteroppgaven *"Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst?"*. Vinje søkte gjennom studien å kartlegge elevenes oppfattelse av fagets nytteverdi, deres tanker om egne forutsetninger for emnet, og deres grad av prestasjonsangst og følelse av mestring i faget. Gjennom å intervju et representativt utvalg elever ved hjelp av spørreskjema, fant Vinje ut at hørelærefaget jevnt over blir sett på som nyttig. Det viste seg at jentene har mer prestasjonsangst enn guttene i forbindelse med faget, og at guttene har større tro på egen mestringsevne i emnet enn det jentene har.

I 1998 skrev Anne Kristine Wallace Turøy hovedfagsoppgaven *"Det må vel være viktig at du skal trene opp øret"*. Studien hadde til hensikt å belyse de holdninger og verdier som preger hørelæreundervisning i høyere utdanning, både fra lærerens og studentens perspektiv. Turøy så blant annet på fagets rolle i utdanningen, dets nytteverdi, og studentenes opplevelse av emnet. Studien viste at studentene selv mener at hørelærefaget har stor nytteverdi. Turøy påpekte allikevel at emnet i all hovedsak er en eksponent for vestlig kunstmusikk, og at studentene kanskje ville ha hatt større utbytte av undervisningen dersom de gehørformene som tas i bruk blant annet i muntlig overlevering av musikk, ble lagt større vekt på i faget. Studien viste, i likhet med Vinjes, at

prestasjonsangst i emnet er utbredt blant studentene, og at mange har et ambivalent forhold til faget. Det viste seg at lærerne som deltok i undersøkelsen synes at studentenes hørelærefaglige nivå varierer sterkt ved studiestart, og at dette er problematisk fordi eksamenskravene ofte er for høye for de som har dårligst utgangspunkt. Turøy viste også gjennom studien at de oppgaveformene som eksamen i hørelære består av, setter sterke føringer for hørelæreundervisningen, og hun stiller spørsmålsteget i forhold til verdien av å ha en sluttvurdering i form av eksamen. Turøys undersøkelse har enkelte likhetstrekk med min: begge tar i bruk en kvalitativ innfallsvinkel til forskningen, begge ser på hørelærefaget i høyere utdanning, og begge tar for seg ulike aspekter ved undervisningen. Undersøkelsen skiller seg fra min blant annet ved at den ser undervisningen både fra lærerens og elevens ståsted, og ved at den ser hørelæreundervisningen fra et sosiokulturelt perspektiv.

Inger Elise Reitan utformet i 2006 forskningsrapporten "*Gehørtrening - i praksis: Hva sier fagplanen, og hva opplever studentene?*" Reitan søkte gjennom studien å belyse hvordan studentene ved Norges Musikkhøgskole opplever hørelærefaget, blant annet i forhold til læringsutbytte og egen mestring. Gjennom en spørreskjemaundersøkelse oppdaget Reitan at mange studenter finner hørelærefaget spennende og artig, men at prestasjonsangst knyttet til faget er utbredt. De aller fleste studentene ser stor nytteverdi i hørelæreundervisningen, spesielt i forhold til sin egen utøving. Det viste seg også i undersøkelsen at majoriteten av studentene trives i hørelæretimene, på tross av at de føler prestasjonsangst og stress. Omtrent halvparten av studentene mente de mestret faget godt, mens litt under halvparten ga uttrykk for å mestre faget middels godt. Reitans undersøkelse har de likhetstrekk med min at den undersøker hørelæreundervisning i høyere utdanning og at den tar for seg ulike aspekter ved undervisningen. Til forskjell fra min, tar den kun for seg undervisningen ved *en* institusjon, og den belyser faget fra studentenes perspektiv.

De fire omtalte forskningsprosjektene er de som synes å ligge nærmest min kartleggingsstudie med hensyn til forskningens tematikk. Turøy berører noen av de aspektene jeg omtaler i min studie, spesielt når det gjelder hørelærepedagogenes oppfatning av studentenes forutsetninger. Meg bekjent har likevel ingen publisert en undersøkelse som presenterer en tilsvarende kartlegging av norsk hørelæreundervisning i høyere utdanning.

3. Sentrale Begreper

I en tekst vil det ofte forekomme ord og begreper som kan tolkes på ulike måter. I det følgende redegjør jeg for bruken min av ord og begreper som er sentrale i denne oppgaven.

3.1.1. Hørelærefaget

Alle musikkonservatorieutdanninger i Norge har et eget fag der studentene arbeider med utvikling av musikalsk gehør. Faget har ulike benevnelser hos utdanningsinstitusjonene, deriblant gehør og lytting, del av musikkteorifag, gehørtrening og hørelære. I denne oppgaven brukes begrepet *hørelærefaget* som fellesbetegnelse på emnet uavhengig av hva det heter på hvert enkelt studiested. Begrepet *hørelære* brukes her om innholdet i hørelærefaget.

Mange av de som underviser i hørelære i universitets- og høgskolesektoren i Norge har ulik utdanning³. Bakgrunn med hensyn til forsknings- og utviklingsarbeid og arbeidserfaring varierer også. Dette innebærer også at ikke alle har samme grad i høgskole- og universitetssystemet. Noen er professorer eller dosenter, noen er førsteamanuenser, andre er lektorer, førstelektorer eller universitetslærere. Felles for dem er at de underviser i hørelære. For enkelhets skyld velger jeg derfor å kalle alle for hørelærepedagoger eller -lærere i denne studien.

3.1.2. Musikkonservatorium

I 1883 startet Lindeman ”organistskole” i datidens Christiania. Den hadde i starten kun tolv elever, men allerede i 1892 hadde skolen fått 175 elever, og den ble omdøpt til ”Musikkonservatoriet i Oslo”⁴. Dette var starten på den institusjonaliserte musikerutdanningen i Norge. Siden ble det opprettet musikkonservatorier på Veitvet i Oslo (senere Østlandets musikkonservatorium), i Bergen (1905), Kristiansand (1965), Stavanger (1945), Trondheim (1973) og Tromsø (1971)⁵, samt det private musikkonservatoriet Barratt Due musikkinstitut (1927)⁶. I 1973 ble Musikkonservatoriet i Oslo nedlagt, og Norges Musikkhøgskole ble opprettet som den eneste vitenskapelige høgskolen i Norge som tilbød musikerutdanning. Østlandets musikkonservatorium og Norges Musikkhøgskole ble slått sammen i 1996.

På 1990-tallet bidro høgskolereformen til at musikkonservatoriene ble slått sammen med andre undervisningsinstitusjoner innen høyere utdanning til høgskoler. Reformen trådte i kraft 1. august 1994, og besto blant annet i at det ble opprettet en statlig høgskole i hvert fylke, og som rommet det som tidligere hadde vært mindre høgskoler og undervisningsinstitusjoner innen høyere

³ Se kapittel 4.

⁴ <http://www.nmh.no/nmhom/historikk>, sist sett 15.02.2012

⁵ http://no.wikipedia.org/wiki/Liste_over_universitet_og_h%C3%B8gskoler_i_Norge, sist sett 11.02.2012.

⁶ http://www.barrattdue.no/nor/om_barratt_due/historikk/, sist sett 23.02.2012

utdanning⁷.

De siste årene har flere og flere av musikkonservatoriene blitt en del av et universitet. Musikkonservatoriet i Bergen ble i 1995 en del av det humanistiske fakultetet ved Universitetet i Bergen, og heter nå "Griegakademiet, institutt for musikk". Agder Musikkonservatorium i Kristiansand ble i 2007 en del av Universitetet i Agder, og heter nå "Universitetet i Agder, institutt for musikk". Rogaland musikkonservatorium i Stavanger ble i 2005 en del av Universitetet i Stavanger, og heter nå "Universitetet i Stavanger, institutt for musikk og dans". Musikkonservatoriet i Trondheim ble allerede i 1996 innlemmet i NTNU, og ble i 2002 omdøpt til "Universitetet i Trondheim, institutt for musikk" etter sammenslåingen med Musikkvitenskapelig institutt. Nordnorsk Musikkonservatorium i Tromsø ble i 2009 en del av det kunstfaglige fakultetet ved Universitetet i Tromsø, og heter nå "Universitetet i Tromsø, Musikkonservatoriet". Norges Musikkhøgskole består fortsatt som en enkeltstående, vitenskapelig høgskole.

Alle de ovenstående utdanningsinstitusjonene omtales i det følgende med samlebetegnelsen *musikkonservatorium* eller *konservatorium*.

3.1.3. Musikalsk gehør

Gehör kommer fra det tyske ordet *Gehör*, som betyr hørsel. I en musikalsk sammenheng anvendes ofte begrepene *musikalsk gehør* (eller kun begrepet *gehør*) og *hørsel* om to helt forskjellige funksjoner (Blix og Bergby, 2007:15). Hørsel er en fysiologisk funksjon som gjør det mulig å oppfatte lyd, målt i tonehøyde (hertz) og tonestyrke (desibel). En person kan høre godt eller dårlig, men det har lite å si for vedkommende sin indre oppfattelse av musikk. Et eksempel på dette er Beethoven, som komponerte mengder av musikk selv etter at han ble døv. Den døve Beethoven må ha «hørt» musikken inni seg for å kunne skrive den ned. Han brukte det vi kaller en *indre forestillingsevne* av musikk, også kalt det *indre gehøret*.

Hva er så et musikalsk gehør? Ingmar Bengtsson definerer gehør som "evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke med mer), og så å kunne fremlegge dette konkret" (Bengtsson 1979:62).

Det musikalske gehør er en evne som utvikler seg når en person lytter til og utøver musikk, og det er avhengig av trening. Et godt gehør forutsetter fortrolighet med grunnmønstrene i den musikken utøveren befatter seg med, slik at de kan gjenkjennes, identifiseres og reproduseres av utøveren (Cappelens musikkleksikon, bind 3:62).

Det skilles ofte mellom to hovedtyper av gehør. Karakteristisk for "type 1" er at musikerens innlæring av musikk skjer uten bruk av noter, via lytting og imitasjon. Denne formen for "muntlig"

⁷ <http://no.wikipedia.org/wiki/H%C3%B8gskolereformen>, sist sett 11.02.2012.

læring av musikk er vanlig blant annen innen folkemusikk og populærmusikk. Gehøret trenger i denne sammenhengen ikke å bygge på begrepsbasert bevisstgjøring av musikalske strukturer eller musikkteori, men på en sensitivitet for både helhet, detaljer og fremføringspraksis i den musikkstilen det er snakk om (ibid).

Gehør av ”type 2” utvikles ved systematisk innlæring av, trening i og begrepssetting på ulike musikalske mønstre og elementer, som rytme, melodi, harmonikk og intervaller. I faget hørelære er det ofte dette en arbeider med. En fordel ved å ha trent opp et slikt gehør er at utøveren lettere kan tilegne seg repertoar utenfor den musikkstilen vedkommende er mest fortrolig med (ibid).

Det å ha et godt gehør består blant annet av å kunne forestille seg et musikalsk forløp eller deler av et musikalsk forløp inni seg. Trening av et slikt ”indre gehør” er ofte et viktig aspekt i hørelæreundervisning. For musikere som leser fra noter, er det vesentlig å etablere en forbindelse mellom noteskriften og det indre gehøret. Helst skal denne forbindelsen være så sterk at det umiddelbart kommer en auditiv representasjon av musikken i utøverens indre når han leser noteskrift. Denne forbindelsen krever både et godt indre gehør, god kjennskap til noteskrift og musikkteori, og bevissthet omkring vanlige strukturer og mønstre i musikken, slik at disse hurtig kan gjenkjennes og identifiseres (et eksempel på et slikt mønster i den klassiske musikken, er den tonale kadens).

Man kan også snakke om to andre underkategorier av gehørbegrepet, nemlig *absolutt gehør* og *relativt gehør*. En person med absolutt gehør har lagret tonehøyder i sin langtidshukommelse, og kan fortelle nøyaktig hvilke toner som blir spilt, som regel uten å måtte tenke mye over det. Kun et mindretall av alle som befatter seg med musikk har absolutt gehør. De fleste har det som kalles relativt gehør. Det innebærer at toner og akkorder gjenkjennes i relasjon til en grunntone, en stemmegaffel, kjennskap til eget stemmeomfang eller lignende. Siden musikere som regel jobber mer med musikalske sammenhenger enn med enkelttoner, vil de ofte ha best nytte av å utvikle det relative gehøret sitt, også om de har absolutt gehør (Blix og Bergby, 2007:19). I hørelæreundervisning i dag er det derfor mest vanlig å jobbe med utvikling av det relative gehøret, også for studenter med absolutt gehør. Når jeg i det følgende har skrevet om utvikling av, eller arbeid med gehør, er det denne type gehør jeg har referert til. Gehør defineres i denne studien som en evne til å forestille seg musikk, og til å kunne reprodusere denne forestillingen i form av sang, spill eller notasjon.

3.1.4. Studieplan

Begrepet *læreplan* kan defineres på følgende vis: ”En læreplan er et skrevet dokument som angir retningslinjer for mål, innhold og organisering av undervisningen” (Hanken og Johansen, 1998:134). Det finnes tre hovedtyper av læreplaner: *rammeplaner*, *fagplaner* og *studieplaner*. En *rammeplan* kan defineres som en plan for et fag der det av kunnskapsdepartementet⁸ er fastsatt nasjonale rammer for innholdet. En *fagplan* kan defineres som en plan der det faglige innholdet i et emne som er regulert av en rammeplan, konkretiseres (Ibid).

Begrepet *studieplan* kan defineres som en plan som beskriver innhold og organisering av studier eller fag som ikke omfattes av nasjonale rammeplaner. Den utformes som regel lokalt, og beskriver følgende deler av faget⁹:

- ytre faktorer som hvor mange timer i uken studentene skal ha i faget, hvor mange studiepoeng som oppnås og hvor mange studenter som skal være i en gruppe.
- Indre faktorer som målsettinger i faget, innhold, arbeidsmåter og læremateriell.

I faget hørelære i høyere utøvende musikkutdanning finnes det for tiden ingen retningsgivende rammeplaner. Hvert studiested utarbeider sine egne studieplaner for emnet, noe som kan føre til at det er store variasjoner med hensyn til innholdet i dem.

3.1.5. Kunnskap

Begrepet *kunnskap* kan brukes snevert eller vidt. I en snever betydning av begrepet peker kunnskap i hovedsak på det en person kan av teori og fakta, også kalt *påstandskunnskap* (Dysthe, 1997). Holdninger og praktiske ferdigheter holdes i denne sammenheng utenfor. I en videre definisjon av begrepet omfattes både teoretisk kunnskap, ferdigheter og holdninger (Hanken og Johansen, 1998:185).

I hørelærefaget er det ikke kun teoretisk kunnskap som skal læres. For å kunne utføre en rytme, må en forstå dens oppbygning, men man må også kunne produsere den med stemmen, med kroppen, eller med et annet instrument. Det krever en type *ferdighetskunnskap* som tilegnes blant annet gjennom øving (Reitan, 2006:26). I denne studien har jeg derfor benyttet begrepet i en vid forstand. Kunnskap omfatter altså både påstandskunnskap, de ferdigheter vedkommende innehar og den *holdningskunnskap* han har ervervet seg.

⁸ <http://www.hib.no/om/sentrale-dokumenter/lover-og-regler/bachelorgrad.htm>, sist sett 14.02.2012.

⁹ <http://www.hit.no/nor/HiT/Student/Studiehverdagen/Studiekvalitet/Kvalitetshaandbok/2.-Definisjoner-av-sentrale-begreper>, sist sett 12.02.2012.

3.1.6. Begrepene rytmisk- og klassisk sjanger i musikkutdanningene

Det er vanlig at musikkonservatoriene tilbyr utdanning innen flere musikalske sjangere¹⁰. Det tilbys som regel særskilte studieforløp innen hver av disse fordi hver sjanger har sine spesifikke utfordringer, praksiser og tradisjoner. Inntil opprettelsen av jazzlinja ved Musikkonservatoriet i Trondheim i 1979 var det i Norge kun utdanningstilbud innen klassisk musikk og kirkemusikk. I de senere år har utdanning innen både folkemusikk, jazz, pop og rock blitt vanlig ved norske musikkutdanningsinstitusjoner.

De musikalske sjangrene jazz, pop og rock omtales gjerne under samlebetegnelsen *rytmisk musikk*. Således omtales utdannelsen av musikere innen disse musikkstilene ofte *rytmisk musikkutdanning*. Begrepet må ikke forveksles med det å ha *rytmiske ferdigheter*, som betyr å ha ferdigheter i å oppfatte eller utøve rytmer i musikk, uavhengig av sjanger.

¹⁰ Jfr. Konservatoriens studieplaner.

4. Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet redegjør jeg for det teoretiske perspektivet jeg har valgt å se hørelærefaget i lys av. Jeg søkte i studien å belyse ulike aspekter rundt hørelærefaget. Den *didaktiske relasjonsmodellen* (Bjørndal og Lieberg, 1978) inneholder ulike kategorier som hver kan sies å beskrive et aspekt ved en undervisningssituasjon. Ved å bruke disse kategoriene systematisk i de ulike fasene av forskningsarbeidet, ville jeg kunne sikre at en del forskjellige sider av undervisningen ble omtalt.

Jeg valgte altså å undersøke aspekter ved hørelæreundervisningen som faller inn under den didaktiske relasjonsmodellens kategorier. I forskningsprosjektets tidlige fase ble kategoriene benyttet i utformingen av en intervjuguide, og denne intervjuguiden ble siden tatt i bruk i intervjuene med studiens informanter. Videre sammenlignet jeg konservatoriernes studieplaner med utgangspunkt i relasjonsmodellens kategorier. Da alt det ønskede empiriske materialet forelå, dannet den didaktiske relasjonsmodellen utgangspunkt for analysen av dette. Redegjørelsen for analysen, samt studiens konklusjon, ble presentert i overensstemmelse med modellens kategorier.

Å velge den didaktiske relasjonsmodellen som teoretisk perspektiv bidro til at studien i hovedsak dreide seg om aspekter ved hørelærefaget sett fra lærernes ståsted. Hva studentene tenker om faget, hvilket utbytte de føler at arbeidet med emnet gir dem og hvilken relevans de føler hørelæreundervisningen har for deres utøving på hovedinstrumentet, er spørsmål som ville være interessante å belyse, men som jeg ikke har tatt stilling til i denne sammenheng.

Loeng, et.al. har i boken "Voksenpedagogikk i kompetansesamfunnet" (2001) beskrevet en didaktisk kategori kalt lærerforutsetninger. Lærerens utdanning, arbeidserfaring, kulturelle forankring og pedagogiske grunnsyn vil være faktorer som påvirker undervisningen. I undersøkelsen spurte jeg informantene innledningsvis om deres bakgrunn med hensyn til utdanning og arbeidserfaring, og det viste seg at pedagogene har svært ulik bakgrunn. En lærer har utøvende musikerutdanning, en lærer har musikkpedagogutdanning, to er skolerte innenfor musikkteoretiske fag og to har hørelærepedagogiske utdannelse. Det viste seg også å være stor variasjon med hensyn til informantenes arbeidserfaring. Noen av lærerne har undervist i hørelære på høyere utdanning i nærmere førti år, mens andre er forholdsvis ferske pedagoger i emnet. Jeg ser det som sannsynlig at forskjellene i utdanning og arbeidserfaring har konsekvenser i forhold til hvilket syn informantene har på hørelære som fag og deres syn på hvordan det er mest hensiktsmessig å undervise i faget. Hvilken bakgrunn lærerne har kan også være med å prege hva som vektlegges i emnet. Jeg har valgt å undersøke aspekter ved hørelæreundervisningen sett fra en pedagogs ståsted, og derfor er kategorien om lærerforutsetninger, på tross av dens betydning for undervisningen, utelatt i studien.

4.1. Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er et verktøy til bruk ved planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Bruk av en slik modell fører til at læreren må tenke systematisk gjennom sine konkrete undervisningssituasjoner, både i forkant og i etterkant av undervisningen. Den didaktiske relasjonsmodellen er utviklet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg, og ble først beskrevet i deres bok "Nye veier i didaktikken" (1978). Senere har andre pedagoger videreutviklet modellen, og den har de siste tiår vært det mest brukte planleggingsverktøyet for undervisning i lærerutdanning i Norge (Hiim og Hippe, 2006).

Den didaktiske relasjonsmodellen består av seks kategorier som kan sies å beskrive hovedområder ved en undervisningssituasjon sett fra lærerens perspektiv. Innholdet i de ulike kategoriene påvirker hverandre gjensidig, og derfor bør de behandles likeverdig når undervisning planlegges og evalueres. Siden kategoriernes innhold har innvirkning på hverandre, viser modellen hvor kompleks en undervisningssituasjon kan være. Ved å være bevisst på områdene ved en undervisningssituasjon, slik modellen beskriver, vil læreren lettere kunne drive reflektert og god undervisning.

De seks kategoriene i relasjonsmodellen er: Mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering, rammefaktorer og elev- og læreforutsetninger. I det følgende vil jeg kort beskrive kategoriene i modellen med utgangspunkt i hørelærefaget i høyere utdanning.

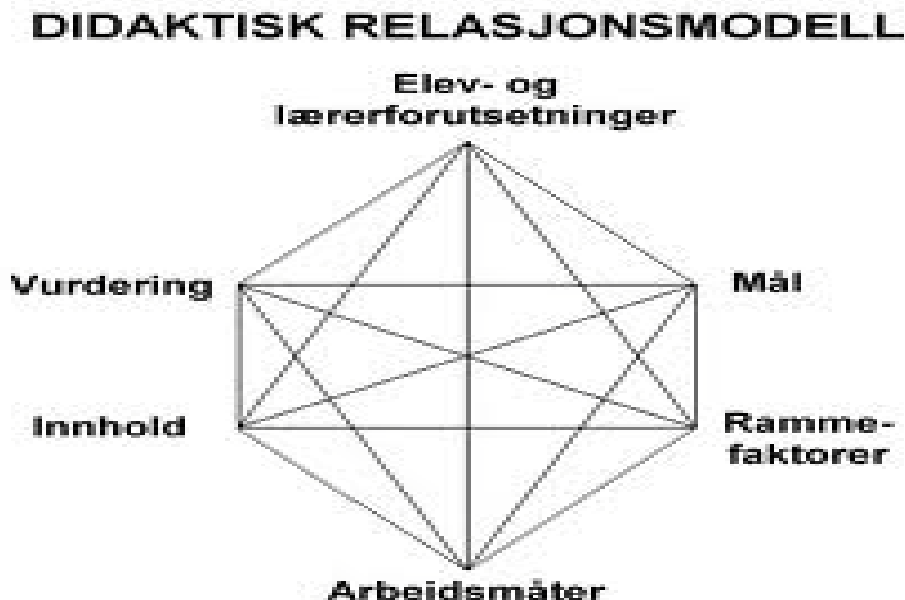


Fig.1: Didaktisk relasjonsmodell¹¹.

¹¹ folk.uio.no, sist sett 30.01.2012.

4.1.1. Mål

Det skiller gjerne mellom *formål*, *fagmål*, *delmål* og *arbeidsmål*. Et fags overordnede hensikter kan kalles formål. Det er gjerne generelt formulert, og beskriver fagets langsiktige intensjoner (Hanken og Johansen, 1998:56). Eksempler på formål for hørelæreundervisningen kan være å styrke studentenes forståelse av musikk eller å gjøre dem til dyktigere musikere gjennom å øke deres bevissthet rundt musikalske grunnelementer.

Begrepet *fagmål* brukes om de overordnede, fagspesifikke målene for undervisningen (ibid). Slike mål kan i hørelæreundervisningen være å trene opp og styrke auditiv forestillingsevne eller å lære å gjenkjenne, beskrive og reprodusere musikalske grunnelementer.

For å oppnå de overordnede målene kan det være behov for å ha *delmål* i et fag. Disse sier noe om hvilke konkrete sider ved et emne det skal utvikles kunnskap om (ibid). Eksempler på typiske delmål i hørelære er rytmelesing, melodilesing, harmoniforståelse og memorering av musikk. Blix og Bergby definerer begrepet slik: ”*Delmålene opptrer ofte som underpunkter til de mer generelle målene og henviser til ulike emner eller forskjellige nivåer i faget. Eksempelvis kan dette være målsettinger om å kunne vurdere intonasjon, høre og bestemme taktart og tonekjønn og å lese og skrive ned forespilte rytmer*” (Blix og Bergby, 2007:49).

Et *arbeidsmål* er et mål som kan formuleres i arbeidet med et delmål. Jobbes det med rytmelesing, kan arbeidsmålet være å lære seg skjeve taktarter. Arbeidsmålet er et kortsiktig mål, og underveis i et undervisningsforløp vil det være flere slike.

Målene for et fag kan ha til hensikt å sørge for at flere ulike sider hos eleven blir utviklet gjennom undervisningen. Målene kan deles inn i tre hovedtyper: *kognitive mål*, *psykomotoriske mål* og *affektive mål* (Hanken og Johansen, 1998:58, Hiim, 1998:172). Kognisjon har med tilegnelse av påstandskunnskap å gjøre, og begrepet *kognitive mål*, eller *kunnskapsmål* (Hiim, 1998:172), benyttes ofte om mål som handler om ervervelse av teoretisk kunnskap, i motsetning til kunnskap i form av praktiske ferdigheter og holdningskunnskap. Kognitive mål kan også omfatte mål som handler om utvikling av tankeprosesser, persepsjonsevne, hukommelsesevne, forestillingsevne og resonneringsevne¹².

Psykomotorikk er en betegnelse på motoriske effekter som oppstår på grunn av psykiske prosesser¹³. *Psykomotorisk mål*, eller *ferdighetsmål*, beskriver hvilke motoriske ferdigheter som ønskes oppnådd (Ibid). En forutsetning for tilegnelsen av slike motoriske ferdigheter, er at det foregår en mental prosess hos den som skal lære forut for eller samtidig med den fysiske tilegnelsen. Begrepet *affektivitet* beskriver det som har med følelser og stemninger¹⁴ å gjøre. Hiim

¹² Store Norske leksikon, bind 8:650.

¹³ Store Norske leksikon, bind 12:252.

¹⁴ Store Norske leksikon, bind 1:58.

(1998:172) omtaler *affektive mål* som *holdningsmål*, og lar begrepet omfatte mål som har både med følelser og holdninger å gjøre.

I hørelæreundervisningen kan det jobbes med alle de ovennevnte typene mål. Kognitive målsettinger i emnet kan være å bli kjent med ulike notasjonsmåter, lære å notere musikk eller å bli fortrolig med og analysere akkordenes funksjoner i forhold til hverandre. Psykomotoriske mål kan være å mestre å taktene i ulike taktarter eller å kunne utføre polyrytmer. Affektive mål kan være å utvikle glede i forhold til musikk, å skape aksept for egne og andres svake sider eller å overvinne nervøsitet i forhold til egne prestasjoner i faget.

I kartleggingsstudien har jeg undersøkt hvilke mål lærere og undervisningsinstitusjoner har for hørelæreundervisningen, både når det gjelder formål, fagmål og delmål. Jeg har også sett på om det er de kognitive, psykomotoriske eller affektive målene som synes å dominere undervisningen.

4.1.2. Innhold

Innholdet i en undervisningssekvens består av lærestoff og læringsaktiviteter, og de mål som er satt for undervisningen vil få direkte konsekvenser for denne kategorien. Den didaktiske relasjonsmodellens øvrige kategorier vil også ha innflytelse på kategorien, og i det følgende viser jeg hvordan kategorien *rammefaktorer* kan virke inn på undervisningens innhold (Hanken og Johansen, 1998:67): Er en hørelæregruppe nivå delt, vil den sterkeste gruppen kanskje ha et annet innhold i timen enn den svakeste. Er gruppen delt etter hvilke instrumenter studentene spiller, vil dette kunne ha noe å si for innholdet i timen; strykere og blåsere vil kunne ha behov for arbeid med intonasjon, mens dette ikke er like aktuelt for pianister. Finnes det muligheter for avspilling av innspilt musikk, kan undervisningen inneholde øvelse i å skille ut bassen i orkester, mens i et klasserom der kun klaveret er tilgjengelig, vil ikke dette være aktuelt.

Det er vanlig å bruke innholdsbegrepet som en samlekategori for lærestoff og læringsaktiviteter. Det finnes også en annen måte å bruke begrepet på, der læringsaktivitetene skilles ut i en egen kategori, og kun lærestoffet betegnes som innhold (Hanken og Johansen, 1998:66). I denne studien har jeg valgt å bruke innholdsbegrepet både om læremateriell og læringsaktiviteter, men jeg har valgt å beskrive de metodiske aktivitetene som anvendes i arbeidet med innholdet i kategorien *arbeidsmåter*.

4.1.3. Arbeidsmåter

Begrepet *arbeidsmåter* kan brukes om flere ulike aspekter ved undervisning. Hanken og Johansen lister i sin bok, "Musikkundervisningens didaktikk", opp åtte ulike bruksområder for begrepet:

- ♣ De undervisningsformene læreren bruker, deriblant forelesning, demonstrasjon, med mer.

- ♣ De læringsaktivitetene elevene gjør i undervisningssituasjonen. Disse blir heretter omtalt som *metoder*.
- ♣ Den sosiale organiseringen av undervisningen, altså om det er gruppeundervisning, klasseromsundervisning, eller lignende.
- ♣ De bevisste måtene læreren forholder seg til studentene på. Eksempler på dette er lærerens grad av styring eller hans grad av involvering.
- ♣ De generelle prinsippene for hvordan undervisningen bør foregå, for eksempel fra det kjente til det ukjente eller fra helhet til detaljer.
- ♣ De måtene læreren bruker for å differensiere undervisningen.
- ♣ Den måten stoff og læringsaktiviteter er organisert på i en progresjon.
- ♣ De musikkpedagogiske system eller konsepter som for eksempel ”Suzuki-metoden” (Hanken og Johansen, 1998:78).

Jeg har i denne studien valgt å bruke begrepet *arbeidsmåte* om de metodene som benyttes i arbeidet med undervisningens innhold. Hanken og Johansen (1998) definerer metodebegrepet slik: ”(...) *en planmessig fremgangsmåte for undervisning og læring*” (Ibid:79). Begrepet anvendes her om de spesifikke læringsaktivitetene lærerne ber studentene gjøre for å erverve seg ferdigheter i et bestemt emne. Et eksempel på en vanlig metode i hørelære er trinnsang¹⁵. I denne metoden er konvensjonell notasjon av melodi byttet ut eller supplert med en type notasjon der hver tone betegnes med et nummer. Dette nummeret indikerer hvilken tone som skal synges i den skalaen som ligger til grunn for melodien. Målet med metoden er å trene opp elevenes forståelse for forholdet mellom de ulike tonene i en skala og deres relasjon til grunntonen. Etter en tids arbeid med denne metoden, erstattes vanligvis trinnotasjonen med konvensjonell notasjon. Det er altså ikke et mål at studentene skal synges på trinn resten av sin musikerkarriere; trinnotasjon representerer et eksempel på en metode i arbeidet med å styrke ferdighetene i notelesing.

4.1.4. Rammefaktorer

Enhver undervisningssituasjon har rammer som setter betingelser for undervisningen og læringen. Det kan dreie seg om faktorer som både er til hinder og til hjelp. Noen slike faktorer som kan være aktuelle i hørelæreundervisningen er: størrelsen på gruppen som blir undervist, hvordan gruppen er inndelt, lokalitetene som benyttes, hvilket teknisk utstyr som er tilgjengelig, hvor ofte studentene har undervisning i faget, hvor lange undervisningstimene er og hvor mange semestre i et studieforløp studentene mottar undervisning i faget. Om studentenes og lærernes forutsetninger skal regnes med i denne kategorien, er det delte meninger om. Hanken og Johansen skriver: ”*Elevenes og lærerens forutsetninger vil ha langt større betydning for virksomheten enn noen andre rammefaktorer. Dette taler for å skille dem ut som en egen kategori*” (Hanken og Johansen,

¹⁵ Se kapittel 6.3.1.

1998:37).

Jeg har i min studie valgt å behandle elevforutsetninger som en egen didaktisk kategori, og, som tidligere nevnt, belyses ikke *lærerforutsetninger* i undersøkelsen. Begrepet *rammefaktorer* omfatter her følgende elementer ved en undervisningssituasjon: gruppestørrelse, gruppeinndeling og omfang av undervisningen i tid og studiepoeng.

I kategorien om rammefaktorer har jeg også undersøkt hvorvidt hørelære blir undervist som et eget fag eller som en del av et større musikkteoretisk fag ved de norske musikkonservatoriene, og jeg har belyst lærernes tanker omkring dette. Jeg har sett på om studiestedene tilbyr felles eller separat undervisning i faget til studenter innen ulike musikalske sjangre, og jeg har forsøkt å få et innblikk i pedagogenes tanker rundt temaet.

4.1.5. Elevforutsetninger

I denne studien har jeg omtalt kategorien *elev- og lærerforutsetninger* som *elevforutsetninger*. Kunnskap om elevens forutsetninger er nødvendig for å kunne gjennomføre undervisning som er best mulig tilpasset den enkelte. Elevforutsetningene har betydning for hvilke valg en lærer tar innenfor de andre didaktiske kategoriene; mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammefaktorer må sees i lys av dette aspektet (Hanken og Johansen, 1998:42).

Begrepet *elevforutsetninger* betegner hvilke kunnskaper, ferdigheter, erfaringer, holdninger og personlige egenskaper en elev har med seg inn i en undervisningssituasjon. Disse faktorene vil påvirke både vedkommendes egen læring og samhandlingen med de andre i gruppen, og de vil dermed også kunne ha innvirkning på medstudentenes læring.

Studentenes forutsetninger påvirkes av flere ulike variabler. En av disse er kognitive faktorer som hver enkelt students hukommelse, konsentrasjonsevne og evnen til problemløsning. Elevenes evne til sosial samhandling spiller også inn på deres forutsetninger for læring ved at den styrker mulighetene for samarbeid i og utenfor timen, og gjør det enklere å skape en god gruppedynamikk der alle deltakerne føler seg inkluderte, trygge og ivaretatte. Slik kan også det sosiale miljøet i gruppen betegnes som en forutsetning for læring (ibid:47; Reitan, 2006).

Studentenes emosjonelle forutsetninger vil også ha betydning i en læringssituasjon (Holmgren, 2008). Hørelære er et fag der mange har opplevd å føle seg utrygge. I en undersøkelse gjort ved Norges Musikkhøgskole mente 46 prosent av studentene at de følte at de mestret faget godt eller svært godt, mens hele tolv prosent følte at de mestret faget dårlig eller svært dårlig (Reitan 2006:138). Hver enkelt deltakers evner og ferdigheter blir gjennom undervisningen eksponert, og følelsen av å være sårbar og naken er nok noe mange kan kjenne seg igjen i. Jeg har gjennom erfaringer med egne studenter opplevd at når de møter faget i høyere utdanning, kan det være med blandede følelser. Mange har hatt faget i videregående utdanning eller på en

folkehøgskole. Noen har følt mestring i faget, og møter til timene med trygghet og tro på egne ferdigheter. Andre har dårligere opplevelser når det gjelder hørelærefaget, og har liten tiltro til både eget øre og egen stemme. Hvilke følelser studentene bærer med seg i forhold til faget vil prege innstillingen deres til undervisningen, og kan dermed innvirke på lærings situasjonen (Holmgren, 2008:88).

Et område som vil ha betydning for studentenes forutsetninger i faget, er hvilke læringsstrategier de har utviklet. Siden de fleste har hatt hørelæreundervisning tidligere når de tar fatt på sitt studium ved et konservatorium, har de som regel mange slike strategier. Hvilke strategier hver enkelt student bruker, kan ha sammenheng med vedkommendes sterke og svake sider, eller med hvilken type undervisning han har vært utsatt for før. Studentens valg av strategier kan virke inn på om vedkommende mestrer nye temaer eller oppgaver i faget. Kanskje må læreren sette av tid til å hjelpe studentene til å oppdage nye læringsstrategier i arbeidet med fagstoffet (Hanken og Johansen, 1998).

Musikkstudentenes musikkulturelle forutsetninger vil også være en faktor som har betydning i hørelæreundervisning. En student med forankring i vestlig kunstmusikktradisjon vil kjenne et annet musikalsk "ordforråd" enn en som har sin musikalske tilhørighet i en jazztradisjon. Om en hørelæregruppe består av deltakere med homogene musikkulturelle forutsetninger eller om gruppen er satt sammen av studenter som har sin ekspertise i musikk innen ulike genre som klassisk, jazz og folkemusikk, vil det få konsekvenser både for hvilke musikalske elementer og mønstre studentene vil gjenkjenne som "dagligdagse". Dette vil igjen få betydning for valg av både innhold og arbeidsmetoder i undervisningen.

Jeg har i denne studien latt begrepet *elevforutsetninger* omfatte de forkunnskapene og ferdighetene studentene har i hørelære ved studiets start. Gruppeinndelingen i hørelære er en faktor som kan ha betydning for studentenes forutsetninger. Nivåinndeling av gruppene vil eksempelvis kunne påvirke studentenes forutsetninger for å lære fordi undervisningen lettere kan tilrettelegges slik at hver enkelt student kan oppleve både mestring og utfordring i faget. Hvordan konservatoriene har delt inn hørelæregruppene sine, og hvilke konsekvenser lærerne mener at inndelingen får for undervisningen, har jeg imidlertid belyst under kategorien *rammefaktorer*.

4.1.6. Vurdering

Enhver undervisning bygger på ett eller flere mål. For å ha mulighet til å undersøke hvor stor grad av måloppnåelse som finner sted hos elevene, kan det tidvis være behov for å vurdere dem. Evaluering av studentenes innsats, av deres tilegnede ferdigheter eller kunnskap og av lærerens egen undervisning vil til en viss grad skje kontinuerlig gjennom skriftlige så vel som muntlige tilbakemeldinger og prøver. Denne formen for prosessorientert «måling» av studenter, lærere og

undervisning kan benevnes som *evaluering*.

Når en lærer bedømmer i hvor stor grad studentene har oppnådd målene for undervisningen, kalles det gjerne en *vurdering*. Vurderingen kan være rettet både mot en prosess og mot et resultat, men til forskjell fra en evaluering skjer denne bedømmelsen som regel i etterkant av den aktuelle prosessen eller etter at et resultat eller et produkt er utarbeidet (Blix og Bergby, 2007:56).

For å kunne vurdere en students prestasjoner i et fag på best mulig måte, bør vurderingsmåtene samsvare med målene for, og innholdet i, undervisningen. Slik kan studenten få tilbakemelding på sin grad av forståelse for emnet, sin ferdighetsoppnåelse i faget og sin gjennomførte grad av forventet innsats i undervisningsforløpet. En slik vurdering kan i tillegg føre til at studiestedet og læreren får en pekepinn på om undervisningen gir de ønskede resultatene.

Vanlige vurderingsmåter for studenter i høyere utdanning er blant annet eksamener og innleveringsoppgaver. Vurderingsmåtene er ofte omtalt i studiestedenes læreplaner som obligatoriske arbeidskrav og som beskrivelse av avsluttende vurdering.

Hvor stor grad av måloppnåelse som har funnet sted hos den enkelte student beskrives med et vurderingsuttrykk. Ulike slike uttrykk kan være gradert karakter, bestått/ikke bestått, muntlig tilbakemelding og skriftlig tilbakemelding.

Vurdering sees som regel på som et nødvendig didaktisk virkemiddel. Men det finnes noen ulemper ved å bedømme studentenes grad av måloppnåelse gjennom eksaminasjon og prøver. En stor utfordring med å benytte en vurderingsform som eksamen er at læreren ofte trenger å bruke en del undervisningstid til å forberede studentene på eksamenssituasjonen, både i forhold til utforming av selve prøven og dens innhold. Selv om lærere og sensorer gjennom en eksamen kan få et godt inntrykk av om kandidaten har forstått innholdet i faget, så vil prøven i seg selv umulig kunne gjenspeile alle bestanddeler av emnet. Det problematiske med dette er at innholdet i prøver og eksamener lett kan bli styrende for undervisningen som helhet. I et fag som hørelære vil det kunne gjøre at prosesser det er vanskelige å måle resultatet av i en eksamenssituasjon blir prioritert bort, på tross av at de kan være viktige i arbeidet med å trene opp og utvikle studentenes musikalske gehør (Blix og Bergby, 2007:57; Turøy, 1998:84).

Et annet potensielt problem med vurdering av studenter, er den menneskelige faktoren som kan virke inn på vurderingsresultatet. Både lærere og sensorer er mennesker. De kan gå glipp av essensielle nyanser eller de kan være farget av eget bekjentskap til enkelte kandidater. En lærer kan også bli fristet til å blande bedømmelsen av prosess og produkt. Hvis en elev som i utgangspunktet er svak i et emne arbeider systematisk og godt med faget slik at han viser middels gode ferdigheter når eksaminasjonen finner sted, vil det være fristende å bedømme hans resultater bedre enn resultatene til en som i utgangspunktet er sterk i faget, men som overhodet ikke har jobbet og som oppviser samme ferdighetsnivå som den opprinnelig svake eleven.

Fordelene med vurdering av studentene er, i tillegg til at læreren og institusjonen får muligheten til å kartlegge deres grad av måloppnåelse, at vurderingen i seg selv kan utgjøre en motivasjonsfaktor og utgjøre det lille presset studentene kan trenge for å gjøre en tilstrekkelig innsats i faget. Det gjør også at det aktuelle emnet ikke blir bortprioritert til fordel for andre emner der studentene blir vurdert. Å måtte jobbe frem mot en vurdering, kan også være med på å bevisstgjøre både lærere og studenter om målene med undervisningen.

I kartleggingsstudien har jeg sett på hvordan konservatoriene vurderer sine studenter. Jeg har også forsøkt å belyse hvilke tanker hørelærepedagogene har omkring vurderingsformene, og hvordan disse gjenspeiler målene for faget. Jeg har i tillegg undersøkt hvilke vurderingsuttrykk undervisningsinstitusjonene anvender i hørelærefaget.

4.2. Pedagogiske grunnsyn

En lærers pedagogiske grunnsyn kan komme til uttrykk blant annet gjennom måten vedkommende ser på og forholder seg til faget, til studenten, til lærerrollen og til kunnskap, ferdigheter og læring (Hanken og Johansen, 1998:51). Et pedagogisk grunnsyn består av de holdningene, verdiene og oppfatningene en lærer har i forhold til ulike områder av pedagogisk arbeid. I det følgende vil jeg redegjøre for noen av de pedagogiske grunnsyn som kan finnes i forbindelse med hørelæreundervisning.

4.2.1. Pedagogiske grunnsyn bygget på optimistisk elevsyn

Elever kan sees på som individer med indre motivasjon for læring og som er nysgjerrige, kreative og villige til å ta ansvar. Pedagoger som har et slikt *optimistisk elevsyn* mener at eleven med riktig stimuli vil utvikle seg og utfolde seg på grunnlag av sine iboende ressurser. Lærerens rolle vil da være å veilede eleven og støtte opp om vedkommendes læring.

Kunnskap kan erverves på flere tenkelige måter, blant annet som aktiv konstruksjonsprosess, som overføringsprosess fra lærer til elev og som kritisk bevisstgjøringsprosess. Forbundet med et optimistisk elevsyn, vil den aktive konstruksjonsprosessen ofte være den foretrukne metoden (Hanken og Johansen, 1998).

Det optimistiske elevsynet har dannet utgangspunktet for ulike pedagogiske grunnsyn, slik som det såkalte kognitive læringssynet, det sosiokulturelle læringssynet og det konstruktivistiske læringssynet (Imsen, 2005). Et kognitivt læringssyn kan formuleres gjennom John Deweys læresetning om hvordan tilegnelse av kunnskap best skjer: "*Learning by doing and reflecting*" (Dewey, 1916/2009). Dewey mente at eleven lærer best ved å delta aktivt i læringsprosessene, og ved å reflektere over de erfaringer som blir gjort gjennom den aktive deltakelsen. I det kognitive

læringssynet kan kunnskap sees på som en objektiv størrelse. Lærerens oppgave er å formidle kunnskapen til eleven gjennom å tilrettelegge undervisningen slik at eleven selv kan oppleve og erfare den.

Det sosiokulturelle læringssynet springer ut fra tanken om at deltakelse i sosial praksis er en forutsetning for at læring skal skje. Samspill med andre mennesker og hjelp fra andre mennesker er nødvendig for at eleven skal utvikle seg maksimalt i forhold til sitt potensial. Forkjempere for dette pedagogiske grunnsynet mener at menneskelig tenkning og adferd alltid må sees i en sosial og kulturell kontekst (Vygotsky, 1978). Undervisning må tilpasses den enkelte elev, og ta utgangspunkt i de sosiale og kulturelle forutsetninger eleven har.

Med utgangspunkt i et konstruktivistisk læringssyn sees kunnskap på som et menneskelig produkt som konstrueres av og i den hver enkelt person i møtet med verden (Mellin-Olsen, 1993 i Hanken og Johansen, 1998:180). Kunnskap er altså en subjektiv størrelse, og læring blir dermed et individuelt prosjekt. Kunnskap kan ikke overføres fra lærer til elev, men må erverves av eleven gjennom egne erfaringer. Lærerens oppgave blir dermed å legge til rette for at eleven skal kunne gjøre seg de nødvendige erfaringene med lærestoffet. Å lære eleven strategier for å utvikle kunnskap, er viktig i en undervisning som bygger på det konstruktivistiske læringssynet. Forkjempere for dette læringssynet, mener også at ny kunnskap helst bør bygge på allerede eksisterende kunnskap hos eleven. Når den nye kunnskapen assimileres med det eleven allerede kan, foregår læring.

Hanken og Johansen beskriver læring i forhold til et konstruktivistisk læringssyn slik:

”Lærerens framstillinger kan ikke transportere kunnskap, men de kan gi eleven et utgangspunkt for selv å konstruere sin egen kunnskap. Dette foregår med utgangspunkt i det eleven kan fra før og i lys av dens tidligere erfaringer. Kunnskap vil derfor bli konstruert på ulik måte hos forskjellige elever. Med dette læringssynet kan man peke på betydningen av et aktivt samspill med eleven for å kunne forstå hvordan «verden» oppfattes fra hennes ståsted” (Hanken og Johansen, 1998:181).

Det konstruktivistiske læringssynet har kommet til uttrykk i forskjellige didaktiske retninger, som i ”reformpedagogikken”, som kom i bruk særlig i USA utover på 1900 tallet. Denne retningen ble også en del av den norske pedagogiske tenkningen fra rundt 1940. I reformpedagogikken settes eleven i sentrum for undervisningen, og elevens egenaktivitet danner grunnlaget for læringen. Innenfor denne typen pedagogikk har man tro på at mennesket lærer best ved å gjøre sine egne erfaringer og trekke sine egne konklusjoner, og at læring må bygge på den kunnskapen hvert individ allerede er i besittelse av gjennom sine erfaringer (Fredens og Kirk, 2001:141).

4.2.2. Behavioristisk læringssyn

Mens noen ser på eleven som et menneske som vil vokse og utvikle seg bare det stimuleres og

veiledes på riktig måte, mener andre at det må påvirkning og styring til for at en person skal utvikle seg i «riktig» retning. I sistnevnte elevsyn er eleven som en leireklump som skal formes av lærere og foreldre. Dette forutsetter pedagoger som aktivt formidler kunnskap og bevisst utøver påvirkning på eleven (Hanken og Johansen, 1998).

Et slikt elevsyn har dannet utgangspunkt for blant annet det behavioristiske læringssynet. I dette pedagogiske grunnsynet blir kunnskap betraktet som en objektiv størrelse som læreren forsøker å overføre til eleven. Kunnskapen finnes utenfor mennesket, og eleven internaliserer den ved først å lytte, lese eller se, og deretter øve eller trene på den til den eksisterer inni vedkommende.

“Mennesket er et produkt af indlæring. Der er ikke noget at udvikle indefra – mennesket er karakteriseret ved næsten udelukkende at være styret av ydre faktorer” (Jerlang 2001:206).

I et behavioristisk læringssyn sees motivasjon på som en viktig faktor for at læring skal skje. Motivasjonen kan gjerne forekomme i form av ytre motiverende faktorer, som belønning for gode prestasjoner i form av ros eller gode karakterer.

Det behavioristiske læringssynet har kommet til uttrykk i didaktiske strømninger, som for eksempel den dannelseseoretiske didaktikken. Denne oppsto i Tyskland på begynnelsen av 1900-tallet, og hadde stor innflytelse på norsk didaktisk tenkning. En slik didaktikk tar utgangspunkt i at mennesket dannes gjennom undervisning og oppdragelse. Selve dannelsen er en aktiv formingsprosess hvor eleven i møtet med samfunnet og kulturen i samfunnet utvikles som menneske (Hanken og Johansen, 1998).

4.2.3. Kombinasjon av pedagogiske grunnsyn

De to pedagogiske grunnsynene jeg har skissert opp, er naturligvis ikke de eneste mulige. Det er heller ikke slik at det ene nødvendigvis utelukker det andre fullstendig. Mennesker er komplekse og forskjellige, og derfor kan det være vanskelig å finne et entydig svar på hvordan læring best skjer hos hver enkelt.

Valdermo (1995:63) argumenterer for en tilnærming til det pedagogiske virket der deler av undervisningen tar utgangspunkt i at eleven selv skal konstruere kunnskap, mens i andre områder av undervisningen foregår læringen via overføring av kunnskap fra lærer til elev. Slik viser han hvordan undervisningsformer som stammer fra ulike pedagogiske grunnsyn kan kombineres.

Måten en pedagog betrakter eleven, lærerrollen, kunnskap og læring vil nødvendigvis få konsekvenser for undervisningen. I denne studien har jeg forsøkt å danne meg et bilde av hvilken didaktisk tankegang som ligger til grunn for norsk hørelæreundervisning.

5. Forskningsmetode

I følgende kapittelet vil jeg presentere og redegjøre for bruken av de ulike forskningsmetodene i denne masteroppgaven.

For å få innsikt i de valgene som hvert undervisningssted har tatt i forhold til hørelæreundervisningens mange aspekter, bestemte jeg meg for å intervju et utvalg av hørelærepedagoger som underviser ved de norske musikkonservatoriene. Jeg ønsket også å foreta observasjon av undervisningen til hver av disse lærerne, slik at jeg blant annet kunne få muligheten til å se konkrete eksempler på noen av de undervisningsmetodene som benyttes. Med intervju og observasjon som primærmeter i kartleggingsarbeidet, bestemte jeg meg for en kvalitativ innretning på forskningen.

I de følgende avsnitt vil jeg beskrive forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, og utdype grunnlaget for valg av forskningsmetoder i denne oppgaven. Jeg går også nærmere inn på metodene *halvstrukturert intervju* og *observasjon*, og redegjør for utformingen av intervjuguiden.

5.1. Kvalitativ i motsetning til kvantitativ forskningsmetode

Forskning kan i grove trekk deles inn i to hovedretninger: kvalitativ og kvantitativ forskning. I kvantitativ forskning er målet gjerne å komme fram til lovmessigheter gjennom eksperimenter, eller ved å komme fram til generaliseringer ved hjelp av innsamling av kvantitative data. Som ordet *kvantitativ* antyder, må det i denne type forskning hentes inn en større mengde data på et konkret område. Piker størstedelen av datamengden i samme retning, kan det utledes en generalisering eller teori som resultat. Kvantitativ forskning fungerer godt i mange naturvitenskapelige forskningsgrener, men i sosial- og samfunnsvitenskapelig forskning kan denne forskningsmetoden komme til kort. Mennesker og menneskers virkelighet er nyansert og sammensatt, og poenget med forskningen kan være å få frem de ulike nyansene og forskjellene heller enn å lage generaliseringer. Om det er et poeng for forskeren å gå i dybden, å høre hele historien, vil derfor kvalitativ forskning være bedre egnet (Andersen, 2001).

Et sentralt kjennetegn ved kvalitativ forskning er at forskeren selv er en del av forskningsprosessen. Thorbjørn Andersen skriver det slik i sin doktoravhandling: "*Forskning*¹⁶ *kan beskrives som en prosess der forskeren skaper en virkelighet av de virkeligheter han undersøker. Produktet er en sosial konstruksjon forskeren selv er en del av. Referansen er ikke en verden «der ute», men forskerens egen konstruksjonsprosess*" (Andersen, 2001:198). Den kvalitative forskningsmetoden benytter empiri som grunnlag for konklusjonene som trekkes. Den etterstreber å "*studere ting i sin naturlige setting, der den prøver å forstå eller tolke fenomener ut fra den mening*

¹⁶ Med forskning menes hos Andersen kvalitativ forskning.

folk gir” (Ryen, 2002:18). Kvalitative forskere mener at kvantifisering i noen forskningsspørsmål kan tilsløre fakta. Et spørreskjema¹⁷ kan eksempelvis ikke ha uendelig mange svaralternativer, derfor er ikke muligheten for å oppfatte nyanser alltid til stede. I tillegg kan det være vanskelig å følge opp eventuelle avvik i en slik forskningsmetode. Derfor velger forskere i den kvalitative tradisjonen gjerne andre metoder for innhenting av data, som observasjon og intervju.

En begrunnelse for valg av metoder i denne studien, er mitt ønske om å se hvilke variasjonsmuligheter i og rundt hørelærefaget som finnes i et relativt lite fagmiljø. Det var viktig for meg å få et innblikk i tankene og ideene rundt aspektene ved faget, i tillegg til de observerbare forholdene. For å få den ønskede kunnskapen om temaet syntes jeg at en kvalitativ intervjuform passet bra. Jeg mente også at det å se pedagogene undervise ville gi meg en dypere forståelse for det de sa i intervjuet.

5.2. Halvstrukturert intervju

Et forskningsintervju kan gjøres strukturert, halvstrukturert eller ustrukturert (Andersen, 2001). Det strukturerte intervjuet brukes oftest i kvantitativ datainnsamling, eksempelvis i form av fastlagt skjema med intervju spørsmål (spørreskjema). I et slikt intervju er spørsmålene ferdig formulert før intervjuets start, de stilles i en bestemt rekkefølge, og intervjuet krever ikke nødvendigvis at forskeren er til stede når spørsmålene besvares. Det halvstrukturerte og det ustrukturerte intervjuet, derimot, hører hovedsaklig til i den kvalitative forskningsretningen.

”Målet med det kvalitative intervjuet er å legge forholdene til rette for en samtale der informantenes tanker, meninger, holdninger, resonnement, følelser, motiver, historier, livsverden med relevans til det forskningsspørsmålet vi søker mer kunnskap om, kan komme frem” (Friis og Vaglum, 1999:162).

I et halvstrukturert intervju har forskeren på forhånd laget en intervjuguide med veiledende spørsmål og temaer som skal belyses. Det som skiller dette fra et strukturert intervju, er at forskeren har muligheten til å be intervjuobjektet utdype og forklare sine meninger. Rekkefølgen på spørsmålene kan komme når det faller seg naturlig. Denne intervjuformen bærer mer preg av en samtale enn det et strukturert intervju gjør. I et ustrukturert intervju er kun temaet oppgitt. Dette minner enda mer om en samtale, og denne intervjuformen benyttes gjerne i terapeutisk virksomhet. I både halvstrukturert og ustrukturert intervju er intervjuobjektet og forskeren aktive deltakere i samtalen, og forskeren bidrar således med seg selv og sin bakgrunn. Derfor vil vedkommendes personlighet, erfaring, interesse og forforståelse være med på å påvirke intervjuet, og en annen person enn forskeren kan ikke utføre det uten at resultatet blir farget av det (Andersen, 2001).

I denne undersøkelsen benyttet jeg halvstrukturert intervju fordi det ga meg muligheten til å

¹⁷ Spørreskjema er en vanlig datainnsamlingsmetode innen den kvantitative forskningstradisjonen.

la det som informantene sa til en viss grad påvirke retningen på intervjuet. Med en slik intervjuform kunne jeg stille de ulike spørsmålene når det falt seg naturlig i samtalen, og jeg hadde muligheten til å be informantene utdype svarene sine mer enn det som ville ha vært mulig i et strukturert intervju. Samtidig sikret bruken av intervjuguide¹⁸ at alle informantene fikk de samme spørsmålene, noe som var nødvendig for å få kartlagt de samme aspektene ved hørelæreundervisningen hos de ulike undervisningsinstitusjonene.

5.2.1. Mulige feilkilder ved kvalitative intervju

En kvalitativ forskningsstudie kan basere seg på intervjuer av kun et fåtall mennesker. Noe av det som kan være problematisk med denne typen forskning, er at å lage hypoteser ut fra uttalelsene til forholdsvis få personer, kan gjøre forskningen lite troverdig. I en kvantitativ studie er det samlet inn materiale fra så mange informanter at det kan være grunnlag for å mene at en oppfatning er generell blant en gitt gruppe mennesker. Om det bare samles informasjon fra noen få, er det vanskelig å trekke slike slutninger. Derfor er kvalitative forskere forsiktig med å generalisere med utgangspunkt i kvalitative studier (Ibid).

En annen potensiell feilkilde i kvalitativ forskning, er at forskeren som analyserer data er så deltagende i forskningen at han kan få problemer med å være nøytral. Når forskeren analyserer og tolker data fra et kvalitativt intervju, vil det være sannsynlig at han ser data i lys av sin egen forforståelse og sin egen bakgrunn¹⁹. Selv om forskeren prøver å legge sine egne meninger til side, vil det aldri være sikkert at han har klart å være helt nøytral. En annen utfordring med kvalitativ forskning, er at leseren er prisgitt forskerens åpenhet fordi han kun presenterer et utsnitt av forskningen sin; nemlig det fortolkede materialet. Kritikere av forskningsretningen mener at dette kan føre til et reliabilitetsproblem (Ryen, 2002:20).

Thorbjørn Andersen (2001) mener forskeren i kvalitative intervjuer bør ha bevissthet omkring tre problemer for å sikre forskningens reliabilitet. Det første er å være klar over sin egen forforståelse i møtet med informanten. Forskeren bør være bevisst denne både i forberedelsen, gjennomføringen og analysen av intervjuet. Det andre forskeren må ha bevissthet om, er at han må tilrettelegge intervjuet slik at intervjuobjektet får fortalt sin historie uten at han blir lagt ord i munnen på. Det tredje problemet dreier seg om at forskeren ikke må blande sammen informantens historie og forståelse med egne tolkninger og reformuleringer. Andersen mener at forskeren kan fremmedgjøre seg fra egne «innlysende sannheter» og fra sin egen forforståelse ved å se intervjuet gjennom en bestemt teori, men han må også være seg bevisst at det teoretiske

¹⁸ Se vedlegg 2.

¹⁹ Med bakgrunn menes her kjønn, etnisitet, politisk tilhørighet, oppvekst, posisjon i samfunnet og andre ting som ligger i forskerens «bagasje» som kan være med å danne dennes syn på verden.

ståstedet vil ha noe å si for resultatet av analysen (Ibid).

Jeg valgte å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som den teorien jeg så forskningen gjennom. Ved å gjøre dette, ble jeg tvunget til å vurdere aspekter ved undervisningen jeg kanskje ikke hadde tatt med ellers fordi jeg ikke trodde de var av betydning eller ikke syntes de var av interesse. Slik fikk det teoretiske perspektivet meg til å reflektere over min personlige forforståelse av hva som var viktigst eller mest interessant i og rundt hørelæreundervisningen.

5.2.2. Analyse av kvalitative forskningsintervju

”Dataanalyse er en prosess hvor forskeren får mening ut av sine data. Denne prosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert. (...) Forskeren analyserer de ulike delene for å forstå kompleksiteten og helheten bedre” (Postholm, 2005:105).

I studien min satt jeg på en viss mengde empiri etter å ha foretatt intervjuer og observasjoner av hørelærepedagogene som deltok i prosjektet. Etter å ha transkribert alt innsamlet materiale, begynte prosessen med å analysere empirien for å kunne belyse problemstillingene mine.

Steinar Kvale (2009) deler inn analysearbeidet i fem stadier:

1. Gjennomlesing av intervjuet for å få et helhetsbilde av innholdet.
2. Koding
3. Meningsfortetning
4. Tolkning av utsagnetenes mening
5. Presentasjon av analysen.

Etter å ha lest igjennom materialet, starter prosessen med å kode innholdet. I kodingsprosessen knyttes det nøkkelord til de ulike bitene med tekst slik at de kan identifiseres.

”Koding utgjør prosessen der data blir brutt ned til sine bestanddeler, konseptualisert og satt sammen på nye måter. Det er den mest sentrale prosess for å skape teorier av data” (Strauss og Corbin, 1990:57).

Kodingen kan være *begrepsstyrt* eller *datastyrt*. I koding som er begrepsstyrt, har forskeren på forhånd laget nøkkelordene som utsagnetene i intervjuet skal kodes under. I datastyrt koding starter forskeren uten nøkkelord. Disse blir utviklet når han går igjennom intervjumaterialet (Kvale, 2009:209). Koding av data samlet gjennom kvalitativt intervju kan skje på flere ulike måter. En av måtene går ut på at det transkriberte intervjuet analyseres ved at forskeren går igjennom det ord for ord mens han koder innholdet. En annen metode innebærer at hvert avsnitt eller hver paragraf analyseres og kodes. (Postholm, 2005).

I denne studien så jeg det som mest hensiktsmessig å analysere og kode intervjutranskripsjonene avsnitt for avsnitt. Siden kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen

allerede lå til grunn for studieplansammenligningen og for utformingen av intervjuguiden, var det naturlig å benytte disse som nøkkelord i kodingen.

Etter kodingen foretok jeg, etter Kvales fremgangsmåte, en meningsfortetning. I dette stadiet ble uttalelsene til informantene omformulert med det mål å gjengi det essensielle med få ord. Disse meningsfortettede enhetene ble deretter gjenstand for tolkning og teoretisk analyse (Kvale, 2009). I denne fasen forsøkte jeg å se sammenhenger som ikke med første øyekast vistes i intervjuteksten. ”En fortolkning rekontekstualiserer utsagnene innenfor bredere referanserammer” (Kvale, 2009:214). Etter å ha analysert det aktuelle intervjumaterialet, sammenfattet jeg det og presenterte det i denne avhandlingen.

5.3. Observasjon

Ordet observasjon stammer fra latin, og betyr iakttagelse eller undersøkelse. I vitenskapsteoretisk sammenheng benyttes gjerne begrepet *deltakende observasjon*, og i denne sammenheng kan observasjon defineres som *oppmerksom iakttagelse* (Løkken og Søbstad, 1995:35). Denne datainnsamlingsformen er vanlig innen ulike typer feltarbeid, og brukes både innen kvalitativ og kvantitativ forskning.

5.3.1. Kategorier av deltakende observasjon

Deltakende observasjon kan deles inn i fire hovedkategorier: observasjon av aktiviteter der observatøren selv deltar, observasjon av samtale der observatøren deltar, observasjon av samtale der observatøren har en tilhørerrolle og observasjon av aktiviteter der observatøren har en tilskuerrolle (Wadel, 1991). En forsker kan altså delta aktivt i den situasjonen som skal observeres, eller han kan være en nærmest usynlig og passiv tilskuer. Problemstillingen i forskningsarbeidet er ofte den avgjørende faktoren for hvilken rolle han tar.

Der er viktig at forskeren bevisstgjør seg sin rolle i observasjonen. Hver av rollemodellene har problemer knyttet til seg, og disse må den som utfører undersøkelsen være klar over. Cato Wadel (1991:49) mener at forskerens observasjonsevne kan bli sterkt begrenset ved for stor deltakelse i observasjonen; vedkommendes egne tanker og følelser som oppstår i den aktuelle situasjonen vil farge både hva som legges merke til og tolkningen av det. Et annet problem ved aktiv deltakelse kan være at situasjonen som observeres i stor grad blir påvirket av å ha observatøren tilstede. I sosialantropologiske studier finnes det eksempler på hvordan forskere, ved å delta aktivt i sine observasjoner, faktisk har bidratt til endring av den kulturen de forsket på (Løkken og Søbstad, 1995).

Et problem i observasjonsstudier der forskeren inntar tilskuer- eller tilhørerrollen, kan være at deltakerne i situasjonen føler seg utrygge på grunn av observatørens tilstedeværelse. Dette kan

føre til at de agerer annerledes enn de ellers ville gjort. I verste fall vil ikke observasjonen gjenspeile virkeligheten, og forskningsresultatet vil dermed kunne bli misvisende. En måte å løse dette problemet på er å foreta observasjon ved hjelp av videokamera. På denne måten trenger ikke forskeren være fysisk til stede i observasjonen. En annen løsning er å gradvis venne personene som skal observeres til at forskeren er der. Sigurd Berentzen, som forsket på samhandling mellom barnehagebarn, tok i bruk denne metoden, og beskriver den på følgende måte:

”Etter at jeg hadde vært i barnehagen i omtrent en uke, og hadde avkreftet nesten ethvert forsøk fra barnas side på å trekke meg inn i deres samhandling, hadde barna vent seg til mitt nærvær. Barna var vanligvis så opptatte av hverandre, at de gangene mitt nærvær påvirket deres adferd, la jeg lett merke til dette” (Berentzen, 1980 hos Wadel, 1991:47).

I denne studien ønsket jeg å observere eksempler på informantenes metoder i hørelærefaget. Jeg ønsket å se flest mulig av dem, både for kartleggingens skyld og fordi det vil kunne gi meg et større repertoar å spille på når jeg selv underviser i faget. Den observatørrollen jeg mente vil passe best for å få et innblikk i den undervisningen som foregikk, var rollen som passiv tilhører eller tilskuer. Jeg ønsket å påvirke undervisningssituasjonen minst mulig, slik at jeg kunne få et reelt bilde av den. Et generelt problem i forhold til observasjon av hørelæreundervisning beror på at mange studenter føler seg sårbare og eksponerte i faget. Læreren i emnet har gjerne skapt en gruppedynamikk der studentene slapper av og stoler på de andre i gruppen slik at de tør å utfolde seg i faget, men når det kommer en fremmed person inn i situasjonen som skal observere dem, kan denne tryggheten forsvinne. Det kan føre til at læreren ikke får gjennomført opplegget for undervisningen på den måten vedkommende har håpet.

I studien hadde jeg på grunn av store geografiske avstander ikke mulighet til å bruke en tilvenningsmetode slik som den Berentzen benyttet. Observasjon med videoopptak, uten min tilstedeværelse i situasjonen, var en mulighet, men selv med den metoden ville studentenes trygghet kunne bli svekket. En viss fare for at undervisningen ikke ble absolutt realistisk måtte jeg derfor godta at ville være der. Jeg mente likevel at avviket fra ordinær undervisning ville være såpass lite i forhold til de spørsmålene jeg ønsket å belyse, at forskningen ikke ville miste sin gyldighet på grunn av dette. Det var i tillegg lærerne som i hovedsak ble observert, så en eventuell utrygghet blant studentene ville ikke farge resultatet av observasjonen i nevneverdig grad.

5.3.2. Typer av observasjon og mulige feilkilder i observasjonen

Observasjoner i forskning kan være både strukturerte og ustrukturerte. I en ustrukturert observasjon registreres det som skjer i situasjonen uten at forskerens fokus er rettet mot bestemte sider ved den. Opplevelser og betraktninger nedtegnes i for eksempel en loggbok. I en strukturert observasjon rettes forskerens oppmerksomhet mot forhåndsbestemte emner eller aspekter ved den aktuelle situasjonen. Det kan eksempelvis være formulert spesifikke spørsmål som skal besvares i forbindelse med hver observasjon.

Observasjonene i denne studien var til en viss grad strukturerte. Jeg mente dette var mest hensiktsmessig ettersom jeg så etter innholdet i helt spesifikke sider ved undervisningssituasjonen. De deler av undervisningen jeg anså som relevante for å belyse spørsmålene mine, transkriberte og kodet jeg i overensstemmelse med kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Deretter ble det empiriske materialet hentet fra observasjon og intervju, gjenstand for en felles analyse.

I enhver forskning vil det eksistere mulige feilkilder. Her følger en oppsummering av noen av feilkildene som kan gjøre en observasjon ugyldig (Løkken og Søbstad, 1995:54, Bisgaard og Strømnes, 1975:63-67 og Arvidsson, 1974:41):

- ⤴ Observatørens fysiske og psykiske tilstand: tretthet kan eksempelvis virke inn på hvordan observatøren oppfatter det som skjer.
- ⤴ Førsteintrykket: Førsteintrykket av en situasjon kan være så dominerende at observatøren holder fast ved det selv om nærmere kjennskap til situasjonen egentlig gir grunnlag for å endre det.
- ⤴ Sisteinntrykket: Har den siste kontakten observatøren hadde med en situasjon eller en person vært negativ, kan dette farge hele vedkommendes vurdering.
- ⤴ Glorifiseringseffekten: Folk kan ha en tendens til å bedømme noe en person gjør eller en egenskap en person har ut fra det allmenne inntrykket av personen. Liker man en person, er det lettere å synes at det personen gjør er bra enn om en ikke liker vedkommende.
- ⤴ Personlige forhold: En rekke personlige forhold kan påvirke tolkningen av en forskers observasjon av andre. Utdanning, erfaring, forhåndsinnstilling, fordommer, behov, etnisitet og motiver kan farge tolkningen. Dette må forskeren være bevisst på både i observasjonsprosessen og i tolkningsprosessen.
- ⤴ Forstyrrelser og tilfeldigheter under observasjonen: En godt tilrettelagt situasjon kan bli forstyrret av uforutsette hendelser og påvirke observasjonen så mye at den nærmest blir verdiløs.

En metode jeg benyttet i dette prosjektet for å unngå de nevnte feilkildene ved observasjon, er videoopptak. Ved å se igjennom opptakene i etterkant av observasjonssituasjonene, kunne jeg lettere kontrollere at den informasjonen jeg satt igjen med ikke var farget av min egen tilstand da observasjonen ble foretatt. For i størst mulig grad å kunne unngå å bli farget av førsteinntrykk og sisteinntrykk, gikk jeg igjennom videoopptakene fra ulike tidspunkt i forløpet. Jeg kunne for eksempel studere den filmede undervisningen fra ti minutter etter at timen startet til tjue minutter etter at timen startet. Den informasjonen jeg satt igjen med etter å ha analysert det lille fragmentet

av undervisningen, sammenlignet jeg deretter med analysen av undervisningsforløpet i sin helhet. En annen metode jeg benyttet for å unngå at første- og sisteinntrykket påvirket tolkningen min av observasjonen, var å ha ulikt fokus hver gang jeg så igjennom et videoopptak. Jeg forsøkte å se opptaket i lys av de ulike didaktiske kategoriene, og på denne måten hjalp mitt teoretiske perspektiv meg til å distansere meg fra personlige inntrykk.

Å unngå den såkalte *glorifiseringseffekten*, viste seg å være det vanskeligste i analysene av observasjonene. Jeg som forsker er bare et menneske, og det virker for meg umulig å være helt nøytral i mine synspunkter på personer jeg møter. I denne studien kjente jeg til en del av informantene fra tidligere, og dermed hadde jeg et inntrykk av dem allerede før forskningen startet. Det ble viktig for meg, både i analysene av intervjuene og observasjonene, å være bevisst på de tankene og meningene jeg hadde om de enkelte lærerne, slik at jeg i størst mulig grad unngikk å glorifisere eller svartmale det de sa og gjorde på bakgrunn av disse forforståelsene.

Det var også nødvendig for meg å reflektere over hvordan min egen utdanning og arbeidserfaring kunne virke inn på tolkningen min av de observerte undervisningssituasjonene. Jeg håpet at jeg ved å ha et bevisst forhold til dette kunne ha et åpent sinn ovenfor informantenes undervisning, selv om den skulle være annerledes enn det jeg er vant til fra egen opplæring i og erfaring med faget.

5.4. Bruk av didaktisk relasjonsmodell i utforming av intervjuguide.

I utformingen av intervjuguiden gikk jeg systematisk igjennom punktene i den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg delte først opp intervjuet i seks hoveddeler, hvor hver hadde utgangspunkt i en av modellens kategorier²⁰. Siden slo jeg sammen kategoriene *mål*, *innhold* og *arbeidsformer* til en del i intervjuet, og la til en innledende del, slik at jeg endte opp med en femdelt intervjuguide.

Den innledende delen omhandlet intervjuobjektet. Informantens arbeidssted, relevante utdanning og arbeidserfaring anså jeg som opplysninger som kunne komme til nytte i undersøkelsen. Intervjuguidens andre del handlet om mål, innhold og arbeidsmetoder i hørelærefaget. Jeg søkte å finne ut av hva lærerne anser som formål og de viktigste fagspesifikke målene for emnet. Dernest ønsket jeg å se på hvilke delmål de enkelte pedagogene har for undervisningen sin, samt hvilke metoder de anvender i arbeidet mot disse målene.

I del tre av intervjuguiden tok jeg for meg rammefaktorer i tilknytning til hørelæreundervisningen. Jeg ønsket blant annet å få et innblikk i hvor mange studenter det er på hver hørelæregruppe, hvordan gruppene er delt inn og hvor ofte og hvor lenge studentene har hørelæreundervisning. Del fire av intervjuguiden handlet om elevforutsetninger. I denne delen

²⁰ Jeg regner her den voksenpedagogiske relasjonsmodellens lærerforutsetninger som en egen kategori.

forsøkte jeg å finne ut hvilke forventninger studiestedene og informantene har til studentenes ferdigheter i hørelære når de begynner å studere, og hvorvidt studentenes forkunnskaper i faget varierer mye ved studiestart.

Intervjuguidens femte og siste del handlet om vurdering. Jeg ville finne ut av hvilke tanker lærerne har omkring de eksisterende vurderingsformene, og jeg ønsket å høre om hvordan de ser på å anvende gradert karakter i hørelærefaget i motsetning til vurderingsuttrykket *bestått/ikke bestått*.

5.5. Utvelgelse av informanter

I utvelgelsen av informanter var det to hovedfaktorer som spilte inn: Hvilket klassetrinn lærerne underviste i hørelære og hvilken erfaring de hadde med å undervise i faget på høyere utdanning. Jeg valgte å observere undervisning kun av førsteårsstudenter fordi det varierer fra undervisningssted til undervisningssted hvor mange semestre studentene har hørelære som obligatorisk fag. Felles for samtlige studiesteder er at studentene på utøvende studier har hørelære som obligatorisk emne det første året. Det var vesentlig at det var de samme personene som underviste under observasjonene som de som ble intervjuet. Det betød at informantene måtte være lærere som underviste førsteårsstudenter det skoleåret undersøkelsen fant sted.

Det var også av betydning for meg å bruke informanter med mye erfaring i yrket, som helst hadde gjort mye faglig utviklingsarbeid, og som gjerne hadde utgitt lærebøker i faget. En lærer som har undervist lenge og gjort mye forsknings- og utviklingsarbeid, vil naturligvis ha flere metoder på sitt repertoar enn en lærer som er fersk i yrket. En erfaren lærer vil i tillegg kunne ha andre tanker rundt faget enn det en nyutdannet lærer har.

Ved to av studiestedene var det bare ansatt en hørelærepedagog. Det var naturlig at hvert konservatorium ble representert med like mange informanter, og derfor bestemte jeg meg for å benytte kun en informant fra hvert studiested. Ved undervisningsinstitusjoner der det fantes flere aktuelle kandidater, ønsket jeg å bruke den læreren som hadde mest erfaring og som hadde laget mest publisert undervisningsmateriell. Ved noen av institusjonene underviste det flere hørelærepedagoger som alle var svært erfarne og som alle hadde forsket og gitt ut lærestoff. Det hadde vært av stor interesse for oppgaven å intervju og observere dem alle, men det ville føre til at noen studiesteder ble sterkere representert enn andre i studien.

Da jeg hadde valgt ut hørelærepedagogene jeg ønsket å bruke som informanter, kontaktet jeg dem personlig pr. telefon. Jeg forespurte dem om å være med på prosjektet, og alle sa seg villige til å delta. Deretter sendte jeg dem et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring som de skrev under på og returnerte til meg²¹.

²¹ se vedlegg nr. 1

Del 2:

Presentasjon av analyse av innsamlet empirisk materiale

Denne delen av oppgaven inneholder en presentasjon av analysen som ble gjort av det empiriske datamaterialet som forelå etter studieplansammenligning, intervju og observasjon. Presentasjonen er fremstilt i kapitler inndelt etter kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Ulike spørsmål tilknyttet hver kategori er behandlet i separate avsnitt.

Kapittel 6 er en gjennomgang av konservatoriernes studieplaner for hørelærefaget, mens kapitler 7-12 er en redegjørelse for empiri hentet gjennom intervju og observasjon. Deretter følger i kapittel 13 en konklusjon hvor hovedtrekk i forhold til likheter og ulikheter i hørelæreundervisningen blir trukket frem.

I den påfølgende teksten er følgende forkortelser og koder benyttet:

Norges Musikkhøgskole = NMH.

Universitetet i Bergen, Griegakademiet = UIB.

Universitetet i Tromsø, Musikkonservatoriet = UIT.

NTNU, institutt for musikk = NTNU.

Universitetet i Agder, institutt for musikk = UIA.

Universitetet i Stavanger, institutt for musikk og dans = UIS.

Informant ved Norges Musikkhøgskole = Lærer O.

Informant ved Universitetet i Bergen, Griegakademiet = Lærer B.

Informant ved Universitetet i Tromsø, Musikkonservatoriet = Lærer Tø.

Informant ved NTNU, institutt for musikk = Lærer Tm.

Informant ved Universitetet i Agder, institutt for musikk = Lærer A.

Informant ved Universitetet i Stavanger, institutt for musikk og dans = Lærer S.

6. Sammenligning av studieplaner i hørelærefaget

I det følgende kapittel går jeg nærmere inn på innholdet i musikkonservatoriernes studieplaner for hørelærefaget. Jeg redegjør for hva som i skoleåret 2011-2012 fantes beskrevet i studieplanene med hensyn til ulike aspekter ved hørelæreundervisningen. Etter at hvert aspekt er gjort rede for, oppsummeres likheter og ulikheter i undervisningsinstitusjonenes studieplaner. Disse likhetene og ulikhetene dannet et utgangspunkt for utformingen av spørsmålene i intervjuguiden.

Inger Elise Reitan skrev i "Gehørtrening i praksis" (2006) at det er vanlig at fagmiljøet og faglærerne ved de høyere musikkutdanningsinstitusjonene i Norge utformer sine studieplaner. Hun mente at lokal utforming av studieplaner kan være av betydning for lærerne fordi de på den måten lettere kan videreføre den lokale fagtradisjonen de har bygget opp. Reitan skrev også at det er nærliggende å tro at hensyn til lærernes kompetanse påvirker utviklingen av studieplaner (Reitan, 2006:32). Sett i lys av dette, var sammenligning av studieplanene i hørelære ved de ulike konservatoriene et relevant utgangspunkt for en kartleggingsprosess. Allerede her kunne jeg få et innblikk i om det er store ulikheter med hensyn til forskjellige aspekter ved faget.

I løpet av den perioden jeg arbeidet med prosjektet mitt, høsten 2010 til våren 2012, pågikk innføringen av det såkalte *kvalifikasjonsrammeverket* i høyere utdanning.

Kvalifikasjonsrammeverket er et overordnet, nasjonalt rammeverk som ikke inneholder fagspesifikke beskrivelser. Tidligere ble kvalifikasjoner sammenlignet med utgangspunkt i utdanningens lengde og innhold. Kvalifikasjonsrammeverket tar utgangspunkt i resultater, og beskriver hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter det kan forventes at alle personer som befinner seg på et bestemt kvalifikasjonsnivå skal inneha²². Spesifiseringen av hvilken konkret kunnskap studentene skal ha tilegnet seg etter endt forløp i hvert enkelt emne, skal fortsatt utformes lokalt av lærerne i faget i studieplaner eller fagplaner, men planene må dekke kravene i det generelle rammeverket²³.

Innføringen av kvalifikasjonsrammeverket førte til behov for revisjon av konservatoriernes studieplaner. Da jeg foretok sammenligningen av studieplaner, var to av seks planer allerede revidert i henhold til kvalifikasjonsrammeverket, mens de øvrige fortsatt var av den "gamle" typen. På grunn av dette var sannsynligvis studieplanene mer ulike enn de ellers ville ha vært med hensyn til hva de inneholdt og hvordan de så ut.

²² <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html>, sist sett 14.02.2012.

²³ <http://www.uib.no/studiekvalitet/rammeverk-og-planar/kvalifikasjonsrammeverket>, sist sett 14.02.2012.

6.1. Hørelærefagets mange navn

Som nevnt i innledningen, har det vist seg at hørelærefaget har mange ulike navn og benevnelser. Sammenligningen av studieplaner viste at emnet faktisk tituleres ulikt ved nesten samtlige av de norske musikkonservatoriene. Her følger en oversikt som viser hvilke navn hørelærefaget har ved de undervisningsinstitusjonene som ble representert i denne studien:

NMH:	Gehørtrening.
UIT:	Lytting og gehør.
UIB:	Musikkteori. Faget inneholdt både satslære, musikkteori og hørelære.
UIS:	Musikkteori. Faget inneholdt både satslære, musikkteori og hørelære.
NTNU:	Gehørtrening/improvisasjon.
UIA:	Gehör- og lyttetrening.

6.2. Rammefaktorer

De rammefaktorene som ble beskrevet i studieplanene var:

- fagets omfang i antall semestre og antall studiepoeng
- fagets omfang i antall timer pr. uke
- foretrukket størrelse på gruppene som blir undervist
- sammensetning av gruppene
- hvilket læremateriell som blir brukt i undervisningen

Nedenfor følger en oversikt over hva som sto i de ulike konservatoriens studieplaner når det gjaldt ulike rammefaktorer.

Hørelærefagets omfang i antall semestre og antall studiepoeng

NMH:	3 semestre, 9 studiepoeng.
UIT:	6 semestre, 15 studiepoeng.
UIB:	4 semestre, 30 studiepoeng.
UIS:	3 semestre, 15 studiepoeng.
NTNU:	6 semestre, 22,5 studiepoeng.
UIA:	5 semestre, 15 studiepoeng.

Hørelærefagets omfang i antall timer pr. uke

NMH:	Ikke oppgitt.
UIT:	Ikke oppgitt.
UIB:	Ikke oppgitt.

UIS:	Ikke oppgitt.
NTNU:	1,5 time.
UIA:	Ikke oppgitt.

Størrelse på hørelæregruppene

NMH:	4-8 studenter.
UIT:	Inntil 6 studenter.
UIB:	Ikke oppgitt.
UIS:	Grupper av varierende størrelse avhengig av program.
NTNU:	Ikke oppgitt.
UIA:	Ikke oppgitt.

Sammensetning av hørelæregruppene

NMH:	Gruppene blir delt inn etter studentenes faglige nivå/resultater fra opptaksprøven.
UIT:	Ikke oppgitt.
UIB:	Ikke oppgitt.
UIS:	Ikke oppgitt.
NTNU:	Ikke oppgitt.
UIA:	Ikke oppgitt.

Oppsummering

Det viste seg å være stor variasjon i hvor mye hørelæreundervisning studentene får ut fra hvor de studerer. Enkelte konservatorier tilbyr hørelæreundervisning i tre semestre av studiet, mens andre studiesteder gir studentene seks semestre med undervisning i faget. Antall studiepoeng som godskrives studenten etter endt undervisning i faget varierer fra ni til tretti studiepoeng.

Studieplanene inneholdt utilstrekkelig med informasjon om hvor mange timer i uken studentene har hørelære, størrelse på gruppene som blir undervist og hvordan gruppene er inndelt til at likheter og ulikheter vedrørende disse rammefaktorene kan påpekes.

6.3. Formål og fagspesifikke hovedmål for hørelærefaget

I alle konservatoriens studieplaner var det nedfelt overordnede mål for faget. Det var ikke alltid mulig å skille mellom formål og fagmål ut ifra hva som var nedfelt i studieplanene, derfor har jeg i dette avsnittet presentert disse typene av mål under ett.

Det følgende er sitater fra studieplanene til de respektive undervisningsinstitusjonene.

Oversikt over overordnede mål for hørelærefaget

NMH: Gjennom arbeidet med emnet skal studenten utvikle og styrke evnen til indre forestilling av lyd, og videre kunne bruke sitt indre gehør aktivt i alt arbeid med musikk.

UIT: Studenten skal gjennom arbeidet utvikle et bevisst musikalsk gehør og en god auditiv forestillingsevne. Vedkommende skal også tilegne seg innsikt i musikkens særlige kjennetegn, virkemidler og forutsetninger. Studenten skal kunne lese musikk og skrive ned musikalske forløp i ulike stiler med variert rytmisk og melodisk kompleksitet. Studenten skal kunne bruke relevant teknologisk utstyr og programvare.

UIB: Emnet tar sikte på å øke studentenes forståelse av tonal musikk. En søker å oppnå bredde gjennom arbeid med ulike satstyper og stilarter der funksjonell harmonikk utgjør en overordnet ramme.

UIS: Etter fullført emne skal studentene kunne vise intuitiv forståelse for de musikalske grunnelementene rytmikk, melodikk, harmonikk, form og klang, med hovedvekt på tonale, funksjonelle musikktyper, både jazz og klassisk. De skal også kunne vise grunnleggende improvisatoriske ferdigheter med utgangspunkt i rytmikk, melodikk og harmonikk, samt kunne lese og skrive tonal musikk, både jazz og klassisk.

NTNU: Emnet skal stimulere og utvikle studentens musikalske intuisjon og uttrykksevne gjennom bevisstgjøring og trening knyttet til de musikalske grunnelementene melodi, rytme, klang, harmonikk og form. Emnet skal også gi grunnleggende kunnskaper om, og ferdigheter i musikkledelse.

UIA: Etter fullført emne skal studenten være i stand til å tolke musikalsk notasjon og legge et grunnlag for musikkformidling. Studenten skal gjennom arbeid med emnet blant annet oppøve sin indre auditive forestillingsevne.

Oppsummering

Styrking av forståelse for musikk og utvikling av musikalsk intuisjon er formål med emnet som ble omtalt i de fleste av musikkonservatoriernes studieplaner. På tross av enighet omkring emnets formål, virker de ulike studiestedene noe uenige i forhold til fagmålene for hørelærefaget. Noen legger vekt på tolkning av notasjon, noen presiserer at faget dreier seg om utvikling og trening av indre gehør/auditiv forestillingsevne. Andre vektlegger det å utvikle kjennskap til og forståelse for musikalske grunnelementer.

6.4. Delmål i hørelærefaget

I det følgende har jeg fremstilt de delmål i hørelærefaget som ble beskrevet i hvert undervisningssteds studieplan. Universitetet i Tromsø, Musikkonservatoriet og Universitetet i Stavanger, Institutt for musikk, hadde formulert sine delmål mer i retning av en beskrivelse av fagets innhold. Jeg tar likevel med beskrivelsene i oversikten, da delmål for faget enkelt kan trekkes ut av konservatoriernes innholdsbeskrivelse. Det redegjøres også i dette kapittelet for hvilket læremateriell til bruk i hørelæreundervisningen som er beskrevet i studieplanene.

Oversikt over delmål for hørelærefaget

NMH: Gjennom arbeidet med emnet skal studenten tilegne seg grunnleggende ferdigheter i arbeid med tonal og fritonal melodi og tonal harmonikk, samt utvikle solide grunnleggende rytmiske ferdigheter. Studenten skal utvikle sin musikalske hukommelse, tilegne seg gode ferdigheter i å kunne lese, strukturere, innstudere og gjengi et notebilde selvstendig, hurtig og presist. Studenten skal styrke sin evne til å lytte aktivt til musikk, og utvikle gode ferdigheter i å kunne oppfatte, huske, strukturere og gjengi både detaljer og helhetlige strukturer i et musikalsk forløp. Studenten skal også bevisstgjøres metodiske innfallsvinkler til ulike problemstillinger innen emnet.

UIT: Studenten skal arbeide med lesing og skriving av musikk. Studenten skal arbeide med auditiv gjenkjenning av harmoniske funksjoner og med utvikling av auditiv forestillingsevne. I tillegg inneholder faget et kurs i hørelæremetodikk, der studenten skal tilegne seg oversikt over arbeidsformer i lyttemetodikk og kunnskap om metoder for gehørutvikling i forskjellige musikkpedagogiske retninger og integrert i instrumentalundervisning.

UIB: Studenten skal oppøve ferdigheter slik at han kan identifisere, gjengi og beskrive tonekjønn, melodi, akkordprogresjon og rytme gjennom lytting. Han skal tilegne seg ferdigheter i å lese og mestre komplekse rytmiske strukturer og melodier med modulasjon i prima vista-oppgaver. Studenten skal vise grunnleggende kunnskap om satsteknikker i det tonale systemet. I tillegg skal studenten utvikle et språk for å kunne beskrive harmonisk progresjon.

UIS: Prima vista-lesing av melodi og rytme, auditiv analyse av musikkseksempler, enkle kombinasjonsøvelser/polyrytmikk, funksjonslytting, improvisasjon/besifringsspill samt notasjon av melodiske, rytmiske og harmoniske progresjoner. Korsang vil også være en aktuell arbeidsform.

NTNU: Det oppgis kun formål og fagmål i studieplanen.

UIA: Gjennom arbeid med emnet skal studenten utvikle evnen til auditiv analyse med henblikk på rytme, melodi og harmoni. Han skal styrke sine ferdigheter i melodi- og rytmelesing, trene på å notere melodiske, rytmiske og harmoniske forløp, oppøve indre forestillingsevne for melodiske,

rytmiske og klanglige forløp, lære å forstå tonale og fritonale melodiske strukturer og utvikle rytmiske og polyrytmiske ferdigheter.

Læremateriell som benyttes i hørelæreundervisningen

NMH:	Ikke oppgitt.
UIT:	Liste over pensumlitteratur blir delt ut av faglærer ved begynnelsen av studieåret.
UIB:	Anthology for sight singing; Kram og Karpinski, Rytmer fra bladet; Johansen.
UIS:	Det blir utarbeidet egne pensumlister til de ulike temaene av den enkelte faglærer.
NTNU:	Ikke oppgitt.
UIA:	Ikke oppgitt.

Oppsummering

Ikke alle konservatoriene hadde beskrevet delmålene for hørelærefaget i sine studieplaner. Derfor var det problematisk å sammenligne dem på dette punktet. Det kan virke som om de studiestedene som hadde beskrevet fagets delmål er relativt samstemte. Utvikling av evner i å notere og lese melodi og rytme står sentralt, og det samme gjør oppøving av ferdigheter i auditiv oppfattelse og analyse av melodi, rytme og klang. Delmål som var nedfelt kun hos noen konservatorier er tilegnelse av ferdigheter i fritonal melodilesing og utføring av polyrytmer. Memorering av musikk og hørelæremetodikk er blant de temaene kun få konservatorier hadde nevnt som delmål.

Studieplanene inneholdt minimalt med informasjon om hvilket læremateriell som benyttes i hørelæreundervisningen. Det var derfor ikke mulig å sammenligne konservatoriene på dette punktet.

6.5. Arbeidsmåter

Begrepet arbeidsmåter er i studieplanene benyttet både om læringsaktiviteter og om metoder. I følgende oversikt presenteres arbeidsformer i den betydningen hvert enkelt konservatorium har benyttet begrepet.

Oversikt over arbeidsmåter i hørelærefaget

NMH: Praktiske/muntlige arbeidsformer: Imitasjonsøvelser, memoreringsøvelser, improvisasjonsoppgaver, tempotrening, oppøving i notelesingsteknikker, prima vista-øvelser, kombinasjonsøvelser og auditiv analyse. Skriftlige arbeidsformer: noteskrivingsteknikker, diktater, transkripsjonsoppgaver, korreksjonsoppgaver og utfyllingsoppgaver.

UIT: Lesing og skriving av melodier i dur og moll, modulerende melodier og fritonale melodier. Lesing og skriving av rytmer med vekt på tilegnelse av et grunnleggende repertoar av rytmiske

mønstre og på forutsetninger for tilegnelse av nye sjanger- eller instrumentspesifikke vendinger. Arbeid med auditiv gjenkjenning av harmoniske funksjoner og notasjon av flerstemte forløp.

UIB: Prima vista-lesing av melodi og rytme, auditiv analyse, kombinasjonsøvelser/polyrytmikk, funksjonslytting, besifringsspill, melodi- rytme og akkorddiktat, arbeid med fritonalitet.

UIS: Prima vista-lesing av melodi og rytme, auditiv analyse av musikkeksempler, enkle kombinasjonsøvelser/polyrytmikk, funksjonslytting, improvisasjon/besifringsspill samt notasjon av melodiske, rytmiske og harmoniske progresjoner. Korsang vil også være en aktuell arbeidsform.

NTNU: Ikke oppgitt.

UIA: Ikke oppgitt.

Oppsummering

Også på punktet om arbeidsformer var det stor variasjon i hvor mye hvert konservatorium hadde oppgitt i sin studieplan. NTNU og Universitetet i Agder, Institutt for musikk, beskrev ikke temaet i det hele tatt. Kanskje er det ved disse studiestedene helt opp til hver enkelt faglærer å bruke de arbeidsformene vedkommende finner hensiktsmessig i forhold til de mål som er satt for undervisningen.

Som det også fremgikk av kapittelet om delmål, virker det som om de konservatoriene som i sine studieplaner hadde beskrevet arbeidsmåter i form av læringsaktiviteter er relativt samstemte i forhold til temaet. Lesing og skriving av musikk, prima vista-lesing av melodi og rytme, musikkdiktat, auditiv analyse og akkordlytting er temaer de fleste hadde omtalt. Arbeid med fritonalitet og improvisasjon er elementer noen studiesteder hadde beskrevet, men som, etter det som kunne leses av studieplanene, ikke er alminnelige læringsaktiviteter ved alle institusjonene.

Kun NMH hadde beskrevet metoder i sine studieplaner. Det var derfor ikke grunnlag for å belyse likheter og ulikheter ved dette aspektet.

6.6. Elevforutsetninger

Her følger en oversikt over hvilke ferdigheter i hørelære konservatoriene forventer at studentene skal være i besittelse av ved starten av et bachelorstudium, i følge studieplanene.

Oversikt over ferdigheter som er forventet av studenten ved studiestart

NMH:	Bestått opptaksprøve.
UIT:	Ikke oppgitt.
UIB:	Ikke oppgitt.
UIS:	Ingen forkunnskapskrav.

NTNU: Bestått opptaksprøve.

UIA: Ikke oppgitt.

Oppsummering

Halvparten av konservatoriene hadde ikke oppgitt i sine studieplaner hvilke ferdigheter i hørelære som de forventer at studentene skal være i besittelse av ved studiestart. Ett konservatorium skrev at de ikke forutsetter noen forkunnskaper, de to andre studiestedene uttrykte at studentene bør ha de ferdigheter og kunnskaper som er påkrevd for å bestå opptaksprøven.

6.7. Vurdering

Hvilke metoder konservatoriene benytter i forbindelse med hørelærefaget for å vurdere studentene, var også et tema i denne studien. Det finnes flere måter å gjøre dette på, som å ha obligatoriske innleveringsoppgaver, obligatorisk oppmøte med vurdering ut fra innsats og prestasjoner i timene, hjemmeeksamen, skriftlig eksamen eller praktisk/muntlig eksamen.

Vurderingsmåter og vurderingsuttrykk

NMH: Arbeidskrav bestående av praktisk/muntlige og skriftlige hjemmeoppgaver må være innlevert og godkjent før studenten får gå opp til eksamen. Eksamen er praktisk/muntlig, og består av en innstudingsdel som varer i 20 minutter og en individuell eksaminasjon som er omtrent 20 minutter lang. Eksamen avholdes med to interne sensorer. Vurderingsuttrykk: gradert karakter.

UIT: Obligatoriske arbeidskrav, som består av prøve ved slutten av første semester og skriftlig arbeid hørelæremetodikk, må være godkjent før studenten kan fremstilles til eksamen. Det holdes deretter eksamen som består av en skriftlig prøve, en praktisk/muntlig prima vista-prøve og en praktisk/muntlig del med forberedelse uten instrument til rådighet. De tre eksamensdelene vektet likt. Vurderingsuttrykk: gradert karakter.

UIB: Obligatoriske arbeidskrav, som innbefatter 80 % oppmøte på undervisning og 5-8 innleverte og godkjente hjemmeoppgaver, må være bestått før studenten får gå opp til eksamen. Eksamen i hørelære er muntlig. Intern sensur med to sensorer første år, andre år må minst en sensor være ekstern. Vurderingsuttrykk: bestått/ikke bestått første år, gradert karakter andre år.

UIS: Obligatoriske arbeidskrav, som innbefatter fremmøte på undervisning, må være bestått før studenten kan gå opp til eksamen. Eksamen er skriftlig og praktisk/muntlig. Vurderingsuttrykk: bestått/ikke bestått etter førsteårseksamen. Gradert karakter etter andreårseksamen.

NTNU: Obligatoriske arbeidskrav består av tilfredsstillende deltakelse i obligatorisk undervisning

samt gjennomførte oppgaver. Ingen eksaminasjon. Vurderingsuttrykk: bestått/ikke bestått.

UIA: For å kunne gå opp til eksamen må studenten ha bestått obligatorisk undervisning. Eksamen består av en skriftlig prøve og en muntlig prøve. Delene vektet like mye. Vurderingsuttrykk: gradert karakter.

Oppsummering

De fleste konservatoriene skrev i sine studieplaner at de velger å avholde eksaminasjon i hørelære. Ett studiested uttrykte at de ikke gjør det. Det viste seg at de fleste institusjonene har gradert karakter fra A-F som avsluttende vurderingsuttrykk i hørelære. Også med tanke på dette aspektet var det ett konservatorium som skilte seg ut ved kun å ha bestått/ikke bestått som avsluttende karakter i faget.

Redegjørelse for analyse av intervju og observasjon

I de følgende kapitler redegjøres det for analysen av det empiriske materialet som er hentet gjennom intervju og observasjon. Hver didaktisk kategori behandles i et eget kapittel, og problemstillinger knyttet til kategoriene behandles i egne avsnitt.

Teksten i hvert avsnitt er tredelt. I den første delen er studieplanenes innhold med hensyn til det gjeldende spørsmålet kort gjort rede for. I den andre delen har jeg beskrevet hørelærepedagogens tanker og svar omkring det spørsmålet som underkapittelet søker å belyse. I de situasjonene der observasjon er benyttet som metode for å skaffe informasjon, har jeg i denne delen gjort rede for mine tolkninger av de ord og handlinger i den observerte undervisningen som berørte det aktuelle temaet.

I tredje del har jeg oppsummert innholdet i de to første delene, og deretter beskrevet og kortfattet drøftet de likheter og ulikheter som viste seg i analysen av det empiriske materialet. I enkelte av kapitlene var det ikke naturlig å foreta noen drøfting av likheter og ulikheter. Den tredje delen av disse kapitlene inneholder derfor kun en oppsummering.

7. Mål

Den didaktiske kategorien *mål* deles her inn i *formål*, *fagmål* og *delmål*. Analysen av det innsamlede datamaterialet som omhandler hørelærefagets mål blir gjort rede for i underkapitler i henhold til denne inndelingen. Deretter beskriver jeg i et eget avsnitt hvilke typer av mål som i størst grad preger hørelæreundervisningen; de kognitive, de psykomotoriske eller de affektive målene.

7.1. Formål

Med formål menes her fagets visjon, eller fagets overordnede hensikt. Studieplanenes og hørelærepedagogens beskrivelser av formålet med hørelæreundervisning kan sees på som et uttrykk for fagets legitimitet i norske musikerutdanninger.

Å utvikle studentens musikalske intuisjon, å utvikle et helhetlig gehør og å få kjennskap til og forståelse for musikkens byggesteiner og virkemidler, er formål som ble nevnt både hos mange av lærerne som ble intervjuet og i undervisningsinstitusjonenes studieplaner.

I følge studieplanen for NMH er hørelærefagets visjon å utvikle et gehør hos studenten som kan brukes aktivt i arbeid med musikk. Studieplanen for UIA beskrev formålet med faget som det å gjøre studentene i stand til å tolke musikalsk notasjon, og på den måten legge et grunnlag for musikkformidling. I studieplanene for UIT, UIS og NTNU ble kjennskap til og bevissthet om ulike

musikalske byggesteiner og uttrykksmidler oppført som hørelærefagets overordnede hensikt, mens planen for faget ved UIB hadde forståelse av tonal musikk som sitt formål. Studieplanene for NTNU og UIS påpekte også viktigheten av internalisering av kunnskap omkring musikalske grunnelementer slik at den kan inngå i studentenes musikalske intuisjon.

På spørsmål om hvilket formål som ligger til grunn for hørelæreundervisningen, nevnte lærer O, S og Tø utvikling av et helhetlig gehør som kan brukes aktivt i alt arbeid med musikk. Gjennom å tilrettelegge for en slik utvikling hos studentene, vil hørelæreundervisningen kunne bidra til å utdanne dyktige og bevisste musikere.

”Det som slo meg i starten da jeg begynte å undervise, var hvilket stort sprik det var mellom hva det gjengse øret greide å oppfatte i forhold til nivået på hovedinstrumentet. Jeg har siden da hele tiden forsøkt å knekke den avstanden. (...)Jeg arbeider mot en direkte toveis persepsjon, du skal kunne bruke øynene og klare å avkode det du leser til et indre forestilling av lyd i samme tempo som du leser det. Ørene skal være tilstede hele tiden når du synger og spiller, også i forhold til de du spiller sammen. Målet er en konstant meddeltakelse av indre øre og av øret” (Lærer O).

Lærer Tø, B og S beskrev hørelærefagets formål som det å hjelpe studenten til å utvikle god kunnskap om ulike musikalske virkemidler, noe som vil kunne gi en større forståelse av musikk.

”Jeg synes det er vesentlig at studentene får et innblikk i hvordan komponisten har tenkt.(...) Du må vite litt om oppbygning og nedbygning. Legger komponisten inn en skuffende kadens, så har han en hensikt med det. Slikt må du ta vare på inn i musikken, og la det bety noe. For å kunne gjøre det, må du vite” (Lærer S).

Lærer A valgte å formulere sin visjon for hørelærefaget ved hjelp av et sitat fra boken «De to rum» (Sveidahl og Agerskov, 2002): *”Hørelære handler om å styrke lydhørheten ovenfor så vel den ytre som den indre musikalske verden samt åpne muligheten for en analyse av musikkens teoretiske innhold og arkitektur”.*

Sitatet innebærer overordnede mål som utvikling av det indre gehør, bevisstgjøring av musikalske uttrykksmidler og arbeid med begrepssetting på musikalske fenomener.

Oppsummering og drøfting

Ut fra analysen av det empiriske materialet, kan det virke som om formålene for hørelærefaget i grove trekk kan deles inn i to hovedgrupper:

- Utvikling av indre musikalsk gehør.
- Utvikling av forståelsen for musikk og musikalsk notasjon gjennom bevisstgjøring av og innsikt i kunstformens forskjellige bestanddeler.

De formålene som omhandler utvikling av indre musikalsk gehør, kan gjenspeile et syn på hørelære som et fag der trening av lytteegenskaper og utvikling av indre auditiv forestillingsevne står sentralt i undervisningen. Formål som består i å utvikle forståelsen for musikk eller for musikalsk notasjon,

kan gjenspeile et syn på hørelære som et emne der arbeid med musikk som fenomen står i fokus. Ved å få innsikt i musikkens bestanddeler, vil forståelsen for fenomenet musikk bli styrket.

Formålene som var formulert i studieplanene gjenspeiler hovedsaklig et syn på hørelære som et fag der det arbeides med musikk som fenomen. Nesten alle studieplanene beskrev arbeid med bevissthet rundt musikalske grunnelementer som hørelærefagets overordnede hensikt. Kun en studieplan inneholdt formålsformuleringer som gjenspeiler et syn på hørelære som et fag der styrking av indre prosesser er mest vesentlig.

Mens hver studieplan kun nevnte ett formål for faget, var det flere av informantene i denne studien som uttrykte to overordnede hensikter. Tre av pedagogene formulerte formål som representerer begge de skisserte synene på hørelærefaget. En lærer beskrev kun utvikling av helhetlig gehør som formål, mens en uttrykte at fagets primære hensikt er å utvikle en strukturell forståelse av musikk. Det kan dermed virke som om disse to pedagogene representerer hvert sitt av de nevnte synene på hørelærefaget. De tre andre lærerne ga uttrykk for at de inkluderer begge syn i sin tenkning rundt emnet.

7.2. Fagmål

Mens formålene i et emne er av generell art, beskriver fagmålene det spesifikke læringsutbyttet undervisning i, og arbeid med, faget skal gi elevene. Sammenligningen av studieplaner i denne undersøkelsen ga en indikasjon på at konservatoriernes fagmål for hørelærefaget er temmelig ulike. En mulig forklaring på dette kan være studieplanenes form. En studieplan er som regel temmelig kortfattet, og det kan derfor finnes flere mål for et fag enn de som er formulert i den. Hvert studiested utformer sin egen plan for faget, og det kan være stor variasjon i hvor detaljrik beskrivelsen av ulike aspekter ved emnet er.

Studieplanene for hørelærefaget ved NMH, UIA og UIT beskrev utvikling og styrking av studentens *auditive forestillingsevne* som et fagmål, mens UIS, UIB og UIT uttrykte betydningen av det å kunne *lese og skrive musikk*. Et annet fagmål formulert i studieplanen ved UIB, er utvikling av et *begrepsapparat* for å beskrive musikalske grunnelementer og virkemidler. Studieplanene til UIS og NTNU beskrev *improvisasjon* som et fagmål for hørelærefaget. Hos NTNU ble også *kunnskaper om ensembleledelse* nevnt. UIT sin studieplan for faget beskrev i tillegg det å kunne *bruke relevant teknologisk utstyr og programvare* som et fagmål for hørelæreundervisningen.

På bakgrunn av forskjellene i hvilke fagmål som var formulert i studieplanene, stilte jeg informantene spørsmål om hva de tenker på som hørelærefagets spesifikke mål. På dette spørsmålet svarte samtlige at en av hørelærefagets viktigste hensikter er å utvikle studentens evne til å gjenkjenne og identifisere musikalske mønstre og strukturer, med hensyn til både det harmoniske, det rytmiske og det melodiske. Lærer Tø beskrev prosessen som en innlæring av et musikalsk

ordforråd som vil kunne muliggjøre en intuitiv oppfattelse av musikalske mønstre. Disse mønstrene og strukturene skal kunne identifiseres både ved auditiv persepsjon og ved notelesing. Å kunne gjengi dem står også sentralt, og gjengivelsen skal kunne skje både gjennom reproduksjon i form av sang eller spill og gjennom notasjon. Lærer B og Lærer Tø understreket at undervisningen deres søker å utvikle studentenes forståelse for og kjennskap til strukturer som er typiske for den klassiske sjangeren, mens Lærer A og Lærer Tm mente at elevene bør lære mønstre som er typiske innenfor både klassisk og rytmisk sjanger. Lærer A begrunnet dette standpunktet med at klassiske musikere i dag gjerne må virke innen ulike stilarter for å kunne tjene til livets opphold, og at det derfor er viktig at de har kjennskap til vanlige mønstre i flere sjangre.

Lærer Tø, O og S uttrykte at et av fagmålene for hørelæreundervisningen er å utvikle studentens evne til å danne seg en indre auditiv representasjon av et notebilde. Lærer O poengterte også viktigheten av trening på å avkode den nedskrevne musikken til en auditiv forestilling i samme tempo som den leses i. For å muliggjøre dannelsen av en indre klingende representasjon av det noterte, er styrking av indre forestillingsevne et sentralt mål. Også Lærer A mente at trening av denne evnen står sentralt i undervisningen.

Hørelære er et fag der det er vanlig å arbeide isolert med områder som melodi, rytme og harmonikk. Det å arbeide mot at studenten skal kunne bruke sine ferdigheter i disse enkeltdisiplinene til å forestille seg musikalske helheter er, i følge lærer Tø, A og O, et viktig fagmål for hørelæreundervisningen.

”Det å være i stand til å lese melodier er viktig. Å kunne lese rytmer er viktig. Det å kunne lese akkorder og ha en så auditiv god forestilling om hvordan de fungerer som mulig. (...)Forutsetningen for arbeidet med disse områdene er at det kommer en syntese av dem på et tidspunkt, ellers fungerer de ikke som delmål i arbeidet med å kunne forestille seg musikalske helheter” (Lærer Tø).

Lærer Tø og Lærer A oppga også som et fagmål å utvikle så gode evner i lesing av melodi, rytme og harmonikk at lesingen gir en konsentrasjon om innholdet i det skrevne istedenfor en konsentrasjon om lesemetoden.

Andre fagspesifikke mål som ble beskrevet av hørelærepedagogene var:

- Å oppøve bruk av det indre øret i samspillsituasjoner (Lærer O).
- Å utvikle følelsen for spenning og avspenning i musikk (Lærer O og Lærer S).
- Å skape positiv stemning rundt faget (Lærer Tm).
- Å skape trygghet i forhold til eget øre (Lærer Tø).

Oppsummering

Studien av datamateriale viste at det finnes noen fagmål for hørelæreundervisningen som de fleste er enige om:

- Alle informantene mente at det å tilegne seg bevissthet og kunnskap om musikalske mønstre er essensielt. Pedagogene hadde dog ulike syn på hvilke musikalske mønstre som det burde arbeides med i undervisningen.
- Å styrke studentenes evne til å danne indre, auditive representasjoner av notebildene de arbeider med, er et fagmål som ble formulert hos mange av hørelærepedagogene.
- Å styrke studentenes evne til å kunne lese og skrive musikk er et fagmål som kom frem i tre av studieplanene. Flertallet av informanter i denne studien nevnte ikke dette som et fagmål, men som et delmål for hørelæreundervisningen. To av lærerne understreket viktigheten av at studentene får utviklet sine leseferdigheter i så stor grad at lesingen kan gi konsentrasjon om innholdet som blir lest istedenfor om lesestrategiene som blir benyttet.

Kartleggingsarbeidet viste også at det finnes en del fagspesifikke mål som *ikke* er felles hos de ulike konservatoriene og hørelærepedagogene:

- Improvisasjon ble beskrevet som et fagmål i to av studieplanene. Ingen av lærerne nevnte området som mål for sin undervisning, noe som kan skyldes at studentene ved enkelte studiesteder har undervisning i improvisasjon med andre lærere.
- Andre fagmål som kun ble nevnt i studieplanene er utvikling av ferdigheter i ensembleledelse og ervervelse av kunnskap i forhold til bruken av relevant teknologisk utstyr og programvare. Utvikling av et begrepsapparat i tilknytning til musikalske grunnelementer er et fagmål som ble beskrevet i en studieplan.
- To av informantene omtalte det å utvikle følelsen for spenning og avspenning i musikk som et fagmål for hørelæreundervisningen.
- En lærer trakk frem det å skape positiv stemning rundt hørelærefaget som et fagmål.
- Fordi øret er det viktigste arbeidsredskapet i hørelærefaget og generelt i arbeid med musikk, mente en lærer at det å skape trygghet til eget øre er et essensielt aspekt i hørelæreundervisningen.

7.3. Delmål

For å oppnå et fagmål, benyttes det ofte delmål. I påfølgende tekst brukes begrepet *delmål* ensbetydende med begrepet *mål*. I hørelærefaget finnes det mange mulige delmål, og hvilke fagmål som settes for faget vil sannsynligvis påvirke valg av delmål. Eksempelvis kan et fagmål være å utvikle evnen til å forestille seg notasjon av musikk for sitt indre. Et delmål i arbeidet med dette, kan være melodilesing.

Som vi tidligere har sett, varierte det hvorvidt konservatoriene hadde beskrevet hørelærefagets delmål i sine studieplaner. Studieplanene for NTNU og UIS inneholdt ingen delmålsformuleringer. Studieplanen for UIT beskrev i større grad emnets innhold enn delmål, og beskrivelsen vil derfor bli omtalt i kapittelet om innhold.

NMH, UIB og UIA omtalte fagets delmål i sine studieplaner. Som vi har sett, er disse studiestedene relativt samstemte i sine delmålsbeskrivelser. Utvikling av evnen til å lese og notere melodi, harmoni og rytme står sentralt, og det samme gjør oppøving av ferdigheter i auditiv persepsjon og analyse. Eksempler på delmål som var nedfelt kun hos noen konservatorier er tilegnelse av ferdigheter i fritonal melodilesing og utføring av polyrytmer. Styrking av musikalsk hukommelse og bevisstgjøring av metodiske innfallsvinkler i emnet er også delmål som kun er nevnt i en eller to studieplaner.

Hørelærepedagogene ble spurt om hvilke delmål de ville trekke frem som de viktigste for sin undervisning. Det viste seg at samtlige lærere deler faget inn i emner som melodi, rytme, harmoni, intonasjon, musikalsk memorering og auditiv analyse. Jeg vil derfor gjøre rede for hvilke delmål lærerne beskrev i tilknytning til hvert av disse emnene.

Melodi

I forhold til emnet *melodi*, viste studien at samtlige av hørelærepedagogene ser på det å oppøve ferdigheter i lesing, samt skriftlig og praktisk gjengivelse av tonal melodi, som et viktig delmål for undervisningen. Lærer S, O og Tø beskrev utvikling av bevissthet om enkelttonenes funksjon i sammenhengen og i forhold til en grunntone i en gitt tonalitet som et svært viktig mål i forhold til melodilesing. De samme lærerne omtalte *etablering av grunntonefølelse* som et essensielt delmål. Lærer O beskrev det på denne måten: "(...) *studentene skal utvikle en følelse av at grunntonen er en magnet som de andre tonene står i forhold til*".

Alle lærerne, bortsett fra Lærer Tm, pekte også på tilegnelse av ferdigheter i fritonal melodilesing som et viktig element i faget. Lærer S mente at det å utvikle *forståelse for vanlige strukturer i fritonal melodi* er av betydning i dette arbeidet.

Å utvikle evnen til å gjenkjenne vanlige melodiske mønstre i tonal musikk er delmål som ble

nevnt hos Lærer A, Tm, S og Tø. Lærer Tø beskrev dette slik: *”Studentene skal kunne lese ut fra en kontekst ved å identifisere kjente musikalske mønstre, og ved hjelp av notasjonen kunne identifisere avvikene fra det kjente og forventede”*.

Opparbeidelse av ferdigheter i å gjenkjenne modulasjon i tonale melodier ble nevnt som et delmål av Lærer S og Lærer Tø. Lærer Tø mente at det også er et mål å utvikle bevissthet omkring lesestrategier og toneidentifisering i en slik sammenheng. Lærer Tm og Lærer A oppga utvikling av ferdigheter i lesing og gjengivelse av modale melodier som et delmål for hørelærefaget.

Rytme

Når det gjelder *rytme*, viste undersøkelsen at alle informantene er enige om at et av delmålene er å utvikle ferdigheter i å gjenkjenne, identifisere og reprodusere rytmiske mønstre og figurer.

Gjenkjennelsen skal kunne foregå både auditivt og ved lesing.

Alle lærerne, bortsett fra Lærer Tm, nevnte utvikling av forståelse for, og ferdigheter i, å utføre polyrytmer som et delmål i hørelæreundervisningen. Grunnen til at Lærer Tm ikke nevnte dette målet, kan være NTNU sin organisering av hørelærefaget, hvor rytmikk behandles som et eget emne som undervises med en annen lærer.

Et delmål som ble beskrevet av Lærer S, O og Tø er utvikling av bevissthet omkring ulike betoningmønstre i rytme. Lærer O mente at å arbeide mot denne bevisstheten er viktig for å kunne tilegne seg en forståelse av hva rytme er som musikalsk element. Å utvikle forståelse for rytme som musikalsk element er også et delmål i Lærer O sin hørelæreundervisning. *”Det jeg ønsker å utvikle hos studentene i tillegg til en veldig god rytmisk kontroll, det er et forhold til hva rytme er som musikalsk element. Hva skaper rytmisk spenning og avspenning? Det må vi kjenne helt fysisk. Hvis rytmen bare blir noe intellektuelt, er vi bare halvveis til målet”*(Lærer O).

Lærer Tø og Lærer O oppga det å skape bevissthet rundt ulike taktarter som et viktig element i arbeidet med rytme. Et annet delmål som ble nevnt av Lærer O og lærer S, er å utvikle følelsen for puls i musikk. Utviklingen av periodefølelse i musikk er også et delmål som Lærer O formulerte som viktig i hørelærefaget.

Harmoni

Alle informantene beskrev tilegnelse av ferdigheter i å kunne gjenkjenne, identifisere og reprodusere vanlige harmoniske vendinger som et delmål for hørelæreundervisningen. Lærer S, O, B og Tø pekte også på det å kunne gjenkjenne akkorder i et harmonisk forløp ut fra akkordenes funksjon i sammenhengen. Lærer S poengterte i den sammenheng betydningen av å utvikle et begrepsapparat i forhold til funksjonsharmonikk, og lærer Tø understreket at innarbeidningen av god teoretisk kjennskap til de ulike harmoniske funksjonene er viktig i arbeidet med harmonikk etter at

studentene har blitt kjent med akkordene auditivt.

Lærer A beskrev utvikling av evnen til å kunne gjenkjenne akkorder i et harmonisk forløp ut fra basstoner og kjennskap til akkordenes tonekjønn som et delmål i sin undervisning. Lærer Tm nevnte styrking av ferdigheter i å gjenkjenne ulike typer av akkorder som et delmål. *”Jeg har en idé om at på samme måte som studentene kjenner igjen stemmen til mor og far, skal de kjenne igjen akkorden. De skal vite hvilken akkord det er fordi de har hørt den mange ganger før, og dermed kjenner igjen klangen”* (Lærer Tm).

Et annet delmål som Lærer Tm, S og O trakk frem, er å lære å orientere seg i en akkord ut fra den tonen en selv synger eller spiller.

Intonasjon

Kun Lærer O beskrev delmål for hørelæreundervisningen som omhandlet intonasjon.

Vedkommende nevnte det å utvikle bevissthet om og evne til å intonere nøyaktig som viktig i faget. *”Når det gjelder intonasjon, så er jeg opptatt av alle nyansene som ligger mellom en tone og en annen. Det går på finintonasjonen. Det handler om en bevisstgjøring, å sikte seg inn nøyaktig på tonen. Å lytte etter at den har den riktige valøren”* (Lærer O). Noen av de andre hørelærepedagogene svarte i undersøkelsen at de gjerne skulle ha arbeidet med intonasjon i undervisningen sin, men at tiden ikke strekker til, eller at de synes slikt arbeid er vrident i grupper der studentene har veldig ulike hovedinstrument.

Tilegnelse av kunnskap om renstemt i motsetning til temperert intonasjon ble også trukket frem som et delmål for hørelæreundervisningen. Kun lærer O omtalte arbeid med dette.

Memorering

Utvikling av god musikalsk hukommelse ble beskrevet som et viktig moment i hørelæreundervisningen av samtlige lærere bortsett fra Lærer Tm. *”Det er viktig at studentene er i stand til å huske musikk. Det jobber vi ganske mye med, å kunne strekke det de husker.(...)Det er utrolig hvor lange melodier vi klarer å huske hvis vi fokuserer på det”* (Lærer S). Mange av lærerne poengterte at styrking av den musikalske hukommelsen er vesentlig i forhold til arbeidet med nedskrivning av musikk. Lærer O uttrykte det slik: *”Du kan ikke sette ord på det du ikke husker”*.

Et annet delmål som ble nevnt av Lærer O, er styrking av en såkalt *tonehukommelse*. Med dette mener vedkommende en type hukommelse for de ulike tonene i et musikalsk forløp. *”Har du sunget tonen før? Det er kjempeviktig å vite. En melodi består ikke av så veldig mange forskjellige toner, så derfor må du ha tonehukommelse. Du må ikke glemme at du har sunget tonen før, men bruke bevisst det du forlater. Slik kan du reprodusere tonen istedenfor å produsere den om igjen”* (Lærer O).

Auditiv analyse

Lærer A og Lærer O nevner utvikling av ferdigheter i auditiv analyse som et delmål i hørelæreundervisningen. *”Vi fokuserer rundt et klassisk eller rytmisk verk, lytter til det og trekker ut ulike bestanddeler fra verket. (...)Jeg synes det er veldig viktig slik at ikke ting blir så løsrevet. At det ikke bare blir noen små snutter av melodi som er helt tatt ut av en sammenheng”* (Lærer A). Lærer A uttrykte også nødvendigheten av å *lære ulike lyttestrategier* gjennom arbeidet med faget.

Andre delmål

Lærer Tm beskrev som delmål for sin undervisning styrking av evnen til å gjenkjenne de forskjellige intervallene og til å gjenkjenne ulike instrumenter ut fra klangen deres. Lærer O og Lærer S omtalte også utviklingen av en bevissthet i forhold til spenning og avspenning i musikk som viktig.

Å skape trygghet i gruppen, ble nevnt som et aspekt av betydning av Lærer Tø.

Vedkommende mente at studentene må være trygge på hverandre slik at de får en forståelse for at alle har sine svakheter, og at disse blir akseptert. Dermed kan det være lettere å stole på sitt eget øre.

Oppsummering og drøfting

Studien viste at det finnes mange delmål som kan være aktuelle i hørelærefaget. Noen av dem er det bred enighet om, mens andre bare benyttes hos noen av lærerne og i noen av studieplanene. Siden kun tre av studieplanene inneholdt beskrivelser av delmålene for emnet, unnlater jeg å trekke noen videre konklusjoner ut fra sammenligningen av dem. Derfor vil denne oppsummeringen kun dreie seg om analysen av data innhentet gjennom intervju og observasjon av lærerne.

Et mål samtlige informanter stilte seg bak, var utvikling av ferdigheter i å gjenkjenne, auditivt og ved lesing, vanlige mønstre innen de musikalske elementene rytme og harmoni. Styrking av evnen til å gjengi disse mønstrene står også sentralt. Alle informantene mente også at oppøving av ferdigheter i lesing og skriving av melodi er et viktig delmål for undervisningen.

Delmål som ble beskrevet av de fleste pedagogene er utvikling av ferdigheter innen fritonal melodilesing og innen polyrytmikk. Styrking av evnen til musikalsk memorering ble også av majoriteten av lærere omtalt som sentral i faget.

De andre målene som ble beskrevet, ble nevnt av fire eller færre lærere. Det kan komme av en eventuell uenighet i fagmiljøet vedrørende innholdet i det enkelte målet eller vedrørende viktigheten av det. Det kan også skyldes at informantene ikke regner målet som et av de mest sentrale i sin undervisning, og derfor unnløt å omtale det i intervjuet.

7.4. Kognitive, psykomotoriske og affektive mål

En annen måte å organisere de allerede nevnte målene på, er å sortere dem ut fra om de er kognitive, psykomotoriske eller affektive (Hanken og Johansen, 1998:58, Hiim, 1998:172). Ved å studere målene som ble beskrevet av informantene i forhold til de tre nevnte kategoriene, ønsket jeg å belyse hvilke typer mål som er hyppigst i bruk i hørelæreundervisningen. Jeg tok kun for meg delmålene i kategoriseringen, av den grunn at de beskriver konkret hva som skal læres. Overordnede mål er ofte mer generelle, og det kan derfor være vanskeligere å sette dem i en bestemt kategori.

Lesing og skriving er aktiviteter som begge ligger i grenseland mellom det kognitive og det psykomotoriske. Lesing innebærer en viss motorisk aktivitet med øynene, men størstedelen av prosessen skjer i hodet på den som leser. Derfor har jeg valgt å behandle mål som dreier seg om lesing som kognitive mål. Skriving forutsetter også en fysisk handling. Jeg anser den motoriske delen i skriving som større enn den motoriske delen i lesing, og derfor har jeg valgt å kategorisere mål som handler om skriving som psykomotoriske mål.

Kognitive mål

Følgende kognitive mål ble nevnt av samtlige pedagoger:

- Utvikling av evnen til å gjenkjenne og identifisere rytmiske figurer og mønstre ved lesing og ved auditiv persepsjon.
- Styrking av ferdigheter i tonal melodilesing.
- Oppøving av evnen til å gjenkjenne og identifisere vanlige harmoniske mønstre.

Følgende mål ble nevnt av alle informantene bortsett fra Lærer Tm:

- Utvikling av forståelse for hvordan polyrytmer forholder seg til hverandre.
- Styrking av musikalsk hukommelse.
- Oppøving av evnen til å lese fritonale melodier.

Andre kognitive mål som ble nevnt:

- Utvikling av evnen til å gjenkjenne og identifisere vanlige melodiske mønstre (Lærer A, Tm, S og Tø).
- Tilegnelse av ferdigheter i å gjenkjenne modulasjon og utvikle en bevissthet om lesestrategier og toneidentifisering i den sammenhengen (Lærer Tø).
- Oppøving av evnen til å lese musikk ut fra en kontekst ved å identifisere kjente mønstre og avvik fra dem (Lærer Tø).
- Utvikling av ferdigheter i å lese modale melodier (Lærer A og TM).
- Ervervelse av kunnskap om vanlige melodiske strukturer i fritonale melodier (Lærer S).
- Bevisstgjøring omkring puls (Lærer S og O).
- Bevisstgjøring omkring ulike betoningsmønstre i rytme (Lærer S, O og Tø).
- Tilegnelse av kunnskap om ulike taktarter (Lærer Tø og O).
- Oppøving av evnen til å lese hvordan rytmer er notert i forhold til pulsslagene (Lærer O).
- Bevisstgjøring i forhold til perioder i musikk (Lærer O).

- Utvikling av evnen til å identifisere tonekjønn (Lærer A).
- Oppøving av ferdigheter i å identifisere akkorder i et harmonisk forløp (Lærer A og S).
- Utvikling av forståelse for akkordenes funksjon i musikalske sammenhenger (Lærer S og Tø).
- Oppøving av ferdigheter i å gjenkjenne akkordtyper (Lærer Tm).
- Utvikling av evnen til å kunne orientere seg i ulike akkorder ut fra enkelttoner (Lærer Tm og O).
- Tilegnelse av et begrepsapparat for å kunne beskrive funksjonsharmonikk (Lærer S).
- Innarbeiding av god teoretisk kjennskap til ulike harmoniske funksjoner etter å ha fått en forståelse for dem gjennom auditiv persepsjon (Lærer Tø).
- Utvikling av evnen til auditiv analyse (Lærer A og O).
- Oppøving av ferdigheter i å gjenkjenne ulike intervaller (Lærer Tm).
- Oppøving av ferdigheter i å gjenkjenne ulike instrumenter auditivt (Lærer Tm).
- Utvikling av grunntonefølelse (Lærer S og O).
- Bevisstgjøring omkring de enkelte toners funksjon i forhold til en grunntone i en oppgitt tonalitet (Lærer S, Tø og O).
- Bevisstgjøring i forhold til hva som skaper spenning og avspenning i musikk (Lærer S og O).
- Utvikling av tonehukommelse (Lærer O).
- Styrking av evne til å intonere nøyaktig (Lærer O).
- Utvikling av kunnskap om renstemt i motsetning til temperert intonasjon (Lærer O).

Psykomotoriske mål

Følgende psykomotoriske mål ble beskrevet av informantene:

- Utvikling av ferdigheter i reproduksjon av tonale, melodiske forløp, både skriftlig og ved sang eller spill (Lærer A, Tm, S, B, O og Tø).
- Styrking av evnen til gjengivelse av harmoniske mønstre gjennom notasjon og muntlig beskrivelse. (Lærer A, B, S, O, Tm og Tø).
- Styrking av ferdigheter i å notere rytmiske mønstre (Lærer A, S, B, O og Tø).
- Oppøving i evnen til å kunne utføre rytmiske figurer presist (Lærer A, S, B og O).
- Styrking av evnen til gjengivelse av fritonale melodier gjennom sang og/eller notasjon (Lærer A, S, B, Tø og O).
- Utvikling av evnen til gjengivelse av modale melodier (Lærer A og Tm).
- Tilegnelse av ferdigheter i utføring av polyrytmer (Lærer A, S, B, O og Tø).

Affektive mål

- Etablering av positivt syn på hørelærefaget (Lærer Tm).
- Utvikling av holdninger som innebærer aksept for egne og andres svake sider i faget, slik at læringssituasjonen føles trygg (Lærer Tø).

Oppsummering

Studien viste at de kognitive målene er størst i antall i hørelæreundervisningen. Ferdigheter og evner tilknyttet lesing, gjenkjennelse av mønstre, musikalsk hukommelse og musikalsk persepsjon, samt bevisstgjøring av ulike elementer i musikk og tilegnelse av kunnskap tilknyttet musikalske byggesteiner, er kognitive mål som ble hyppig nevnt i undersøkelsen. Samtidig ble det også beskrevet en del psykomotoriske mål. Hovedvekten av disse målene dreide seg om gjengivelse av musikk, enten ved notasjon eller i form av sang eller spill. Samtlige lærere nevnte slike mål for undervisningen. Et annet psykomotorisk mål som ofte ble omtalt, er tilegnelse av ferdigheter i utføring av polyrytmer.

Kun to affektive mål ble synliggjort gjennom undersøkelsen. Begge disse målene omhandler holdninger i forhold til hørelærefaget og hørelæreundervisningen. Affektive mål i forhold til arbeidet med musikk ble ikke nevnt av noen av informantene, og det kan dermed virke som om tendensen er at arbeid relatert til følelser og holdninger rundt musikk ikke utgjør en vesentlig del av hørelæreundervisningen.

8. Innhold

Den didaktiske kategorien *innhold* deles her inn i *læringsaktiviteter* og *læremateriell*. Analysen av det innsamlede empiriske materialet som belyser hørelæreundervisningens innhold blir gjort rede for i underkapitler i henhold til denne inndelingen.

8.1. Læringsaktiviteter

I dette kapittelet beskrives de konkrete aktivitetene som studentene skal utvikle ferdigheter i gjennom arbeid med hørelærefaget. Valg av læringsaktiviteter henger som regel tett sammen med de delmål som er satt for emnet; hvis et delmål er å kunne lese rytmer, vil for eksempel rytmelesing gjerne inngå som en læringsaktivitet.

Kun UIT, UIB og UIS hadde omtalt det konkrete innholdet i hørelæreundervisningen gjennom sine studieplaner. Ved UIT inneholder emnet lesing og skriving av musikk, arbeid med auditiv gjenkjennelse av harmoniske funksjoner, trening av auditiv forestillingsevne, samt kursing i hørelæremetodikk. Ved UIB og UIS inneholder faget *prima vista*-lesing av melodi og rytme, auditiv analyse av musikk, arbeid med polyrytmikk, funksjonslytting, besifringsspill, notasjon av melodiske, rytmiske og harmoniske progresjoner, samt fritonal melodilesing. Siden kun tre av konservatoriene hadde nevnt hørelærefagets innhold i sine studieplaner, omtaler jeg ikke studieplanenes innholdsbeskrivelser i den påfølgende teksten.

I intervjuundersøkelsen spurte jeg ikke direkte om hva de betraktet som hørelærefagets innhold. I løpet av samtalen kom likevel alle informantene inn på temaet, enten i tilknytning til spørsmålet om delmål, eller i forbindelse med andre temaer som ble belyst.

Samtlige lærere beskrev lesing og skriving av musikk som en del av fagets innhold. Arbeid med auditiv gjenkjennelse av harmoniske forløp ble også nevnt av alle. Samtlige lærere, bortsett fra Lærer Tm, fortalte at emnet rommer aktiviteter som skal oppøve studentenes ferdigheter i utførelsen av polyrytmikk og evnen til musikalsk memorering. Trening i fritonal melodilesing er også et område de fleste lærerne inkluderer i sin undervisning.

Som en del av innholdet i hørelærefaget nevnte samtlige pedagoger arbeid med tilegnelse av et begrepsapparat for å gjøre det mulig å beskrive og eventuelt analysere harmonikk. Det finnes flere ulike systemer for beskrivelse av harmonikk: besifringsnotasjon, trinnotasjon/trinnanalyse og en symbolnotasjon som angir hvilke funksjoner akkordene har i forhold til hverandre. De fleste lærerne fortalte at de benytter det funksjonsharmoniske systemet i sin undervisning, noe som kan skyldes at man gjennom dette systemet søker å beskrive hvordan akkordene klinger i forhold til hverandre i en musikalsk sammenheng. Besifringsnotasjon og trinnotasjon/trinnanalyse angir kun akkordenes navn eller tonemateriale, og gir ingen indikasjon i forhold til hvilken rolle den enkelte

akkord har i sammenhengen.

Tre av pedagogene nevnte at de benytter symboler fra besifringsnotasjon i tillegg til funksjonsharmoniske begrep. To av disse lærerne, Lærer O og Lærer S, underviser grupper med studenter fra både klassisk og rytmisk studieretning. Innen den rytmiske musikktradisjonen er besifringsnotasjon mye benyttet for å beskrive harmonikk, noe som kan være årsaken til at de to lærerne arbeider med begge systemer parallelt. Den tredje læreren, Lærer A, ga uttrykk for at det burde være opp til studenten selv å finne en notasjonsmetode som vedkommende er komfortabel med, og presenterer derfor både funksjonssystemet og besifringsnotasjon for studentene. *”Hvordan studenten noterer akkordene, er jeg ganske åpen på i starten. Det er mange veier som fører til Rom. Men hvis man går helt frem til femte semester og vinger mellom notasjonsmetoder, så er det en hemsko for studenten selv, tror jeg. Så jeg tror absolutt på at en skal peile studentene inn på en notasjonsmetode etter hvert”* (Lærer A). Lærer Tm nevnte ikke i intervjuet noe foretrukket system for å beskrive harmonikk, men i lærerens undervisning ble besifringsnotasjon konsekvent benyttet i omtalen av akkorder. Jeg vil derfor anta at Lærer Tm primært bruker dette systemet i arbeidet med harmonikk i undervisningen.

Lærer B var den eneste som omtalte bruk av trinnotasjon og trinnanalyse. Jeg observerte at pedagogen hovedsakelig benyttet funksjonsanalyse for å beskrive og analysere harmonikk. I situasjoner der funksjonsanalysen ikke strakk til, anvendte læreren trinnotasjon.

Arbeid med tonalitets- og grunntonefølelse hos studentene, er omtalt av Lærer S, O og Tø som en del av hørelærefagets innhold. De samme lærerne nevnte bevisstgjøring av ulike underdelinger i rytme, samt oppøving av forståelsen for metrikk og ulike betoningsmønstre. Lærer Tm, S og O omtalte arbeid med presis utførelse av rytmer og med å kunne orientere seg i en akkord ut fra en bestemt tone som deler av hørelærefaget, og Lærer Tm nevnte også trening i å kjenne igjen ulike typer akkorder. Lærer B, O og Tø beskrev arbeid med gjenkjennelse av modulasjon som en del av innholdet i faget, og det ble pekt på betydningen av trening i auditiv analyse som et tema i den sammenhengen. Lærer A og Lærer Tm nevnte modal melodilesing og transponering av modale tonearter som en del av fagets innhold. Lærer O beskrev også arbeid med følelsen for spenning og avspenning i musikk, med tonehukommelse, med intonasjon og med bevisstgjøring på harmonikk i forhold til melodi.

Oppsummering og drøfting

Det innholdet i hørelæreundervisningen som kom frem gjennom studien viste seg å være relativt identisk med de delmål som ble beskrevet. Slik kan det ut som om innholdet i undervisningen gjenspeiler lærernes målsettinger for faget. Viktigheten av å lære et begrepsapparat for å beskrive harmonikk, ble bare uttrykt som delmål av en informant, men det viste seg at alle lærerne inkluderte dette temaet som innhold faget. Bortsett fra dette, sammenfalt likheter og ulikheter i de omtalte delmålene med likheter og ulikheter i det omtalte innholdet.

8.2. Læremateriell

Begrepet *læremateriell* omfatter i denne sammenheng hørelærepedagogiske lærebøker, oppgavehefter og programvare. I hørelæreundervisningen vil det i tillegg ofte være hensiktsmessig å benytte innspillinger av musikk, derfor lar jeg begrepet også omfatte slikt materiell.

Studieplanen ved UIB var den eneste som inneholdt oversikt over læremateriell for hørelærefaget, derfor bygger dette kapittelet kun på informantenes utsagn i tilknytning til aspektet.

Informantene i studien nevnte følgende bøker på spørsmål om hvilket læremateriell de benytter i undervisningen sin:

- "Rytmer fra bladet" av Niels Eskild Johansen (Lærer Tø og A).
- "Polyrytmikk" av Jørgen Jersild (Lærer Tø).
- "Lærebok i rytmelesing" av Jørgen Jersild (Lærer S).
- "Melodilesing" av Niels Eskild Johansen (Lærer Tø, B og A).
- "Modus novus" av Lars Edlund (Lærer Tø, O, B, S og Tm).
- "Hører du" av Gro Shetelig (Lærer O og A).
- "Lær å lytte" av Petter Stigar (Lærer B).
- "Øre for musikk" av Hilde Blix og Anne-Katrine Bergby (Lærer A).
- Kompendium av Reidar Bakke (Lærer Tm).

I tillegg til disse bøkene, oppga Lærer Tm, A, O og S at de bruker mye egenprodusert, upublisert materiell i undervisningen. Lærer O lager til hvert semester i studieforløpet et pensum som inneholder rundt 30 musikk eksempeler. Eksempelene består av innspilte verk fra ulike stilarter innen sjangre som klassisk musikk, jazz og folkemusikk. Musikk eksempelerne er organisert i forhold til en bestemt progresjon, og det er knyttet ulike oppgaver til hvert eksempel.

Lærer A beskrev et pågående arbeid som består i utarbeidelse av et eget kompendium i hørelære som skal brukes som læremateriell i faget. *"Jeg skriver på et eget gehørhefte som består av noe som er selvkomponert og noe som jeg henter fra andre. Jeg er veldig nøye med å kildehenviser, selvfølgelig. Heftet er en samling av oppgaver som jeg prøver å sy sammen selv"* (Lærer A). Lærer A trakk også frem lyttestrategier formulert av Bennet Reimer som læremateriell i arbeidet med auditiv analyse.

Gjennom undersøkelsen kom det også frem at de fleste informantene tar i bruk innspilt

musikk som læremateriell i sin undervisning. Lærer A, Lærer O og Lærer Tm fortalte at de benytter musikkseksempler fra både klassisk og rytmisk sjanger. *”Jeg prøver å være litt dagsaktuell i valget av musikk. Sånn som for et år siden, når A-ha hadde avskjedsturneen sin, fikk studentene i oppgave å skrive ned ”Take on me”, og så hørte vi på og snakket mye om A-ha. Så jeg prøver å være litt samtidsorientert”* (Lærer Tm). I tillegg til musikk fra klassisk og rytmisk sjanger, benytter Lærer O musikkseksempler fra blant annet folkemusikk og visesang i sin undervisning. *”Jeg velger materiale fra sangbøker, fra ”Real Book”, fra engelske madrigaler, fra hulter til bulter”* (Lærer O). Lærer B og Lærer Tø ga uttrykk for at de hovedsakelig bruker musikkseksempler fra den klassiske sjangeren som læremateriell i undervisningen sin.

Oppsummering og drøfting

Studien viste at det er stor variasjon i hvilket læremateriell som blir benyttet i de ulike pedagogenes hørelæreundervisning. Kun en bok ble nevnt av de fleste informantene, nemlig ”Modus Novus” av Lars Edlund. Tre av lærerne omtalte bruk av Niels Eskild Johansens ”Melodilesing”, mens to fortalte at de benytter ”Hører du?” av Gro Shetelig. Ingen andre bøker ble omtalt av mer enn en lærer. En grunn til den store variasjonen i hvilke lærebøker som blir benyttet, kan være at flere av pedagogene som deltok i studien har skrevet og publisert egne læreverker i hørelære.

En tendens som kom til syne gjennom undersøkelsen, er at de fleste pedagogene ønsker å produsere læremateriell selv. Dette kan skyldes ulike syn på formålet med hørelærefaget, det kan komme av uenighet i forhold til hvilke metoder som er de beste, det kan bero på et behov for større mengder øvingsmaterieell, det kan skyldes et ønske om nærhet til læremateriellet, eller det kan rett og slett bestå i et ønske om å lage læremateriell bygget på egne kreative ideer.

Når det gjelder auditivt læremateriell, kunne det oppfattes to hovedtendenser med hensyn til hvilken musikk som blir benyttet. Lærer O, Tm og A bruker musikkseksempler fra ulike sjangre, mens Lærer B og Lærer Tø hovedsakelig tar i bruk musikk fra den klassiske sjangeren. Dette kan gjenspeile en uenighet som kom til syne i forhold til et av fagmålene som ble formulert for hørelærefaget: Lærer Tm og Lærer A mener at studentene gjennom arbeid med faget skal utvikle kjennskap til musikalske mønstre som er typiske både i klassisk og rytmisk musikk. For å nå dette fagmålet, vil det sannsynligvis være naturlig å bruke auditivt læremateriell fra begge sjangre. Lærer Tø og Lærer B ønsker at studentene skal tilegne seg kunnskap om mønstre og strukturer som er typiske for den klassiske musikken. I dette tilfellet vil det være nyttig å hente en stor del av det auditive lærestoffet fra denne sjangeren.

9. Arbeidsmåter

Hanken og Johansen(1998) viser hvordan begrepet *arbeidsmåter* kan benyttes i forbindelse med åtte ulike områder av undervisningen (se kapittel 3.1.3.) Jeg har valgt å kartlegge hørelæreundervisningen i forhold til ett av disse områdene, nemlig hvilke *metoder* som benyttes i arbeidet med undervisningens innhold.

9.1. Metoder

Begrepet *metode* er i denne studien brukt om de aktivitetene studentene gjør for å tilegne seg en bestemt ferdighet. Begrepet kan også betegne spesifikke måter pedagogene presenterer et bestemt lærestoff på for elevene.

Flertallet av konservatorienes studieplaner inneholder ikke metodebeskrivelser, og derfor baserer dette kapitlet seg utelukkende på analyse av empirisk materiale fra intervju og observasjon av informantene. Undersøkelsen brakte fram en stor mengde informasjon når det gjelder metoder i hørelæreundervisningen. Dette skyldes til dels at mange av informantene hadde mye på hjertet angående temaet, dels fordi observasjon av undervisning ga meg mange eksempler på ulike metoder som kan benyttes i arbeidet med de forskjellige delene av innholdet i faget. For å gjøre analysen av materialet så oversiktlig som mulig, har jeg delt det inn og gjort rede for det i kategoriene *auditiv analyse, rytme, melodi, fritonal melodi, harmoni, memorering* og *andre temaer*.

9.1.1. Metoder i arbeidet med auditiv analyse

Et flertall av hørelærepedagogene som deltok i studien tar i bruk auditiv analyse i sin undervisning. Den auditive analysen kan foregå på flere måter, blant annet ved såkalt *formal lytting* (Espeland, 1991), der det lyttes etter konkrete sider ved musikken som oppbygning og tonemateriale. Dette materialet blir deretter gjenstand for analyse. Studentene kan eksempelvis få i oppgave å lytte til melodistemmen, og siden imitere den og så notere den. En annen oppgave kan være å synge basslinjen eller å navngi hvilke akkorder som ligger til grunn. Andre aspekter ved musikken som kan beskrives ved auditiv analyse etter formal lytting, er rytme, instrumentasjon, toneomfang, klang, tekstur og form. Auditiv analyse kan også foregå som følge av en *referensiell lytting* (ibid). I denne måten å lytte på, rettes fokus mot det abstrakte. Følelser, stemninger og meningsinnhold som assosieres til musikken er det vesentlige her.

Det viste seg gjennom undersøkelsen at Lærer A i sin undervisning vektlegger å lære studentene flere ulike metoder for å lytte til og analysere musikk, både formale og referensielle. De øvrige lærerne som benytter auditiv analyse i undervisningen, tar hovedsaklig i bruk den formale måten å lytte og analysere på. Et argument som ofte ble nevnt av informantene, også av Lærer A,

for å legitimere auditiv analyse av formale aspekter med musikken, er at dette arbeidet fører til at studentene får lyttet til og behandlet ulike bestanddeler av musikken i en *kontekst*. Det kan bidra til å skape en økt forståelse både av de musikalske bestanddelene og av musikalske helheter.

Det kan virke som om lytting og auditiv analyse i Lærer A sin undervisning både er et mål i seg selv og en metode i utviklingen av studentenes forståelse for musikalske bestanddeler som del av en musikalsk helhet. Hos de andre pedagogene beskrives den auditive analysen i hovedsak som en metode i arbeidet med å bevisstgjøre studentene på ulike musikalske grunnelementers rolle i en kontekst.

De informantene som sa at de benyttet auditiv analyse i undervisningen, eller som tok i bruk denne arbeidsformen da jeg observerte hørelæreundervisningen deres, er Lærer A, B, O og Tm. Lærer Tø fortalte om liten bruk av arbeidsformen i sin undervisning på grunn av praktiske begrensninger. Læreren mente imidlertid at med dagens teknologiske utstyr er gjennomføringen av slike arbeidsmetoder vesentlig enklere, og pedagogen ville ha tatt i bruk auditiv analyse i mye større utstrekning om vedkommende hadde flere år med undervisning foran seg.

I den observerte undervisningen var Lærer Tm den pedagogen som i størst grad benyttet seg av auditiv analyse som utgangspunkt for, og metode i, arbeidet med musikalske bestanddeler. Læreren startet timen med å spille et musikkstykke for studentene, og deretter besto det meste av den resterende undervisningen i arbeid med elementer fra musikkseksempelet.

Timen starter med at studentene lytter til "Fields of Gold" av Sting. Læreren spør studentene hvilken toneart den går i. Ingen vet svaret, så en av studentene går opp til pianoet og leter seg frem til tonearten. Læreren ber studentene synge bassen, og deretter blir de bedt om å notere den. Læreren observerer at studentene har notert en synkopert rytme på ulike måter. Notasjonen blir derfor gjenstand for diskusjon i plenum ved at studentene prøver å finne fordeler og ulemper med de ulike notasjonsmåtene. Siden blir studentene bedt om å notere melodien i musikkseksempelet. De får det ikke helt til, så lærer hjelper dem ved å gå rundt og synge melodien til hver enkelt og ved å spørre dem hvilke intervall som er mellom tonene. Etter hvert klarer alle å notere melodien. Deretter blir studentene bedt om å notere akkordene. Lærer går gjennom akkordene på tavla, og de beskrives med besifringssymboler. Etter gjennomgangen av harmonikk, plukkes en av akkordtypene som forekom i verket ut til å være "dagens akkord". Akkorden forespilles på piano slik at studentene kan lytte til den, deretter beskriver de klangen i den. Studentene synger så akkorden firstemt. Etter arbeidet med harmonikk, går læreren inn på rytmikken i musikkseksempelet, og studentene øver på utførelse og notasjon av en spesifikk rytme som var å finne i stykket. Siden diskuteres aspekter ved verket som ambitus og form (fra observasjon av Lærer Tm sin undervisning).

9.1.2. Metoder i arbeidet med rytme

Å kunne gjenkjenne og identifisere rytmer, både auditivt og ved lesing, er delmål som ble nevnt av samtlige informanter. En metode Lærer A, Tø og O nevnte i arbeidet med dette, er innlæring av et rytmisk "ordforråd" bestående av vanlige rytmiske figurer og mønstre. Hvordan innlæringen av det såkalte ordforrådet foregår, varierer hos de ulike lærerne: "Jeg kaller ofte rytmene for rytmegloser i

starten. *Jeg skriver opp helt elementære rytmiske mønstre som studentene pugger sånn som man pugger for eksempel engelske gloser*” (Lærer A). Lærer Tø understreket viktigheten av å presentere de rytmiske figurene som skal læres i en musikalsk sammenheng før de tas ut av konteksten og arbeides med isolert. Når rytmene så bearbejdes isolert, skal de gjentas så ofte at de til slutt inngår i studentens intuitive kunnskap. Både Lærer Tø og Lærer O poengterte at notasjon først bør blandes inn når studenten er komfortabel med ”rytmeordet”. *”Du må lære å snakke før du lærer å lese”* (Lærer O). Lærer O beskrev imitasjon av rytmiske figurer som en viktig metode i tilegnelsen av slike såkalte rytmiske ord. Improvisasjon med de innlærte rytmefigurene ble også omtalt som en sentral arbeidsmåte i prosessen. Den samme pedagogen nevnte bruk av rytmekort i arbeidet med å lære å gjenkjenne de rytmiske figurene i konvensjonell notasjon. Rytmekort er kort som inneholder bilder av ulike rytmiske figurer, og ved hjelp av å bruke disse i notasjon av rytmiske forløp, tvinges studenten til å tenke på rytmer som hele rytmiske figurer istedenfor som enkelttoner.

For å kunne gjenkjenne, identifisere og reprodusere en rytme, nevnte Lærer S betydningen av å forstå rytmens oppbygging. En metode pedagogen anvender i arbeidet med dette, er å la studentene finne ut hvilken underdeling som ligger til grunn for rytmen, og deretter plassere tonene i rytmen i forhold til denne underdelingen.

”Jeg jobber mye på den måten at studentene får en puls, og så får de en rytme, og den skal de underdele. De må gå nedover i underdelingen for å se hvordan rytmen er bygget, er det en tredelt eller todelt underdeling? Jeg sier til studentene at hvis de lærer seg å tenke på den måten: underdele stadig mer, synge rytmene i sakte tempo, så er det ikke den rytme i verden som de ikke skal kunne sette på papiret” (Lærer S).

Lærer O nevnte også underdeling av rytmer som en viktig metode i sin undervisning av rytmer. Pedagogen omtaler underdelingen i form av en understrøm som skal tikke kontinuerlig inni alle som skal utføre noe som inneholder rytmer. Rytmene skal plasseres i forhold til denne understrømmen, og ved å bruke den aktivt, vil rytmene kunne bli utført med en stor grad av presisjon. Læreren understreket viktigheten av å kunne anvende understrømmen fordi den er det eneste verktøyet utøvere i en samspillssituasjon har til å komme inn helt presist i forhold til hverandre.

Temaet som arbeides med er 7/8-takt. Studentene står inndelt parvis i klasserommet. De skal alle forsøke å forestille seg en understrøm av åttendedeler gruppert i 7, der den første, den tredje og den femte er betont. Den ene studenten skal klappe de betonte slagene, den andre skal klappe de ubetonte. De fleste parene får det ikke til presist, så læreren instruerer dem til å fokusere på å være i understrømmen istedenfor å vente passivt på at den andre skal klappe sin del av takten. Etter en stund får et par til oppaven, og læreren spør hvordan metode de benyttet for å få det til. Det viste seg at paret forestilte seg understrømmen hele tiden, og dermed kom inn presist i forhold til hverandre (fra observasjon av Lærer O sin undervisning).

I forbindelse med oppøving av evnen til å lese rytmer, nevnte Lærer O nødvendigheten av å trene opp ferdigheter i å skille ut hvor i rytmeforløpet de forskjellige pulsslagene faller. Pedagogen

nevnte en metode i forhold til dette, som består i at ulike studenter leser høyt de rytmene som faller på taktens ulike pulsslå. Student 1 leser rytmen på taktens første slag, student 2 leser rytmen på taktens andre slag og så videre. På denne måten mente læreren at øyet vil trenes opp til å skille ut hvilken del av rytmen som hører til hvilket slag i takten, og det vil være til hjelp i rytmelesingen. I situasjoner der rytmer skal leses eller noteres i et musikalsk forløp der det også forekommer tonehøyder, benyttet Lærer B i den observerte undervisningen en metode som gikk ut på å ta rytmen ut av sammenhengen og studere den isolert før den ble satt tilbake i sin opprinnelige kontekst igjen. *Etter at hørelæregruppen hadde lyttet til et musikkseksempel og imitert melodien, skulle en student skrive melodiens rytme på tavla. Før studenten gjorde det, ba læreren vedkommende synge rytmen uten tonehøyder. Studenten oppdaget da at rytmen var temmelig enkel, og hun kunne uten problemer notere den ned* (fra observasjon av Lærer B sin undervisning).

Både Lærer O og Lærer Tø demonstrerte gjennom sin undervisning metoder til bruk i oppøvingen av ferdigheter i veksling mellom taktarter eller rytmer med skiftende underdelinger. Lærer O sin metode går ut på å anvende store bevegelser med armene. I taktarter eller rytmer der underdelingen er tredelt, er bevegelsene sirkelformede, mens i todelte taktarter går armene rett opp og ned på en marsjaktig, kantete måte. Ved å relatere underdelingene til disse bevegelsene, mener læreren at skiftet mellom dem vil være enklere. Lærer Tø anvender en metode som tar utgangspunkt i sanger som studentene kan, og som inneholder ulike underdelinger. Ved hurtig og stadig å skifte mellom disse sangene, vil studentene trenes i vekslingen mellom ulike underdelinger. Når studentene er trygge på denne vekslingen, tas sangteksten vekk, og etter hvert tas også melodien vekk. Studentene fortsetter å veksle mellom sangene, men da i form av rytmer med ulike underdelinger.

Lærer Tø og Lærer O nevnte begge at de benytter taktering²⁴ som en metode i arbeidet med rytme i undervisningen. Denne metoden har som mål å utvikle følelsen for betoning i ulike taktarter i form av tunge og lette slag. Det er ikke enighet hos informantene hvorvidt det er viktig at studentene takterer i arbeidet med rytme. Flere av lærerne mente at det viktigste i arbeidet med rytme er etableringen av et forhold til puls, og at det er tilstrekkelig at studentene banker pulsen når de utfører rytmer.

De fleste informantene fortalte om arbeid med polyrytmer i sin undervisning. Det kom frem gjennom undersøkelsen at synet på hvilken metode som er den beste for å lære slike rytmer er delt. Lærer O og Lærer A understreket at fysiske bevegelser er viktig når materialet skal innøves. Lærer O bruker også arbeid med den tidligere omtalte ”understrømmen” som en av metodene for innlæring av polyrytmer.

”Vi gjør for eksempel slik at tre stykker går sammen om å klappe fire mot tre. De markerer

²⁴ med taktering menes at man dirigerer taktfigurene mens man utfører rytmeoppgavene.

hver sin tone i understrømmen som sin ener, alle har sin ener på ulik tid. Det blir som en kanon på fire mot tre, hvor studentene setter inn ett slag etter hverandre. Dette gjør jeg for å trene opp den regelmessige kontakten med understrømmen. Når tre mennesker klapper fire mot tre, så klapper de alle sekstendelene i takten” (Lærer O).

Lærer A og Lærer Tø fortalte om bruk av forskjellige sanger i innlæringen av polyrytmer.

Studentene synger Kongesangen, som går i ¾-takt.. Deretter synger de den igjen, denne gangen mens de klapper to slag i takten. Når de etter litt trening får til dette, synger de sangen mens de klapper fire slag i takten. Deretter utfører studentene melodirytmene uten tonehøyder mens de klapper først to, så fire slag i takten (fra observasjon av Lærer Tø sin undervisning).

Lærer S og Lærer A nevnte en metode i arbeidet med polyrytmer som består i at studentene lærer en hjelperytme som inneholder den aktuelle polyrytmen og enkelte tilleggstoner som har til hensikt å gjøre polyrytmen enklere å utføre. Etter å ha arbeidet en tid med å utføre hjelperytmen, skal tilleggstonene kun tenkes, mens polyrytmen utføres. Målet er at polyrytmen til slutt skal kunne så godt at hjelperytmen er overflødig. ”Når jeg skal lære bort fire mot tre, for eksempel, så gir jeg studentene en hjelperytme. Det gjør jeg med flere av polyrytmene, så kan studentene hente frem hjelperytmen når de skulle ha behov for det. Jeg har ganske god erfaring med denne metoden, selv om enkelte andre lærere mener at innlæring av hjelperytme er unødvendig” (Lærer S).

En pedagog som viste seg uenig i anvendelsen av hjelperytmer i innlæringen av polyrytmer, er Lærer Tø. Vedkommende hevdet at polyrytmene burde læres ut fra en evne til å behandle to ulike mønstre samtidig, eksempelvis skal man kunne forestille seg en tredelt og en firedelt struktur på samme tid. Det er vesentlig i denne metoden at hver av strukturene får beholde sin egenart, på tross av at de behandles parallelt. Det som må trenes opp hos studenten, er bevisstheten om ulike mønstre og strukturer, evnen til å bytte mellom dem hurtig, og evnen til å forestille seg dem samtidig. Læreren mente at innlæring av polyrytmer ved hjelp av hjelperytmemetoden godt kan føre til presise og godt utførte rytmer, men at metoden ikke utvikler studentens evne til å forestille seg to ulike rytmiske strukturer samtidig.

9.1.3. Metoder i arbeid med melodi

En metode som ble beskrevet av alle informantene i forbindelse med oppøving av ferdigheter i melodilesing, var *trinnslesing* eller *trinntenking*. Metoden består i at konvensjonell notasjon blir byttet ut med trinnsymboler som står i forhold til grunntonen i en skala. Grunntonen regnes som trinn en, tonen over grunntonen i skalaen er trinn to, neste tone i skalaen er trinn tre og så videre. Hensikten med metoden er å kunne orientere seg i forhold til den gjeldende tonaliteten i arbeidet med lesingen eller utførelsen av en melodi, og å bevisstgjøres de ulike skalatonenes funksjon i sammenhengen.

Selv om alle informantene nevnte at de benytter metoden i undervisningen sin, viste det seg

gjennom observasjon av undervisning at de benyttet den i noe ulik utstrekning. Lærer Tø, O og B brukte metoden konsekvent i arbeidet med melodilesing og notasjon av melodi. Først etter å ha sunget en melodi på trinn, ble den sunget på tonenavn. Bevisstheten om trinn ble også av noen lærere benyttet som en metode for å oppøve ferdigheter i å transponere melodier.

Lærer Tm benyttet trinnlesingsmetoden på en mindre konsekvent måte. Denne læreren vekslet mellom å bruke trinn og tonenavn i den aktuelle skalaen som referanser for hvilke toner som skulle synges. Også i omtalen av melodisk materiale ble det hele tiden vekslet mellom å beskrive tonene i form av trinntall og i form av tonenavn.

Lærer Tm benyttet i den observerte undervisningen også en metode i arbeidet med notasjon av melodiske forløp som består i at studenten identifiserer tonene i melodien ved hjelp av kjennskap til intervallene mellom dem. Dette er en melodilesingsmetode som har vært anvendt i en viss utstrekning i norsk hørelæreundervisning²⁵, men det viste seg i studien at informantenes meninger om den er delte. Lærer S uttrykte seg slik i forbindelse med temaet: *”Når det gjelder melodi, så ber jeg studentene helt i fra starten av studiet å unngå å tenke intervall. Jeg ber dem i stedet finne ut, og hele tiden vite, hvor de er i den aktuelle skalaen”*.

Lærer Tø ga uttrykk for en tilsvarende oppfattelse i forhold til melodilesingsmetoder:

”Lesningen bør gjøre det mulig at man så tidlig som mulig i forløpet får en relevant musikalsk informasjon. Jo mer man kan lese direkte på enkeltnoter om den enkelte notes funksjon i musikkstykket, jo bedre. Og det sier jeg fordi alternativet vil være hvis man tenker seg en intervallesing i klassisk, tonal sammenheng. Da vil man i første omgang få en informasjon på hvordan man finner tonen, og etterpå vil man da prøve å finne ut av hvilken musikalsk funksjon den har i den gitte sammenheng” (Lærer Tø).

Lærer Tø mente altså at det essensielle i arbeidet med melodilesing å bevisstgjøre studentene de ulike skalatonenes funksjon i sammenhengen, og deres funksjon i forhold til hverandre. Pedagogen fortalte om en metode der studentene i dette øyemed øver isolert på særskilte kombinasjoner av tonetrinn i en skala, slik som trinnkombinasjonen 6-5-7-1. Når denne tonerekken synges med et tilpasset akkompagnement spilt av læreren, kan studentene gjøre seg erfaringer i forhold til hvilke av tonene som leder, og hvor de leder.

I observasjon av Lærer O sin undervisning, ble det demonstrert hvordan trinntenking også kan anvendes i arbeid med oppgaver der studentene skal gjengi melodier ved å spille dem på instrumentene sine.

Studentene tar opp instrumentene. De får beskjed om å imitere korte, forespilte melodier fra en cd. Læreren oppgir tonearten, og starter så cd'en. Imitasjonsrunden går greit, så de avanserer til imitasjon av bassen. Dette går ikke fullt så greit, så etter imitasjonsrunden synges bassen på trinn i plenum. Deretter benyttes auditiv analyse kombinert med kunnskapen om hvilke trinn bassen spiller for å finne ut hvilken harmonikk som ligger til grunn i hver melodi (fra observasjon av Lærer O sin

²⁵ Ett eksempel på læreverk i melodilesing som blant annet peker på gjenkjennelse av intervaller som melodilesingsmetode, er Trygve Lindemans ”Tonetreffing og Musikkdiktat” fra 1951.

undervisning).

Lærer O nevnte i tillegg til trinnlesingsmetoden en metode i melodilesing som dreier seg om å skape bevissthet om strukturene i melodien. Pedagogen hevdet at studentene i en lesesituasjon vil ha nytte av å kunne gjenkjenne trinnvise bevegelser og treklangsbevegelser når de forekommer i det melodiske forløpet. Den samme pedagogen beskrev også en melodilesingsmetode som består i å redusere den aktuelle melodien slik at den kun inneholder de tonene som inngår i den underliggende harmonikkens treklangstoner. På denne måten kan studentene trenes opp til å forstå hvilken harmonikk som ligger til grunn for en melodi, og også øke deres forståelse for sammenhengen mellom melodi og harmonikk (Edlund, 1966).

Lærer Tø understreket nytteeffekten av å spille støtteakkompagnement når studentene leser melodier. Målet med metoden er å styrke elevenes forståelse for sammenhengen mellom melodi og harmonikk ved at melodiene blir satt i en harmonisk sammenheng.

I forbindelse med melodilesing nevnte Lærer B en metode som innebærer at leseren går igjennom det melodiske materialet og prøver å danne seg et overblikk over det før lesingen starter. Leseren skal forsøke å kartlegge blant annet toneart, taktart og eventuelle modulasjoner på forhånd, og på den måten vil tilegnelsen av melodien bli enklere.

Lærer Tø uttrykte at et viktig område i arbeidet med melodilesing, er å lære og lese i en musikalsk kontekst.

”Det er klart at man må lære og lese presist for å kunne identifisere det som ikke stemmer med det forventede i konteksten. Men man må samtidig være bevisst på at kontekstbaserte strategier er en vesentlig del av enhver lesing. Den musikalske konteksten vil gi en masse informasjon som man helst skal kunne bruke like så bevisst som de mer konkrete måtene å finne enkelttoner på” (Lærer Tø).

En metode pedagogen benytter i treningen på kontekstbasert melodilesing, er lesing av akkompagnerte melodier hvor det melodiske materialet er notert i notesystemer med seks eller syv linjer, og hvor det ikke er notert fortegn. I en slik notasjon er det vanskelig å orientere seg i forhold til en bestemt grunntone eller tonalitet. Hensikten med metoden er at studentene kun skal bruke notasjonen til å lese om melodien går oppover eller nedover, og om den beveger seg trinnvis eller i sprang. Ut fra denne informasjonen skal leseren synge det som virker mest sannsynlig i konteksten, og på denne måten gjøre seg erfaringer i forhold til hvilken mengde informasjon som kan hentes ut fra konteksten. Etter at studentene har tilegnet seg disse erfaringene, øver de på å lese i kontekst gjennom prima vista-lesing av akkompagnerte melodier.

I forhold til arbeid med notasjon av melodi, nevnte Lærer S og Lærer O en arbeidsmåte som handler om at studentene skal plukke ut orienteringspunkter i den melodien det jobbes med. På disse punktene skal elevene finne ut hvor melodien er i forhold til grunntonen i den gjeldende

tonearten. Deretter skal orienteringspunktene noteres. Når alle orienteringspunktene er nedskrevet, vil studentene ha notert et melodisk skjelett som kan være til hjelp i nedskrivningen av resten av melodien.

Lærer O uttrykte viktigheten av å kunne notere musikk i det tempoet den klinger i. For å oppøve evnen til dette, benytter pedagogen en metode spesielt utformet med tanke på såkalt temposkriving.

”Syng melodien mens du dirigerer, slik at du setter det hele inn i en ramme. Så synger du bare eneren i hver takt høyt, men syng det andre inni deg. Så kan eneren synges på trinntall eller tonenavn, og vips, så har studentene et skjelett av det de skal skrive ned. Så synger de det igjen, mens hånden setter enerne ned på papiret i form av riktig plasserte notehoder. Det er ikke lov til å stoppe og sette ned tempo. Da skal de heller starte frasen en gang til” (Lærer O)

Lærer Tm, S og A mente at vanskeligheter med å notere melodier ofte kan skyldes for lite trening i å nedtegne musikk. Lærer S og Lærer A viste i den forbindelse til en måte å arbeide på der studentene noterer melodier de kan, og som finnes i sangbøker de selv har tilgang på. På den måten kan studentene selv kontrollere om det de har skrevet er korrekt. *”Jeg gir studentene alltid en skrivelekse. Jeg ber dem gjerne skrive en barnesang hver dag for å få inn dette med sprang nedover og sprang oppover. De kan ta utgangspunkt i en sangbok de har hjemme, for da kan de raskt sjekke selv om det de har skrevet er riktig”* (Lærer A). Lærer Tm fortalte at studentene alltid i løpet av en hørelæretime får i oppgave å notere ned en tostemt melodi og et såkalt ”riff” fra en låt. Disse oppgavene skal bidra til at elevene får tilstrekkelig trening i å notere musikk.

Flere av informantene i undersøkelsen beskrev arbeid med modulasjon som en del av innholdet i hørelæreundervisningen. Lærer Tø uttrykte et ønske om å lære studentene å gjenkjenne modulasjoner auditivt og uten fokus på detaljer. For å oppnå dette, lar pedagogen studentene lytte til musikkseksempler som modulerer. Når de kan høre at en modulasjon finner sted, skal de rekke hånda i været. Siden bevisstgjøres de på hvor den nye grunntonen er i forhold til den gamle. Når studentene klarer å gjenkjenne modulasjoner auditivt, lærer de så hva som kjennetegner forskjellige typer modulasjoner. For at elevene skal gjøre seg erfaringer i forhold til hvordan ulike modulasjoner foregår, lar Lærer Tø dem improvisere sine egne modulerende melodier.

9.1.4. Metoder i arbeid med fritonal melodi

Lærer S og Lærer Tø nevnte at studentene i prosessen med å lære seg å lese fritonale melodier øver på å utføre isolerte strukturer som er vanlige i denne musikken. Eksempler på slike strukturer er heltoneskala og kvartrekker. Studentene øver også på å gjenkjenne disse mønstrene i notebildet. En metode som benyttes av Lærer Tø i innlæringen av slike strukturer er såkalte ”sekvensøvelser”.

Studentene får beskjed om å synge de tre første tonene av ”Lisa gikk til skolen”. Etter at oppgaven er utført, får de beskjed om å synge den samme delen av melodien på nytt, men denne gangen skal de starte på den tonen som de endte på sist de sang. Studentene synger, og får deretter

igjen beskjed om å synge den samme delen av melodien, men denne gangen skal de starte på den tonen de endte på siste gang de sang. Slik fortsetter de å synge de tre første tonene av "Lisa gikk til skolen" en stund, stadig med nye begynnelsestoner. Studentene får det godt til etter en stund, og da gir læreren dem i oppgave å synge den samme lille melodibiten, men denne gangen uten tekst. De tre tonene i melodisnutten blir nå definert som et sekvensledd. Etter at studentene har øvd litt på å synge flere sekvensledd etter hverandre, synger de det samme tonematerialet igjen, men uten at de tar pause mellom sluttonen til første sekvensledd og begynnelsestonen til det neste. Studentene bevisstgjøres etter hvert på at de nå synger en heltoneskala (fra observasjon av Lærer Tø sin undervisning).

Lærer O fortalte om andre metoder i arbeidet med fritonal melodilesing. En av disse ble av læreren kalt "loop-teknikk". Metoden fungerer på den måten at en frase i en fritonal melodi synges mange ganger etter hverandre (i "loop"). Ved at den som synger bevisstgjøres forholdet mellom frasens første og siste tone, kan vedkommende benytte disse tonene som orienteringspunkter for resten av frasen. En annen metode læreren nevnte, er såkalt "simultanoktavering". Dette er en metode som er beregnet på arbeid med fritonal melodilesing der det forekommer store intervall som sekster, septimer og noner. Arbeidsmåten går ut på at studentene parallelt skal høre for seg intervallets to toner i de oktavene de skal klinge og i de oktavene der den enkelte tonen blir liggende med kortest avstand til den andre tonen i intervallet. Når studentene så skal synge intervallet, velger de ut en tone fra hver av de forestilte oktavene. Lærer O understreket at simultanoktavering er en metode som det må øves på. For at studentene skal få til teknikken, lar pedagogen dem synge "Lisa gikk til skolen". Mens de synger, skal de forestille seg sangen parallelt i to oktaver, og synge annenhver tone i annenhver oktav.

En siste metode som ble nevnt i arbeidet med fritonal melodilesing, er såkalt "parentesteknikk": *"På alle toner som er så korte i noteverdi at du ikke rekker å reorientere (sic.) deg med et nytt intervall, må du ha rammeintervallet klart helt fra du synger tonen før. Altså, hvor skal jeg hen? Jo, jeg skal til den tonen via den tonen. Du setter parentes mot den korte tonen du går via. Det er parentesteknikk"* (Lærer O).

9.1.5. Metoder i arbeid med harmoni

I arbeid med studentenes evne til å kjenne igjen akkorder i et harmonisk forløp, viste studien at det råder en viss uenighet blant informantene om hvilke innfallsvinkler og metoder som er de beste. Lærer Tø, S, og B understreket betydningen av å oppøve ferdigheter i å identifisere akkorder i et forløp ut fra deres særpreg og funksjon i forhold til hverandre. Målet er å kunne gjenkjenne akkordenes funksjon intuitivt, uten fokus på detaljer. I observasjon av Lærer Tø og Lærer B sin undervisning ble det demonstrert ulike metoder i arbeidet mot dette målet:

Studentene blir bedt om å lytte, de vet ikke hva de skal lytte etter. Læreren spiller en frase fra en koral på klaveret, og vender seg så mot studentene og spør hvor mange tonikaer frasen inneholdt. Studentene vet ikke svaret. Pedagogen ber dem forestille seg frasen for sitt indre, for så å prøve og identifisere alle tonikale akkorder. Etter å ha gjort det, sier noen studenter at frasen inneholder tre tonikaer, mens noen mener at den rommer fire tonikaer. Det viser seg at studentene er

usikre på om forløpets tredje akkord er en tonika. Denne akkorden er en tonika med ters i bass. Læreren benytter studentenes usikkerhet angående akkorden til å bevisstgjøre dem på hvordan en tonika med ters i bass høres ut i forhold til en tonika med grunn tone i bass. (fra observasjon av Lærer Tø sin undervisning).

Læreren ønsket på den beskrevne måten å gi studentene en erfaring med hvordan en bestemt harmonisk funksjon høres ut. Når studentene selv har gjort erfaringen, bevisstgjøres de denne. Lærer B tar i bruk en øvelse som har som mål å utvikle evnen til å gjenkjenne harmoniske funksjoner intuitivt:

Studentene blir bedt om å reise seg og ta frem "funksjonsindikatoren". Læreren setter på musikkseksempelet "Campingvogna" av og med Øystein Sunde. Studentene har på forhånd lært en fysisk bevegelse som representerer hver av hovedtreklangene. Mens musikkstykket spilles, gjør studentene de fysiske bevegelsene som representerer de akkordene som blir spilt (fra observasjon av Lærer B sin undervisning).

Lærer O nevnte også viktigheten av å utvikle evnen til å gjenkjenne akkordenes funksjoner i forhold til hverandre. I arbeidet med dette, anvender pedagogen en metode der studentene bryter akkordene i bestemte harmoniske forbindelser, som dominant til tonika. Deretter improviserer de over de samme akkordtonene mens læreren akkompagnerer. I øvelsens neste trinn, tilsettes gjennomgangstoner i improvisasjonen. Denne metoden sikter mot å gi studentene erfaringer med hvordan ulike harmoniske forbindelser høres ut, og hvordan spenningsforholdet mellom akkordene i forbindelsen er.

En metode som ble demonstrert i arbeidet med gjenkjennelse av funksjoner, er å la studentene identifisere akkordene kun på strukturelt viktige steder i musikken, slik som ved fraseslutt. Når studentene bare skal gjenkjenne akkordene på slike enkeltsteder, kan det være lettere å oppfatte deres funksjon enn om alle akkordene i forløpet skal fastsettes. Lærer B anvendte denne metoden i den observerte undervisningen.

Lærer A og Lærer Tm beskrev en helt annen metode for å identifisere akkorder i et harmonisk forløp. Disse pedagogene mente at studentene ved hjelp av kunnskap om akkordenes tonekjønn og basstone kan eliminere de fleste akkordmuligheter, og på den måten identifisere akkordene. For å oppøve studentenes evne til å gjenkjenne akkordenes tonekjønn, arbeides det med å synge de aktuelle akkordene brutt. *"Jeg har gitt studentene et ark som inneholder en oversikt over hvilke akkorder som ligger på hvilke trinn i en skala. For å finne ut hvilken av de mulige akkordene det er som blir spilt, er det veldig viktig at de klarer å finne tonekjønnet ved å synge hele akkorden"* (Lærer A).

De fleste informantene omtalte eller demonstrerte en metode der det fokuseres på basstone i arbeidet med å gjenkjenne harmonikk, men metoden ble benyttet noe ulikt. Lærer A, S, O og Tø fortalte at studentene synger basstone på skalatrinn, mens i Lærer Tm sin undervisning ble

basstonene sunget på tonenavn. Det kan på bakgrunn av dette virke som om majoriteten av lærerne benytter en *relativ* tilnærming til tonematerialet, der kunnskap om akkordenes funksjon i sammenhengen er overordnet kunnskapen om de konkrete akkordnavnene.

Noen av lærerne nevnte at en del studenter i starten av studiet ikke har oversikt over hvilke basstoner som hører til hvilke harmoniske funksjoner. Lærer Tø beskrev en metode som vedkommende har utviklet med tanke på å gi studentene denne oversikten. Metoden går ut på at studentene får utlevert nedskrevne harmoniske forløp. Akkordrekkene er kun notert med funksjonsharmoniske symboler. Ut fra det noterte skal studentene utforme en basslinje som skal synges på trinn. Dette har til hensikt å gi dem økt bevissthet på forholdet mellom basstoner og harmoniske funksjoner.

Lærer O brukte i den observerte undervisningen en metode kalt "dominantsjekken" i prosessen med å lære å gjenkjenne harmoniske funksjoner. Som navnet sier, dreier metoden seg om å kartlegge hvilke akkorder i et forløp som er dominanter.

Læreren spiller et harmonisk forløp på klaveret. Pedagogen ber deretter studentene synge bassen i den forespilte akkordrekken mens forløpet spilles på nytt. Deretter blir studentene bedt om å utføre "dominantsjekken". Noen av dem ser litt spørrende ut, og læreren forklarer at de skal synge enten grunntonen eller syvende trinn i den skalaen som ligger til grunn for akkordprogresjonen. De skal velge den av de to tonene som passer i sammenhengen. Læreren forklarer videre at der det ikke passer å synge grunntonen, og man heller må synge skalaens syvende trinn, er akkorden en dominant. Studentene utfører så oppgaven, og kartlegger hurtig hvor akkordrekkens dominanter er (fra observasjon av Lærer O sin undervisning).

Noen av informantene omtalte utvikling av evnen til å orientere seg i akkorder som et delmål for hørelæreundervisningen. En metode i arbeidet med dette, er den såkalte "åttetallsøvelsen", som ble omtalt av Lærer O. Øvelsen går ut på at den aktuelle akkorden synges brutt i et "åttetall" oppover og nedover fra en bestemt akkordtone. Ved å benytte denne øvelsen, kan studentene trenes opp til å ha bevissthet om hvilken akkordtone de synger eller spiller.

Lærer Tm beskrev en annen metode som tjener det samme målet:

"Jeg har en teknikk som går på å finne ut hvilken tone i en akkord man synger. Jeg gir studentene for eksempel en a, og så synger de den. Så spiller jeg en f-dur akkord, og da må de finne ut at de synger tersen i denne. Så spiller jeg en b-dur akkord, og nå må de finne ut at tonen deres i sammenhengen er en maj7. Studentene får forespilt forskjellige akkorder, og prøver å orientere seg i dem" (Lærer Tm).

Lærer A og Lærer Tm nevnte også at undervisningen deres inneholder arbeid med å gjenkjenne hvordan ulike typer akkorder klinger. Lærer A demonstrerte i den observerte undervisningen en metode i forhold til dette emnet der studentene synger akkorder flerstemt. Ved å lytte til klangen i de spesielle akkordene mens de synger, får de erfaringer både med hvordan akkorden høres ut og med hvordan det føles å være en del av akkordens særegne klang. Lærer A viste hvordan denne

måten å arbeide på også blir anvendt i forbindelse med rytmelesing. Før studentene skal lese en rytme i plenum, får de oppgitt hver sin akkordtone som skal synges. De synger så akkorden i felleskap og lytter til den mens de synger. Deretter leses rytmen på de samme akkordtonene. På den måten klinger akkorden hele den tiden det tar å lese rytmen.

I forbindelse med øvelse i å gjenkjenne ulike typer akkorder, beskrev Lærer Tm en metode kalt "dagens akkord". Denne arbeidsmåten dreier seg om at studentene hver time får presentert en type akkord, som dim.-akkord eller maj7-akkord. Denne akkorden lyttes til, synges flerstemt og blir til slutt presentert i en musikalsk kontekst.

9.1.6. Metoder i arbeidet med memorering

Mange av informantene beskrev arbeid med memorering i hørelæreundervisningen. En metode som ble nevnt eller demonstrert av Lærer S, B og O i forhold til å oppøve musikalsk hukommelse, er imitasjon av forespilte melodier. *"Jeg spiller kanskje fire eller fem melodier som studentene ikke skriver, som de bare synger. På denne måten klarer de å trene seg opp til å huske lengre og lengre fraser"* (Lærer S). Lærer O pekte også på betydningen av å visualisere melodiene som skal huskes. *"Jeg lar studentene tegne melodibevegelsen i lufta, om den går opp, om den går ned, mens de lytter."*

Lærer O mente også at studentene trenger å lære å tenke i grove rammer for å kunne styrke sin musikalske hukommelse. *"Det gjelder å huske fra en helhet og ned til så mange detaljer man klarer, men ikke flere detaljer enn at man greier å opprettholde følelsen av helhet. Så, dette med å tenke i grove rammer er viktig. (...) I norsktimene på barneskolen hadde vi noe som het gjenfortelling. Det er noe med å få med seg en essens av det som blir sagt, og dette gjelder også for musikk"* (Lærer O).

9.1.7. Metoder i arbeidet med andre temaer i hørelæreundervisningen

Informantene i studien nevnte blant annet arbeid med grunntonefølelse i hørelæreundervisningen. Lærer O var den eneste som omtalte metoder for å utvikle denne evnen. En av disse metodene dreier seg om at studentene tegner kurver som beskriver melodiens bevegelser i forhold til en horisontal linje som representerer grunntonen. De skal markere om melodibevegelsen ligger under eller over grunntonen, og hvor langt fra grunntonen den ligger.

Intonasjon er et annet tema som ble omtalt av flere av pedagogene som deltok i undersøkelsen. Noen av disse lærerne fortalte at de ikke arbeidet med temaet i undervisningen sin fordi studentene spiller ulike instrumenter, og dermed har svært ulike behov hva det angår intonasjonstrening. Kun Lærer O omtalte konkret arbeid med temaet. Pedagogen anvender en metafor som beskriver presis intonasjon, nemlig "fotspor i snøen". *"Hvordan ser et fotspor i snøen"*

ut? Hvis du trækker omtrentlig i sporet, så blir det større og større, og til slutt et uformelig hull. Man må trække eksakt, sikte seg inn” (Lærer O). Læreren uttrykte viktigheten av å utvikle bevissthet om å intonere presist, om å la en tone ha nøyaktig den samme valøren hver gang den kommer.

9.1.8. Oppsummering og drøfting

Det ble i studien beskrevet og demonstrert mange ulike metoder til bruk i arbeidet med auditiv analyse, melodi, rytme, harmoni og memorering i hørelæreundervisningen. Noen av metodene ble nevnt av mange lærere, slik som auditiv analyse basert på formal lytting, trinnlesing i arbeidet med melodilesing og sang av basstoner i prosessen med å lære å gjenkjenne harmoniske funksjoner. Det kan virke som om disse metodene er en del av en felles, norsk tradisjon innen hørelærefaget. Andre metoder ble hver nevnt av kun en lærer. Det kan komme av at metoden er utviklet av den enkelte lærer med tanke på bruk i egen undervisning.

Det var likevel enkelte temaer i hørelærefaget der det viste seg å være uenighet i forhold til hvilke metoder og innfallsvinkler som er de mest hensiktsmessige. Når det gjelder arbeidet med rytmelesing, kan de nevnte metodene grovt sett deles i to hovedgrupper:

- Metoder som tar utgangspunkt i å lære studentene helhetlige ”rytmeord”. Disse rytmefigurene skal kunne gjenkjennes og utføres uten konsentrasjon om detaljene.
- Metoder der rytmenes forklarer ut fra tonenes plassering i forhold til en underliggende underdeling. Konstant bevissthet om underdeling syntes å stå sentralt i flere av beskrivelsene av slike metoder.

Undersøkelsen viste at det heller ikke er enighet blant informantene vedrørende hvilke metoder som er de foretrukne i arbeidet med å utvikle ferdigheter i å lese og utføre polyrytmer. De beskrevne metodene innen dette området kan også deles i to hovedretninger:

- Metoder der polyrytmene læres ved hjelp av støtterytmer. Metoden tar sikte på å bevisstgjøre studentene på hvordan de ulike rytmiske strukturene i polyrytmen forholder seg til hverandre, og hvordan tonene i strukturene skal plasseres i forhold til hverandre.
- Metoder som tar sikte på å utvikle studentenes evne til å behandle polyrytmens strukturer parallelt. I slike metoder er det et mål å beholde de ulike strukturenes egenart på tross av at de behandles samtidig.

Studien viste at informantene har ulike syn på hvilke metoder og innfallsvinkler som er mest hensiktsmessige for å utvikle studentenes evne til å gjenkjenne og identifisere akkorder i harmoniske forløp. Også her kan metodene grovt sett deles i to:

- Metoder som har som hensikt å utvikle studentenes evne til å gjenkjenne og identifisere akkordene i et harmonisk forløp ut fra deres funksjon i sammenhengen.
- Metoder som blir benyttet med tanke på å utvikle studentenes evne til å gjenkjenne og identifisere akkorder i et harmonisk forløp ut fra kunnskap om akkordenes basstone og tonekjønn.

10. Rammefaktorer

Begrepet *rammefaktorer* benyttes om de ytre, omkringliggende faktorene ved en undervisningssituasjon. I denne studien ble følgende rammefaktorer for hørelæreundervisningen kartlagt: Omfang av undervisningen i tid og studiepoeng, organisering av undervisningen i forhold til lengde på undervisningsøktene og hyppighet i undervisningen, størrelse på gruppene som blir undervist og lærernes synspunkter rundt dette temaet, og hvilke kriterier som legges til grunn for inndelingen av hørelæregrupper. Jeg har også sett på om hørelærefaget blir undervist som et enkeltstående fag eller som et fag som inngår i et større musikkteorifag, og jeg har belyst lærernes tanker omkring temaet. Til slutt har jeg undersøkt om studenter innen klassisk og rytmisk studieretning har hørelære felles eller separat, og jeg har sammenfattet meninger som kom frem hos informantene angående dette.

10.1. Omfang av hørelæreundervisningen i antall semestre og studiepoeng

Det viste seg gjennom undersøkelsen at det er stor variasjon fra et studiested til et annet i forhold til hvor mange semestre i løpet av sitt studium²⁶ en student tilbys undervisning i hørelære. Ved NMH gis det bare undervisning i faget i tre semestre, mens ved UIB og UIS får studentene undervisning i emnet i fire semestre. UIA tilbyr sine studenter hørelæreundervisning i fem semestre, og hos NTNU og UIT mottar studentene undervisning i faget i seks semestre.

Den samme variasjonen kunne sees i forhold til hvor mange studiepoeng studenten får godskrevet etter endt undervisning i emnet. Ved NMH utgjør faget 9 studiepoeng, mens ved UIS, UIT og UIA gis det 15 studiepoeng etter endt forløp med hørelæreundervisning. Ved NTNU vektet faget med 22,5 studiepoeng, og ved UIB gis det 30 studiepoeng etter at hørelæreundervisningen er fullført. En grunn til at emnet gir så mange studiepoeng ved UIB, er at hørelære ved dette studiestedet er en del av et større fag der også satslære og musikkteori inngår.

Oppsummering og drøfting

Hørelærefagets omfang i antall semestre og studiepoeng er altså svært varierende fra studiested til studiested. Dette faktum kan enten gjenspeile en eventuell uenighet om fagets betydning i et utøvende studium, eller det kan skyldes faktorer som ligger utenfor faget, slik som studiestedets økonomi eller tilgang på kvalifiserte lærere.

10.2. Organisering av hørelæreundervisningen

I konservatoriernes studieplaner var det lite informasjon angående organiseringen av faget. Kun

²⁶ Med studium menes her *klassisk utøvende bachelorstudium*.

NTNU hadde oppgitt lengde på undervisningstimene, som var satt til 90 minutter.

På spørsmål om hvor ofte studentene har undervisning i hørelære, og hvor lenge hver økt med undervisning varer, svarte Lærer A at hørelæreundervisningen finner sted en gang i uken, og at timen varer i 45 minutter. I tillegg har studentene mulighet for å velge hørelære som valgfag på høstsemesteret andre og tredje studieår. Lærer S svarte i likhet med Lærer A at studentene har hørelæreundervisning en gang hver uke, og hver av timene varer også her i 45 minutter. Til forskjell fra UIA, kunne Lærer S fortelle at UIS tilbyr ekstra hørelæreundervisning til sine studenter i form av prima vista-kor, hvor det trenes på lesing av musikk. Deltakelse i koret er obligatorisk hele det første studieåret. Undervisningen foregår en gang i uken, og hver økt varer i 45 minutter. I tillegg til dette, tilbys det også ekstraundervisning i hørelære 45 minutter i uken til de svakeste studentene.

Lærer O fortalte at studentene ved det klassisk utøvende studiet på NMH har hørelæreundervisning en gang i uken, og at undervisningsøkten varer i 90 minutter. Ved UIT får studentene, i følge Lærer Tø, undervisning to ganger i uken, og hver undervisningsøkt varer i 45 minutter. Ved UIB får Lærer B sine studenter undervisning 40 minutter to ganger i uken. I tillegg har alle studentene på samme studieår en times fellesforelesning i uken. Læreren fortalte også at studentene får individuell veiledning i faget ved behov.

”Nå må det sies at dette her med 40 minutter gruppeundervisning to ganger i uken, en time plenumsundervisning og individuell veiledning, er det du kan kalle min private modell, og det har fremdeles status som forsøksordning. Jeg vil anta at de studentene som har en annen lærer i faget har undervisning 90 minutter, to ganger i uken.(....) Det er for øvrig slik at jeg ikke opererer med noen øvre kvantitetsgrense på undervisningen min. Hvis en student ønsker bistand i faget, er det mitt prinsipp å holde på inntil vedkommende er fornøyd” (Lærer B).

Det må imidlertid bemerkes at en årsak til at undervisningsmengden i det omtalte faget er større hos UIB enn hos de andre konservatoriene, sannsynligvis skyldes at hørelære, satslære og teori her blir undervist som ett fag.

Lærer Tm fortalte at studentene ved NTNU har hørelæreundervisning en gang i uken, og at denne timen varer i 90 minutter. Læreren opplyste videre at NTNU organiserer hørelæreundervisningen sin på en ganske annen måte enn det som er vanlig ved de andre konservatoriene. Ved dette studiestedet er faget og skoleåret delt i fire. I to av de fire delene undervises det i tradisjonell hørelære, mens i den tredje delen undervises det i rytmikk av en lærer som har det rytmiske feltet som sin spesialitet. I den fjerde delen undervises det i improvisasjon av en pedagog som har spesifikk kompetanse innen emnet.

”Fordelen med denne organiseringen av hørelærefaget er at du kan få en foreleser som kommer og underviser i seks eller syv uker, som er full av energi og har et voldsomt opplegg. Og så kommer det så inn en ny lærer, som også er topp motivert og kjører på i sine seks eller syv uker. Hvis du foreleser gjennom hele året, kan du følge bedre opp og sånt, men på den andre måten kan du få raske, freshe forelesere som har et opplegg som er lagt opp over seks til syv uker” (Lærer Tm).

Oppsummering

Studien viste altså at det er stor variasjon både med hensyn til hvor ofte og hvor mye studentene ved de norske musikkonservatoriene får undervisning i hørelære. Enkelte blir tilbudt undervisning faget 45 minutter i uken, mens andre tilbys hørelæreundervisning opp til tre timer i uken.

Undersøkelsen avdekket også andre ulikheter når det gjelder organiseringen av hørelærefaget. Informantene fra fire av studiestedene ga uttrykk for at undervisningen ved disse studiestedene blir gjennomført på en tradisjonell måte, mens to av lærerne fortalte om andre, mer utradisjonelle måter å organisere hørelæreundervisningen på.

10.3. Størrelse på hørelæregruppene

I studieplanen ved NMH kunne man lese at de enkelte hørelæregruppene ved studiestedet inneholder mellom fire og åtte studenter. Ved UIT består gruppene av opp til seks studenter. I studieplanen ved UIS sto det at hørelæregruppene størrelse varierer ut fra program for undervisningen. De andre konservatoriens studieplaner inneholdt ikke opplysninger om størrelsen på hørelæregruppene.

På spørsmål om hvor mange studenter det er i de enkelte hørelæregruppene ved informantenes arbeidssteder, ble det svart følgende:

- UIB: normalt 4-5 studenter, av og til så få som 2.
- NTNU, UIT: rundt 6 studenter.
- UIA: 5-8 studenter.
- NMH: 4-9 studenter
- UIS: Opp til 10 studenter.

Informantene ble også spurt om hvilken størrelse på hørelæregruppene de mener er ideell. På dette spørsmålet svarte Lærer Tm, O og Tø at de synes den ideelle gruppestørrelsen er på seks studenter mens Lærer S mente at gruppene burde bestå av mellom seks og ti studenter. Lærer A nevnte ikke noe konkret tall, men pedagogen ga uttrykk for at den nåværende gruppestørrelsen på mellom fem og åtte studenter virker passende. Lærer B skilte seg fra de øvrige lærerne ved å mene at den ideelle hørelæregruppen burde bestå av mellom to og fire studenter.

Lærer B argumenterte for å ha små hørelæregrupper fordi tiden ikke strekker til i timene om gruppene er store. *”Jeg ser ingen fordeler med å ha store grupper:(...)Man må jo tenke litt praktisk, og fire studenter på gruppen går fint. To er selvfølgelig helt ok. Det bør ikke være flere enn fire, de har bare førti minutter undervisning”* (Lærer B).

De øvrige pedagogene uttrykket uenighet med lærer B når det gjelder hvor mange studenter en gruppe skal inneholde. En begrunnelse som ble nevnt av Lærer Tm, Tø, A og S i forhold til å ha grupper på rundt seks studenter, er at gruppen må være stor nok til at de som deltar i undervisningen

kan synge firstemt, også om en student skulle være borte.

”Jeg ønsker å kunne høre studentene alene, gjøre firestemmige øvelser, kunne sette dem sammen til å jobbe i par... Gehør handler om samspill, å lytte seg inn. For mange studenter trekker rullegardinen ned slik at de ikke skal bli forstyrret av de andre. I hørelæreundervisningen er jeg opptatt av at de skal få opp rullegardinen, utforske samklangen. For å få dette til, kan ikke gruppen være for liten” (Lærer O).

Lærer Tø argumenterte for å ha rundt seks studenter på gruppen fordi et slikt antall gir læreren mulighet til å variere undervisningen med hensyn til hvor aktive studentene til enhver tid trenger å være.

”I en gruppe på seks kan man variere undervisningen sånn at man både kan la studenten høre de andre først, la studenten få en sjanse for å si noe først, la studenten få en mulighet for å bli fortrolig med de ordene de andre sier før man ber vedkommende å si dem, og man kan utfordre studenten når det kan betale seg ved å gi spesielle oppgaver til den studenten. Men det krever at det er noen stykker, og at det er noen situasjoner innimellom der studenten betrakter istedenfor å være i funksjon. Der har det etter den måten jeg underviser på, vist seg at seks er passende. Da får de sånne passende hvile- og lytteperioder, og passende perioder med direkte personlig input” (Lærer Tø).

Et annet argument som ble brukt til inntekt for å ha grupper med rundt seks studenter, er at studentene lettere føler trygghet i litt store grupper enn i veldig små grupper. I en liten gruppe vil studentenes svake sider bli eksponert hele tiden, noe som kan føre til at de blir utrygge og trekker seg tilbake. Dette argumentet ble trukket frem av både Lærer A, O og Tø. Samtlige informanter understreket at hørelæregruppene ikke må være for store. Det viste seg å variere litt hva de ulike pedagogene legger i at gruppen er ”for stor”. Lærer B mente at en gruppe med fem studenter er for stor, Lærer Tø syntes at syv studenter i gruppen er for mange. Lærer A, Tm og O mente at en gruppe maksimalt bør inneholde åtte studenter, mens Lærer S ga uttrykk for at å ha opp til ti studenter i gruppen fungerer fint.

Alle pedagogene begrunnet synspunktet på hørelæregruppene maksimale størrelse med at det er for vanskelig å følge opp og tilrettelegge for den enkelte student dersom gruppen er for stor.

Oppsummering og drøfting

Studien viste at det er stor variasjon med hensyn til hvor store hørelæregruppene er hos de ulike studiestedene. De minste gruppene består av mellom to og fem studenter, mens de største hørelæregruppene inneholder opp til ti studenter.

Pedagogene som deltok i studien uttrykte stort sett enighet når det gjaldt den ideelle størrelsen på hørelæregruppene. De fleste mente at det ville ha vært optimalt med grupper som inneholdt seks studenter. En av pedagogene skilte seg fra de andre ved å ønske seg grupper med helt ned i to studenter.

Det kan være flere grunner til at størrelsen på hørelæregruppene varierer hos de forskjellige

musikkonservatoriene på tross av at lærerne har tilsvarende synspunkter på hvor store gruppene burde være. Slike årsaker kan være studiestedets budsjett, antall studenter som skal ha hørelæreundervisning og tilgang på kvalifisert undervisningspersonale.

10.4. Gruppeinndeling

Hørelæregrupper kan deles inn etter ulike kriterier. En måte å dele inn gruppene på, er å ta utgangspunkt i de resultatene studentene har oppnådd på hørelæredelen av opptaksprøven, og sette sammen grupper som omtrent har fått de samme resultatene. På denne måten vil gruppene kunne være jevne i forhold til nivå. En annen måte å dele inn grupper på, er å ta utgangspunkt i studentenes hovedinstrument, og sette sammen grupper som er homogene eller heterogene i forhold til instrumentsammensetningen. En tredje måte å sette sammen grupper på, er å inndeles på bakgrunn av timeplanmessige hensyn. Inndelingen kan også skje ved at studentene på et klassetrinn blir tilfeldig sammensatt i grupper. I tillegg kan gruppene deles ut fra sjanger, noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 10.6.

Vi skal i det følgende se på hvilke kriterier som ligger til grunn for inndelingen av hørelæregrupper ved de norske musikkonservatoriene, og hvilke tanker informantene har rundt måten gruppene er inndelt på.

Lærer Tm, S og Tø forklarte at gruppene på deres institusjon er nivådelte på bakgrunn av studentenes resultater på gehørdelen av opptaksprøven. De tre pedagogene ga alle uttrykk for tilfredshet med denne inndelingen. Siden sterke og svake studenter havner på ulike grupper, er det i følge lærerne enklere å tilpasse undervisningen til hver enkelt enn om nivået i en gruppe spriker. Lærer Tø påpekte at nivåinndeling av gruppene gjør det vanskeligere å behandle instrumentspesifikk problematikk tilknyttet gehøret enn om gruppene er inndelte på bakgrunn av studentenes hovedinstrumenter. Pedagogen understreket imidlertid at de funksjoner det som oftest arbeides med i hørelæreundervisningen er generelle, og ikke i stor grad avhengige av hvilke instrumenter studentene spiller.

Lærer O fortalte at studentene på *utøvende studium* ved NMH deles inn i hørelæregrupper på bakgrunn av deres hovedinstrument. Hovedårsaken til denne inndelingsmåten er et ønske om å kunne behandle instrumentspesifikk problematikk tilknyttet gehøret. Eksempelvis kan instrumentalister som spiller blåse- eller strykeinstrument ha behov for å arbeide med intonasjon, mens dette temaet ikke er like relevant for en pianist. Lærer O tilføyde at studentene på *musikkpedagogisk studium* er delt inn i grupper etter nivå, og pedagogen ga uttrykk for å foretrekke denne inndelingsmåten. ”Jeg er ikke så opptatt av å ha instrumentspesifikk undervisning i hørelære i første klasse, gehør er en større, mer overordnet funksjon. Jeg jobber med å utvikle en kjerne som er felles uansett hovedinstrument” (Lærer O).

Lærer B svarte at de studentene som er på samme år i studieforløpet blir tilfeldig inndelt i hørelæregrupper ved UIB. Pedagogen mente at nivåinndeling på bakgrunn av resultat på opptaksprøven er meningsløst, ettersom studentenes nivå i forhold til ulike deler av faget som regel vil variere sterkt, selv om de har oppnådd omtrent den samme poengsummen på opptaksprøven. Læreren understreket at individuelle nivåforskjeller kan være positivt i en undervisningssituasjon fordi studentene kan lære av hverandres styrker.

Lærer A fortalte at studentene ved UIA kun er inndelt i hørelæregrupper ut ifra hvilket studium de går på. Lærestedet har få studenter, så det er plass til alle studentene på hvert klassetrinn innen samme studieretning på samme gruppe. Pedagogen synes denne inndelingen er noe ufordelaktig fordi nivåspriket er stort. Læreren mener det optimale hadde vært å kunne nivådele studentene, slik at differensiering av undervisningen ble enklere.

Oppsummering og drøfting

Undersøkelsen viste at konservatoriene legger ulike kriterier til grunn for inndelingen av studenter i hørelæregrupper. Tre av studiestedene setter sammen gruppene ut fra studentenes nivå, på bakgrunn av resultatene fra gehørdelen av opptaksprøven. Ett studiested setter sammen instrumenthomogene grupper, og deler dermed inn studentene på bakgrunn av deres hovedinstrument. I studieplanen for dette studiestedet står det at hørelæregruppene er nivådelte, noe som altså ikke stemmer i følge informantene fra dette lærestedet. Ett konservatorium deler inn gruppene kun etter studentenes studieretning, og ett studiested setter sammen hørelæregruppene uten at det ligger spesifikke kriterier til grunn.

Det viste seg at de fleste av informantene foretrekker nivådelte hørelæregrupper. Det kan gjenspeile et ønske om å kunne tilrettelegge undervisningen for hver enkelt student på best mulig måte. Det kan også være et uttrykk for en mening om at hørelæreundervisningens funksjon er å utvikle evner hos studenten som er generelle og ikke instrumentavhengige. En lærer skilte seg fra de andre lærerne ved å mene at inndeling ut fra gitte kriterier ikke har noe for seg. Denne pedagogen mener at studentenes ulike styrker i hørelærefaget kan utnyttes i undervisningen, og at det derfor ikke er vesentlig å ha homogene grupper.

10.5. Hørelære som enkeltstående fag eller som en del av et musikkteoretisk fag?

Hørelære kan undervises som et enkeltstående fag, og mange av lærerne i emnet foretrekker det slik. Andre pedagoger mener at gehørarbeid har så sterk tilknytning til satslære og teori at de tre fagene med fordel kan undervises som ett fag. På denne måten kan lærerne veksle mellom fagenes

arbeidsmåter og innhold når dette er naturlig, og lettere trekke paralleller mellom de ulike delene av emnene.

I dette kapittelet redegjøres det for hvilken av de to modellene de forskjellige musikkonservatoriene anvender; om hørelære undervises som et eget fag, eller om det undervises som en del av et fag som også inneholder satslære og teori.

Det gikk, som tidligere vist, frem av studieplanene til UIB og UIS at hørelære ved disse studiestedene inngår som en del av et større musikkteoretisk fag. Ved de øvrige musikkonservatoriene tilbys studentene separat undervisning i hørelære.

Studiens informanter ble spurt om hvilke tanker de har rundt temaet. Lærer A, O og Tø svarte at de ønsker at hørelære skal være et selvstendig fag fordi emnet, i følge disse pedagogene, dreier seg om systematisering av noe som oppfattes auditivt, og ikke teoretisk. Lærerne uttrykte bekymring for om det auditive ville komme i bakgrunnen dersom emnet ble undervist som en del av et større musikkteoretisk fag. *”Teoriundervisning kan i større grad hoppe over øret. ”Nå kan dere se hva dere har hørt”, undervisningen går ikke alltid veien om ”hva hører du?”*(Lærer O). Lærer Tø mente at det er en fordel at studentene stifter bekjentskap med musikalske fenomener auditivt før de lærer dem å kjenne teoretisk. På den måten kan en uønsket detaljfokusering kanskje unngås.

”Jeg synes det er viktig at studentene får et forhold til elementer i musikken som klanglige og musikalske fenomen først. Hvis jeg tenker meg at jeg skulle blande det sammen med at de lærer om det samme i satslære, så tror jeg ikke at jeg ville kunne unngå den detaljfokusering som jeg gjerne vil unngå. Så jeg foretrekker å kunne få bearbeide tingene en del i hørelære før satslæren i det hele tatt begynner å snakke om de fenomenene” (Lærer Tø).

Lærer Tm mente at det er en fordel at hørelære blir undervist som eget fag fordi det muliggjør NTNU sin organisering av faget, der hørelæreundervisningen blir inndelt i fire avgrensede perioder som hver inneholder arbeid med ulike sider av gehøret.

Lærer Tm og Lærer S sa at de fletter inn satslære og teori i hørelæreundervisningen der det er mulig. Begge lærerne mente at det er viktig å trekke paralleller mellom fagene slik at studentene også får en teoretisk forståelse av de musikalske fenomenene det arbeides med i hørelæreundervisningen. Lærer S fortalte at hørelære og satslære, på tross av det som står i studieplanen, undervises som to separate fag ved UIS. Pedagogen underviser i begge fagene, og vedkommende mente at det er en stor fordel fordi det gjør det mulig å behandle de aktuelle musikalske fenomenene parallelt i de to emnene.

Lærer B mente at hørelære, satslære, musikkteori og musikalsk analyse burde undervises som ett fag i musikerutdannelsen. Pedagogen begrunnet dette med en tanke om at hørelæreundervisningen skal sikte mot utvikling av en strukturell forståelse av musikk. For at det skal kunne skje, mente læreren at hørelærefaget burde kobles opp mot satslære og verkanalyse.

”Hvis dette med strukturell forståelse er noe å gå ut fra, så sier det seg selv, etter min mening,

at gehørarbeidet skal kobles til satslære og verkanalyse. Samtidig er det ingenting i veien for å tenke gehørtrening i mer spesifikke sammenhenger. Intonasjonsarbeid eller arbeider med kvarttoner, for eksempel, trenger en ikke en overordnet strukturell forståelse for å øve på. Ideelt sett skulle studentene ha hatt et mye bredere tilbud når det gjelder gehørtrening og teori, slik at de også fikk jobbet med slike ting” (Lærer B).

Oppsummering

Studien viste at majoriteten av de norske musikkonservatoriene tilbyr undervisning i hørelære som eget fag. To studieplaner inneholdt informasjon som tyder på at disse studiestedene har slått hørelærefaget sammen med emnene satslære og musikkteori, men informanten ved et av disse konservatoriene motsa studieplanen og hevdet at hørelære blir undervist som eget fag der. Altså er det kun ett studiested som har slått sammen hørelærefaget med andre emner.

De fleste informantene ga uttrykk for at de ønsker at hørelære skal undervises som et selvstendig fag. En begrunnelse som ble nevnt av tre av pedagogene i forhold til dette synspunktet, er at den auditive tilnærmingen til musikalske fenomener som ofte vektlegges i hørelærefaget, kan stå i fare for å komme i bakgrunnen av en teoretisk tilnærming dersom hørelære undervises sammen med satslære og musikkteori.

To av informantene mente at hørelære burde undervises som eget fag, men at studentene burde bevisstgjøres på sammenhengene mellom det auditive og det teoretiske ved enhver anledning. Kun én av informantene mente at hørelære burde være en del av et større musikkteoretisk fag.

Det kan altså virke som om det er en viss uenighet blant informantene i forhold til innfallsvinkelen til hørelærefaget. Halvparten av pedagogene mener at studentene gjennom undervisning i emnet skal få kjennskap til og bevissthet om musikalske fenomener gjennom bevisstgjøring av det auditive, mens den andre halvparten mener at studentene gjennom undervisning i faget skal få en forståelse for musikalske fenomener gjennom både auditiv og teoretisk bevisstgjøring.

10.6. Har studenter innen ulike musikksjangre sjangerdelt eller felles hørelæreundervisning?

Det gikk ikke frem av alle konservatoriernes studieplaner hvorvidt studenter innen ulike musikksjangre har felles eller adskilt hørelæreundervisning. Kun UIT og UIA sine studieplaner inneholdt informasjon som belyste spørsmålet, og de kunne tolkes i den retning at studentene innen ulike sjangre har separat undervisning i faget.

I forhold til det nevnte spørsmålet, svarte Lærer A, Tm, B og Tø at deres arbeidssteder tilbyr sjangerdelt hørelæreundervisning. Lærer O fortalte at studentene på klassisk, utøvende studieretning ved NMH også har dette, mens på musikkpedagogisk studieretning har studentene innen klassisk og

rytmisk sjanger felles hørelæreundervisning de to første semestrene, og sjangerdelt undervisning i emnet det tredje semesteret. Lærer S svarte at studentene innen klassisk og rytmisk sjanger ved UIS har felles hørelæreundervisning det første året, men adskilt undervisning det andre året. Læreren fortalte videre at dette er første gang konservatoriet prøver denne ordningen; tidligere var undervisningen sjangerdelt begge år. Ordningen skal evalueres ved skoleårets slutt, og det vil da bli bestemt om modellen skal videreføres, og om det også skal tilbys felles hørelæreundervisning for andreaårsstudenter innen ulike sjangre.

Informantene fikk også spørsmål om hvilke synspunkter de har i forhold til sjangerdelte og sjangerblandede hørelæregrupper. På dette spørsmålet svarte Lærer Tm og Lærer A at de synes studenter innen ulike musikalske sjangre bør få adskilt undervisning i faget. Lærer Tm begrunnet synspunktet med at studenter innen ulike sjangre har så ulikt ferdighetsnivå i forholdt til de ulike innholdsdelene i emnet at det ville være vanskelig å gjøre undervisningen relevant for alle.

”Jazzfolkene synes det er kjempevanskelig å skrive ned helt vanlige ting, mens synkoper og sånn, å plassere dem, er kjempelett for dem. De tar akkorder og sånn så utrolig kjapt, mens for en klassisk pianist eller en blåser, kan det ofte være ganske vanskelig. Det kan være de klassiske og rytmiske studentene hadde dratt hverandre opp fordi de er gode på ulike ting. Men jeg tror at forskjellen foreløpig er litt for stor” (Lærer Tm).

Lærer A begrunnet sitt synspunkt med at tradisjonene i forhold til hvordan musikere utdannes er helt forskjellige i den klassiske og rytmiske sjangeren, også når det gjelder bevisstgjøring og trening av gehøret. Pedagogen understreket imidlertid viktigheten av at studenter innen den klassiske sjangeren lærer om musikk i den rytmiske sjangeren, og motsatt.

”Vi befinner oss jo i en verden hvor vi må drive med crossover hele tiden. Klassiske musikere jobber med rytmisk musikk og motsatt. Vi bør absolutt kunne tilnærme oss hverandre. Jeg tror allikevel at utgangspunktet bør være hørelæreundervisning for klassiske og rytmiske musikere separat, og så bør de hver for seg jobbe med crossover-oppgaver” (Lærer A).

Lærer B mente at det kunne være gjennomførbart med både separat og felles hørelæreundervisning for studenter innen ulike sjangre. Pedagogen presiserte likevel at undervisning i emnet med sjangerblandede grupper ville forutsette en annen lærer i faget.

”Om undervisningen bør være felles eller separat har jeg ingen mening om. Det eneste jeg kan si med absolutt sikkerhet, er at jeg har ikke tenkt meg borti rytmisk musikk. Jeg har ikke fantasi til å forestille meg hvordan jeg skulle ha undervist studenter med bakgrunn i pop, rock eller jazz, det må jeg bare si. At det finnes lærere som kan få sjangerovergripende undervisning til å fungere, det skal jeg ikke utelukke. Men jeg tilhører ikke den kategorien, og jeg beklager det ikke på noen måte” (Lærer B).

Lærer O, S og Tø svarte at de ikke ser noen hindringer for å ha felles hørelæreundervisning for studenter som tilhører ulike musikksjangre. Lærer O og Lærer Tø mente at det kan være formålstjenlig med felles undervisning det første studieåret, for da jobbes det med en del grunnleggende funksjoner som er felles for det meste av musikk, uavhengig av sjanger. De to

pedagogene mente derimot at det vil være mest hensiktsmessig å ha separat hørelæreundervisning for studenter i ulike musikkjangre etter første studieår, slik at undervisningen i andre og eventuelt tredje studieår kan dreies mot arbeid med de elementene i musikken som er sjangerspesifikke.

”Man kunne godt hatt en felles start, men litt senere i forløpet vil det være en fordel med separat undervisning slik at man kan tilegne seg de mønstrene eller det ordforrådet som er typisk for sin sjanger” (Lærer Tø).

Lærer S mente at felles undervisning i faget kan være fordelaktig fordi studentene vil kunne dra nytte av å lære om musikalske virkemidler i andre sjangre enn den de primært studerer. Læreren påpekte imidlertid følgende utfordring med felles hørelæreundervisning: *”Det eneste problematiske med felles undervisning er stor nivåforskjell. De beste jazzfolkene er mye flinkere enn resten i hørelære” (Lærer S).*

Oppsummering

Undersøkelsen viste at majoriteten av landets musikkonservatorier tilbyr separat hørelæreundervisning til klassiske og rytmiske studenter. Ett studiested skiller seg fra de andre²⁷ ved å tilby felles undervisning i faget til studenter innen ulike musikalske sjangre.

Det gikk frem av studien at informantene har delte meninger i forhold til om de foretrekker adskilt eller felles hørelæreundervisning for studenter innen de ulike musikktypene. Fire av lærerne ga uttrykk for at det ikke er noe i veien for å ha sjangerblandede grupper i hørelæreundervisningen, mens to av pedagogene sa at de foretrekker adskilt undervisning i emnet for klassiske og rytmiske studenter²⁸. De fleste lærerne påpekte at studentene innen de enkelte sjangrene bør få sjangerspesifikk undervisning i faget etter en stund, slik at de gjennom deltakelse i emnet kan utvikle kunnskap om fenomener som er spesifikke for den enkelte musikkstil.

²⁷ I denne undersøkelsen tas kun klassisk, utøvende studieretning i betraktning. NMH tilbyr felles hørelæreundervisning til studenter innen ulike sjangre i det musikkpedagogiske studiet.

²⁸ Ved noen studiesteder kan de ulike sjangrene som omtales også bestå av folkemusikk og kirkemusikk. Når Lærer Tm og Lærer A i denne sammenheng kun nevner klassisk og rytmisk sjanger, kan det komme av at UIA og NTNU ikke tilbyr undervisning i andre sjangre.

11. Elevforutsetninger

Begrepet *elevforutsetninger* beskriver de kunnskaper, ferdigheter, erfaringer, holdninger og personlige egenskaper en elev eller student har med seg inn i en undervisningssituasjon (Hanken og Johansen, 1998:42). Mange faktorer kan spille inn på studentenes forutsetninger for hørelærefaget. I studien har jeg valgt kun å kartlegge hvilke forutsetninger informantene opplever at studentene har, i form av hvordan deres generelle ferdighetsnivå ved studiestart er. Jeg har også forsøkt å si noe om hvilke forkunnskaper i emnet som studiestedene og lærerne forventer at studentene har når de starter på et utøvende musikkstudium.

11.1. Informantenes generelle inntrykk av studentenes forkunnskap i faget

I dette kapittelet presenteres en sammenfatning av de tanker som kom til uttrykk hos informantene i studien da de ble spurt om hvilket inntrykk de har av studentenes forkunnskap i hørelære ved studiestart. Konservatoriens studieplaner nevner ikke dette temaet, så informasjonen som ligger til grunn for den påfølgende teksten er hentet utelukkende fra intervjuene av informantene.

Lærer A, Tm, S, B og O ga uttrykk for at de opplever at studentene har vidt forskjellige forutsetninger for faget ved studiestart, med tanke på hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter de har tilegnet seg gjennom tidligere arbeid med emnet. Lærer S og Lærer Tm begrunner forskjellene i ferdighetsnivå med at noen studenter har gått musikklinje på videregående skole, eller de har hatt et år på en folkehøgskole med vekt på musikk, og dermed fått hørelæreundervisning ved disse institusjonene. Andre studenter har gjennom selvstudium lært seg det som er nødvendig for å kunne bestå opptaksprøven, og de har derfor ofte ikke de samme ferdighetene i faget som de som har gått musikklinje eller musikkfolkehøgskole.

Lærer Tø fortalte at studentenes nivå ved studiestart oppleves som noe varierende, men at nivåforskjellene ikke er så store at det gir vesentlige konsekvenser for undervisningen.

Oppsummering

Studien viste at samtlige informanter opplever at studentenes ferdighetsnivå i hørelære varierer ved studiestart. De fleste lærerne mener at det varierer mye, mens en lærer synes variasjonen er så liten at den ikke i stor grad påvirker undervisningen.

11.2. Forventet forkunnskap ved studiestart

I studieplanene for NMH og NTNU står det at studentene forventes å ha de ferdigheter i hørelære som er nødvendige for å bestå hørelæredelen av opptaksprøven. UIS har i sin studieplan oppgitt at det ikke stilles noen krav til forkunnskap i emnet. De øvrige konservatoriene har ikke beskrevet i

sine studieplaner hvilke forventninger de har til studentenes forkunnskap i hørelære.

Informantene fikk spørsmål om hvor stor kunnskap i faget de forutsetter at studentene har ved studiets start. På dette spørsmålet svarte Lærer B at undervisning i hørelære er et lavterskeltilbud ved UIB. Læreren forventer derfor ikke at studentene har noen videre forkunnskap i faget. Pedagogen synes at opptaksprøven sier lite om hva studentene kan, og vedkommende bruker derfor ikke denne som utgangspunkt for sin undervisning. Læreren ga uttrykk for at det heller burde gjennomføres tester lokalt ved studiestart enn arrangeres opptaksprøve i hørelære, og at studenter med utilstrekkelig kunnskap i faget kunne få hjelp i form av ekstra undervisning til å tilegne seg de nødvendige ferdighetene. *”Ved opptak til et instrumentalt studium er det én ting som er interessant: talent”* (Lærer B).

Lærer Tm svarte at det forutsettes at studentene har de ferdighetene som behøves for å bestå opptaksprøven, og at de har grunnleggende basiskunnskap i å notere musikk; de må kunne notere f-nøkkel og g-nøkkel og vite hvor de ulike tonene skal ligge i en notelinje. *”Det er ganske viktig at studentene kan litt teori, altså, for selve nedskrivningen er ganske teoretisk”* (Lærer Tm).

Lærer A og Lærer S svarte at det forutsettes at studentene innehar den kunnskapen som skal til for å stå på opptaksprøven, og at det i tillegg forventes at de er i besittelse av en viss mengde teoretisk kunnskap om ulike musikalske grunnelementer.

”Jeg forutsetter at studentene har en del teoretiske ting inne, som de mest elementære rytmene, at de kan tonearter, at de blant annet kan de ulike molltoneartene. (...) De må kunne synges diatonisk og kromatisk innen melodi, de må kjenne til ulike tonearter...de må kunne kvintsirkelen, altså. Harmoni...de bør kunne litt akkorder. Men akkurat hvordan de skriver dem er jeg ganske åpen på i starten” (Lærer A).

Lærer S fortalte at progresjonen i starten ofte er alt for rask for studenter som ikke har hatt undervisning i hørelære før. Av den grunn vurderer UIS å arrangere innføringskurs i hørelære for studenter som er svake i emnet. På den måten kan nivåforskjellene reduseres innen undervisningen for alvor starter.

Lærer O og Lærer Tø svarte at det forventes at studentene kan det som trengs for å bestå opptaksprøven. Begge pedagogene hevdet imidlertid at studentene ofte har utilstrekkelig med trening i en del grunnleggende ferdigheter til at de kan brukes som verktøy i arbeidet med musikk. Derfor starter disse lærerne undervisningsforløpet med repetisjon av basiskunnskap. Lærer Tø fortalte at hele det første semesteret med hørelæreundervisning ved UIT går med til repetisjon av grunnleggende kunnskap. *”Vi bruker det første semesteret på sikre oss at den nødvendige kunnskapen i faget er til stede. Det gjelder spesielt de typene ferdigheter som ikke framgår helt tilstrekkelig, og i hvert fall ikke er vektlagt tilstrekkelig, i opptaksprøven”* (Lærer Tø).

Oppsummering

Studien viste at de fleste informantene forutsetter at studentene ved studiestart er i besittelse av den kunnskapen som behøves for å kunne bestå hørelæredelen av opptaksprøven. En lærer skilte seg fra de øvrige ved ikke å ha spesifikke forventninger til studentenes ferdigheter i emnet ved studiestart.

Informantene formulerte ulike meninger om hvor store forkunnskaper det forventes at studentene har utover det de må kunne for å stå på opptaksprøven. En lærer synes studentene bør ha et minimum av ferdigheter i å notere musikk, mens to forutsetter at elevene har en grunnleggende teoretisk ballast som er relativt omfattende. To av pedagogene forventer kun at studentene kan det som må til for å stå på opptaksprøven.

12. Vurdering

Vurdering av studentene kan skje både underveis og til slutt i et studieforløp. I det følgende har jeg sett på hvilke vurderingsformer²⁹ som benyttes i hørelæreundervisningen ved de norske musikkonservatoriene. Jeg har også forsøkt å belyse hvilke tanker hørelærepedagogene har omkring de vurderingsformene som anvendes. Jeg har i tillegg undersøkt hvilke vurderingsuttrykk undervisningsinstitusjonene bruker i hørelærefaget, og prøvd å få et innblikk i informantenes tanker rundt temaet.

12.1. Vurderingsformer

De vurderingsformene som anvendes underveis i undervisningen ble i studieplanene beskrevet i form av *arbeidskrav*, mens de vurderingsmåtene som tas i bruk etter endt undervisning ble omtalt som *eksamensformer*. Her følger en oversikt over arbeidskrav og eksamensformer ved konservatoriene. Oversikten er utarbeidet på bakgrunn av studieplansammenligning og intervjuer med hørelærepedagoger.

Arbeidskrav

Stuedsted	Deltakelse på minimum 80 % av undervisningen	Innlevering og godkjenning av et bestemt antall oppgaver	Innlevering og godkjenning av skriftlig arbeid i hørelære-metodikk	Deltakelse på semesterprøve ved slutten av hvert semester	Semesterprøve etter første halvår må bestås
NMH		X			
UIS	X			X	
UIT			X		X
UIB	X	X			
UIA	X			X	
NTNU	X	X			

²⁹ Begrepet *vurdering* brukes her både om evaluering og vurdering.

Eksamensformer

Stuedsted	Praktisk/muntlig eksamen	Praktisk/muntlig eksamen med 20 minutters forberedelsestid	Skriftlig eksamen	Ikke eksamen	Tidspunkt for hørelæreeksamen i studieforløpet
NMH		X			Etter andre og tredje semester.
UIS	X		X		Etter andre og fjerde semester.
UIT	X	X	X		Etter fjerde og sjette semester.
UIB	X				Etter andre og fjerde semester.
UIA	X		X		Etter femte semester.
NTNU				X	

Informantene ble i intervjuet bedt om å beskrive tanker rundt de vurderingsformene som brukes i hørelærefaget. Det må her tas i betraktning at oppgavetyperne som eksamen består av varierer fra studiested til studiested. Lærer O og Lærer Tø svarte på spørsmålet at de har blandede følelser rundt det å ha eksamen i faget. Det er vanskelig å teste i hvor stor grad studenten har utviklet bevissthet om helheter i musikk, eller om de har oppøvet en god auditiv forestillingsevne, så derfor måler eksamen som regel måloppnåelse i de enkelte delemnene som faget består av. Av den grunn understreket pedagogene viktigheten av ikke å la eksamensformen blir styrende for undervisningen, men å bruke tid på de prosessene som skal til for å utvikle et helhetlig gehør.

”Det er begrenset hva man kan måle i en eksamenssituasjon. Det man kan måle er de enkeltferdighetene som vi mener skal gå opp i en syntese til slutt. Det er også sånn at noen arbeidsmetoder kan sikte mot å gjøre studentene gode til å bestå eksamen, mens andre kan sikte mot å gjøre dem gode til å bruke kunnskapen senere. Man vil ha en fristelse med den svake student til å lære studenten å gå til eksamen, selv om det egentlig var andre metoder som man trodde på lang sikt kunne være bedre. Ideelt sett synes jeg derfor eksamen ikke er bra, men en nødvendighet” (Lærer Tø).

Lærer O uttrykte et ønske om en eksamensform der studentene får utdelt et musikk eksempel som de skal lytte til, analysere auditivt, og deretter presentere. Gjennom en slik oppgave kan studentene vise at de har utviklet en forståelse for musikalske helheter i tillegg til at de kan demonstrere sine ferdigheter i enkeltelementer. Lærer Tø mente at det ville vært ideelt å ha eksamen etter fjerde semester. Deretter kunne femte og sjette semester av undervisningen brukes til å jobbe særskilt med de prosessene som er vanskelige å måle i en eksamen.

Lærer B formidlet misnøye i forhold til de eksamensformene som er i bruk. Pedagogen mener at vurderingsformen slik den er nå, kun sørger for å holde tilbake de svakeste studentene, og

at eksamen bør stå mer i forhold til filosofien rundt faget.

”Jeg kunne godt tenkt meg en avsluttende prøve, men det måtte være en eksamensform med vett og forstand i, altså. Det måtte være en form for virksomhet som var relatert til noe musikermessig. Når du sitter og skal ta en melodidiktat eller en akkorddiktat og du får en liten blackout, så er utfordringen å holde nervene under kontroll. Selve settingen er rimelig håpløs. Så jeg vil gjerne ha en eksamen, men det må være en eksamen som sier noe. Det kunne være slik at du ga en student en oppgave...å analysere et eller annet og skrive noe på basis av det, og skrape sammen et ensemble og få det fremført” (Lærer B).

Lærer A nevnte, i liket med Lærer O og Tø, at eksamen som regel måler studentenes måloppnåelse i fagets delemner. Denne pedagogen skilte seg fra de to andre ved å mene at delemnene utgjør hovedinnholdet i hørelærefaget, og at den eksisterende eksamensformen derfor er uproblematisk. Læreren poengterte viktigheten av både å ha skriftlig og muntlig eksamen i emnet fordi ulike studenter profitterer på ulike oppgaver. På den måten kan hver enkelt få vist sine sterke sider i faget.

Lærer S mente at de eksisterende eksamensformene måler studentenes grad av måloppnåelse i hørelærefaget på en god måte. *”Jeg tror at de som gjør det godt til eksamen i hørelære er godt rustet til å gå ut og jobbe med musikk”*(Lærer S).

Lærer Tm trakk frem fordeler med å utelate eksamen i hørelære. På denne måten kan studentene vurderes ut fra innsats og individuell fremgang i emnet istedenfor etter konkrete ferdigheter.

«Hvordan skal du vurdere om en person som skriver alt rett ned med en gang utvikler seg i løpet av året? En som sliter og strever mye, men som plutselig klarer å skrive ned noe, gjør kanskje en større fremgang selv om han ikke har alt rett på eksamen? (...) Jeg tror at det for studentene er en stor fordel å ikke ha eksamen. Det er sånn stress og fokus på det. Og når du kommer inn på eksamen, med en sensor som er fløyet opp fra Bergen eller Oslo for å sitte der, og så skal du synge prima vista...Det er en situasjon som er forferdelig rar. I hovedinstrument er eksamen relevant, for det er som å spille en konsert, og det er relevant. Men det med hørelære, å komme inn og synge... det er sånn en rar situasjon. Det er ikke bra» (Lærer Tm).

På tross av varierende synspunkter på eksisterende vurderingsformer, mente Lærer S, B, O og Tø at eksamen er nødvendig for å motivere studentene til å legge ned arbeid i emnet. Samtlige lærere beklaget dette faktumet. *«Jeg skulle ønske at studentene øvde til livet, ikke til eksamen»* (Lærer O).

Informantene omtalte stort sett ikke de vurderingsformene som benyttes underveis i et undervisningsforløp. Lærer B uttrykte imidlertid uenighet i forhold til å ha oppmøte til undervisningen som et arbeidskrav.

«Her er det obligatorisk fremmøte til tross for at jeg i mange år har insistert på at det er uverdige i en institusjon på universitetsnivå. Jeg mener at i prinsippet så skal det være slik at studenter kommer på forelesninger hvis de synes de har noe å lære. (...) Altså hvis de møter opp bare fordi de må, mens de egentlig føler at de burde vært et annet sted, på et øverom eller hvor enn det måtte være, da er ikke jeg interessert i at de varmer opp et stolsete mens tankene deres er borte vekk. Det er strengt tatt et privilegium å gå på en forelesning, og dette gjør man seg fortjent til ved å møte noenlunde våken og forberedt. Sitter de å gjesper, kan de da like gjerne gå hjem og legge seg. Det er min grunnleggende holdning, og hvis du spør om jeg har fått gehør for den i miljøet, så må jeg nok svare entydig nei» (Lærer B).

Oppsummering

Studien viste at det er en viss variasjon med hensyn til hvilke arbeidskrav som settes i hørelæreundervisningen ved de ulike musikkonservatoriene. Hos noen av studiestedene er det obligatorisk oppmøte til undervisningen og obligatoriske oppgaveinnleveringer, mens hos andre er arbeidskravet deltakelse på semesterprøver.

Undersøkelsene viste også at majoriteten av musikkonservatoriene avholder avsluttende eksamen i hørelærefaget. To av studiestedene arrangerer i den forbindelse en praktisk/muntlig prøve, mens tre av institusjonene organiserer både skriftlig og praktisk/muntlig eksamen. Ett av konservatoriene har ikke sluttevaluering av sine studenter i form av en større prøve eller eksamen.

Det ble tydelig gjennom undersøkelsen at informantene har ulike synspunkt på det å ha eksamen i hørelære. Flertallet av pedagogene mener at eksamen kan være nødvendig for å få studentene til å legge ned nok arbeid i faget. En lærer skiller seg fra de andre lærerne på dette punktet ved å hevde at det er en stor fordel å utelate eksamen i emnet. Tre av lærerne synes eksamensformene som benyttes i hørelære er utilstrekkelige for å måle hvorvidt studentene har oppnådd målene for faget, og understreker at eksamensformene ikke må bli førende for hva som vektlegges i undervisningen. To av pedagogene synes derimot at vurderingsformene fungerer tilfredsstillende, og at de gjenspeiler innholdet i faget på en god måte.

12.2. Vurderingsuttrykk

Når en student har blitt vurdert, blir som regel resultatet av vurderingen beskrevet i form av et vurderingsuttrykk. Vanlige vurderingsuttrykk i høyere utdanning i dag er *gradert karakter* og *bestått/ikke bestått*. I dette kapittelet gjøres det rede for hvilke vurderingsuttrykk de enkelte konservatoriene anvender i forbindelse med hørelærefaget, og informantenes tanker omkring spørsmålet.

Samtlige konservatorier hadde i sine studieplaner beskrevet hvilke vurderingsuttrykk som benyttes i emnet. Ved UIA, UIT og NMH er vurderingsuttrykket gradert karakter. A gis som beste karakter, mens E er den dårligste karakteren en student kan få uten å stryke i faget. Ved UIB og UIS beskrives studentenes prestasjoner på hørelæreeksamen etter første studieår med vurderingsuttrykket bestått/ikke bestått. Resultatene på eksamen etter andre studieår uttrykkes med gradert karakter. Også ved disse institusjonene er beste karakter A og dårligste ståkarakter E. Ved NTNU benyttes kun bestått/ikke bestått som vurderingsuttrykk i hørelærefaget. Bestått gis dersom studenten har innfridd de arbeidskrav som stilles.

Informantene i studien ble spurt om hvilke tanker de har angående bruk av gradert karakter i hørelærefaget i motsetning til bestått/ikke bestått. Lærer O og Lærer Tø svarte at de synes gradert

karakter er fordelaktig fordi studenter som legger ned mye arbeid i faget, og dermed oppnår gode resultater, kan bli belønnet for innsatsen i form av gode karakterer. *”Egentlig så synes jeg at hvis man gjør en innsats, og arbeider med noe og faktisk blir god, bør man ha en kvittering som sier at man er god. Man bør ikke komme ut med et papir som ligner fullstendig på det den andre på gruppen, som akkurat har bestått i faget, får”* (Lærer Tø) .

Lærer O påpekte også at det vil være enklere å avgjøre hvilke studenter som skal tas opp til et eventuelt masterstudium i hørelære om de har fått gradert karakter i emnet på sitt bachelorstudium. Lærer A nevnte at en fordel med å bruke gradert karakter som vurderingsuttrykk i emnet er at det kan motivere studentene til å gjøre en innsats. Den samme pedagogen mente at vurderingsuttrykket bestått/ikke bestått kan være problematisk fordi det ikke inneholder informasjon om hvilket faglig nivå som forventes for å bestå i faget.

Lærer O mente at det er så lav terskel for å bestå når bestått/ikke bestått anvendes som vurderingsuttrykk at noe av meningen med å ha en formell vurdering faller bort. *”Noe av det som gjør det litt viktig å ha karakter i faget, er å skape balanse mellom gehørtrening og andre fag. Hvis ikke, vil det være en fare for at arbeidsinnsatsen i faget blir prioritert bort til fordel for innsatsen i fag der studentene får gradert karakter”* (Lærer O).

Lærer Tm mente at det er fordelaktig å benytte bestått/ikke bestått som vurderingsuttrykk i hørelærefaget fordi det gjør studentene mindre stresset i forhold til egne prestasjoner enn om de skal vurderes med gradert karakter. *”Før, da vi hadde gradert karakter i faget, var studentene så fiksert på det at det liksom ikke var interessant om de lærte noe eller fikk utviklet gehøret sitt, det var kun interessant om de sto. Så jeg synes det er en stor fordel å ikke ha karakter. Nå kan studentene slappe av. De kan komme hit og ha timer, snakke om ting, prøve ut ting og gjøre oppgaver, og det er et helt annet fokus”* (Lærer Tm).

Lærer S og Lærer B ga uttrykk for at de foretrekker bestått/ikke bestått som vurderingsuttrykk. Lærer S mente imidlertid at hvilket vurderingsuttrykk som benyttes er av mindre betydning. *”Jeg synes at hvis karakteren blir motivasjonen, så har ikke vi som lærere gjort jobben. Faget i seg selv må vi klare å gjøre så interessant og så matnyttig at du ikke trenger en sånn karakterpisk for å få folk til å jobbe”* (Lærer S). Lærer S mente også at hvis bestått/ikke bestått benyttes, burde det være like vanskelig å bestå som om det hadde vært brukt gradert karakter.

Oppsummering

Studien viste at samtlige konservatorier bortsett fra ett anvender gradert karakter som vurderingsuttrykk ved sluttvurderinger i hørelærefaget. Ett studiested skiller seg fra de andre ved å benytte bestått/ikke bestått som vurderingsuttrykk i emnet, og ved å la arbeidskravene være det som er mest bestemmende for om studentene består faget.

Informantene uttrykte ulike meninger om anvendelsen av de to typene vurderingsuttrykk i hørelærefaget. Tre lærere synes det er mest fordelaktig å benytte gradert karakter fordi det kan virke motiverende på studentene, og fordi det gir læreren eller sensoren en mulighet til å belønne studenter som opparbeider seg gode ferdigheter i faget. De tre andre lærerne synes derimot at bestått/ikke bestått er det mest hensiktsmessige vurderingsuttrykket. En lærer mener at gradert karakter kan bidra til at studentene bryr seg mer om å stå i faget enn å utvikle gehøret, og at bestått/ikke bestått derfor fungerer bedre.

13. Konklusjon

13.1. Oppsummering av studiens funn

I denne studien ønsket jeg å belyse hvordan hørelæreundervisningen i høyere utdanning her til lands foregår med tanke på hvilke mål som settes for undervisningen, hva undervisningen inneholder, hvilke metoder som blir benyttet, hvordan undervisningen organiseres, hvordan forholdene er rundt bestemte rammefaktorer, hvilke vurderingsformer som anvendes, hva slags læremateriell som benyttes og hvilke elevforutsetninger som legges til grunn for undervisningen. Jeg søkte å finne ut om det er enighet mellom de ulike studiestedene og mellom de ulike hørelærepedagogene vedrørende disse aspektene ved hørelæreundervisningen, eller om det er stor variasjon med hensyn til tanker og praksis omkring dem. I det følgende gis en kort oppsummering av funnene i studien.

Mål for hørelærefaget

Det ble uttrykt to ulike typer formål med hørelæreundervisningen, nemlig styrking av de indre prosessene som er en forutsetning for å utvikle et helhetlig gehør og utvikling av en strukturell forståelse av musikk. De to forskjellige formålene kom både til uttrykk i studieplanene for emnet og hos studiens informanter. De ulike synene på hørelæreundervisningens formål kan være en indikasjon på at det tenkes ulikt i forhold til hvilket fag hørelære er, og i forhold til hvilket utbytte arbeid med faget skal gi studentene.

Når det gjelder hvilke fagmål som settes for undervisningen, viste studien at det er enighet om at utvikling av kunnskap om vanlige musikalske mønstre er essensielt. Styrking av evnen til auditiv forestilling ble også nevnt som et fagmål av de fleste informantene. Tre studieplaner beskrev som et fagmål å styrke studentenes evne til å kunne lese og skrive musikk. Flertallet av informanter i denne studien nevnte ikke dette som et fagmål, men som et delmål for hørelæreundervisningen.

Kartleggingsarbeidet tydeliggjorde også at det finnes en del fagspesifikke mål som ikke er felles hos de ulike konservatoriene og hørelærepedagogene. Et av disse er improvisasjon. Temaet ble beskrevet i to studieplaner, men ikke nevnt av noen lærere. Utvikling av et begrepsapparat i tilknytning til musikalske grunnelementer, styrking av ferdigheter i ensembleledelse og ervervelse av kunnskap i forhold til bruken av relevant teknologisk utstyr og programvare er fagmål som hver ble omtalt i en studieplan, men ikke nevnt av noen av informantene. To av hørelærepedagogene omtalte det å utvikle følelsen for spenning og avspenning i musikk som et fagmål for hørelæreundervisningen. En av lærerne trakk frem det å skape positiv stemning rundt hørelærefaget som et fagmål, mens en av de andre lærerne mente at å skape trygghet til eget gehør er et essensielt aspekt i hørelæreundervisningen. Det ble ikke uttrykt noen direkte uenighet i forhold til fagmål for

undervisningen.

Studien viste at det finnes noen delmål som samtlige informanter legger til grunn for hørelæreundervisningen. Et av disse er utvikling av ferdigheter i å gjenkjenne vanlige mønstre innen rytme og harmoni, samt styrking av evnen til å gjengi disse mønstrene. Oppøving av ferdigheter i lesing og skriving av melodi er også et delmål som ble nevnt av alle informantene. Utvikling av ferdigheter innen fritonal melodilesing og innen polyrytmikk, samt styrking av evnen til musikalsk memorering, ble også beskrevet som delmål av de fleste informantene.

Det kom også frem delmål som kun ble nevnt av et fåtall informanter. Eksempler på disse målene er utvikling av evnen til å gjenkjenne ulike intervaller, styrking av ferdigheter i auditiv analyse, utvikling av tonehukommelse, oppøving av evne til å intonere presist og oppøving av evnen til å orientere seg i enkeltstående akkorder.

Gjennom kartleggingen av hørelæreundervisningens delmål ble det tydelig at de kognitive målene er i stort flertall. Eksempler på kognitive mål som ble nevnt, er oppøving av evnen til å gjenkjenne musikalske mønstre og utvikling av musikalsk hukommelse. Psykomotoriske mål ble også omtalt, dog i vesentlig mindre utstrekning enn de kognitive målene. Eksempler på psykomotoriske mål som ble nevnt er oppøving av ferdigheter i å utføre polyrytmikk og utvikling av evnen til å gjengi musikalske mønstre ved sang eller spill. Det ble kun nevnt et fåtall affektive mål, og det kan derfor virke som om disse målene har liten prioritet i hørelæreundervisningen.

Innhold

Undersøkelsen gjorde det klart at innholdet i hørelæreundervisningen, i form av de læringsaktivitetene som gjøres, gjenspeiler delmålene for faget. Likheter og ulikheter i delmål sammenfalt med likheter og ulikheter i innhold. Eksempelvis er et delmål for faget utvikling av evnen til å lese melodier. En del av emnets innhold er da melodilesing.

Når det gjelder hvilket læremateriell som anvendes i hørelæreundervisningen, kan det konkluderes med at variasjonen er stor. Det viste seg at det kun var i forhold til fritonal melodilesing at samme lærebok blir brukt av de fleste informantene. Flertallet av pedagogene foretrekker å produsere sitt eget læremateriell.

Det viste seg at samtlige informanter benytter innspilt musikk som læremateriell. Det ble imidlertid uttrykt ulike meninger om hvilken type musikk det auditive lærestoffet bør bestå av. Rundt halvparten av lærerne argumenterte for å ta i bruk musikk fra flere sjangre, med hovedvekt på den klassiske og den rytmiske sjangeren. Den andre halvparten argumenterte for å ta i bruk musikk primært fra den klassiske sjangeren.

Arbeidsmåter

Undersøkelsen gjorde det tydelig at det finnes svært mange metoder til bruk i arbeidet med hørelærefagets innhold. Enkelte av metodene ble omtalt eller demonstrert av de fleste informantene, og det kan virke som om disse er en del av en felles, norsk tradisjon innen hørelæreundervisning. Andre metoder ble nevnt av kun *en* pedagog, noe som kan komme av at metoden er utviklet av den enkelte lærer med tanke på egen undervisning.

Det viste seg å være metodemessig uenighet i forhold til arbeidet med deler av hørelærefagets innhold. Informantene skilte seg særlig fra hverandre når det gjelder de metoder som foretrekkes i arbeidet med rytmelesing, i arbeidet med lesing og utføring av polyrytmer, og i arbeidet med gjenkjenning og identifisering av harmonikk.

Rammefaktorer

Undersøkelsen viste at det er store forskjeller på hvor lenge studentene får hørelæreundervisning på de forskjellige konservatoriene. Ett konservatorium tilbyr undervisning i emnet i tre semestre, to studiesteder tilbyr undervisning i fire semestre. Ved ett konservatorium har studentene faget i fem semestre, mens ved to studiesteder har de hørelære i hele seks semestre. De samme forskjellene kom til syne i antall studiepoeng som studenten får godskrevet etter endt undervisning i emnet. Ved ett konservatorium vektet faget med 9 studiepoeng, ved tre studiesteder vektet det med 15 studiepoeng, ved en institusjon vektet faget med 22,5 studiepoeng, og ved ett konservatorium gis det 30 studiepoeng i faget.

Når det gjelder hyppighet på hørelæreundervisningen og lengde på hver økt med undervisning, er det en påtagelig variasjon også med hensyn til dette. To konservatorier tilbyr studentene undervisning i faget i 45 minutter, en gang i uken. Ett av disse studiestedene gir i tillegg sine studenter ytterligere undervisning i melodilesing gjennom organiseringen av et såkalt prima vista-kor, som finner sted en gang i uken og varer i 45 minutter. Dette studiestedet tilbyr også ukentlig ekstraundervisning i hørelære for de svakeste studentene.

Ved to konservatorier får studentene undervisning i emnet i 90 minutter, en gang i uken. Ved ett av disse studiestedene deles faget og skoleåret i fire. I to av de fire delene undervises det i "tradisjonell" hørelære, mens i den tredje delen undervises det spesifikt i rytmikk, og i den fjerde delen undervises det i improvisasjon. Ett studiested tilbyr hørelæreundervisning i 45 minutter, to ganger i uken, mens et annet konservatorium gir sine studenter undervisning i emnet i 40 minutter, to ganger i uken. I tillegg har studentene på samme studieår ved dette studiestedet en times fellesforelesning i uken, og de får individuell veiledning i faget ved behov. Det må imidlertid bemerkes at hørelære og satslære her undervises som ett fag, noe som kan forklare den store undervisningsmengden.

Undersøkelsen avdekket at det også i forhold til størrelsen på hørelæregruppene er stor variasjon mellom studiestedene. Ved ett studiested inneholder hver gruppe mellom to og fem studenter, ved to konservatorier består hver gruppe av omkring seks studenter, ved to konservatorier inneholder en gruppe mellom fem og ni studenter, og ved ett studiested kan hver gruppe bestå av opp til ti studenter. Til tross for den faktiske variasjonen i gruppestørrelse, uttrykte informantene stort sett enighet når det gjaldt den ideelle størrelsen på hørelæregruppene. Fem av pedagogene mente at en optimal gruppe inneholder rundt seks studenter. En lærer skilte seg fra de andre ved å ønske seg grupper med så lite som to studenter.

Det gikk frem av studien at konservatoriene legger ulike kriterier til grunn for hvordan hørelæregruppene settes sammen. Tre av studiestedene nivådele gruppene på bakgrunn av studentenes resultater på hørelæredelen av opptaksprøven. Ett studiested setter sammen instrumenthomogene grupper, og lar dermed studentenes hovedinstrument være avgjørende for hvilken gruppe de havner i. Ett konservatorium deler inn gruppene kun etter studentenes studieretning, mens ett studiested setter sammen hørelæregruppene på en relativt tilfeldig måte. Fem av informantene uttrykte at de foretrekker nivådelte hørelæregrupper. En lærer skilte seg fra de andre ved å mene at gruppeinndelingen ikke har noen vesentlig betydning for undervisningen.

Undersøkelsen viste at hørelære blir undervist som eget fag ved fem av seks musikkonservatorier. Ved ett studiested er emnet slått sammen med satslære og musikkteori. De fleste informantene ga uttrykk for at de ønsker at hørelære skal undervises som et separat fag. To av lærerne mente dog at det burde knyttes tette bånd mellom hørelæreundervisningen og satslæreundervisningen. En av informantene mente at hørelære burde være en del av et større musikkteoretisk fag.

Studien avdekket at fem av seks musikkonservatorier tilbyr sjangertilpasset hørelæreundervisning til klassiske og rytmiske studenter. Ved ett studiested gis det felles undervisning i faget til studenter innen ulike musikalske sjangre. Informantene hadde delte meninger i forhold til dette temaet. Fire av lærerne mente at sjangerblandede hørelæregrupper kan fungere fint, mens to av pedagogene hevdet at adskilt undervisning for studenter innen ulike sjangre er det mest hensiktsmessige. De fleste lærerne påpekte at studentene innen de enkelte sjangrene bør få separat hørelæreundervisning etter en stund, slik at de gjennom deltakelse i emnet kan utvikle kunnskap om sjangerspesifikke fenomener.

Elevforutsetninger

Studien viste at samtlige informanter opplever at studentenes forkunnskap i hørelære varierer ved studiestart. De fleste pedagogene mente at det er stor forskjell med hensyn til hva studentene kan, mens en av lærerne syntes variasjonen er så liten at den i mindre grad påvirker undervisningen. I

forhold til hvilken kunnskap det forventes at studentene har i emnet, ble det av de fleste informantene gitt uttrykk for at studentene bør være i besittelse av de ferdigheter som behøves for å kunne bestå hørelæredelen av opptaksprøven. Informantene hadde imidlertid ulike meninger om hvor store forkunnskaper som kan forventes utover det. En av lærerne synes studentene bør ha et minimum av ferdigheter i å notere musikk, mens to av pedagogene forutsetter at de har en grunnleggende teoretisk ballast. Tre lærere forventer kun at studentene kan det som må til for å stå på opptaksprøven.

Vurdering

Undersøkelsen anskueliggjorde variasjon mellom studiestedene i forhold til hvilke arbeidskrav som må oppfylles i tilknytning til hørelæreundervisningen. Hos noen av studiestedene er arbeidskravet oppmøte til undervisningen og et bestemt antall oppgaveinnleveringer, mens hos andre må studentene gjennomføre semesterprøver eller tester underveis i skoleåret. Studien viste også at majoriteten av musikkonservatoriene avholder avsluttende eksamen i hørelærefaget. To av studiestedene arrangerer i den forbindelse en praktisk/muntlig prøve, mens tre av institusjonene organiserer både skriftlig og praktisk/muntlig eksamen. Ett av konservatoriene har ikke sluttevaluering av sine studenter i form av en større prøve eller eksamen.

Informantene fremla ulike synspunkt på det å ha eksamen i hørelære. Flertallet av pedagogene mener at eksamen kan være nødvendig for å få studentene til å legge ned nok arbeid i faget. En lærer skiller seg fra de andre ved å hevde at det er en stor fordel å utelate eksamen i emnet. Tre av informantene synes eksamensformene som benyttes i hørelære er utilstrekkelige for å måle hvorvidt studentene har oppnådd målene for faget. To av lærerne mener derimot at de gjenspeiler innholdet i faget på en god måte.

Studien viste at fem av seks konservatorier anvender gradert karakter som vurderingsuttrykk ved sluttvurdering i hørelærefaget. Ett konservatorium benytter i stedet bestått/ikke bestått. Tre av informantene foretrekker gradert karakter fordi det kan virke motiverende på studentene, og fordi det gir læreren eller sensoren en mulighet til å belønne studenter som opparbeider seg gode ferdigheter i faget. Tre av lærerne synes derimot at bestått/ikke bestått er det mest hensiktsmessige, blant annet fordi det kan bidra til at studentene fokuserer på det faglige innholdet istedenfor på hvilke karakter de får.

13.2. Didaktiske implikasjoner for hørelærefeltet

Studien viste at det er relativt store forskjeller i hvordan hørelære blir undervist. Dette kan gi både positive og negative konsekvenser. En fordel med at det ikke finnes stramme føringer for faget, er at hørelærepedagogene kan tilrettelegge undervisningen slik at de får benyttet sin spisskompetanse. På denne måten kan ulike tradisjoner innen hørelæreundervisning videreføres. En metodemessig uenighet fører også til at det stadig blir produsert læremateriell, noe som vil gagne senere generasjoner av hørelærepedagoger.

En ulempe med at det ikke ligger nasjonale føringer for emnet, er at studentene er prisgitt studiestedets organisering av undervisningen og hørelærepedagogens tanker og meninger rundt faget. Studentene vil ikke ha noen garanti for at de lærer om de samme temaene som det studentene ved et annet konservatorium gjør. Men så kan man nok spørre seg om det er et poeng i seg selv at studentene lærer nøyaktig det samme, eller om det viktigste er at de lærer *noe* som de kan bruke i sitt arbeid med musikk.

I mitt eget virke som hørelærepedagog gir studien konsekvenser både i forhold til min filosofi omkring faget og i forhold til de metoder jeg anvender. Samtalene med informantene har åpnet øynene mine for at det finnes mange tankesett omkring emnet. Det finnes ingen fasitsvar på mange av de spørsmålene som finnes i forbindelse med undervisningen av et fag, og ved å få kjennskap til ulike måter å se emnet på, har jeg blitt tvunget til å reflektere over det selv. I tillegg har jeg fått innblikk i mange forskjellige metoder som kan benyttes i hørelæreundervisningen, noe som vil bidra til å gjøre min egen undervisning mer fargerik og variert.

13.3. Veien videre

Siden jeg har benyttet den didaktiske relasjonsmodellen som mitt teoretiske perspektiv, ville det være naturlig og interessant å belyse hvordan de didaktiske kategoriene griper inn i hverandre og setter premisser for hverandre i en hørelæresammenheng. Jeg har sett mange eksempler på kategoriernes påvirkning på hverandre gjennom studien, og det hadde vært spennende å fordype seg enda mer i temaet. En masteroppgave er dessverre av et forholdsvis lite format, og av hensyn til oppgavens omfang så jeg meg nødt til å utelate videre undersøkelser av dette feltet. Ved en senere anledning håper jeg å kunne belyse de didaktiske kategoriernes gjensidige påvirkning på hverandre i en hørelærekontekst.

Denne undersøkelsen tok for seg hørelæreundervisningen sett fra pedagogenes synsvinkel. Det ville naturligvis også ha vært av interesse å få høre studentenes svar på de spørsmålene som ble stilt. Oppfatter studentene pedagogenes intensjoner med faget? Synes de at de metodene som tas i bruk gir dem den ønskede kunnskapen? Synes de at vurderingsformene måler om de har oppnådd

det essensielle i emnet? Enkelte av disse spørsmålene belyses i Reitans undersøkelse ”Gehørtrening - i praksis”³⁰, men Reitans studie baserer seg på en undersøkelse av studenter fra kun ett studiested. Det ville være interessant å se på om studenter ved ulike institusjoner har samme oppfattelse av hørelærefaget, eller om deres tanker om, og opplevelser av, faget varierer ut fra hvor de studerer.

Videre ville det være spennende å sammenligne hvordan studentenes og lærernes syn på hørelærefaget forholder seg til hverandre. På hvilke punkter er oppfattelsen av undervisningen sammenfallende, og på hvilke områder har studentene og lærerne forskjellige inntrykk og meninger?

På tross av at studien min kun viser et utsnitt av alt det hørelæreundervisning er, håper jeg at den vil være av interesse for pedagoger som underviser i faget, for studenter som skal bli hørelærepedagoger, og for andre som er interessert i hørelæreundervisning eller i høyere musikkutdanning som sådan.

01.05.2012.

Maria Medby Tollefsen

³⁰ Se kapittel 2.

Referanser

- Andersen, Thorbjørn H. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju, et kunnskapsmessig konstruksjonsarbeid*. Høgskolen i Hedmark.
- Bengtsson, Ingmar (1979). Gehør, i *Cappelens musikkleksikon*, bind 3. Cappelen. Oslo.
- Bergby, Anne Katrine (1991). *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold*. Hovedfagsoppgave. Universitetet i Oslo.
- Bisgaard, Niels Jørgen og Strømnes, Martin (1975). *Pædagogisk orientering*. Gad. København.
- Bjørndal, Bjarne og Lieberg, Sigmund (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug. Oslo.
- Blix, Hilde og Bergby, Anne Katrine (2007). *Øre for musikk*. Unipub. Oslo.
- Cappelens musikkleksikon, bind 3:69. Cappelen. Oslo.
- Dalen, Monica (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Universitetsforlaget. Oslo.
- Dewey, John (1916/2009). *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*. Nuvision Publications. South Dakota.
- Dysthe, Olga (red.) (1997). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Edlund, Lars (1966). *Modus Vetus*. Edition Wilhelm Hansen. Stockholm.
- Espeland, Magne (1991). *Musikk i bruk*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Fredens, Kirsten og Kirk, Elisabeth (2001). *Musikalsk læring*. Hans Reitzels forlag. København.
- Friis, Svein og Vaglum, Per (1999). *Fra ide til prosjekt, en innføring i klinisk forskning*. Tano Aschehoug. Oslo.
- Hanken, Ingrid Maria og Johansen, Geir (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen akademisk forlag. Oslo.
- Hiim, Hilde (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. 2.utgave. Universitetsforlaget. Oslo.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Holmgren, Tone Knutson (2008). *Hørelære og selvoppfatning*. Mastergradsoppgave ved Universitetet i Oslo.
- Imsen, Gunn (2005). *Elevens verden*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Jerlang, Espen (red.) (2001). *Utviklingspsykologiske teorier*. Gyldendal Akademisk Forlag. København.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Loeng, Svein; Torgersen, Glenn-Egil; Melbye, Per Even; Lodgaard, Erling (2001). *Voksenpedagogikk i kompetansesamfunnet*. Læringsforlaget. Stjørdal.

- Løkken, Gunvor og Søbstad, Frode (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode, en innføring*. 2.utgave. Universitetsforlaget. Oslo.
- Reitan, Inger Elise, *Gehørtrening - i praksis*.2006. NMH-publikasjoner. Oslo.
- Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet - fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Strauss, Anselm og Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, CA.
- Sveidahl, Henrik og Agerskov, Flemming (1992). *De to rum: en bog om integreret hørelære*. Edition Wilhelm Hansen. København.
- Turøy, Anne Kristine Wallace (1998). –*Det må vel være viktig at du skal trene opp øret. En undersøkelse av musikkonservatoriets hørelærefag med et kultursosiologisk perspektiv*. Hovedfagsoppgave. Høgskolen i Bergen.
- Valdermo, Odd Harald (1995). *Hvem sine interesser og hvem sine behov er nedfelt i kjemifeltet i den videregående skole?* Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Tromsø. Tromsø.
- Vinje, Christian (2009). *Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst?* Mastergradsoppgave. Norges Musikkhøgskole. Oslo.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University press. Cambridge.
- Hvert enkelt musikkonservatoriums studieplan i hørelære.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

«Kartlegging av aspekter ved hørelæreundervisning i utøvende utdanninger ved universitet- og høgskolesektoren i Norge pr 2011»

Prosjektleder: Maria Medby Tollefsen, Universitetet i Tromsø, musikkonservatoriet.

Til lærere i hørelære i utøvende utdanninger ved universitets- og høgskoler i Norge.

Det foreliggende prosjektet skal forsøke å kartlegge hvordan hørelæreundervisningen³¹ ved de utøvende utdanningene i Norge foregår, både med tanke på undervisningsform og undervisningsinnhold. Målet er å drøfte likheter og ulikheter for å se om det finnes noen generelle oppfatninger om hvordan dette faget bør foregå, eller om det varierer mye. Prosjektet er en del av mitt masterstudium ved universitetet i Tromsø, hørelære med didaktikk og praksis. Kartleggingen vil bli gjort rede for i min masteroppgave.

Studien vil bestå av en analyse av lærestedenes fagplaner i hørelærefaget og intervjuer med lærere i faget ved de ulike utdanningsinstitusjonene. Intervjuene vil i hovedsak dreie seg om lærerens syn på hørelære. Intervjuet vil også gå inn på metodiske valg og på organiseringen av undervisningen. Det vil i tillegg bli foretatt observasjon av undervisning ved hvert lærested. Det er derfor ønskelig at de lærerne som skal intervjues gir meg anledning til å observere sin undervisning. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker og video. Observasjonene vil bli tatt opp på video.

Opplysningene som hentes ut fra undersøkelsen vil bli brukt delvis aidentifisert. Læreren vil bli gitt en kode; for eksempel lærer Tromsø og lærer Oslo. Undervisningsstedene, derimot, blir benevnt med sine alminnelige navn. Musikkutdanningsmiljøet i Norge er lite, og det ikke er hemmelig hvem som jobber hvor. Derfor kan jeg ikke garantere full anonymitet, selv om ingen lærere vil bli gjengitt med navn. Dataene fra undersøkelsen vil bli analysert med utgangspunkt i nedskrevne referater fra intervjuer og observasjoner. Det kan også bli aktuelt å bruke utvalgte videoopptak som illustrasjon i forbindelse med forskningsformidling. Dette vil avklares og avtales med lærere og studenter i hvert enkelt tilfelle.

Prosjektet skal avsluttes sommeren 2012, og innsamlet materiale vil bli slettet innen utgangen av 2012. Materialet vil bli behandlet på min datamaskin, men oppbevart på ekstern harddisk som legges i låst skap når den ikke er i bruk.

31 Hørelære blir her brukt som en fellesbenevnelse for det faget som noen steder kalles hørelære og noen steder kalles gehørtrening.

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker i at jeg deltar i prosjektet «Kartlegging av hørelæreundervisning i utøvende utdanninger ved universitets- og høyskolesektoren i Norge pr 2011».

Jeg samtykker i at opplysninger som kommer fram gjennom intervjuer og observasjoner kan brukes som datamateriale i dette prosjektet.

Jeg samtykker i at lyd materialet og videomaterialet i prosjektperioden kan vises prosjektets veiledere, Hilde Synnøve Blix og Niels-Eskild Johansen.

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

.....
Sted Dato Underskrift

Med vennlig hilsen

Maria Medby Tollefsen

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Innledende opplysninger:

- ⤴ Undervisningssted:
- ⤴ Relevant utdanning:
- ⤴ Undervist hørelære i høyere utdanning i antall år:

2. Intervjuguide

2.1. **Fagets mål, innhold og arbeidsmåter**

1. Hva regner du som formålet og de viktigste fagspesifikke målene for hørelæreundervisningen?
2. Hvilke delmål vil du trekke fram som de viktigste i din undervisning?
3. Hvilke arbeidsmåter bruker du for å oppnå målene i faget?
4. Hvilke læremateriell benytter du i undervisningen?

2.2. **Rammefaktorer**

1. Hvor ofte har studentene ved ditt studiested hørelære? Hvor lange er undervisningsøktene?
2. Hvor mange studenter er det på hver gruppe? Hvor mange studenter synes du er det ideelle antallet i en hørelæregruppe, og hvorfor?
3. Noen konservatorier har separat hørelæreundervisning for klassiske og rytmiske studenter, mens andre har felles undervisning i faget på tvers av sjangere. Hvilken modell benyttes på ditt arbeidssted? Hva foretrekker du, og hvorfor?
4. Hvordan er hørelæregruppene inndelt (for eksempel etter nivå, instrument, hensyn til timeplan eller annet)? Hvilke fordeler og ulemper synes du det er ved denne måten å dele inn gruppene på?
5. Hvordan påvirker måten gruppen er delt inn i undervisningen?
6. Noen konservatorier har hørelære som del av et større musikkteori- eller støttedefag. Mener du at hørelære er et fag som bør undervises som et enkeltstående emne, eller bør det ha tette bånd med/slås sammen med fag som satslære og verkanalyse? Hvorfor?

2.3. **Elevforutsetninger**

1. Hvor stor kunnskap i faget forutsetter du at studentene har ved studiets start?
2. Hvordan er ditt generelle inntrykk av studentenes ferdigheter i hørelære ved studiets start?

2.4. **Vurdering**

1. Hvilke tanker har du rundt de vurderingsformene ditt arbeidssted benytter i hørelærefaget? Hvordan avspeiler vurderingsmåtene i faget om studentene har oppnådd målene for emnet?
2. Hvilke tanker har du i forhold til de vurderingsuttrykk studiestedet benytter? Hvilke fordeler og ulemper ser du ved å bruke gradert karaktersystem eller bestått/ikke bestått?

