

# Notelesingsundervisning integrert i amatørkorprøver

---

**Birger André Nilsen**

*Masteroppgave i Hørelære med didaktikk og praksis (MUS-3902)*

Mai 2014



# INNHOOLD

Forord .....	4
1. Bakgrunn og problemstilling.....	5
2. Tidligere forskning .....	7
2.1. Generell korforskning.....	7
2.2 Forskning på læring i kor .....	7
2.3 Hørelærerelatert korforskning .....	8
2.3.1. Forskning på tidsbruk på prøver .....	9
2.3.2. Forskning på betydningen av sangernes tidligere erfaring.....	10
2.3.3. Forskning på gruppeundervisningens egnethet for å utvikle individuelle notelesingsferdigheter .....	10
3. Begrepsavklaringer .....	12
3.1. Notelesing .....	12
3.2. Amatørkor.....	13
4. Teoretisk perspektiv.....	14
4.1 Læringsteori.....	14
4.2 Andragogikk.....	15
4.3 Notelesingsteori .....	19
5. Forskningsmetode .....	22
5.1. Forskning i egen kultur .....	22
5.2. Bruk av spørreskjema .....	24
5.2.1. Kvantitativ eller kvalitativ tilnærming.....	24
5.2.2. Fordeler ved bruk av spørreskjema .....	26
5.2.3. Ulemper ved bruk av spørreskjema .....	27
5.3. Samtykke og anonymisering.....	28
5.4. Lesetestene.....	29
5.4.1. Meloditestene.....	29
5.4.2. Rytmetestene .....	29
6. Undervisningsprosjektet.....	30
6.1. Metodevalg .....	30
6.1.1. Melodilesing .....	30
6.1.2. Rytmelesing .....	32
6.2. Koret.....	32
6.3. Prosjektperioden .....	33

6.4. Plassering av undervisningen i prøvene .....	33
7. Undervisningsinnhold .....	35
7.1. Rytmiske størrelsesforhold .....	35
7.2. Trinnsang .....	36
7.3. Diktering av trinn .....	36
7.4. Melodisk notasjon .....	37
7.5. Rytmask notasjon .....	37
7.6. Det auditive før det visuelle .....	38
7.7. Durformel .....	39
7.8. Oppvarmings- og notelesingsøktene integreres .....	39
7.9. Variasjon av dikteringsøvelser .....	39
7.10. Eksempler fra allerede kjent repertoar .....	40
7.11. Leseøvelser i flere nøkler .....	40
7.12. Variasjon av melodiske øvelser .....	41
7.13. Supplering av rytmiske øvelser .....	41
7.14. Variasjon av rytmiske øvelser .....	42
7.15. Flere tonearter .....	42
7.16. Notelesingsøving i repertoarøktene .....	43
7.17. Den siste notelesingsøkten .....	44
8. Resultater .....	45
8.1. Resultater fra meloditestene .....	45
8.2. Resultater fra rytmetestene .....	46
8.3. Resultater fra spørreskjemaene .....	47
8.3.1. Sangernes notelesingsferdigheter .....	48
8.3.2. Sangernes notebruk .....	50
8.3.3. Sangernes holdninger til notelesing .....	52
8.3.4. Sangernes interesse for notelesing .....	55
8.3.5. Sangernes syn på organiseringsform .....	56
8.4. Resultater fra kombinasjon av lesestestene og spørreskjemaene .....	58
8.4.1. Betydning av musikalsk erfaring .....	58
8.4.2. Betydning av erfaring som korsanger .....	60
9. Avslutning .....	61
9.1. Diskusjon .....	61
9.2. Korets nærmeste utviklingssone .....	64
9.3. Kor som læringsarena for voksne .....	65

9.4. Svakheter ved prosjektet.....	66
9.5. Videre forskning.....	67
9.6. Pedagogiske implikasjoner.....	67
Referanser.....	68
Vedlegg 1 – første spørreskjema .....	72
Vedlegg 2 – andre spørreskjema .....	73

## FORORD

Etter en lærerik prosess er det med stor glede jeg kan presentere masteroppgaven min.

Produktet kunne ikke blitt til uten den gode hjelpen jeg har fått på veien. Jeg vil derfor takke følgende personer:

Takk til

- veileder **Hilde Blix** for lærerike og oppmuntrende råd. Hildes e-postboks og dør har alltid stått åpen, og hennes engasjement og støtte har vært uvurderlig for prosjektet.
- **Niels Eskild Johansen** for hjelp med og oppfølging av undervisningsdelen av prosjektet.
- det alltid positive **koret** jeg har den store gleden av å få lede. Uten en så interessert gjeng sangere ville prosjektet mitt vanskelig latt seg gjennomføre.
- **Liv Mona Ersfjord, Grethe Marit Olsen** og **Bjørn-Tore Esjeholm** for konstruktive tilbakemeldinger rundt språk og innhold.

Tromsø, 7. april 2014

Birger André Nilsen

# 1. BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING

Min musikalske karriere startet i korps, først som musikanter, og deretter som instruktør og dirigent. Under mine trompetstudier ved Musikkonservatoriet i Tromsø begynte jeg for alvor å interessere meg for kor, og gradvis fokuserte jeg mindre på arbeid med korps, til jeg til slutt dirigerte kor på fulltid.

Den største forskjellen mellom opplæring i korps og kor ble for meg raskt åpenbar. I et gjennomsnittlig amatørkorps kunne jeg godt dele ut, for korpsmusikerne, nye noter og starte innstuderingen av nytt repertoar ved å få korpset til å spille igjennom hele stykket først, altså prima vista. De enkelte musikantenes bladlesingsferdigheter kunne variere stort, men vanligvis var musikken i hvert fall gjenkjennbar. I min nye rolle som kordirigent oppdaget jeg at en slik praksis med prima vista-sang av, for koret, ukjent repertoar ville være lite hensiktsmessig. Korsangerne ville som regel ikke kunne hente ut nok informasjon fra notene til at en prima vista-gjennomgang av stykkene overhodet ville være mulig. Denne store forskjellen interesserte meg, og jeg fikk lyst til å finne ut mer om hvordan det kan undervises i notelesing, også i kor.

Som korpsdirigent hadde jeg hele tiden i bakhodet viktigheten av å utvikle musikantenes notelesingsferdigheter, og avsluttet som regel hver felles oppvarmingsøkt i korpset med prima vista-spill av rytmeøvelser, etterfulgt av prima vista-spill av koraler fra korallefter. Ved å snakke med sangere i de korene jeg jobbet med, fant jeg at de tidligere ikke hadde vært borti lignende praksis som jeg hadde erfart i korps, og også flere av mine kordirigentkolleger kunne bekrefte at slik undervisning nok var rimelig uvanlig i amatørkor.

Det virket for meg som det rett og slett ble jobbet lite med oppøving av notelesingsferdighetene i amatørkor. Jeg begynte derfor å gjennomføre notelesingskurs for korsangere. Ofte strakk disse seg over én kveld i uka i mellom seks til ti uker. Interessen blant korsangerne i de korene som ble invitert var absolutt til stede, men de fleste oppga at de ikke hadde mulighet eller lyst til å sette av en kveld i uka til slikt arbeid over en såpass lang periode. De som deltok på kursene var ivrige og lærte helt klart en del, men samtidig opplevde jeg at det var vanskelig for disse sangerne å få tatt de nyervervede kunnskapene sine i bruk i korene. At mellom 10 og 20 % av korsangerne i et kor deltok på slike kurs så ut til å ha en begrenset effekt, og jeg lurte på hvordan man kunne undervise korsangere i notelesing slik at alle sangerne i koret fikk delta i undervisningen.

Med det foreliggende forskningsprosjektet ønsket jeg derfor å finne ut hvorvidt det kunne være hensiktsmessig å integrere notelesingsundervisning i de felles korprøvene. Ved å inkludere slikt arbeid i den vanlige driften av koret ville det ikke bli snakk om at noen av sangerne måtte sette

av ekstra tid, eller at kun et fåtall av sangerne fikk nyte godt av tilbudet. Temaet for denne oppgaven er derfor: notelesingsundervisning integrert i amatørkorprøver.

Forskningsprosjektet mitt gikk ut på å integrere notelesingsundervisning i et amatørkors korprøver over en begrenset periode. Deretter kartla jeg endringene i sangernes ferdigheter i, og holdninger til, notelesing, samt endringer i hvordan de brukte notene.

Problemstillingen min var:

Hvordan vil notelesingsundervisning integrert i korprøvene påvirke sangernes

1. ferdigheter i notelesing?
2. holdninger til noter?
3. bruk av noter?

Jeg anser dette temaet og disse problemstillingene som relevante for en hørelæremasteroppgave da det etter mitt syn er interessant å forske i faget i en praktisk kontekst. Ved å dra hørelærefaget inn i amatørmusikkmiljøet fikk jeg en unik mulighet til å undersøke hvordan de metodiske og pedagogiske kunnskapene jeg hadde opparbeidet meg kom til nytte, og hvordan de fungerte i praksis. Siden jeg tidligere hadde beskjeftiget meg mye med hørelære og korledelse hver for seg, var det ekstra relevant for meg å undersøke disse to fagområdene i kombinasjon med hverandre.



## 2. TIDLIGERE FORSKNING

Det er allerede gjort en del forskning rundt korvirksomhet. Mye av denne forskningen konsentrerer seg om temaer som er på siden av det som umiddelbart er interessant i et hørelæreperspektiv. Jeg vil i det følgende presentere noe av den forskningen jeg anser å ha relevans for mitt prosjekt.

### 2.1. GENERELL KORFORSKNING

En stor del av forskningen som er gjort i korfeltet tar for seg sosiale aspekter sangere imellom, og mellom sangere og dirigent. Blant annet finnes det flere studier som kartlegger årsakene til at folk velger å vie fritiden sin til korsang og hva som motiverer dem (Henningsson, 1996, Boman 1991, Bengtsson, 1982). Alle disse studiene konkluderer på forskjellige måter med at det musikalske og sosiale arbeidet i kor henger nøye sammen, og er en forutsetning for hverandre. I tillegg til sangernes felles musikkinteresse trekkes altså sosiale aspekter fram, som ønsket om å omgås venner, dra på turer, og det å jobbe sammen med andre mot felles mål. Interesse for arbeid med notelesing eller gehør nevnes ikke som motivasjonsfaktor i disse studiene.

Ingemar Henningsson (1996) har intervjuet korsangere samt personer fra ulike studieforbund i Sverige i den hensikt å kartlegge motivene for å bruke kor som studiesirkel, og har følgelig sett på mange sider av korpraksisen. Han trekker fram at kor oppleves som et forum for alle, og at forskjeller i kjønn, alder eller sosioøkonomisk bakgrunn ikke har så stor betydning. I korene står arbeidet og resultatet i fokus, og det trekkes også fram at det at medlemmene får trening i foreningsvirksomhet er en motivasjon for mange. Individenes selvtillit økes og styrker identiteten i en trygg sosial sammenheng, og spesielt gjelder dette lavt utdannede personer. Kor er en egnet arena for voksne å uttrykke seg musikalsk, nettopp på grunn av den trygge kollektive funderingen som gjør at flere våger.

En annen omfattende studie er Ragnhild Sandberg Jurströms (2009) undersøkelse av hvordan semiotiske fenomener fungerer som kommunikasjonsmiddel. Hun har observert hvordan blant annet dirigentenes gester, blikkontakt og kroppsspråk brukes i formidling av musikken og i interaksjonen med sangerne. Studien belyser kompleksiteten i audiovisuell kultur, og tar for seg hvordan dirigentene opererer med og veksler mellom en rekke ulike former for formidling, og hvordan disse påvirker sangernes læring og prestasjoner.

### 2.2 FORSKNING PÅ LÆRING I KOR

Anne Haugland Balsnes sin avhandling *Å lære i kor – Belcanto som praksisfellesskap* (2009) tar opp en del momenter som er interessante for mitt prosjekt. Balsnes sitt fokus er i hovedsak de sosiale aspektene i koret og hvordan disse påvirker det musikalske, samt hvordan kordeltakelse bidrar til læring. Resultatene indikerer at sangerne lærer gjennom deltakelse, og at korpraksisen

preges av forholdet mellom de musikalske og sosiale aspektene. Balsnes konkluderer med at korprøvene består av positive elementer som samarbeid og gjensidighet, i tillegg til mer negative elementer som spenninger, forhandlinger og konflikter. Studien viser hvor mangefasettert og kompleks en korpraksis er, og hvor viktig balansen mellom alle disse elementene blir for at et kor skal kunne eksistere. Studien er relevant for meg og mitt prosjekt ettersom den omhandler amatørkorsangere, samt det faktum at Balsnes i likhet med meg kombinerer forskerrollen med dirigentrollen.

Helena Stenbäck (2001) har gjort en studie av svenske skolekor hvor hun intervjuet ti sangere og to dirigenter. I likhet med Balsnes sitt arbeid tar også denne studien for seg læring, og Stenbäck poengterer viktigheten av at dirigenten kan gestalte to roller samtidig:

*Ledarskapet i de körer som deltar i undersökningen har dels en lärarroll: något skall läras, och samtidigt föreligger ett ansvar för att detta lärande inte bara har en praktisk-teknisk funktion. Det skall, enligt målformuleringarna också leda fram till en musikalisk tolkning av den aktuella musiken. Därmed är körledarens roll både att vara lärare och att vara musiker. (Stenbäck, 2001, s. 13)*

Stenbäck konkluderer med at de mest erfarne sangerne former koret i størst grad, og at de mindre erfarne sangerne kopierer disse. Med utgangspunkt i egen erfaring definerer sangerne sitt læringsnivå fra alt til kun å imitere og følge andre, til å analysere musikken og å klare å se musikkstykkene som en helhet. Hun skriver også at dirigentene i undersøkelsen i størst grad fokuserer på selve sangen, og langt mindre på læringsprosesser og sosialisering.

Henningsson (1996) trekker frem det mangefasetterte kunnskapsområdet korvirksomhet berører når både sosiale, intellektuelle og emosjonelle verdener møtes. Økt kunnskap skapes både hos individene, og felles i gruppen, mens kunnskapsoverføringen skjer både mellom dirigenten og koret, samt mellom korets deltakere.

### 2.3 HØRELÆRERELATERT KORFORSKNING

Det mest omfangsrike arbeidet som er gjort i Norden rundt arbeid med hørelære og notelesing i kor er Soila Jaakkolas gjennomgang av 41 notelesingslæreverk for bruk i amatørkor for voksne. Avhandlingen finnes kun på finsk, men jeg har hatt tilgang til en kort engelskspråklig presentasjon av denne (Jaakkola, 2013). Av alle disse 41 læreverkene har hun plukket ut seks som hun har brukt som case-studier, og som hun bruker som eksempler når hun presenterer seks ulike innfallsvinkler til temaet. Hun kategoriserer disse innfallsvinklene slik: *the diversity pathway, the contemporary music pathway, the overtone series pathway, the aural training method pathway, the traditional pathway, og the musical element pathway* (Jaakkola, 2013).

Jaakkola konkluderer med at de fleste av læreverkene i hovedsak baserer seg på grunnleggende musikkteori og notasjon, og hører til i gruppen *the traditional pathway*. Hun skriver videre at pedagogiske ideer knyttet spesielt til voksne sjeldent forekom, og Jaakkola etterlyser også fokus på andre elementer enn bare notelesingen:

*In my dissertation, choral singing is described as a complicated set of skills comprising many different skills. I therefore prefer to consider choral aural training as much more than developing the skill of reading one's own part in a choir. Choral aural training should cover more than just the teaching of sight-singing* (Jaakkola, 2013, s. 141).

Utover Jaakkolas arbeid har jeg tatt for meg amerikanske studier for å finne relevant forskning rundt hørelære i kor. Det finnes mange amerikanske arbeider som tar opp slike temaer, noe jeg tror skyldes at amerikanske high school-kor har tradisjon for å delta på korkonkurranser der prima vista-sang inngår som en egen disiplin.

Selv om det selvsagt er mange forskjeller på et amerikansk high school-kor og et norsk amatørkor, er mange av disse studiene likevel interessante og relevante, og jeg vil i det følgende presentere noen av disse. Mange av studiene tar for seg hvorvidt korsangernes individuelle prima vista-resultater endres avhengig av om de har blitt undervist i relativ eller absolutt solmisasjon, og beskriver fordeler og ulemper mellom disse to metodene. Studier med dette fokuset blir ikke omtalt her.

### *2.3.1. FORSKNING PÅ TIDSBRUK PÅ PRØVER*

En del studier kartlegger det som foregår under korprøver, og ut fra disse kan man få en oversikt over hvorvidt arbeid med notelesing blir prioritert i amerikanske high school-kor. Selv om de fleste kordirigenter nok vil si seg enig i at det vil være en fordel at disse ferdighetene er godt opparbeidet i koret, er det ikke alle som prioriterer dette likevel:

*The development of competency in sight reading is a subject that is frequently neglected in the field of choral music.* (Daniels, 1988, s. 22)

Floyd og Bradley (2006) utførte en spørreundersøkelse blant 24 kordirigenter i Kentucky som to år tidligere hadde oppnådd gode resultater på prima vista-tester med sine kor. Undersøkelsen viste at dirigentene de undersøkte gjennomsnittlig brukte i underkant av 20 % av hver prøve til arbeid med dette. Johnson (1987) gjennomførte en undersøkelse blant 279 high school-kordirigenter fra Nebraska, Iowa, Wisconsin, Minnesota, South Dakota og North Dakota, og hun fant at disse gjennomsnittlig brukte 15 % av hver prøve til å undervise i notelesing.

Ved å videofilme øvelsene til 33 high school-dirigenter i Florida fant Brendell (1996) at dirigentene gjennomsnittlig brukte i overkant av 22 % av prøvetiden til arbeid med notelesing.

Øktene med notelesingsarbeid ble tildelt mer tid enn både vokal oppvarming (i overkant av 9 %) og fysisk oppvarming (i overkant av 3 %). I tillegg til å registrere tidsbruken, registrerte Brendell også det hun kaller *Student Off-Task Behaviour*, altså atferd hos sangerne hun mente ikke var relevant for aktiviteten som ble drevet til en hver tid. Her fant hun at andelen off-task behaviour var lavest under de delene av prøvene som krevde aktiv deltakelse eller prestasjon fra sangerne. Øktene med notelesingsarbeid var den delen av prøvene der andelen *off-task behaviour* var klart minst, lavere enn både under vokal og fysisk oppvarming. Brendell foreslår at man bør se på hvordan man kan få ned andelen *off-task behaviour* i oppvarmingsdelene av prøvene:

*Perhaps the process used in sight-reading might be transferred to the warm-up portion of the rehearsal. The large percentage of time spent in sight-reading and the corresponding low percentage of off-task behavior may indicate that the sight-reading process may enhance student attentiveness. Therefore, the same process might be transferred to other portions of the rehearsal with similar outcomes. (Brendell, 1996, s.12-13)*

### 2.3.2. FORSKNING PÅ BETYDNINGEN AV SANGERNES TIDLIGERE ERFARING

Flere studier viser at korsangeres individuelle notelesingsferdigheter i betydelig grad påvirkes av deres musikalske erfaring. Henry og Demorest (1994) undersøkte sangere fra to high school-kor i Texas som hadde prestert godt i prima vista-lesing på konkurranser. De fant at antall år med pianoundervisning påvirket sangernes resultater i testen, ved at de av sangerne som oppga å ha tatt pianotimer i tre eller flere år oppnådde et langt bedre resultat sammenlignet med dem som aldri hadde tatt pianotimer. Også May og Elliott (1980) konkluderte med at antall år med pianoundervisning spilte en signifikant rolle for studentenes resultater i en test de gjennomførte blant high school-musikkstudenter. Erfaringer fra andre instrumenter påvirket ikke studentenes prestasjoner på testene i positiv retning. Også Demorest og May (1995) konkluderer i sin studie blant high school-sangere i Texas at tidligere pianoerfaring spilte inn på resultatene når de testet sangernes notelesingsferdigheter individuelt. Studien viste også at pianoerfaring spilte en viktigere rolle enn erfaring med andre typer instrumentalundervisning. De konkluderer likevel med at antall år med korerfaring hadde mest betydning for et positivt resultat.

### 2.3.3. FORSKNING PÅ GRUPPEUNDERVISNINGENS EGNETHET FOR Å UTVIKLE INDIVIDUELLE NOTELESINGSFERDIGHETER

En del undersøkelser viser at selv om det undervises i notelesing i korsammenheng, kan det settes spørsmålstegn ved effekten på de individuelle ferdighetene.

Bennett påstår i sin artikkel *Tricks, masks, and camouflage – is imitation passing for music reading?* (1984) at i et kor på trettifem sangere er det nok at én kan “bladlese” for at det for

dirigenten oppleves som at hele koret løser oppgaven i fellesskap. Hun skriver at i en gruppesituasjon der man skal lese melodiske bevegelser trenger den enkelte sanger ikke nødvendigvis ta sin del av det kollektive ansvaret, fordi det vil være mulig å gjennomføre oppgaven ved bare å lytte til og “henge seg på” de andre i gruppen. Hun hevder at operasjonen med å respondere på tonehøyden man hører, for så å imitere denne, kan ta kun en brøkdel av et sekund. Det samme gjelder for rytmelesing, ifølge Bennett. Rytmelesing akkompagneres ofte av bevegelser, og hun skriver at dersom gruppa for eksempel skal klappe en rytme, åpner dette for at oppmerksomheten til noen av sangerne ledes bort fra leseprosessen og over på de auditive og visuelle “hintene” fra gruppa. Ved å se på og imitere gruppa kan sangere utføre rytmemønstrene uten egentlig å lese dem. Bennett understreker at disse *tricks, masks and camouflages* ikke brukes med onde hensikter. Likevel kommer hun med flere forslag til hvordan pedagogen kan legge opp undervisningen slik at alle må ta ansvar og bli utfordret, uten bare å “lene seg” på gruppa. Blant annet foreslår hun å la sangerne jobbe sammen i par med å finne ut hvordan en melodisk eller rytmisk passasje skal leses, og understreker hvor mye mer fruktbart dette vil være, sammenlignet med at én sanger utfører oppgaven foran de andre.

I Henry og Demorests (1994) tidligere nevnte undersøkelse av korene som hadde prestert godt i prima vista-lesing, testet de også disse sangernes individuelle prestasjoner. Denne testingen foregikk på samme måte som i mitt prosjekt: sangerne skulle individuelt lese og synge en kort melodi. Til forskjell fra i mitt prosjekt fikk sangerne i denne studien høre starttonen og en tonika-akkord. Gjennomsnittresultatet for disse sangerne lå i underkant av 70 % korrekte toner, men de fant likevel store sprik i sangernes individuelle prestasjoner. Henry og Demorest konkluderer med:

*The broad distribution of scores for both choirs (from 2 to 15 points out of a possible 15) indicates that group sight-reading success is not a valid indicator of individual achievement for all members of a choir. (Henry & Demorest, 1994, s. 6)*

### 3. BEGREPSAVKLARINGER

#### 3.1. NOTELESING

*Noter er ikke musikk, de må leses først.*

*Enkelttoner er heller ikke musikk.*

(Johansen, 2006, s. 5)

Johansen (ibid.) mener *musikklesing* er et bedre begrep enn notelesing, og på engelsk er det vanligere å bruke *music reading* som betegnelse. Jeg har valgt å bruke begrepet notelesing fordi det etter mitt syn er et såpass innarbeidet begrep på norsk, og fordi det å *lese noter* er en aktivitet de fleste nok vil skjønne betydningen av i større grad enn å *lese musikk*.

Når man øver seg i å lese noter er det ofte *prima vista*-lesing man øver seg på, og også i dette prosjektet er det denne typen notelesing jeg har fokusert på. Prima vista-lesing kalles også *bladlesing* på norsk eller *sight-reading* på engelsk. Med prima vista menes det å spille eller synges fra bladet uten forberedelse<sup>1</sup>, og uten å ha sett notene på forhånd<sup>2</sup>. Notelesingens karakter endrer seg når man leser notene for andre og tredje gang (Blix, 2007).

Hodges definerer music reading slik:

*Music reading is the process of converting special visual symbols – music notation – into sounds. These sounds may be conceived internally, or they may be produced externally through voices or musical instruments* (Hodges, 1992, s. 466).

Som vi ser hos Hodges trenger ikke notelesingen resultere i klingende lyd, men siden fokuset mitt i dette arbeidet er korsangere, synes jeg det er mest hensiktsmessig å definere notelesing som det å *omtyde noteskrift slik at den kan utføres vokalt*. Amatørkorsangere som er ferske notelesere vil etter mitt syn oftest ha god umiddelbar nytte av å øve opp ferdighetene i å synges det de leser, og selv om for eksempel også det å skrive noter ofte er en viktig del av arbeidet med notelesing, utelater jeg dette i denne sammenhengen.

Gehørtrening er en viktig del av hørelærefaget og notelesing, og gehøret vil alltid ligge til grunn for arbeidet med notelesingen. Når jeg skriver at jeg underviser i notelesing vil derfor gehør inngå i dette begrepet, men jeg vil samtidig understreke at jeg ikke har innlemmet rene gehørøvelser i undervisningsopplegget. Alle øvelsene har hatt lesingen av notene i fokus, med gehøret som et aktivt verktøy.

---

<sup>1</sup> [http://snl.no/a\\_prima\\_vista](http://snl.no/a_prima_vista), sett 14.04.14

<sup>2</sup> [http://snl.no/a\\_vista/musikk](http://snl.no/a_vista/musikk), sett 14.04.14

Prosesen med å lese språklig tekst forklares ofte slik: *Lesing = avkoding x forståelse*. Denne modellen kan man også bruke om notelesing:

*Ser man på avkoding som noe som berører musikkens formside (det skrevne notebilde), og på forståelse som musikkens innholdsside (følelser, stemninger, uttalt innhold, program, dogmer, affekt- og figurlære osv) er det kanskje mulig å bruke den samme ligningen for notelesing. (Blix, 2004, s. 34).*

Selv om korsangere vanligvis omgås noter der melodikk og rytmikk opptrer på samme tid, er det en tradisjon i hørelæreundervisning å separere disse to til to disipliner: melodilesing og rytmelesing. Dette gjorde jeg også i mitt prosjekt.

### 3.2. AMATØRKOR

Ordet amatør stammer fra det latinske ordet for å elske. En amatør dyrker kunst, vitenskap eller idrett uten økonomisk drivkraft, og har det ikke som levevei. <sup>3</sup>Amatøren driver med en aktivitet kun fordi han eller hun liker det. På denne måten er det å være en amatør en motsetning til det å være profesjonell (Balsnes, 2009).

Et amatørkor er derfor et kor som består av ikke-profesjonelle sangere<sup>4</sup>, i dette tilfellet *voksne* sangere. Selv om sangerne er amatører kan koret gjerne bli ledet av en profesjonell, utdannet og lønnet dirigent, samt engasjere profesjonelle musikere. Dersom sangerne likevel ikke har musikalsk utdanning og ikke hever lønn for deltakelsen, defineres dette primært som et amatørkor.

---

<sup>3</sup> <http://snl.no/amat%C3%B8r>, sett 14.04.14

<sup>4</sup> <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=amat%C3%B8rkor>, sett 14.04.14

## 4. TEORETISK PERSPEKTIV

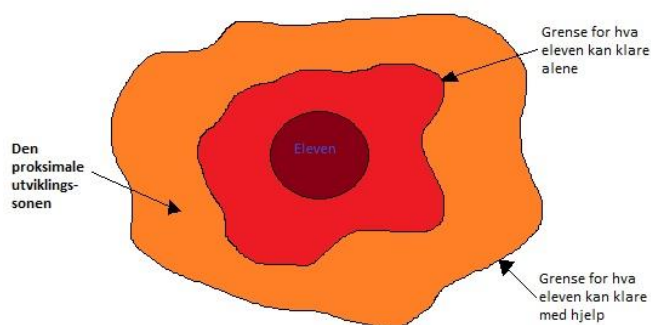
Jeg vil i det følgende gjøre rede for mitt teoretiske utgangspunkt i arbeidet med dette prosjektet, og deretter beskrive noen sentrale teorier rundt notelesing.

### 4.1 LÆRINGSTEORI

Det essensielle i det foreliggende arbeidet har vært å undersøke hvordan notelesingsundervisning fungerer i en såpass stor gruppe som et amatørkor kan være. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i teorier som omhandler læring i grupper.

Spesielt finner jeg Vygotskys læringssyn, der den sosiale interaksjonen spiller en stor rolle, interessant. Grunnlaget i Vygotskys teori om menneskelig utvikling er forholdet mellom utvikling på et individuelt plan og på et samfunnsplan. I stedet for å se på et barns sosialisering som en prosess fra det individuelle til det kollektive, tar Vygotsky utgangspunkt i at man fødes som sosiale og kollektive vesener (Bråten, 1998). Grunnlaget for et individs utvikling skjer, i følge Vygotsky, i samhandling med omgivelsene som en del av et fellesskap, og man lærer i samhandling med og gjennom observasjon av andre.

*Den nærmeste utviklingssonen (også kalt den proksimale utviklingssonen)* er et nøkkelbegrep i Vygotskys teori. Barnet er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det kan utføre den alene. Først gjør barnet handlingen sammen med noen som kan mer enn dem selv, for eksempel en voksen, for deretter å gjøre den alene. Når man så snakker om et barns evnenivå skiller man derfor mellom hva barnet kunne ha klart med hjelp, og hva barnet klarer uten. Forskjellen mellom disse to nivåene utgjør den nærmeste utviklingssonen. Målet bør derfor være å stimulere barnet til å arbeide sammen med andre, og samtidig støtte det i arbeidet med å klare å utføre handlingen alene (Imsen, 2008).



Figur 1 – Den nærmeste utviklingssonen.

(<http://ingaski.blogspot.no/2010/10/samskriving-og-gruppearbeid.html>, sett 14.04.14)



Samhandlingen i en slik situasjon handler derimot ikke om at barnet bare får hjelp: læringen skjer gjennom selve samhandlingen:

*Gjennom samarbeid og samhandling med voksne eller andre barn styres barnet mot høyere trinn i sin egen utvikling. (Bråten, 1998, s. 125)*

Vygotsky mente også at den tradisjonelle oppfatningen av imitasjon som fusk burde revurderes, og at det at barnet får hjelp av og imiterer andre ikke bør ses på som noe negativt, men heller som positive tegn på at en utviklingsprosess er i gang. Et barn kan ikke dra nytte av å imitere ferdigheter langt over deres eget nivå, og imitasjon kan derfor kun brukes som hjelp under utvikling av læringsprosesser (Bråten, 1998).

Selv om Vygotskys teori er basert på hans forskning på utvikling hos barn, synes jeg likevel den er interessant i arbeid med voksne. I mitt prosjekt var korsangerne som nybegynnere å regne innen notelesing, og jeg mener helt klart at teorien kan brukes som et utgangspunkt for mitt prosjekt, selv om det ikke på samme måte er snakk om kognitive utviklingsnivåer. På samme måte som et barn, vil en voksen amatørkorsanger befinne seg på et *aktuelt* utviklingsnivå, og ved hjelp av andre kunne nå sitt *potensielle* utviklingsnivå (ibid.).

Som nevnt i kapitlet om tidligere forskning, konkluderer Stenbäck (2001) med at mindre erfarne korsangere utvikler seg ved å støtte seg til og imitere de mer erfarne sangerne. Hun beskriver de erfarne sangernes rolle slik:

*De har redan kunskap om och erfarenhet av att lära sig körsånger och visar både i sitt uppträdande och via sången "hur man gör i kör". Sammantaget med lärarens kompetens och förmåga att leda kören utgör dessa elever därför en kunnskapskälla som de andra eleverna får del av, en "zone of proximal development". (Stenbäck, 2001, s. 86)*

Også Henningssons (1996) studie viser betydningen av sangernes agering med hverandre for utvikling av kunnskap:

*Körsång bygger sin verksamhet på både den individuella och den kollektiva kunskaps- och erfarenhetsnivån inom gruppen. Kunskapsöverföringen sker i gruppen både mellan körledaren och kören och mellan deltagarna i kören (Henningsson, 1996, s. 14).*

## 4.2 ANDRAGOGIKK

Da mitt prosjekt handler om undervisning av voksne synes jeg det kan være interessant å trekke inn teorier om dette, og særlig Malcolm Knowles sine teorier har hatt stor innvirkning på dette feltet. Knowles introduserte andragogikk-begrepet i USA, og hans publikasjoner regnes som svært betydningsfulle i det voksenpedagogiske feltet (Loeng, 2009).

Andragogikkbegrepet bygger på det greske *andros* som betyr “mann” eller “voksen”, og sammen med *agein* kan begrepet oversettes med “ledelse av voksne” (ibid.). Knowles sin teori ses på som en kontrast til *pedagogikk* (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007), der prefikset *ped* henspiller til barn.<sup>5</sup> På norsk brukes ofte begrepet *voksenpedagogikk*, selv om det å sette ordet *voksen* foran *pedagogikk* utgjør et noe forvirrende begrep, da sistnevnte kan oversettes med “ledelse av barn” (Loeng, 1997).

Andragogikken er ifølge Loeng svært praktisk orientert, og Knowles forklarer teorien med et sett antakelser (assumptions) om voksne i en læringssituasjon. De fire opprinnelige antakelsene har senere blitt supplert med en femte:

### 1. Concept of the learner

*Their self-concept moves from one of being a dependent personality toward being a self-directed human being* (Knowles, 1980, s. 44).

I motsetning til i pedagogikken der elevens rolle er preget av avhengighet, beveger altså eleven innen andragogikken seg mot selvstyring (Loeng, 2009).

For en amatørkorsanger vil dette i en større grad handle om selv å kunne innhente informasjon fra for eksempel et notebilde, og samtidig gjøre seg mindre avhengig av å bli foresunget eller forespilt de aktuelle passasjene.

### 2. Role of learner's experience

*They accumulate a growing reservoir of experience that becomes an increasingly rich resource for learning* (Knowles, 1980, s. 45).

I andragogikken gjør elevenes modenhet at de bringer med seg et reservoar av erfaringer. Disse erfaringene blir en økende kilde for læring (Loeng, 2009), i motsetning til i pedagogikken der erfaringen elevene har med seg kan tenkes å ha en annen karakter (Knowles, 1980).

Mange amatørkorsangere har mange års erfaring med korsang og musikk, og burde derfor ha et godt grunnlag for å tilegne seg kunnskap om notelesing. En dreven korsanger kan i praksis allerede ha utført alle melodiske og rytmiske vendinger han eller hun skal lære seg å lese, noe som vil si at det er et forholdsvis kjent innhold skal hentes ut fra en notasjonskontekst. Johansen (2000) betegner det å lære seg å lese noter som å lære seg å lese og skrive et språk man allerede kan snakke, noe jeg kommer tilbake til under delen om notelesingsteori.

---

<sup>5</sup> <http://snl.no/ped->, sett 14.04.14.

### 3. Readiness to learn

*Their readiness to learn becomes oriented increasingly to the developmental tasks of their social roles (Knowles, 1980, s. 45).*

Ettersom en person modnes, orienteres læringsberedskapen i økende grad mot utviklingsoppgaver som er knyttet til vedkommendes sosiale roller (Loeng, 2009). Mens eleven i pedagogikken er innstilt på å lære det samfunnet mener man bør lære, som for eksempel i skolen, er eleven i andragogikken innstilt på å lære ved at de selv ser et individuelt behov for dette. Dette behovet baserer seg på et ønske om bedre å kunne takle oppgaver de støter på i livet (Knowles, 1980).

For en voksen vil, ifølge Knowles teori, motivasjonen for læring komme fra en opplevelse av at man har et behov for å lære en egenskap eller ferdighet. For en korsanger kan dette for eksempel komme til uttrykk som et behov for å lære seg det å tyde noteskrift bedre. Dette i håp om å kunne bruke disse ferdighetene konkret i sitt virke i koret.

### 4. Orientation to learning

*Their time perspective changes from one of postponed application of knowledge to immediacy of application, and accordingly, their orientation toward learning shifts from one of subject-centeredness to one of performance-centeredness (Knowles, 1980, s. 45).*

Mens man i pedagogikken arbeider med lærestoff som skal komme til nytte senere i livet, er fokuset i andragogikken læring som kan anvendes umiddelbart (Loeng, 2009). Dette henger etter min mening nøye sammen med det forrige punktet. Eleven ønsker altså å tilegne seg ferdigheter eller kunnskap han eller hun ser nytten av, og tenker å bruke det i en konkret situasjon.

En voksen amatørkorsanger som vil lære mer om notelesing har altså dette ønsket fordi han eller hun vil øve opp sine notelesingsferdigheter for å nyttiggjøre seg av disse som korsanger.

### 5. Motivation to learn

*Although it acknowledges that adults will respond to some external motivators – a better job, a salary increase, and the like – the andragogical model predicates that the more potent motivators are internal – self-esteem, recognition, better quality of life, greater self-confidence, self-actualization, and the like (Knowles et al, 1984, s.12).*

Voksnes læring er altså i større grad motivert av indre faktorer enn av ytre (Loeng, 2009).

Dette punktet kan være relevant i forhold til mitt prosjekt ved at sangere som vil bedre sine notesingsferdigheter kan ha dette ønsket med grunnlag i indre motivasjonsfaktorer snarere enn ytre. Slike faktorer kan være det å lette jobben med å tilegne seg korets repertoar, og et ønske om økt innsikt i det teoretiske fundamentet i musikken.

Disse fem antakelsene anser Knowles som grunnleggende i arbeidet med undervisning av voksne, og ut fra disse har han beskrevet mange prinsipper for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning for voksne (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Knowles definerte først andragogikk som *the art and science of helping adults learn* (Knowles, 1980), men han har senere understreket at mangelen på forskning gjør at teoriene som finnes rundt voksnes læring er spekulative. Han vil ikke knytte teorien kun til voksne, men mener den skal hjelpe *mennesker* å lære, og mener derfor at den også har verdi i sammenhenger med undervisning av barn og unge (Loeng, 2009). Jeg opplever heller ikke andragogikk som en kontrast til pedagogikk, og mener Knowles antakelser, snarere tvert imot, er aktuelle for undervisning for alle aldre. Likevel mener Knowles at voksne bør undervises kun ut fra de andragogiske antakelsene (ibid.). Knowles framstiller forskjellen på pedagogikk og andragogikk på følgende måte:

Pedagogikk	Andragogikk
Elevens rolle er avhengighet	Deltakeren beveger seg mot økende selvstyring
Læreren har ansvaret for at læring skjer	Læreren oppmuntrer til økt selvstyrt læring
Elevens erfaringer har liten betydning	Erfaringene blir en økende kilde for læring
Skolen/samfunnet bestemmer hva som skal læres	Lærer det en har behov for å lære
Lærestoffet kommer til nytte først senere i livet	Kunnskaper og ferdigheter for å mestre hverdagen bedre
Pensum organisert i logiske emneenheter	Læring organiseres rundt kategorier for deltakernes kompetanseutvikling

Figur 2 – Forskjellen på pedagogikk og andragogikk (Loeng, 2009, s. 85)

### 4.3 NOTELESINGSTEORI

Hodges (1992) mener at det ikke er utviklet omfattende teorier for hvordan man leser noter. Han mener en av årsakene til dette er at det er forsket for lite på notelesing, og at denne mangelen på grunnforskning gjør at vi ikke vet nok om hvilke prosesser som finner sted når man leser noter. Også Gudmundsdottir (2010) er overrasket over hvor liten innsats som er lagt i å forbedre det hun kaller *music reading instruction* gjennom forskning.

Det hersker liten tvil om at notelesing er en kompleks prosess:

*Til forskjell fra å lese språk, er prima vista-lesing av noter en aktivitet som setter i gang en hel rekke forskjellige prosesser i hjernen og er noe av det mest komplekse et menneske kan foreta seg* (Blix, 2004, s. 11).

Wolf (1976) beskriver at notelesingsprosessen består av minst to tydelige ferdigheter: leseferdigheten og den mekaniske ferdigheten. En noteleser må altså skanne og bearbeide det trykte notebildet, i tillegg til å omforme det noterte til klingende lyd gjennom motoriske responser, for eksempel med fingrene på et instrument eller med sangstemmen.

Lehmann og McArthur (2002) mener også notelesing er en såpass kompleks ferdighet at den bør ses på som en rekke delferdigheter som bør behandles separat. De definerer disse delferdighetene slik:

*Persepsjonsferdigheter* er evnene til å ta inn visuell informasjon. Gode lesere trenger for eksempel færre og kortere fikseringer med blikket fordi de registrerer mer informasjon i én fiksering.

*Kinestetiske ferdigheter* kan for eksempel være ikke å være avhengig av å se på sine egne hender når man bladleser ved pianoet. På denne måten vil man kunne bruke større grad av den visuelle oppmerksomheten på notebildet.

*Hukommelsesferdigheter* kan kanskje virke paradoksalt å trekke inn i en prima vista-sammenheng, men likevel understreker Lehmann og McArthur dens relevans. Spesielt når man "bladleser" det samme flere ganger, for eksempel dersom pianoakkompagnatører spiller et ukjent stykke flere ganger etter hverandre, vil de gode noteleserne lære seg stykket raskere enn de mindre gode, ved at de husker elementer og kjenner igjen strukturer i musikken, som for eksempel typiske figurer. I tillegg vil jeg trekke frem hukommelselementer som handler om det å huske hvordan notesystemet er systematisert, for eksempel det å huske notenes plassering på notelinjene og hvordan rytmiske figurer høres ut.

*Problemløsningsferdigheter* innbefatter grader av improvisering og gjetting. Dersom man skal spille eller synge et ukjent stykke musikk uten opphold i prosessen må man ta i bruk improviseringsferdigheter og kvalifisert gjetting dersom det kommer partier som er for komplekse til at man klarer å tyde dem eksakt slik de er notert.

Det å opparbeide disse nevnte delferdighetene vil bidra til en bedring av notesingsferdighetene, og Lehmann og McArthur understreker at musikeres notesingsferdigheter bør "matche" deres instrumentaltekniske nivå:

*While most musicians in the Western tradition sight-read to some extent, they often forget that it is the gap between each person's ordinary level of rehearsed performance and the same person's ability to perform at first sight that is the problem. The smaller the gap is, the better the sight reader. (Lehmann og McArthur, 2002, s. 136).*

Informasjon om tonehøyde og rytme registreres separat når man leser noter, ifølge Gudmundsdottir (2010), og, som tidligere nevnt, er det vanlig å separere disse to til to ulike disipliner i hørelærefaget.

En fersk noteleser vil etter hvert kunne øve opp ferdigheten med å identifisere for eksempel enkelttoner ut fra en kontekst. Det som skiller en ekspert fra en nybegynner er evnen til å identifisere grupper av toner til for eksempel en akkord. Dyktige notelesere leser altså "dypere" inn i musikken og tilegner seg større bestanddeler og grupperinger av for eksempel melodisk karakter (ibid.). Denne måten å lese noter på kalles *chunking* (Karpinski, 2000), og baserer seg på at mennesker ikke bearbeider informasjon i små bestanddeler, men leter etter mønstre som gjør det mulig å absorbere flere bestanddeler samtidig (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007).

Johansen (2000) sammenligner en innføring i rytmelesing for nybegynnere med å lære seg å lese og skrive et språk man allerede kan snakke. Man kjenner ordene og er vant til å bruke dem, mens utfordringen ligger i å forholde seg til notasjonen av disse. En amatørkorsanger som har sunget i kor i mange år har sunget en rekke komplekse rytmiske og melodiske mønstre. Selv om vedkommende har et rikholdig musikalsk vokabular, er det likevel ikke sikkert han eller hun har oversikt over hvordan disse noteres.

Flere skriver om hørelærefaget fra en språklig innfallsvinkel. Blix (2004) beskriver hørelærefaget i lys av språkopplæringsteorier, noe jeg finner relevant for mitt prosjekt. Hun trekker blant annet fram det hun beskriver som de to hovedretningene innen språkopplæring: *whole language-tradisjonen* og *phonics-tradisjonen*, og trekker senere paralleller fra disse til lignende tradisjoner innen hørelærepedagogikken.

Den førstnevnte tradisjonen tar utgangspunkt i helheten for så å avdekke detaljene etter hvert. Metoder som faller inn under denne kategorien kalles også analytiske metoder eller *top-down*. I språkopplæring kan man for eksempel se for seg at barna presenteres for et nytt ord som ett "ordbilde", og lærer seg dette ved mange repetisjoner og ved hjelp av visualisering via ordet som et helhetlig bilde. I et musikkperspektiv finner vi denne tankegangen igjen i flere metoder, blant annet i Suzukis fiolinmetodikk, som han kaller *morsmålsmetoden*. De ferske fiolinelevne spiller enkle melodier helt fra de første timene uten å analysere ned på enkeltnotnivå. Elevene tilegner seg musikken ved hjelp av gehør og imitasjon, og blir først etterpå presentert for notasjonen av musikken. Blix understreker også at Suzukis metode etter hvert har blitt overført til norske forhold og tilpasset opplæring på andre instrumenter.

Sloboda påstår følgende angående notelesingsundervisning for barn:

*No-one would consider teaching a normal child to read while he was at a very early stage of learning spoken language. Yet it seems the norm to start children off on reading at the very first instrumental lesson without establishing the level of musical awareness already present* (Sloboda, 1978, s. 15).

Den andre retningen Blix beskriver innen språkopplæring, *phonics-tradisjonen*, baserer seg på en tanke om at lesing, i motsetning til tale, ikke er en naturlig egenskap for mennesket. Metoder innen denne retningen baserer seg derfor på å lære enkeltbokstavenes utseende og tilhørende uttale først, og deretter sette disse sammen til hele ord. Disse kan også kalles for syntetiske metoder eller *bottom-up*. En hørelæreparallel til en slik tankegang vil i følge Blix være å først lære enkeltnotenes navn, utseende og egenskap, for så å sette disse sammen til melodier.

Når det gjelder notelesing i amatørkor finnes det sannsynligvis ingen metode eller læringsmateriell som garanterer suksess. Likevel viser det samlede positive resultatet av forskning på området, at det å jobbe med notelesing jevnlig betaler seg, og Demorest understreker viktigheten av å vie tid til slik undervisning:

*The most important decision a teacher makes may be the decision to teach sight-singing on a regular basis* (Demorest, 2001, s. 32).

## 5. FORSKNINGSMETODE

I det følgende vil jeg presentere og gjøre rede for de ulike forskningsmetodene jeg har brukt i arbeidet med prosjektet.

Datainnsamlingen har foregått ved at korsangerne før og etter undervisningsperioden har gjennomført notelesingstester. Jeg gjorde lydopptak av testene, og transkriberte disse etterpå. I tillegg har de svart på to spørreskjemaer via e-post, ett før og ett etter undervisningsperioden.

Jeg vil først diskutere fordeler og ulemper ved det å forske på sin egen undervisning, for så ta opp utfordringene med validitet og reliabilitet. Deretter vil jeg belyse fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema. Jeg beskriver også hvordan jeg har innhentet sangeres samtykke til å delta i prosjektet, samt hvordan jeg har ivaretatt deres anonymitet. Til slutt vil jeg beskrive notelesingstestene.

### 5.1. FORSKNING I EGEN KULTUR

Det å forske i egne kretser, på egen arbeidsplass og i egen kultur<sup>6</sup> kan by på utfordringer. Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg hele tiden vært bevisst på utfordringer som ligger i det å kombinere forskerrollen med den etablerte rollen min som dirigent i koret. Jeg og sangerne i koret kjente hverandre godt før prosjektets start, ettersom vi hadde samarbeidet i flere år.

Antropologisk forskningslitteratur tar opp denne problematikken, men her brukes ofte kulturbegrepet som en betegnelse på storsamfunnet snarere enn en organisasjon eller virksomhet som for eksempel et kor.

Gullestad (1991) etterlyser et mer avslappet forhold til forskning på egen kultur, og selv om hun er antropolog og opererer med et vidt kulturbegrep, mener jeg det er legitimt å dra paralleller til kor som en egen kultur. Hun sier videre at et argument som har vært brukt rundt denne problematikken, er at mens en antropolog i sitt eget samfunn må jobbe med å komme *ut* av en kulturell hjemmeblindhet, må en antropolog i et annet samfunn komme seg *inn* og "knekke koden". Nielsen og Repstad (2004) trekker fram kjennskap til organisasjonen som en mulig fordel.

Den rene forskerrollen i samfunnsvitenskapen blir av mange betraktet som en fiksjon, fordi en forsker aldri vil bli oppfattet bare som en forsker. I et feltarbeid som det foreliggende, vil man alltid i tillegg bli oppfattet som medmenneske, kollega, venn, fiende og mange andre tenkelige roller (Wadel, 1991). Det å analysere egen organisasjon blir ikke så forskjellig fra når en forsker

---

<sup>6</sup> Kulturbegrepet jeg opererer med her er vidt og kan innbefatte alt fra en nasjonal kultur som den norske, til det å se på en arbeidsplass eller en gruppering som et amatørkor som en egen kultur.



utenfra bruker kvalitative metoder, fordi disse også etablerer mellommenneskelige og sosiale relasjoner til aktørene (Nielsen og Repstad, 2004).

Repstad (2009) skriver at selv om det finnes åpenbare ulemper med å forske i egne miljøer, finnes det også fordeler:

*Forskerens lokalkjennskap gjør det vanskelig for informanter å frisere virkeligheten og tie om problemer, har man tillit til forskeren, kan forskeren oppnå adgang og åpenhet.*  
(Repstad, 2009, s. 310)

Også Paulgaard (1997) understreker at nærhet mellom forsker og informanter kan være en fordel for forståelse. For eksempel kan man tenke seg at dersom forskeren står fjernt fra informantene, kan han eller hun måtte bruke mye tid og ressurser på å oppnå samme innsikt i konteksten og informantenes bakgrunn som en som har inngående kjennskap til de aktuelle informantene.

En konkret utfordring i denne sammenhengen er hvorvidt jeg kunne være sikker på om korsangerne svarte helt ærlig på spørreskjemaene. Jeg var selvfølgelig klar over risikoen for at de bevisst eller ubevisst lot seg påvirke av at det var jeg som skulle samle inn og tolke informasjonen de ga fra seg. For å forsøke å begrense dette problemet har jeg lagt vekt på å understreke overfor sangerne at i arbeidet med spørreskjemaene ville alle navn være anonymisert, og at jeg kun ville se på svarene som ett samlet resultat.

For eksempel oppfordret noen av spørsmålene i spørreskjemaene sangerne til å evaluere prosjektperioden, dens undervisning og derfor også meg:

*Hvordan vil du beskrive de delene av øvelsene som har omhandlet notelesingstrening?*

*Har du fått lyst til å lære mer om noter i løpet av prosjektperioden?*

Dette var spørsmål som kunne skape et dilemma for sangerne når de skulle ta stilling til dem. Siden jeg er en autoritet i koret og sangerne skulle forholde seg til meg også etter prosjektperioden var avsluttet, kunne det tenkes at det for noen ville være utfordrende å svare uhildet. Dersom en sanger var misfornøyd med undervisningen ville denne kunne tenke at det ville være mer strategisk å svare det han eller hun trodde jeg ville høre, og på denne måten unngå å tiltrekke seg negativ oppmerksomhet. Balsnes har i likhet med meg forsket i et kor hun dirigerer til vanlig, og skriver dette om denne ubalansen i maktrelasjonene:

*På den ene siden kan folk ha holdt tilbake informasjon nettopp på grunn av de usymmetriske rollene. Når jeg i intervjuene spurte om folk hadde negative opplevelser i*

*forbindelse med kordeltakelsen, kunne jeg hos noen merke en viss uvillighet til å fortelle om slike* (Balsnes, 2009, s. 101).

Balsnes gjennomførte personlige intervjuer av korsangerne og kunne derfor lettere registrere problematikk rundt dette. Siden jeg i tillegg til lesetestene har brukt spørreskjema i mitt arbeid, var det vanskeligere å få øye på eventuelle validitetsproblemer.

Kvale og Brinkmann (2009) ønsker å avmystifisere validitetsbegrepet og mener at undersøkelsens kvalitet er det som avgjør validiteten, og at valideringen avhenger av forskerens håndverksmessige dyktighet.

Nielsen og Repstad (2004) skriver om at det kan være vanskelig å få relevante data dersom respondenten må krysse hierarkiske nivåer, slik det absolutt var snakk om i mitt tilfelle. Skjevheten i maktbalansen mellom sangerne og meg var absolutt til stede. Nielsen og Repstad bruker begrepet "lip service" når svarene blir farget av at intervjueren er i en maktposisjon, noe som kan bidra til at respondentene svarer det de tror vedkommende vil høre. Mellin-Olsen (1996) bruker begrepet "undertrykkende disiplinering" om fenomenet når respondentene i frykt for represalier holder igjen informasjon som kan oppfattes som kritiske eller negative. Han mener det kan oppstå det han kaller et "offisielt språk", idet respondentene tilpasser retorikken sin overfor intervjueren. I slike situasjoner bør man forsøke å lytte til og registrere den "stille mumlingen" respondentene imellom for å få tak i en mer reell fremstilling.

I arbeidet med prosjektet har jeg jobbet for at fordelene som følger med "insider"-rollen skal veie opp for ulempene. I utformingen av teori og metode har jeg forsøkt å være bevisst problemstillingene knyttet til validitet og reliabilitet, og jeg har også hatt disse faktorene i mente i arbeidet med å tolke dataene fra studien. Jeg har vært nøye med å understreke overfor sangerne at deres tilbakemeldinger fra spørreskjemaene vil behandles anonymt, og at all informasjon kun vil bli brukt som statistiske data.

## 5.2. BRUK AV SPØRRESKJEMA

For å få kartlagt sangernes syn på, holdninger til og bruk av noter, valgte jeg å utforme to spørreskjemaer de skulle svare på. Spørreskjema brukes ofte i undersøkelser der man ønsker å kartlegge folks preferanser for ulike ting. Dette kan for eksempel være momenter som folks interesser og holdninger, samt demografiske spørsmål.

### 5.2.1. KVANTITATIV ELLER KVALITATIV TILNÆRMING

Når det gjelder forskningsmetoder skiller man mellom metoder med kvantitativ eller kvalitativ tilnærming. Spørreskjemaer kan enten være kun kvantitative eller kun kvalitative, men veldig ofte finner man begge tilnærmingene samtidig, noe som er tilfellet i mitt arbeid.

Dalland skriver dette om kvantitative metoder:

*De kvantitative metodene har den fordel at de tar sikte på å forme informasjonen om til målbare enheter som i sin tur gir oss muligheter til å foreta regneoperasjoner som det å finne gjennomsnitt og prosenter av en større mengde. (Dalland, 1993, s. 22)*

En kvantitativ tilnærming er egnet når man forsøker å få en breddekunnskap om et tema og se på størrelser, mengder og antall. Den muliggjør statistiske beregninger, og en slik tilnærming vil kunne brukes til å kartlegge store folkegruppers holdninger eller syn på saker.

Spørsmålene i en kvantitativ undersøkelse er bestemt på forhånd og bør være utformet slik at de ikke kan misforstås. Alle som er med i undersøkelsen får de samme spørsmålene og de samme svaralternativene, og ofte ønsker forskeren å spørre så mange som mulig. Hensikten er at man på bakgrunn av svarene fra et utvalg mennesker skal kunne trekke slutninger for en hel populasjon.

Undersøkelser med kvantitativ tilnærming har i følge Kleven (2011), historisk forsøkt å "objektivisere" prosessene ved å holde en viss distanse mellom forsker og forsøkspersoner. Videre skriver han at kvalitative metoder i motsetning til dette prioriterer nærhet.

Dalland skriver følgende om kvalitative metoder:

*De kvalitative metodene tar i større grad sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. (Dalland, 1993, s. 22)*

Kvalitativ tilnærming skiller seg fra den kvantitative, fordi den ikke er like egnet for å oppnå statistiske beregninger. Denne tilnærmingen vil ikke nødvendigvis gi en like stor breddeforståelse av momentet man undersøker, og brukes når det for eksempel finnes lite forhåndskunnskap om fenomenet som skal undersøkes. For å få fram kvalitative data kreves det, ofte i større grad enn i arbeidet med kvantitative data, innlevelse, deltakelse og forståelse for hvordan mennesker oppfatter virkeligheten. En kvalitativ tilnærming fordrer som regel at forskeren prøver å komme så tett på og gi så inngående beskrivelser av fenomenet som mulig.

Selv om enkelte undersøkelser, som allerede nevnt, vil kunne sies å passe inn under én av disse to nevnte tilnærmingene, vil andre undersøkelser ofte kombinere begge to:

*De to tradisjonene var i en periode temmelig kritiske mot hverandre, noe som nok delvis skyldtes misoppfatninger av hverandres tradisjon. I dag er det større forståelse for at de to tradisjonene har hver sine sterke og svake sider, og derfor kan utfylle hverandre. (Kleven, 2011, s. 18)*

Forskere som benytter kvantitative data blir noe karikert beskrevet som “tellere”, mens de som jobber med kvalitative data kalles “tolkere”. Det er vanlig å sette disse to tilnærmingene opp mot hverandre og anse dem som hverandres kontraster. Likevel vil det i kvalitative undersøkelser også være elementer av kvantifisering, samtidig som kvantitative forskere ofte vil være nødt til å tolke materialet sitt.

Spørreskjemaene jeg utformet i forbindelse med prosjektet hadde både kvantitative og kvalitative trekk. I tillegg til åpne spørsmål som for eksempel:

*Hvordan vil du beskrive ditt forhold til noter?*

hadde jeg også med spørsmål med svaralternativer, som:

*Hvor på denne skalaen vil du anslå dine notelesingsferdigheter?*

Til dette sistnevnte spørsmålet fulgte det svaralternativer der sangerne skulle merke av hvilket alternativ de syntes passer best, mens i det førstnevnte måtte de formulere svaret med sine egne ord.

### **5.2.2. FORDELER VED BRUK AV SPØRRESKJEMA**

Ved å bruke spørreskjema kan man nå ut til mange, og metoden er derfor godt egnet for å finne systematiske variasjoner mellom ulike grupper (Postholm og Jacobsen, 2011). Spørreskjema vil derfor kunne være egnet, dersom man for eksempel vil finne fram til store likheter eller ulikheter innad i, eller mellom ulike grupper mennesker. Eksempler på dette kan være kartlegging av hvorvidt personer med samme kjønn tenker likt/ulikt, eller om faktorer som utdanning og/eller geografi spiller inn på holdninger og synspunkter.

Et spørreskjema vil ofte bestå av svaralternativer som er forhåndsdefinerte. Slike standardiserte svar gir ikke så mange nyanser i besvarelsene som ved for eksempel personlige intervjuer. Disse strukturerte dataene kan derfor også lettere gjøres om til statistikk. (ibid.)

Ved å bruke spørreskjema kan det for noen respondenter oppleves enklere å svare på spørsmål om vanskelige temaer. Dette kan være personlige ting som kan føles betente, private eller ubehagelige (Hellevik, 2002). Ved kun å forholde seg til et skjema kan det være enklere for noen å svare ærlig siden de ikke trenger å sitte overfor et annet menneske. Hellevik beskriver at en del respondenter, som under personlige intervjuer ikke ønsker å svare på hvilket politisk parti de har stemt på, er villige til å svare på dette dersom de senere får en skriftlig henvendelse (ibid.) Anonymiteten vil kanskje hos enkelte oppleves sterkere:

*Kvalitative metoder, som intervjuer, innebærer andre etiske problemer enn spørreskjemaundersøkelser, der fortroligheten er sikret med gjennomsnittsberegninger av svarene i undersøkelsen. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 90)*

En annen positiv side ved å benytte spørreskjema er at det som regel vil være effektivt for respondenten. Uansett om man får skjemaet via post eller e-post, vil vedkommende kunne svare på skjemaet når det måtte passe ham eller henne. Ofte vil utsender av skjema sette en tidsfrist for når det er for sent å svare, men likevel vil respondenten stå rimelig fritt til å avgjøre når skjemaet skal besvares. Spesielt for telefonintervjuer og personlige intervjuer vil ikke respondent nødvendigvis stå like fritt når det kommer til valg av tid.

I tillegg til at undersøkelser via spørreskjema sammenlignet med andre metoder kan være tidsbesparende både for respondent og forsker, kan det også være økonomisk besparende (Oppenheim, 1992).

Etter min mening er det også et poeng at ved utfylling av spørreskjema, kan respondenten følge sitt eget tempo. I tillegg er det positivt at bruk av spørreskjema gir alle respondentene samme "stimuli". I situasjoner der man benytter seg av for eksempel personlige intervjuer, kan man tenke seg tilfeller der forskeren mislykkes i å stille spørsmålene helt likt til alle respondentene. Det kan også skje at forskeren på andre måter påvirker dem eller feiltolker svarene, noe som i alle tilfellene vil kunne påvirke resultatet. (Hellevik, 2002)

### *5.2.3. ULEMPER VED BRUK AV SPØRRESKJEMA*

Et vanlig forbehold når det gjelder bruk av spørreundersøkelse med forholdsvis strukturerte spørsmål, er at det er vanskelig for respondentene å komme med synspunkter utover de oppsatte alternativene (Postholm og Jacobsen, 2011). Det er også liten mulighet for respondenten å komme med eventuelle oppklarende spørsmål dersom han eller hun oppfatter spørsmålene eller svaralternativene som uklare eller irrelevante. Dette vil være mye enklere ved personlige intervjuer. Man kan også se for seg at dataene kan få et statisk preg som kan resultere i at forskeren kan få vanskeligheter med å få et helhetlig inntrykk av respondentene.

Ettersom utfylling av spørreskjemaet ikke innebærer direkte menneskelig kontakt, kan dette bidra til at enkelte respondenter ikke klarer å mobilisere vilje og motivasjon nok til å gjennomføre. Særlig hvis skjemaarbeidet for respondenten oppfattes som langtekkelig, irrelevant og frustrerende, kan man tenke seg at hvis de samme spørsmålene hadde blitt stilt direkte fra forskeren ville det kanskje vært enklere å få gjennomført. Det kan også være en utfordring å motta tilstrekkelig med svar da en del respondenter ofte lar være å returnere skjemaet (Hellevik, 2002). Et spørreskjema distribuert via post kan lett resultere i en

svarprosent på under 40 % (Oppenheim, 1992), og dersom svarprosenten blir lav, kan dette være avgjørende for om resultatene vil være pålitelige.

Som vi har sett, har metoden enkelte ulemper. Likevel vil jeg si at i et prosjekt som mitt fungerte spørreskjema godt som forskningsmetode. Korsangerne kunne fylle ut skjemaet i sitt eget tempo hjemme, samt at databehandlingen i ettertid var enkel. Jeg fikk alle skjemaene returnert via e-post, og hadde derfor alle besvarelsene samlet på ett sted.

Skjemaene var i form av tekstbehandlingsdokumenter som ga sangerne muligheter til å føye til egne kommentarer, også ved de mer strukturerte spørsmålene. Jeg var også påpasselig med å være tilgjengelig via telefon og e-post for de av sangerne som hadde eventuelle spørsmål, til for eksempel spørsmålsformuleringer.

### 5.3. SAMTYKKE OG ANONYMISERING

Alle sangerne som deltok i prosjektet skrev under på en samtykkeerklæring i forkant av undervisningsperioden. Ved å gjøre dette ga de sitt samtykke til at opplysninger som kom fram via lesetestene og spørreskjemaene kunne brukes som en del av datamaterialet mitt. I samtykkeerklæringen ble det også presisert at alle innsamlede data skulle anonymiseres innen prosjektet ble avsluttet, og at det var kun prosjektleder, altså meg, som skulle ha tilgang til personidentifiserbare data. Etter å ha gjort opptak av lesetestene transkriberte jeg disse og slettet lydopptakene, noe som også kom fram av samtykkeerklæringen. I arbeidet med resultatene fra lesetestene og spørreskjemaene fikk hver sanger hvert sitt nummer, slik at ingen personer lot seg identifisere. Listen med hvilket nummer som tilsvarte hvilken sanger hadde kun jeg tilgang til, og denne ble siden slettet. I erklæringen var det også presisert at deltakelse i prosjektet var frivillig, og at deltakere når som helst kunne trekke seg fra prosjektet og dermed få sine opplysninger slettet fra materialet.

## 5.4. LESETESTENE

I det følgende vil jeg beskrive notelesingstestene sangerne gjennomførte. Testene var delt inn i to disipliner: melodi- og rytmelesing.

### 5.4.1. MELODITESTENE

Sangerne fikk samme meloditest både før og etter prosjektet. De kom inn til meg på et rom én og én. Der fikk de utdelt følgende melodi hentet fra Niels Eskild Johannsens *Hørelære – med på notene* (2006):



Figur 3 - (Johansen, 2006, s. 20)

Sangerne fikk ikke tid til å forberede seg utover det å se over melodien i maksimalt 30 sekunder. Sangerne sang deretter øvelsen så godt de kunne mens jeg gjorde lydopptak av hele seansen. De fikk ingen starttone, puls, informasjon vedrørende toneart eller annen hjelp fra meg, med unntak av at jeg fortalte dem at melodien startet på trinn én. Utenom denne informasjonen angående starttonen unngikk jeg så langt som mulig å påvirke prosessen.

### 5.4.2. RYTMETESTENE

Etter melodiøvelsen fikk sangerne presentert en tre takter lang rytme hentet fra Niels Eskild Johannsens *Hørelære – rytmelesing*. (2000). Også i dette tilfellet fikk de den samme rytmeøvelsen både før og etter prosjektet:



Figur 4 - (Johansen, 2000, s. 25)

Her ga jeg dem ingen informasjon eller puls, men ba dem simpelthen om å utføre rytmen slik at jeg kunne gjøre et lydopptak.

## 6. UNDERVISNINGSPROSJEKTET

I det følgende vil jeg beskrive hvordan undervisningsdelen av prosjektet mitt ble gjennomført. Jeg vil først presentere hvilken metode for notelesingsundervisning jeg har brukt, og deretter beskrive koret, undervisningens tidsomfang, og til slutt plasseringen av undervisningen i prøvene.

### 6.1. METODEVALG

#### 6.1.1. MELODILESING

I følge Johansen (2006) finnes det to muligheter for lesing av enkelttoner: man kan lese en tone ut fra tonens funksjon i forhold til tonearten, eller ut fra avstanden til en tidligere kjent tone (intervallesing). I tillegg vil jeg nevne at personer med absolutt gehør ofte vil kunne lese enkelttoner helt uten andre holdepunkter enn sitt eget gehør. Videre beskriver Johansen de to vanligste systemene for den tonalitetsorienterte lesingen: trinntallsystemet og relativ solmisasjon (ibid.)

Disse to systemene har flere likhetstrekk og baserer seg på at hvert trinn i en tonalitet skal ha faste benevnelser. I trinntallsystemet kaller man grunntonen 1 uansett toneart, og de påfølgende tonene i stigende rekkefølge følger tallrekken 2,3,4, osv. Solmisasjon bruker tonebenevnelser som har røtter tilbake til 1000-tallet (ibid.): do, re, mi, fa, sol, la, ti, do, og i den relative solmisasjonen flytter man denne rekken slik at grunntonen får benevnelsen do i alle durtonearter. Forskjellen på disse to variantene viser seg i andre tonaliteter: i trinntallsystemet har grunntonen alltid benevnelsen 1, mens do-benevnelsen i solmisasjon kun brukes om durtonearters grunntone. I molltonearter kalles grunntonen la, mens andre tonaliteters grunntoner igjen får andre benevnelser. Dette prinsippet om at trinntallsystemets grunntone (1) flyttes når tonearten endres er et viktig prinsipp, og metoden klassifiseres derfor som et relativt system. Trinntallsystemet kan læres uavhengig av om de som skal undervises kjenner til tonenavnene eller ikke, da man i utgangspunktet kun benevner en tone basert på dens plassering i tonearten.

Johansens metodikk bygger på trinntallsystemet. For å beskrive viktigheten av å lese noter ut fra den musikalske konteksten, bruker han eksempler fra tekstlesing, der ett ord kan ha ulike betydninger ut fra sammenhengen det blir brukt i. Dersom man ser på gjenkjennelige melodiske elementer, slik som fraser og vendinger som en parallell til ord i en tekst, understreker Johansen den valgte metodens fordeler slik:

*Dersom en notekombinasjon har samme karakter, altså at den i forskjellige forekomster får vidt forskjellig karakter helt avhengig av sammenhengen, vil en leseprogresjon som legger*



*opp til gjenkjennelse og reproduksjon av denne kombinasjon ikke være hensiktsmessig. Den vil rette oppmerksomheten systematisk mot lokale lydmessige fenomener og dermed fjerne oppmerksomheten fra oppfattelsen av en overordnet helhet. (Johansen, 2006, s. 8)*

Jeg har i dette prosjektet valgt å undervise melodilesing kun basert på trinntallsystemet, selv om Johansen understreker at intervallesing også er en del av notelesing. Dette valgte jeg fordi prosjektet mitt innbefattet korsangere jeg regnet som relativt uerfarne notelesere, samt at jeg kun hadde en begrenset tidsperiode til rådighet. Johansen antyder også at dette kan være den foretrukne framgangsmåten for begynnere, i motsetning til å basere lesingen på for eksempel enkeltintervaller:

*Her ligger for meg grunnen til at intervallesing i en form hvor eleven lærer seg å synge en stor ters og deretter gjør dette når den ses i notene, ikke er hensiktsmessig i en begynnerprogresjon i melodilesing. (Johansen, 2006, s. 8)*

Et viktig element i trinntallmetoden er at man bør strebe etter alltid å ha en solid tonalitetsfølelse. Johansen understreker at ved å synge åpningen på for eksempel *Lisa gikk til skolen* før hver melodi i dur, og *Vem kan segla* i forkant av hver melodi i moll, kan man lettere innstille øret i rett type tonalitet. Når denne er etablert lanserer Johansen ulike korte melodier han kaller for formler. Disse synges med trinntekst og brukes for å etablere en sikker toneartsfølelse. Karakteristisk for disse formlene er at de starter og slutter på grunntonen, og hovedsakelig består av trinnvise bevegelser. De forsikrer en trygg tonalitätsforankring ved å inneholde tonalitätsdefinerende bevegelser som bevegelse fra grunntonens ledetone nedefra (trinn 7 til 1), samt tersens ledetone ovenfra (trinn 4 til 3):



*Durformel 1*

Figur 5 - (Johansen, 2006, s. 17)

Tanken er at man etter hvert skal bli fortrolig med de ulike trinnene innenfor en tonalitet, og slik kunne finne enkelttoner i tonearten basert på deres karakter i tonaliteten. Uten denne forankringen i tonaliteten vil elevene konstruere intervallene mellom tonene, og selv om resultatet kan bli korrekt, er prosessen komplisert og i liten kontakt med elevens musikalitet. (Johansen, 2007)

Selv om jeg baserer meg på Johansens metode, har jeg vært eklektisk i mitt utvalg av melodiske øvelser. De andre øvelsene jeg har brukt bygger også på dette systemet, og er laget av pedagoger som støtter seg til mer eller mindre samme metodikk: Reitan (1998), Nyström (1996) og Idar (1982).

### 6.1.2. RYTMELESING

Når det kommer til rytmelesingen har jeg også tatt utgangspunkt i Johansens metode. I stedet for å fokusere på lesing av enkeltnoter, bygger metoden på å lese rytmiske figurer. Blix og Bergby trekker paralleller til tekstlesing:

*...den metodiske grunntanken er å gjenkjenne rytmiske strukturer, slik at man leser rytmiske motiv og fraser på samme måte som man leser ord og setninger – i motsetning til å lese hver enkelt bokstav (Blix og Bergby, 2007, s. 27).*

Johansens rytmebok starter med å presentere ulike rytmefigurer i 3/4, og deretter følger lignende figurer i 4/4. Johansen begrunner dette med at tredelte taktarter er mer musikalsk karakteristiske enn todelte, og beskriver hvordan taktarten er en betydningsfull kontekst i rytmelesingen:

*Rytmefigurene blir først musikalsk karakteristiske når de oppfattes på bakgrunn av en konkret taktart eller grunnrytme. Målet har generelt vært å forklare detaljer ut fra deres funksjon i en gitt sammenheng. Det har dermed vært naturlig å innlede arbeidet med rytmelesing med en bevisstgjøring omkring taktart som musikalsk fenomen. (Johansen 2000, s. 5)*

Hver "nye" figur presenteres via en kjent melodi, eller en melodi det er lett å lære seg. Deretter henter man ut figuren fra denne kjente sammenhengen, og lærer seg hvordan den noteres. Etter hvert jobber man med å lese rene rytmeøvelser uten melodi som er basert på de gjennomgåtte figurene. Det å skille ut rytmelesing som en egen disiplin er ikke uproblematisk, men har helt klart sine fordeler. Bergby (2007) trekker fram at rent rytmiske forløp kan oppleves ensformige og kjedelige, men at man ved å skille ut rytmelesing som en egen disiplin, unngår at fokuset på tonehøyde tar oppmerksomhet bort fra fokuset på det rytmiske.

I tillegg til rytmeøvelser fra Johansens bok, har jeg også brukt rytmeøvelser fra Halvorsen (2009), Reitan (1998) og Idar (1982).

### 6.2. KORET

Koret besto av rundt 35 medlemmer mellom 23 og 53 år. De ble stiftet i 1997, og jeg har vært dirigent og musikalsk ansvarlig siden høsten 2009. Koret øvde fast én gang i uken og hadde et relativt høyt aktivitetsnivå med flere konsertproduksjoner i året.

Da prosjektet tok til våren 2013 hadde jeg altså vært dirigent i noen år og kjente sangerne godt. Inntrykket mitt før prosjektet var at notelesingsferdighetene i koret samlet var svake, men at interessen for å lære mer var sterkt til stede. Derfor framsto koret som et svært godt alternativ for meg å bruke i prosjektet. Korets styre var umiddelbart positive til forespørselen min, og også når jeg lanserte ideen for hele koret, viste det seg at alle var interesserte i å delta.

Totalt gjennomførte 26 sangere prosjektet. Villkårene for at en sanger skulle bli tatt inn i resultatene mine, var at han eller hun måtte svare på et spørreskjema både før og etter prosjektperioden, avlegge notelesingstest før og etter perioden, samt ikke ha en betydelig mengde fravær fra prøvene. Oppmøtet på prøvene i perioden var godt, så jeg vurderte det slik at alle sangerne kunne inkluderes i resultatene. To sangere som var med fra starten, tok permisjon fra koret underveis i perioden og fullførte følgelig ikke løpet, mens en håndfull nye sangere begynte i koret i løpet av prosjektperioden. De som kom til etter at spørreskjemaene og lesetestene var gjennomført, fulgte opplegget på prøvene som en del av korgruppen, men ble ikke testet og følgelig ikke tatt med i resultatene.

### 6.3. PROSJEKTPERIODEN

Den første prøven i prosjektperioden var 15. januar 2013. I forkant av dette hadde alle 26 sangerne svart på det første spørreskjemaet og gjennomført lesetestene. 14. mai var siste prøve i perioden, og etter dette besvarte alle de samme sangerne det andre spørreskjemaet, og gjennomførte de samme lesetestene på nytt.

Noen ukentlige prøver utgikk på grunn av konsertoppdrag, skoleferier og lignende, mens vi til gjengjeld fikk jobbet med stoffet på noen ekstra helgeprøver. Totalt fikk vi jobbet med prosjektet på seksten prøver.

### 6.4. PLASSERING AV UNDERVISNINGEN I PRØVENE

Koret øvde fast hver tirsdag fra 19.30 til 22.00. Jeg vil anslå at jeg på de normale prøvene før prosjektperioden brukte de første 20-25 minuttene til vokale oppvarmingsøvelser. Resten av prøvetiden gikk, med unntak av en 15 minutter lang kaffepause, med til arbeid med repertoar. Når jeg skulle bestemme meg for hvor i prøven jeg skulle plassere økten med notelesingsarbeidet, var det ønskelig for meg at denne skulle finne sted i starten, som en del av oppvarmingen, noe Floyd og Bradley (2006) i sin undersøkelse fant var helt klart vanligst. Grunnen til dette var at jeg tenkte notelesingsøktene ville kunne fungere fint som en forlengelse av de vokale oppvarmingsøktene. I tillegg mente jeg det ville være taktisk å ferdigstille arbeidet med notelesingen før arbeidet med repertoaret tok til, for å unngå distraksjoner i sangernes fokus under repertoararbeidet.

Da stemmebruk skulle utgjøre en stor del av notesingøktene, og for at økten med vokal oppvarming og notesingstrening ikke skulle bli for lang, komprimerte jeg oppvarmingsøkten slik at denne varte i omtrent 10 minutter, for deretter gradvis å gli inn i notesingsøkten. Notesingsøktene varte i mellom 10 og 20 minutter hver gang. Etter hvert som notesingsferdighetene i koret økte kunne jeg dra inn notesingsøvelser tidligere i oppvarmingsøkten, noe jeg kommer tilbake til.

## 7. UNDERVISNINGENS INNHOLD

Jeg vil avklare disse begrepene jeg bruker i det følgende:

- **Prøve:** Den ukentlige seansen mellom 19.30 og 22.00 der koret kom sammen, kaller jeg *prøve*. Selv om jeg og koret til vanlig kaller det en *øvelse*, bruker jeg her betegnelsen *prøve*, rett og slett for å skille det fra det følgende punkt.
- **Øvelse:** I denne framstillingen kaller jeg de noterte noteoppgavene jeg brukte med koret som undervisningsmaterieell for *øvelser*, for eksempel melodilesingsøvelser eller rytmelesingsøvelser. Det klingende musikalske materialet jeg brukte under oppvarmingsdelen av prøvene kaller jeg oppvarmingsøvelser.
- **Økt:** Jeg definerer en *økt* som en del av prøven. Prøvene i prosjektet besto som regel av en oppvarmingsøkt, en notesingsøkt og en repertoarøkt.
- **Nøytral tekst:** Dette begrepet bruker jeg om sunget tekst i oppvarmingsøvelser der tekstvalget i denne sammenhengen ikke har betydning, men blir valgt ut fra sangtekniske hensyn. Eksempler på dette kan være *jaja*, *nååå* eller *vivå*. Den nøytrale teksten inneholder ingen informasjon om trinn i melodilesning eller rytmiske figurer i rytmelesing.

Som nevnt åpnet jeg hver prøve med en sangteknisk oppvarmingsøkt, og i disse øktene brukte jeg vokale oppvarmingsøvelser som er typiske for kor. Mens hver av disse øktene ble innledet med et sangteknisk fokus slik sangerne var vant med fra tidligere, gled de etter hvert over til å ha et notasjons- og notesingsfokus.

I det følgende vil jeg gjøre rede for hovedelementene undervisningen besto av.

### 7.1. RYTMISKE STØRRELSFORHOLD

I de to første øktene lanserte jeg ingen begreper, og viste ikke til notasjon i det hele tatt. I stedet brukte jeg noen av oppvarmingsøvelsene fra oppvarmingsøkten for å gjøre sangerne bevisste på ulike rytmiske størrelsesforhold.

For eksempel brukte jeg denne oppvarmingsøvelsen:



Figur 6

Etter at koret hadde sunget den, ba jeg sangerne tenke over hvor mange toner de sang på hvert slag i min taktering. Vi sang øvelsen et par ganger til slik at alle var enige om at det var snakk om to toner. Så ba jeg dem om å synge samme øvelse med én tone på hvert slag, altså slik:



Figur 7

Etter dette sang de øvelsen med fire toner på hvert slag, altså som sekstendeler. Disse forskjellige variantene sang vi også i ulike tempi. Selv om noen sangere lanserte begreper som "firedeler", "løpenoter" osv., unngikk jeg bevisst å koble inn andre begreper enn å definere disse rytmene som doblinger eller halveringer av hverandre.

## 7.2. TRINNSANG

Allerede den andre økten innførte jeg sang på trinn. Den aller første øvelsen vi gjorde tok utgangspunkt i denne oppvarmingsøvelsen:



Figur 8

Etter å ha sunget denne fra flere ulike starttoner med ulike nøytrale tekster ba jeg sangerne bytte ut teksten med tallene 1 og 2. Vi fortsatte å flytte øvelsen oppover i registeret, men altså sunget på denne trinnteksten. Deretter ba jeg sangerne om å utvide øvelsen med én tone til oppover. Jeg demonstrerte den nye varianten med nøytral tekst, og unnlot å synge øvelsen med trinntekst. Koret oppfattet systemet med trinntallene og sang "3" på det tredje trinnet. Etter å ha variert også denne øvelsen rytmisk slik som beskrevet overfor, innførte jeg også det fjerde trinnet på samme måte.

## 7.3. DIKTERING AV TRINN

Etter hvert tok jeg utgangspunkt i de fire trinnene vi hadde jobbet med og begynte å diktere hvilke trinn sangerne skulle synge. Det foregikk ved at jeg sa ett og ett trinntall, og sangerne responderte ved å synge rett trinn med trinntekst umiddelbart. I starten bevegde vi oss kun trinnavis, men etter hvert kunne jeg legge inn små sprang.

#### 7.4. MELODISK NOTASJON

Sangernes første møte med notasjon av øvelsene kom i den fjerde økten. Jeg tok utgangspunkt i denne oppvarmingsøvelsen:



Figur 9

Jeg oppfordret sangerne til å forsøke å se for seg øvelsens melodiske retning, og vi ble enige om at den først beveget seg oppover og deretter ned igjen til utgangspunktet. Jeg noterte denne deretter på en tavle. Jeg skrev kun notehodene på notelinjene, og valgte å utelate rytmisk informasjon. Vi gjentok denne øvelsen flere ganger mens jeg pekte på notehodene, og samtidig oppfordret jeg sangerne til å sanse øvelsens melodiske retning, både visuelt, auditivt og motorisk. Deretter skrev jeg trinntallene under notehodene og sangerne sang samme øvelse på trinntall. Etter hvert strøk jeg ut notene og pekte kun på trinntallene. Pekingene min utgjorde i starten denne øvelsen, men etter hvert "improviserte" jeg nye melodisnutter, dette som en forlengelse av når jeg tidligere verbalt hadde diktert trinnene. Denne måten å diktere trinnene ved å peke på tavla, brukte jeg under hele prosjektperioden parallelt med å diktere trinnene verbalt.

#### 7.5. RYTMISK NOTASJON

Sangernes første møte med rytmenotasjon fant også sted i den fjerde økten. Utgangspunktet var denne oppvarmingsøvelsen:



Figur 10

Etter å ha sunget denne som en del av den vokale oppvarmingen ba jeg sangerne om å forsøke å lokalisere øvelsens puls mens vi sang den, og etter hvert klappet vi denne pulsen sammen. Jeg noterte så melodien på tavla uten verken taktartsangivelse eller taktstreker. Koret fikk deretter oppfordringen å merke seg hvilke av tonene pulsslagen falt på. Disse tonene markerte vi så på tavla for deretter å sette taktstreker foran disse, slik at disse tonene ble det første slaget i hver sin takt. På denne måten fikk jeg innført begreper som puls og taktstreker, samt taktarten 3/4. Etter å ha notert øvelsen både melodisk og rytmisk korrekt på tavla gjentok vi den flere ganger i ulike tonearter. Rytmeøvelsene jeg skulle bruke i øktene framover ble hentet fra Niels Eskild

Johansens rytmebok *Hørelære – rytmelesing* (2000). Den aller første rytmeøvelsen i boken åpner med rytmen fra oppvarmingsøvelsen vi akkurat hadde jobbet med, og veien til å prøve å lese rene rytmeøvelser ble derfor lettere.

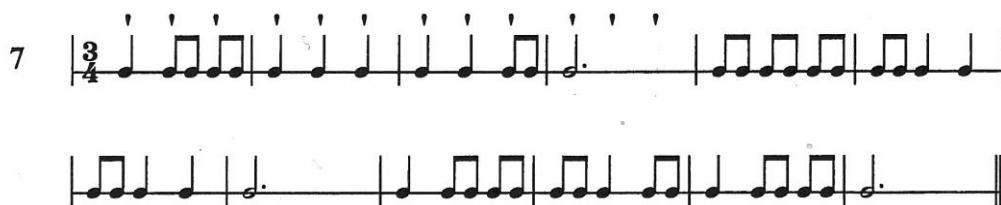


Figur 11 - (Johansen, 2000, s. 10)

Vi sang de første av Johansens rytmeøvelser, alle i 3/4, på ulik nøytral tekst, både unisont og flerstemt på ulike akkorder.

### 7.6. DET AUDITIVE FØR DET VISUELLE

Framgangsmåten med alltid å lede den sangtekniske oppvarmingsdelen inn på øvelser som kunne brukes til notelesingsøvelser, brukte jeg gjennomgående gjennom hele prosjektet. Etter min mening er det fordelaktig å ha noe klingende som utgangspunkt *før* man skal forholde seg til notasjonen av det. Jeg startet derfor alltid prøvene med sangtekniske oppvarmingsøvelser for så å bruke den siste av disse øvelsene som en port inn i notelesingsøkten. Når vi for eksempel den femte økten skulle utvide vårt rytmerepertoar med åttedeler, konstruerte jeg en oppvarmingsøvelse som inneholdt dette nye elementet. Johansens første øvelse med åttedeler er slik:



Figur 12 - (Johansen, 2000, s. 11)

Før sangerne fikk se denne, jobbet vi med min konstruerte oppvarmingsøvelse:



Figur 13

Etter å ha jobbet med denne med et sangteknisk fokus, lanserte jeg Johansens rytmeøvelser. På denne måten "kunne" allerede sangerne utføre starten på den første øvelsen.



## 7.7.DURFORMEL

I arbeidet med melodilesing konsentrerte jeg meg i starten kun om durtonalitet og øvelser med trinnene 1 til 5. Jeg innførte også Johansens Durfomel 1:



### *Durfomel 1*

Figur 14 - (Johansen, 2006, s. 17)

Denne brukte jeg mye i ulike varianter for å etablere en sikker durtonalitet, samt for å gjøre sangerne trygg på det å synge på trinn. Formelen inneholder også ledetonen, det sjuende trinnet, som jeg etter hvert innførte i de andre øvelsene.

## 7.8. OPPVARMINGS- OG NOTELESINGSØKTENE INTEGRERES

Etter hvert som sangerne ble mer drevne i å lese rytmisk notasjon, kunne jeg innføre rytmiske leseøvelser tidligere i oppvarmingsøkten, og samtidig bruke disse øvelsene til vokal oppvarming. Jeg opplevde at øktene etter hvert altså ble en kombinasjon av å jobbe med sangteknikk og notelesing. Ved å variere rytmeøvelsene med ulike nøytrale tekster, kunne vi fokusere på sangteknikk og klang, samtidig som sangerne var nødt til å tyde notasjonen.

Også de melodiske øvelsene fungerte som tosidige. Oppskriften med at sangerne først sang øvelsene på nøytral tekst for så å gjøre den på trinntall, brukte jeg gjennomgående. Selv om vi gikk over til å utføre øvelsene på trinntall, beholdt vi alltid fokus på det sangtekniske.

## 7.9. VARIASJON AV DIKTERINGSØVELSER

Sangerne ble etter hvert så sikre på de tidligere nevnte dikteringsøvelsene, at jeg kunne variere og utvide disse. Det vanlige var at jeg skrev opp trinnene 1 til og med 4, samt ledetonen 7 på tavla, og pekte på hvilke trinn de skulle synge. En variant av denne var å peke med to hender. Kvinnestemmene kunne for eksempel følge den venstre hånden og herrestemmene den høyre. På denne måten kunne koret synge tostemt, og jeg kunne, i tillegg til å bruke aktiviteten som et middel for å øve på trinnlesing, bruke den til å jobbe med intonasjon. Denne varianten var også fin for å jobbe med dissonanser og oppløsning av disse. Sangerne fikk på denne måten visualisert at én av stemmene holder en tone mens den andre stemmen kommer for eksempel ovenfra og sneier innom en tone som ligger veldig nært den andres gruppas tone (dissonansen), for så å bevege seg tilbake til en konsonerende tone. Etter hvert noterte jeg også notene over trinnene. Jeg pekte deretter på notene, og etter hvert strøk jeg ut trinntallene slik at sangerne kun hadde notene å forholde seg til.

## 7.10. EKSEMPLER FRA ALLEREDE KJENT REPERTOAR

Prinsippet med å bruke noe klingende som utgangspunkt for leseøvelsene gjorde det også mulig å bruke allerede kjent repertoar i arbeidet. Under en av øktene skrev jeg starten på denne sangens rytme på tavla:

if re - le - gion was a thing that mo - ney could buy. the

rich would live and the poor would di - - - e.

Figur 15

Dette er en spiritual koret hadde sunget mange ganger, og kjente godt. Jeg ba sangerne finne ut hvilken sang det var, kun ved hjelp av rytmen. På denne måten ble de tvunget til å prøve å tyde rytmen individuelt. Ingen av sangerne kom fram til rett svar, men da jeg avslørte tekstens første ord skjønnte de det. Jeg skrev deretter teksten under rytmen og vi utførte rytmen, både på nøytral tekst, på sangens tekst, samt til slutt både med melodi og tekst.

Også når jeg skulle presentere nye rytmiske fenomener for sangerne brukte jeg eksempler fra kjent repertoar. Når jeg i den åttende økten skulle innføre punktert firedel, gjorde jeg dette ved å følge Johansens forslag (2000, s, 12) om å bruke Kongesangen som eksempelmelodi. Ved å bruke starten på denne melodien som den siste oppvarmingsøvelsen, var det enklere for sangerne å tyde notasjonen av denne når denne så ble presentert i notelesingsøkten. Etter å ha notert starten på denne melodien på tavla og gjentatt den flere ganger med fokus på det nye elementet, fortsatte vi med Johansens leseøvelser.

## 7.11. LESEØVELSER I FLERE NØKLER

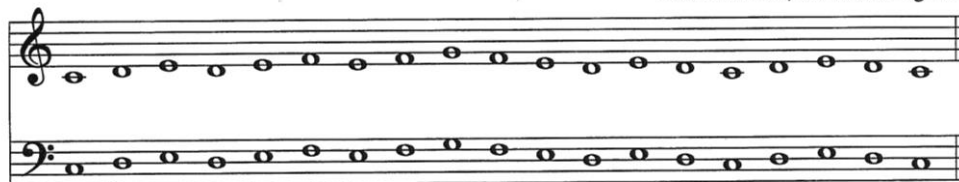
Etter hvert som sangerne ble sikrere i å lese melodinotasjon, så jeg meg nødt til å finne litteratur der øvelsene også var notert med f-nøkkel, noe spesielt herrer i kor bør kunne beherske. I Johansens melodibok er g-nøkkel den eneste tilgjengelige, og jeg forlot derfor denne til fordel for øvelser fra Inger Elise Reitans bok *Finn tonen – hold takten* (1998). Denne boka holder seg også, i likhet med Johansens, til øvelser med durtonalitet, som har et begrenset utvalg trinn fra starten. Alle øvelsene i boka er notert slik som korsangerne er (eller bør bli) vant til: g-nøkkel for kvinnene og f-nøkkel for herrerne.

Her følger et eksempel på en av de første øvelsene:

## 11 spor 5 (11-12)

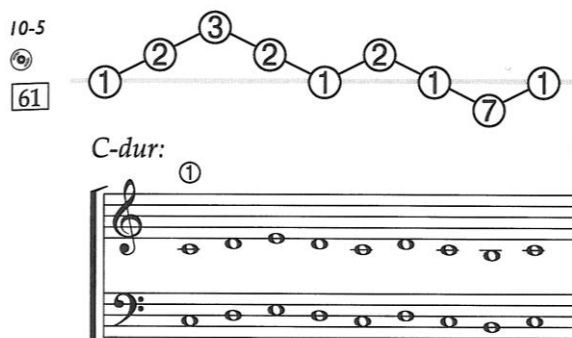
Syng melodien, først på tonenavn *c - d* - etc, deretter på stavelsene *na - na*.

Skalatrinn 1-5, trinnvis bevegelse



Figur 16 - (Reitan, 1998, s. 17)

Jeg brukte også noen melodiske leseøvelser fra Jonas Nyströms *Prima Vista – øvningar*. (1996). Disse øvelsene er også notert i både g- og f-nøkkel, og har også grafiske framstillinger av øvelsene, som på en fin måte illustrerer melodiens bevegelser i forhold til grunntonen. Dette er en av de første av disse øvelsene:



Figur 17 - (Nyström, 1996, s.171)

### 7.12. VARIASJON AV MELODISKE ØVELSER

For at de kvinnelige sangerne også skulle kjenne til f-nøkkel, fulgte jeg Ingegerd Idars tips fra hennes bok *Körsång från bladet* (1982) om å la stemmegruppene bytte linjer. Alle øvelsene i Idars bok er konstruert slik at over- og understemmene kan bytte plass. Det vil si at først kan kvinnestemmene synge overstemmen som er notert med g-nøkkel, mens herrestemmene synger understemmen som er notert med f-nøkkel, for så å bytte om på dette. På denne måten ble mengden øvelser doblet.

### 7.13. SUPPLERING AV RYTMISKE ØVELSER

Jeg fortsatte å bruke Johansens rytmebok, og fulgte denne bokens progresjon. Siden Reitans bok behandler melodi og rytme parallelt var det derfor naturlig å bruke hennes rytmeøvelser også. Da vi i den fjortende økten kom inn på fenomenet opptakt brukte jeg Reitans aktivitetsforslag

(1998, s. 30) der sangerne må definere hvorvidt deres eget fornavn har opptakt eller ikke. Dette var en aktivitet som bidro til variasjon og engasjement.

Noen ganger supplerte jeg med noen rytmer fra Anne-Berit Halvorsens *Attekatte rytme* (2009). Denne boka inneholder en del tostemte rytmeøvelser som baserer seg på de figurene vi jobbet med.

Noen av rytmeøvelsene fra Idars bok brukte jeg også som supplement, spesielt en type øvelser der hun behandler en tekststrofe med ulik rytmikk. Som vi ser i eksempelet er teksten uforandret selv om rytmene varieres. Disse øvelsene nærmer seg rytmelesing slik en ofte kommer borti det i korsammenheng, med tekst til, og fungerte veldig bra:

#### Rytmövning 1:

a)  $\frac{4}{4}$  Fri - het är det bäs - ta ting

b) Fri - het är det bäs-ta ting

c) Fri-het är det bäs - ta ting

d) Fri-het är det bäs-ta ting

e) Fri-het är det bäs-ta ting

Figur 18 - (Idar, 1982, s. 5)

### 7.14. VARIASJON AV RYTMISKE ØVELSER

Når koret kunne utføre en rytmeøvelse korrekt, varierte jeg arbeidet ved at hver stemmegruppe sang på ulike toner, slik at koret sammen utførte rytmene på ulike akkorder. På denne måten fikk vi også jobbet med intonasjon. Ved å variere arbeidsmåtene, kunne vi med et begrenset antall øvelser, arbeide lenge med hver øvelse. Når koret klarte å utføre en rytme korrekt, kunne jeg dele koret i to deler og be den ene halvdel starta å lese midt i rytmeøvelsen, samtidig som den andre leste fra starten. På denne måten kunne vi altså også synge øvelsene som kanoner.

### 7.15. FLERE TONEARTER

All melodilesing vi gjorde i starten baserte seg på øvelser i C-dur. Etter hvert var det på tide at sangerne fikk utfordringen med å forholde seg til andre tonearter, og dermed andre plasseringer av trinnene på notelinjene. Fra den tiende økten brukte jeg derfor noen øvelser fra Nyströms

bok. Disse øvelsene fungerte bra ettersom de har et begrenset toneutvalg, samtidig som de har varierende rytmikk. Her følger et eksempel på noen av disse øvelsene:

#### Övningsmelodier



Figur 19 - (Nyström, 1996, s. 211)

### 7.16. NOTELESINGSØVING I REPERTOARØKTENE

Som tidligere nevnt, ble tiden etter oppvarmings- og notelesingsøktene brukt til arbeid med repertoar. Også i arbeidet med innstudering av nytt repertoar fikk jeg satt sangernes leseferdigheter på prøve, og muligens bidro prosjektet til at jeg var mer bevisst på dette.

Som eksempel på dette skulle koret i løpet av prosjektperioden delta på en samarbeidskonsert med andre lokale kor. Dette resulterte i at vi måtte øve inn et fellesrepertoar som skulle innstudies under et betydelig tidspress. Koret skulle blant annet lære seg *Våren* av Edvard Grieg, en sang de fleste ikke kjente fra før. I stedet for å demonstrere hvordan de ulike stemmene skulle utføres, utnyttet jeg det faktum at rytmen i dette stykket besto av allerede gjennomgåtte rytmefigurer, og lot sangerne få mulighet til å prøve å tolke notebildet. Vi tok først for oss introduksjonen, og jeg ba hver stemmegruppe etter tur utføre sin rytme isolert fra melodien. Deretter satte vi alle de fire rytmene sammen. Når rytmene var gjennomgått presenterte jeg starttonene for sangerne, og vi forsøkte å synge én og én stemme. Med litt veiledning fra meg klarte sangerne fint å resonnerer seg fram til tilnærmet rett melodisk resultat for introduksjonen. Når vi så skulle innstudere resten av stykket startet jeg alltid med å be sangerne utføre kun rytmen i neste del, først på teksten *dakadaka*, og så på teksten som var notert.

Det opplevdes for meg som at denne problemløsningsorienterte måten å jobbe på, der jeg altså ga mer ansvar til sangerne for å finne fram til korrekt resultat, motiverte og interesserte sangerne i stor grad. I tillegg kom vi også raskere fram til det rette klingende resultatet enn om jeg skulle ha diktert de fire stemmene hver for seg, for å så be sangerne gjenta dette. Som tidligere nevnt opplevde jeg utover i prosjektet at oppvarmingsøktene og notesingsøktene ofte gled inn i hverandre, og at vi kunne jobbe parallelt med problemstillinger fra begge disse fokusområdene. Denne seansen med *Våren* gjorde at jeg også følte at notesingsfokuset kunne hentes fram i repertoarøktene, ikke bare som en heldig effekt som notesingstrening, men også med positiv effekt for repertoartilegnelsen.

### 7.17. DEN SISTE NOTELESINGSØKTEN

Den siste økten fikk et fint punktum ved at koret, nesten uten hjelp fra meg, sammen klarte å synge den tyske folkevise *Vinter Adjø* fra Reitans bok:

Tysk folkevise

Vin - ter ad - jø! Hau - ger av snø smel - ter av so - lens skinn.

Kom deg vekk, fort som envind! Vin - ter ad - jø! Bort med din snø!

Figur 20 - (Reitan, 1998, s. 34)

Vi fulgte Reitans oppfordring om å lese rytmen isolert først (Reitan, 1998, s. 33), for så å inkludere melodi og tekst. Sangerne klarte på langt nær å synge hele melodien feilfritt direkte fra notene, men ved å dele opp melodien og øve sammen i rolig tempo klarte vi til slutt å synge hele melodien. Det var gledelig å se hvor mye de kunne få til uten at jeg hadde andre roller enn å oppmuntre og rettlede.

## 8. RESULTATER

I det følgende presenterer jeg de resultatene jeg har funnet, først fra lesetestene og deretter fra spørreskjemaene. Jeg tar også med noen resultater jeg har funnet ved å se på lesetestene og spørreskjemaene sammen. Resultatene sett i et teoretisk perspektiv vil jeg komme tilbake til i diskusjonsdelen.

De kvantitative funnene presenterer jeg, i tillegg til enkelte diagrammer, som prosentvise tall. Jeg har rundet av alle disse til tall med én desimal.

### 8.1. RESULTATER FRA MELODITESTENE



Figur 21 - (Johansen, 2006, s. 20)

Korsangerne presterte samlet sett bedre på meloditestene de gjennomførte etter undervisningsprosjektet sammenlignet med de før. I arbeidet med å analysere resultatene har jeg transkribert hva hver enkelt sanger sang på begge testene, og deretter registrert hvor mange trinn som ble sunget korrekt. Da meloditesten besto av 11 toner var det derfor mulig å ha 11 korrekte trinn. Siden sangerne ikke fikk oppgitt en starttone fra meg eller et instrument har jeg definert den første tonen de sang som grunntonen.

Sangernes samlede gjennomsnitt på den første testen var 31,5 % korrekte trinn, mens det på den andre testen var 49,4 %. Dette tilsvarer en gjennomsnittlig økning fra om lag 3,5 korrekte trinn til om lag 5,5 korrekte trinn på denne melodien som besto av 11 trinn.

61,5 % av sangerne presterte bedre på andre test sammenlignet med den første. 23,1 % oppnådde samme antall korrekte trinn, mens 15,4 % traff færre korrekte trinn på den andre testen, enn på den første. Disse sangerne som presterte dårligere andre gang hadde alle én feil mer på den avsluttende testen enn på den første.

Én av sangerne<sup>7</sup> oppnådde 11 korrekte trinn på begge testene, mens én sanger hadde ingen rette trinn på noen av testene.

---

<sup>7</sup> En sanger i denne sammenhengen utgjør 3,9 %.

Sangeren med størst framgang mellom de to meloditestene, hadde en forbedring fra 2 rette trinn første gang, til 10 rette trinn andre gang:



Figur 22 - (Sanger #3 på første meloditest, transponert til G-dur )



Figur 23 - (Sanger #3 på andre meloditest, transponert til G-dur)

På den første testen var det kun én sanger som sang på trinntall. Dette var sanger #26 som sang melodien helt korrekt begge gangene. I tillegg til å synge alle trinnene korrekt sang også denne sangeren korrekt trinntekst.

Selv om all undervisning i melodilesing hadde basert seg på trinntallsang, brukte under halvparten av sangerne denne strategien på den avsluttende testen: 46,2 %. Ved å se nærmere på hvilken trinntekst disse sangerne sang, så jeg at de gjennomsnittlig sang 91 % korrekte trinntall. Dette tilsvarer i overkant av 10 av 11 rette trinntall. Selv om denne gruppen sang de fleste trinntallene rett, oppnådde de bare et litt bedre resultat enn korets samlede resultat dersom man ser på antallet korrekte trinn. Gruppen som sang på trinntall hadde et gjennomsnitt på 54,6 % korrekte toner, sammenlignet med alle sangernes snitt på 49,4 %.

Denne sangeren hadde eksempelvis alle trinntallene rett, men sang langt i fra rett melodi:



Figur 24 - (Sanger #19 på andre meloditest, transponert til G-dur)

## 8.2. RESULTATER FRA RYTMETESTENE



Figur 25 - (Johansen, 2000, s. 25)

For å måle prestasjonene på rytmetestene, talte jeg hvor mange rytmefigurer som ble korrekt utført. 12 figurer var derfor toppscore.



Sangernes samlede forbedring fra første til andre lesetest var noe større på rytmelesingen sammenlignet med melodilesingen. På den første rytmelesingstesten hadde sangerne i gjennomsnitt 44,6 % korrekte figurer, mens gjennomsnittet på den andre testen var 69,3 % korrekte figurer. Samlet hadde sangerne derfor en forbedring på omtrent tre figurer, fra et gjennomsnitt på om lag 5,3 korrekte til om lag 8,3 korrekte figurer.

76,9 % av sangerne forbedret resultatene sine på den andre rytmelesingstesten sammenlignet med den første. 7,7 % oppnådde et uendret resultat, mens 15,4 % gjorde det svakere på den andre testen. Én av sangerne utmerket seg ved å oppnå dårligere resultat på både den andre meloditesten og den andre rytmetesten.

Også på rytmetesten briljerte sanger #26 med full score på begge testene. Også to andre sangere klarte å utføre rytmen helt korrekt på den andre testen, og en av disse, sanger #10, hadde i tillegg den største forbedringen mellom testene. Denne personen gikk fra å oppnå 8,3 % korrekte figurer på den første testen til å ha 100 % korrekte figurer på den andre. Dette tilsvarer en økning fra 1 til 12, av 12 korrekte figurer.

### 8.3. RESULTATER FRA SPØRRESKJEMAENE

Sangerne besvarte ett spørreskjema før prosjektet tok til, og et annet skjema etter at prosjektet var avsluttet. Skjemaene var ikke like, men enkelte spørsmål gikk igjen på begge skjemaene. (Se vedlegg). For en mest mulig ryddig framstilling presenterer jeg her resultatene fra disse skjemaene ved å dele de inn i disse fem kategoriene:

#### Sangernes

- notelesingsferdigheter
- notebruk
- holdninger til notelesing
- interesse for notelesing
- syn på organiseringsform

### 8.3.1. SANGERNES NOTELESINGSFERDIGHETER

#### Selvurdering av notelesingsferdigheter

Sangerne ble i begge skjemaene oppfordret til å anslå sine notelesingsferdigheter. De fikk velge mellom følgende svar:

*Hvor på denne skalaen vil du anslå dine notelesingsferdigheter?*

Meget dårlig

Dårlig

Ganske dårlig

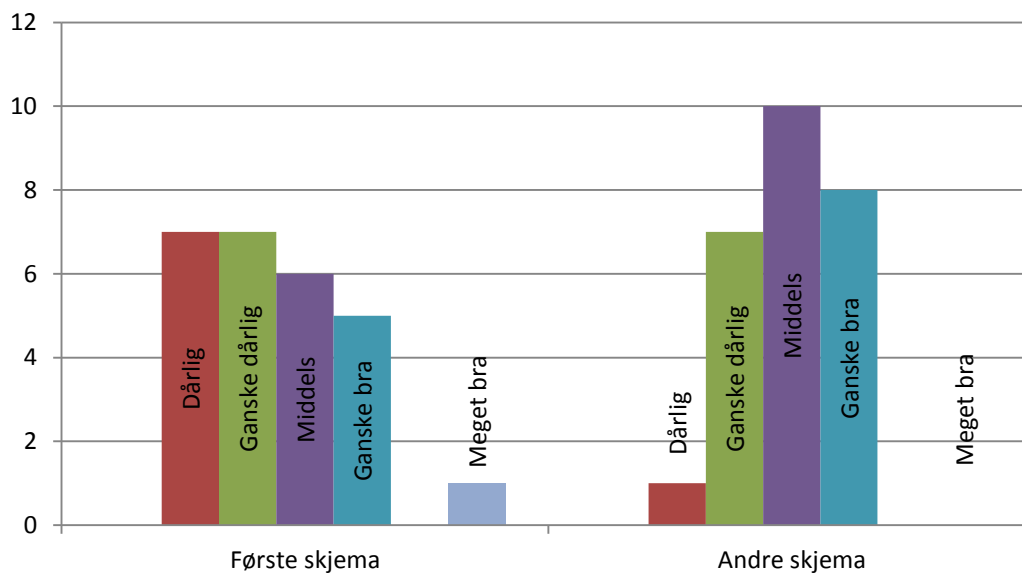
Middels

Ganske bra

Bra

Meget bra

Sangerne fordelte seg slik mellom alternativene på de to skjemaene:



Tabell 1 - Sangerens syn på egne notelesingsferdigheter.

Som vi kan se fordelte sangerne seg relativt jevnt utover på det første skjemaet, med en liten overvekt på alternativene “dårlig” og “ganske dårlig”. Én sanger pekte seg ut i det han eller hun anså seg selv som en “meget bra” noteleser. På det andre skjemaet har tyngdepunktet flyttet seg noe oppover, og “middels” er et sentrum med “ganske dårlig” og “ganske bra” på hver side.

Ved å sammenligne de enkelte sangernes besvarelser på de to skjemaene fant jeg følgende resultat: 46,2 % av sangere svarte det samme begge gangene og følte tydeligvis ingen signifikant endring i sine notelesingsferdigheter. 50 % har på det andre skjemaet ansett seg selv som en bedre noteleser enn før prosjektets start. Av denne halvparten av sangerne har 84,6 % beveget seg ett hakk i positiv retning blant svaralternativene, mens 15,4 % har beveget seg to hakk i positiv retning. Kun én sanger har endret sin besvarelse slik at den utgjør en nedgang i anslått ferdighetsnivå mellom testene. Dette var sangeren som på det første skjemaet anslo seg selv til å lese noter "meget bra". På det andre skjemaet har denne sangeren derimot rykket tre hakk i negativ retning og landet på "middels".

### **Opplevelse av utvikling av ferdighetene etter prosjektet**

For å kartlegge sangernes oppfatning av sin egen utvikling stilte jeg dette spørsmålet på det andre spørreskjemaet:

*Hvor mye har notekunnskapene dine utviklet seg nå sammenlignet med før prosjektperioden?*

*Ingen utvikling*

*Veldig liten forbedring*

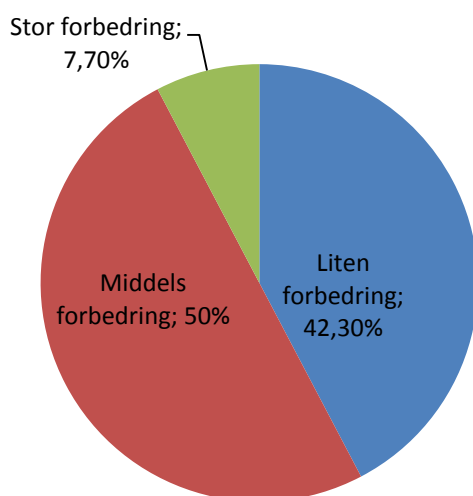
*Liten forbedring*

*Middels forbedring*

*Stor forbedring*

*Veldig stor forbedring*

Ingen av sangerne anga ekstremsvarene “ingen utvikling” eller “veldig stor forbedring”. Ingen svarte heller “veldig liten forbedring”. 42,3 % opplevde en “liten forbedring”, 50 % “middels forbedring”, mens 7,7 % opplevde “stor forbedring”:



Tabell 2 - Sangeres syn på utviklingen i egne noteslesingsferdigheter.

### 8.3.2. SANGERNES NOTEBRUK

#### **Notebruk under innstudering**

Sangerne anslo på begge spørreskjemaene i hvilken grad de brukte notene under innstuderingen av nytt repertoar. Spørsmålet var formulert slik:

*Bruker du notene i arbeidet med å lære deg ny musikk i koret og i så fall hvordan?*

Ved å sammenligne resultatene fra de to skjemaene fant jeg at sangerne i liten grad hadde endret sin notebruk under innstudering i løpet av prosjektet. Dette kom av at 80,8 % av sangerne allerede på det første skjemaet beskrev at de brukte notene til dette. Disse sangerne fikk derimot følge av noen flere sangere på det andre skjemaet, da 92,3 % påsto at de brukte notene under innstudering. Én sanger sa på begge skjemaene at han eller hun ikke brukte notene til dette.

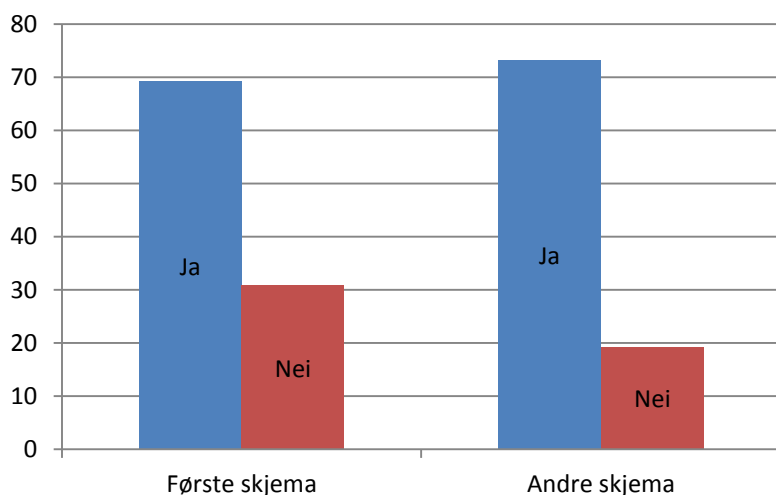
De som brukte notene under innstudering av nytt materiale oppga at de kunne bruke notene til å følge med på gangen i musikken og dynamikk, i tillegg til rytmisk og melodisk informasjon.

#### **Notebruk under repetisjon av allerede gjennomgått musikk**

Jeg ønsket også å kartlegge hvorvidt sangerne kunne bruke en note til å “huske” allerede gjennomgått musikk. Følgende spørsmål fantes på begge skjemaene:

*Bruker du notene for å huske melodier som er innstudert i koret og i så fall hvordan?*

Også her var det liten endring i korets samlede resultat. 69,2 % av sangerne svarte i retning “ja” på det første skjemaet og 73,1 % på det andre. 30,8 % svarte i retning “nei” på det første skjemaet, en gruppe som var redusert til 19,2 % på det andre skjemaet. 7,7 % svarte utolkbart på dette spørsmålet på det andre skjemaet:



Tabell 3 - Sangernes syn på hvorvidt de bruker noter for å huske gjennomgått musikk.

Også her trakk sangerne fram at de i noen grad kunne bruke notene til å huske musikk ved å se på teksten, gangen i musikken, og enkelte ganger hvordan notene bevegde seg.

### **Opplevelse av endring i notebruk etter prosjektet**

På det andre skjemaet ba jeg også sangerne selv anslå hvorvidt de mente prosjektet hadde påvirket deres notebruk.

Gruppen var delt i spørsmålet som ble formulert slik:

*Bruker du notene annerledes nå sammenlignet med før prosjektperioden og i så fall hvordan?*

50 % svarte i retning av de brukte notene annerledes etter at prosjektet var avsluttet, mens 42,3 % sa at de ikke gjorde det. 7,7 % av sangerne oppga at de var usikre eller ikke visste.

Selv om ganske mange oppga at de ikke hadde endret sin notebruk, kom det tydelig fram at prosjektet likevel hadde båret frukter:

*Jeg vet ikke om jeg bruker dem annerledes, men jeg føler at jeg er mer bevisst i forhold til hvordan sangene er bygd opp, har fått en bedre ballast til å forstå musikken og hvordan melodiene er arrangert, og det gir et bedre grunnlag til lære sangene. (Sanger #17 på andre skjema).*

Det så ut som en del sangere tidligere kun hadde brukt notearket til å lese tekst og ikke viet notelinjene særlig oppmerksomhet, slik som disse:

*Ja, nå ser jeg på notene og ikke bare på teksten.* (Sanger #1 på andre skjema)

*Ser mer på tegn "rundt omkring" teksten.* (Sanger #6 på andre skjema)

### 8.3.3. SANGERNES HOLDNINGER TIL NOTELESING

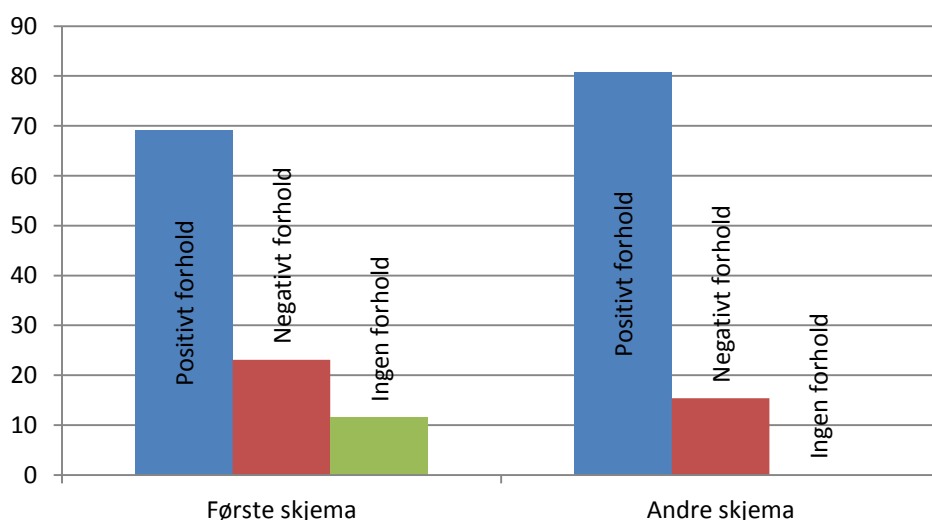
#### Forhold til noter

For å kartlegge hvilke holdninger og forhold sangerne hadde til noter ble dette spørsmålet stilt på begge skjemaene:

*Hvordan vil du beskrive ditt forhold til noter?*

Her fikk sangerne ingen svaralternativer og svarte fritt med egne ord. Jeg har tolket disse svarene i positiv eller negativ retning, mens noen så ut til ikke å ha et spesielt forhold til noter og ble følgelig plassert i en tredje gruppering.

Andelen sangere med et positivt forhold til noter økte fra 69,2 % til 80,8 % fra det første til det andre skjemaet. Gruppen sangere med et negativt forhold minket fra 23,1 % til 15,4 % mellom de to skjemaene. På det første skjemaet oppga 11,5 % at de ikke hadde et forhold til noter, mens etter prosjektets slutt hadde alle gjort seg opp en mening om dette, da ingen svarte i retning av at de ikke hadde et forhold til noter på det andre skjemaet. Én sanger skrev noe som ikke lot seg tolke i noen retning på det andre skjemaet.



Tabell 4 - Sangernes forhold til noter.

De aller fleste sangerne hadde altså et greit forhold til noter, og denne sangerens svar var representativt for mange:

*Har et bra forhold til noter. Skulle kunne enda mer, da jeg merker at det er nyttig for å lære sanger og hvordan de skal synges. (Sanger #15 på første skjema)*

Denne sangeren har hatt følgende utvikling i sitt forhold til noter:

*Anstrengt. (Sanger #13 på første skjema)*

*Anstrengt, men det har blitt bedre jo mer jeg lærer. (Sanger #13 på andre skjema)*

Andre igjen så ut til å ha endret holdning i liten grad:

*Egentlig ganske greskt, dessverre (Sanger #22 på første skjema)*

*Det føles som å være analfabet (Sanger #22 på andre skjema)*

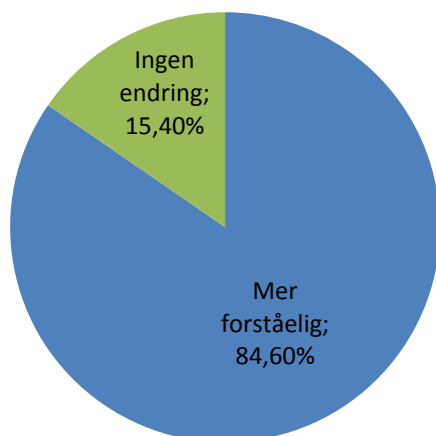
### **Opplevelse av endringer av holdninger etter prosjektet**

For å finne ut om sangerne selv opplevde endring i sitt syn på noter, var dette ett av spørsmålene på det andre skjemaet:

*Opplever du noter som mer eller mindre forståelig nå sammenlignet med før prosjektperioden?*

Her fant jeg at 84,6 % mente notene var mer forståelige etter perioden, sammenlignet med før. De resterende opplevde ingen endring. Denne sangeren beskrev det slik:

*Jeg opplever noter som mer forståelig nå, jeg klarer bedre å nyttegjøre meg notene under innstudering av nye sanger. (Sanger #12 på andre skjema).*

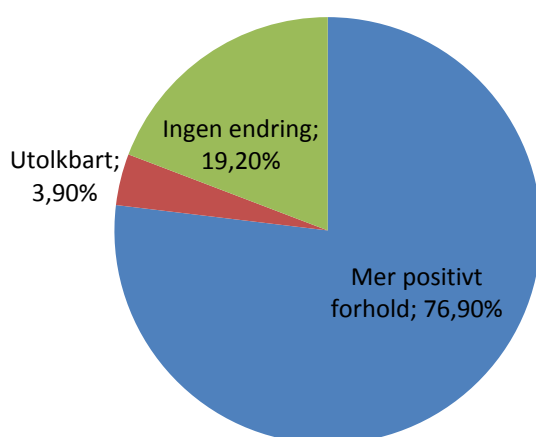


Tabell 5 - Sangernes endring i syn på hvorvidt noter oppleves mer eller mindre forståelig etter prosjektet.

En positiv utvikling fant jeg også i svarene på dette spørsmålet:

*Har forholdet ditt til noter endret seg i løpet av prosjektperioden og i så fall hvordan?*

76,9 % av sangerne hadde et mer positivt forhold til noter etter prosjektet, mens 19,2 % ikke hadde opplevd forandringer grunnet prosjektet. Av disse sangerne som oppga at de ikke hadde opplevd endringer i sine holdninger til noter på grunn av prosjektet (5 personer), oppga 4 av dem at de i utgangspunktet var så positive til noter at prosjektet ikke hadde endret dette. Kun én av disse 5 oppga at holdningene var uendret uten å begrunne dette. Én sanger skrev her utolkbart.



Tabell 6 - Sangernes syn på endring i sitt forhold til noter etter prosjektet.



De aller fleste så ut til å ha fått en større innsikt i fenomenene rundt noter, noe som igjen har bidratt til mindre skepsis til dette. Denne sangeren kan representere det store flertallet av sangerne:

*Ja, har et litt mer avslappet forhold, forstår litt mer av greia. (Sanger #24 på andre skjema).*

#### 8.3.4. SANGERNES INTERESSE FOR NOTELESING

##### Lærelyst

*Kunne du tenke deg å lære deg mer om notelesing og i så tilfelle hvorfor?*

Dette spørsmålet ble også besvart på begge skjemaene, fordi jeg ønsket å kartlegge eventuelle endringer hos sangerne. 3,9 % svarte “nei” på begge skjemaene, mens 88,5 % svarte “ja” på begge. 7,7 % av sangerne hadde unnlatt å svare på dette spørsmålet og har derfor blitt holdt ute fra dette resultatet.

En del sangere oppga at de var interesserte i å lære, men trakk fram tiden som en utfordring, som for eksempel denne sangeren:

*Sikkert vært lurt, men vet ikke om tiden strekker til. (Sanger #10 på første skjema)*

##### Opplevelse av endring av lærelyst etter prosjektet

84,6 % av sangere svarte at prosjektet hadde gitt dem økt lærelyst, mens de resterende svarte nei på følgende spørsmål:

*Har du fått lyst til å lære mer om noter i løpet av prosjektperioden?*



Tabell 7 - Sangernes syn på hvorvidt prosjektet har endret deres lyst til å lære mer om noter.

### 8.3.5. SANGERNES SYN PÅ ORGANISERINGSFORM

#### Opplevelse av øktene

For å kartlegge hvordan sangerne oppfattet undervisningsøktene stilte jeg noen spørsmål som omhandler dette. Sangerne fikk på det andre spørreskjemaet anledning til å karakterisere notesingsøktene.

*Hvordan vil du beskrive de delene av øvelsene som har omhandlet notesingstrening? (Flere svar mulige)*

*Givende*

*Kjedelige*

*Inspirerende*

*Uinteressante*

*Nyttige*

*Unyttige*

*Annet?* \_\_\_\_\_

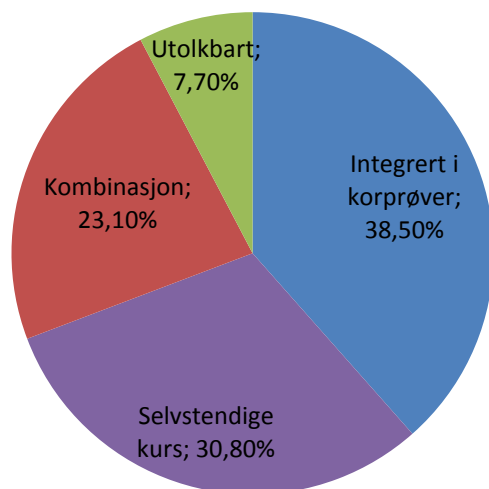
På dette punktet var tilbakemeldingene utelukkende positive. Alle sangerne markerte kun de positivt ladede ordene *givende*, *inspirerende* og *nyttige*. Kun én sanger hadde krysset av på *kjedelige*, men hadde samtidig føyd til *litt innimellom*. En annen sanger hadde skrevet *litt artig* på linjen for selvvalgt svar.

Når sangerne på denne måten skulle ta stilling til hvordan de opplevde notesingsøktene, ville det i dette inngå en viss grad av evaluering av meg og mitt undervisningsopplegg. Siden det er jeg som var mottaker av denne tilbakemeldingen kan dette, som tidligere omtalt, ha påvirket resultatene. Denne problemstillingen ble behandlet i kapitlet om forskningsmetode.

#### Opplevelse av organiseringsformen kontra alternativene

I spørsmålet hvorvidt sangerne hadde sansen for praksisen med å integrere notesingstrening i de ukentlige korprøvene, var sangergruppen delt. En del av dem hadde deltatt på selvstendige notesingskurs og hadde følgelig erfart også denne måten å organisere notesingsundervisning på. 38,5 % av sangerne mente det var mest fruktbart med den integrerte varianten, 30,8 %

mente egne, sidestilte kurs var best, mens 23,1 % mente en kombinasjon av disse kunne fungere best:



Tabell 8 - Sangernes syn på organiseringsform.

Argumentene sangerne trakk fram for en gruppebasert modell, var at det i mindre grupper vil kunne stilles større krav til hver enkelt, og at man på den måten vil kunne oppnå større effektivitet. Ulempene med gruppens størrelse når undervisningen innlemmes i prøvene ble også trukket fram, og flere mente at ved mindre grupper må flere ta ansvar.

Det hyppigst forekomne argumentet for den integrerte modellen var tidsbruk. Mange mente de færreste av sangerne vil kunne ta seg tid til slik undervisning utenfor de faste korprøvene, og mente derfor det vil være mer gunstig å bruke av prøvetiden. En del trakk også fram at på denne måten vil alle sangerne delta, og korets samlede kunnskapsnivå vil øke jevnere. Det så også ut som mange foretrakk denne modellen fordi de heller vil ha "små drypp" ofte enn lengre seanser, som kanskje vil bli realitetene med en gruppemodell.

### Beskrivelse av prosjektet

På det andre skjemaet oppfordret jeg sangerne til å beskrive prosjektet med egne ord. De aller fleste beskrev prosjektet i positive ordelag, mens andre syntes det noen ganger opptok for mye tid av prøvene. Flere nevnte også at de syntes de merket at innstudering av nytt repertoar i koret samlet gikk raskere. Denne sangeren oppsummerte på en måte som beskriver noe av korets samlede tanker:

*Jeg synes det e veldig nyttig å ha litt notelære i korøvelsen for da får alle medlemmene den undervisningen. Rene notekurs er det kanskje bare noen få som deltar på og da har ikke*

*koret like mye utbytte av det. Hvis flere/alle i koret har bedre forståelse for noter vil det gi større gevinst for koret. (Sanger # 16 på andre skjema).*

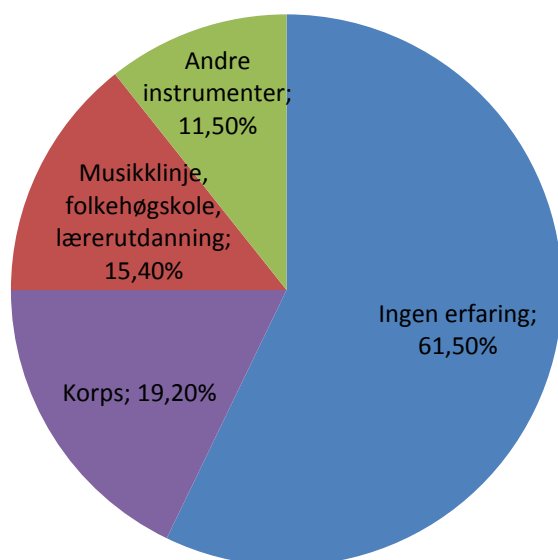
Denne sangeren derimot, hadde tydeligvis store forventinger til prosjektet som ikke ble innfridd:

*Æ tenkte at: Jeg skulle ønske at jeg kunne lese en note og deretter synge tonen, men det kan jeg ikke. Hadde håpet å lære dette i løpet av perioden. (Sanger #2 på andre skjema).*

## 8.4. RESULTATER FRA KOMBINASJON AV LESETESTENE OG SPØRRESKJEMAENE

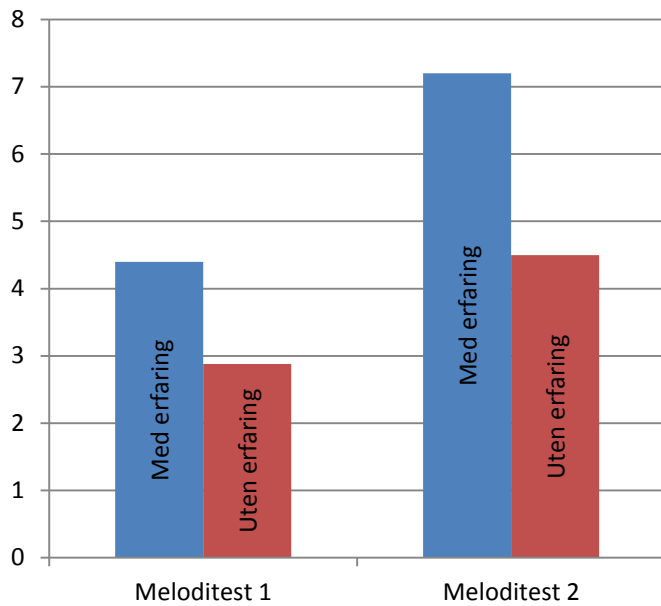
### 8.4.1. BETYDNING AV MUSIKALSK ERFARING

Hele 61,5 % av sangerne oppga at de ikke hadde noen annen musikalsk bakgrunn enn korsang, mens 38,5 % oppga at de hadde dette. Denne tidligere erfaringen fordelte seg som vist under. Jeg vil understreke at noen av sangerne hadde erfaringer fra flere av kategoriene, og derfor er med i flere av disse.

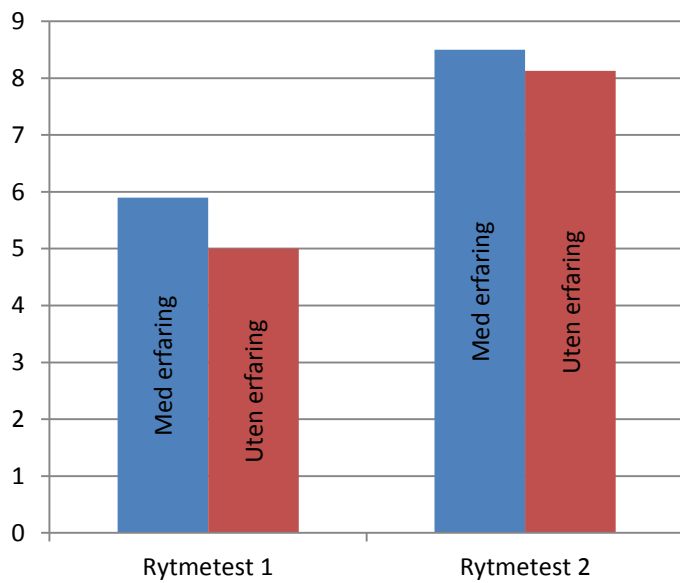


Tabell 9 - Sangernes musikalske erfaring bortsett fra kor.

Som vi kan se av diagrammet under oppnådde sangerne med annen erfaring et høyere gjennomsnittlig resultat på begge meloditestene og begge rytmetestene, enn gruppen sangere uten annen musikerfaring. Resultatene til gruppen med annen erfaring lå over hele korets gjennomsnitt på alle lesetestene, mens gruppen uten annen erfaring lå under korets samlede gjennomsnitt på alle testene.



Tabell 10 - Sangerne med og uten annen musikalsk erfaring enn kor sine resultater på meloditestene.



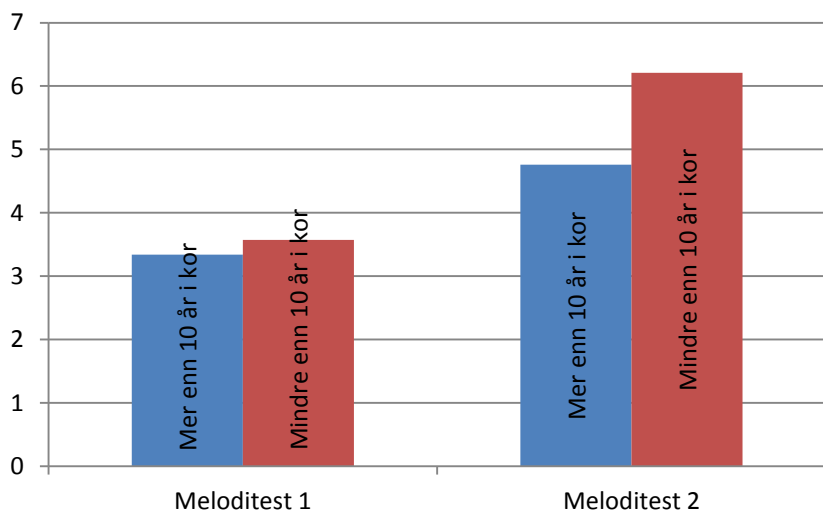
Tabell 11 - Sangerne med og uten annen musikalsk erfaring enn kor sine resultater på rytmetestene.

Som man kan se var forskjellene mellom disse gruppene små på rytmetestene, mens forskjellene på meloditestene noe større.

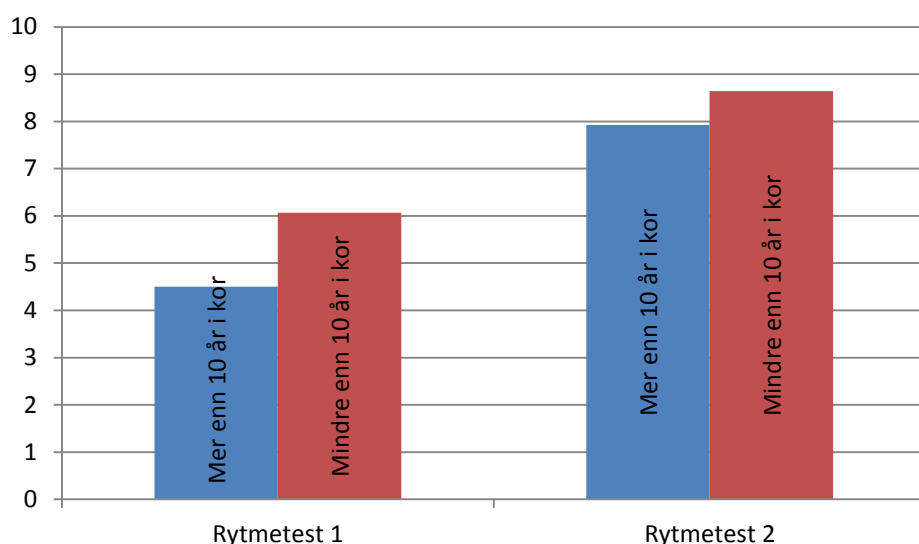
#### 8.4.2. BETYDNING AV ERFARING SOM KORSANGER

Ved å se på tallene over hvor mange års erfaring sangerne hadde som korsangere, fant jeg at dette varierte fra 0 til 30 år. Koret besto altså av alt fra veldig rutinerne sangere, til nybegynnere. Den gjennomsnittlige erfaringstiden som korsanger var 9,7 år.

De 46,2 % av sangerne med mer enn 10 års korerfaring, oppnådde et resultat på begge meloditestene og rytmetestene som lå under korets samlede gjennomsnitt. Gruppen på 53,9 % som alle hadde sunget under 10 år i kor, lå over gjennomsnittet på alle testene.



Tabell 12 - Sangerne med mer og mindre enn 10 års korerfaring sine resultater på meloditestene.



Tabell 13 - Sangerne med mer og mindre enn 10 års korerfaring sine resultater på rytmetestene.

## 9. AVSLUTNING

### 9.1. DISKUSJON

Problemstillingen i arbeidet med denne oppgaven har vært:

Hvordan vil notelesingsundervisning integrert i korprøvene påvirke sangeres

1. ferdigheter i notelesing?
2. holdninger til noter?
3. bruk av noter?

**Sangeres ferdigheter** hadde helt klart bedret seg som følge av prosjektet. På den andre og avsluttende lesetesten oppnådde sangerne samlet et langt bedre resultat sammenlignet med den første. I overkant av 60 % av sangerne forbedret resultatene sine på melodilesing, og i underkant av 80 % på rytmelesing. På meloditesten hadde sangerne gjennomsnittlig en forbedring på om lag to toner, mens den gjennomsnittlige forbedringen på rytmetesten var på om lag tre figurer.

Resultatene fra spørreskjemaene viste også at sangerne selv oppfattet seg som bedre notelesere etter prosjektet. Når de skulle anslå sine egne notelesingsferdigheter ved å definere seg som en av de oppgitte klassifiseringene, (se tabell 1), valgte 50 % på det andre skjemaet en kategori som utgjorde at de så på seg selv som ett eller to alternativer bedre notelesere sammenlignet med på det første skjemaet. 46,2 % plasserte sine ferdigheter i samme gruppering også etter prosjektet. Når sangerne på det andre spørreskjemaet med egne ord skulle ta stilling til hvorvidt de følte seg som bedre notelesere etter prosjektet, oppga likevel absolutt alle at de hadde opplevd forbedringer i ferdighetene som følge av prosjektet, (se tabell 2). Jeg finner det også interessant at én av sangerne etter undervisningsprosjektet var avsluttet anså sine notelesingsferdigheter som "middels", til forskjell fra han eller hennes oppfatning før prosjektet, som var "meget bra". Dette kan tyde på at denne sangeren i løpet av prosjektet oppdaget at han eller hun ikke leste noter like bra som først antatt.

Enkelte sangere oppnådde dårligere resultater på enten den siste meloditesten eller den siste rytmetesten, mens én sanger oppnådde et dårligere resultat i begge disse disiplinene etter prosjektet, sammenlignet med før. Det kan være betimelig å spørre om prosjektet kun hadde bidratt til økt forvirring hos disse sangerne, noe jeg likevel ikke tror er tilfellet. Ved de første lesetestene opplevde jeg de fleste sangerne som avslappede, da de sikkert ikke var helt klar over hva prosjektet og testingen innebar. Samtidig var det ingen av dem som hadde noe å bevisse overfor meg eller seg selv. Ved de avsluttende lesetestene opplevde jeg sangeres samlede

stressnivå som betydelig høyere, og jeg tror manges resultater ble påvirket i negativ retning av stress og et selvpålagt forventningspress. Jeg tror en del av sangerne ønsket å bevise at undervisningsprosjektet hadde båret frukter, og ville bidra til et oppløftende resultat i den samlede statistikken, noe som bidro til at enkelte presterte svakere etter prosjektet.

Selv om all melodiundervisning i prosjektet hadde basert seg trinnsang, var jeg likevel usikker på hvor mange av sangerne som kom til å bruke denne strategien på den avsluttende testen. Noe overraskende for meg, sang kun 46,2 % av sangerne den siste meloditesten på trinntall. Selv om denne gruppen sang nesten alle trinntallene helt korrekte, sang de ikke spesielt mange flere korrekte trinn enn korets gjennomsnittlige resultat. Som vi kan se i figur 24 i resultatkapitlet, sang sanger#19 helt korrekte trinntall, uten at noen av trinnene var rett. Denne sangeren hadde tydeligvis skjønt prinsippet med trinnene siden han eller hun fant fram til rett trinntekst, men likevel klarte ikke vedkommende å bruke disse trinntallene som hjelp til å synge rett trinn. Dette kan tyde på at noen av sangerne fokuserte *for* mye på tallene uten at dette så ut til å bidra til at de traff spesielt mange flere trinn enn de andre. Dette opplever jeg som svært interessant, og man kan stille spørsmålsteget ved om alle sangerne i prosjektet mitt forsto at trinntallene skulle fungere som et virkemiddel for lettere å oppnå rette trinn, eller om noen rett og slett har tatt utgangspunkt i at så lenge de sang de korrekte trinntallene ville dette lede til korrekt melodisk resultat.

Prosjektet kan altså sies å ha resultert i positiv utvikling i sangernes ferdigheter, noe resultatene fra lesetestene viser. Resultatene fra spørreskjemaene viser i tillegg at alle sangerne selv har opplevd disse endringene.

**Sangernes holdninger** til noter forbedret seg som følge av prosjektet, selv om holdningene var relativt positive allerede før prosjektets start. I underkant av 80 % av sangerne oppga at selve prosjektet hadde bidratt til et mer positivt forhold til noter, mens i overkant av 80 % oppga at de syntes noter framsto mer forståelig etter prosjektet.

Det var også positivt å se at sangerne jevnt over var interessert i å lære mer om notelesing. Som tidligere nevnt oppga i underkant av 90 % av sangerne på begge spørreskjemaene at de ønsket å lære mer. Interessen var altså tilstede allerede før prosjektets start. Likevel oppga i overkant av 80 % av sangerne at prosjektet hadde gitt dem økt lærelyst. Det er i hvert fall verdt å merke seg at sangernes innstilling ikke bør stå i veien for å integrere notelesingsundervisning i korpraksis.

Når det gjelder **sangernes notebruk**, oppga 50 % at de brukte notene annerledes etter prosjektet, sammenlignet med før. Flere kunne bruke notene mer aktivt under felles



innstudering og ved individuell repetisjon, og mange beskrev at de i større grad klarte å bruke notene til å "følge med" på melodiens bevegelser, rytmikk og dynamikk.

Et interessant moment jeg har kunnet lese ved å koble resultatene fra lesetestene med resultatene fra spørreskjemaene, er at notesingsferdighetene til mange av sangerne med flere års erfaring som korsangere, ikke matchet utøvingsferdighetene deres, slik Lehmann og McArthur (2002) beskriver det. Gruppen sangere som hadde mer enn 10 års fartstid som korsangere presterte dårligere enn gruppen med mindre enn 10 års erfaring, på begge melodi- og begge rytmetestene. Dette kan tyde på at lange karrierer som korsangere ikke nødvendigvis resulterer i gode notesingsferdigheter. Derimot viste det seg at annen musikalsk erfaring enn fra kor spilte en stor rolle, ved at de sangerne med erfaring fra for eksempel å ha spilt instrumenter tidligere, oppnådde bedre resultater på alle testene.

Ellers vil jeg trekke fram at i arbeidet med prosjektet har teoriene der det å forholde seg til musikk som et språk vært veldig nyttige. Koret jeg har undervist kunne helt klart "snakke" musikkpråket fra før, og hadde derfor gode forutsetninger for å lære seg å lese det. Jeg har brukt whole language-metoden slik Blix (2004) har beskrevet den, noe som har bidratt til at sangerne har klart å opparbeide seg en viss oversikt over mange av de mest vanlige rytmefigurene og melodiske vendingene.

Selv om prosjektet strakk seg over mange uker, var tidsbruken på hver korprøve begrenset. I tillegg til dette var det også utfordrende for meg å gjennomføre godt differensiert undervisning i en såpass stor gruppe. Også sangerne var ifølge spørreskjemaresultatene delte i synet på hvorvidt denne organiseringsformen er fordelaktig, eller om en gruppeinndelt undervisning kan være mer hensiktsmessig. Selv registrerer jeg mange fordeler og ulemper med begge strukturene. Fordelen med at alle sangerne i koret inkluderes når man jobber med notesing integrert i prøvene, veier etter min mening opp for de eventuelle ulempene. Dette prosjektet viser at man kan oppnå relativt gode resultater selv med en såpass stor gruppe, og ved kun å bruke en liten del av hver korprøve over en begrenset periode.

En viktig faktor i funnene mine er valget av undervisningsmetode. Trinntallsystemet er svært hensiktsmessig å bruke, også i grupper der de fleste har liten musikkteoretisk kunnskap, noe som kanskje er tilfellet blant amatørkorsangere. Metoden innbyr til at man rimelig tidlig i prosessen kan komme i gang med det konkrete lesearbeidet, uten nødvendigvis å måtte starte med teoriundervisning først. En tallrekke er enkel å forholde seg til for de fleste, og dermed gjør det ingenting om sangerne for eksempel ikke kjenner til alle notenavnene før prosessen kan starte. Også når det kommer til rytmelesing, har man ved å introdusere rytme som sammensetting av ulike figurer, på samme måte som ord i et språk, ikke behov for pugging av

alle note- og pauseverdier før man går i gang med lesingen. Et annet viktig kriterium er det å ta utgangspunkt i musikalsk lyd, for deretter trekke inn notasjonen.

Et annet moment jeg vil trekke fram som viktig i prosjektet, er utvalget av gode læreverk. Johansens lærebøker innenfor både melodi- og rytmelesing har dannet et metodisk grunnlag for prosjektet, og jeg har brukt mange øvelser fra disse. Jeg vil også trekke fram Reitans bok, siden denne er myntet på korsangere, og skreddersydd for formålet.

## 9.2. KORETS NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE

Jeg opplevde notelesingsøktene under korprøvene som en lærings situasjon der sangerens utvikling skjedde i samhandling med resten av gruppen. Sangerne øvde seg i å avkode noteskriften individuelt, men likevel sammen med de andre. I likhet med Henningsson (1996), opplevde jeg under prosjektet at kunnskapstilegnelsen ikke primært fant sted fra meg til sangerne, men i stor grad sangerne imellom. Når vi på prøvene sang melodi- og rytmeøvelser var det tydelig at de sterkeste noteleserne "ledet an", mens de svakeste leserne lyttet aktivt til disse, og prøvde seg fram sammen med de andre. Jeg la også merke til at sangerne konkret hjalp hverandre ved å peke i notene eller oppklare uklarheter.

Som nevnt i kapitlet om Vygotsky, baserer hans teori seg på at man først utfører en handling sammen med andre, for deretter å mestre den alene. Selv om alle øktene med undervisning i prosjektet mitt foregikk i den samlede korgruppen, utførte sangerne lesetestene individuelt. Også Vygotskys syn på imitasjon som en viktig hjelp under læringsprosesser er aktuell, da undervisningen min innebar at sangerne måtte tilegne seg kunnskap ved å imitere mine demonstrasjoner, samt en viss grad av imitasjon av de andre i gruppen. For eksempel ble nye rytmiske fenomener første gang alltid presentert for korsangerne som noe auditivt. Dette kunne skje ved at jeg allerede i oppvarmingsøkten brukte øvelser som inneholdt den eller de aktuelle rytmefigurene, mens sangerne deretter "lærte seg" øvelsen ved å imitere meg. De av sangerne som hadde behov for å lytte flere ganger utover mine demonstrasjoner, kunne enkelt la være å synge i perioder, lytte til resten av koret, og deretter å bidra aktivt igjen.

Ved å bruke Vygotskys tankegang om at sangerne har en nærmeste utviklings sone, kunne jeg kontinuerlig tillate meg å presentere stoff som var utfordrende, men samtidig innen rekkevidde for gruppen å mestre. Siden all undervisning foregikk som fellesundervisning der enkeltsangerens prestasjoner ikke var veldig synlige, og der de lett kunne støtte seg til hverandre, førte dette til en noe raskere progresjon enn dersom jeg hadde jobbet med én og én sanger individuelt.

### 9.3. KOR SOM LÆRINGSARENA FOR VOKSNE

Amatørkor er, som tidligere nevnt, en arena der voksne får anledning til å arbeide sammen med andre mot et felles mål.

Andragogikkens idé om at eleven beveger seg mot selvstyring, var gjeldende i prosjektet mitt. Selv om sangerne deltok i notelesingstrening i fellesskap og øvde seg i å lese noter i korgruppen, var målet i tillegg at de skulle kunne forbedre sine individuelle notelesingsferdigheter. Som tidligere nevnt var korsangerne delte i synet om en gruppeundervisningsmodell ville fungert bedre enn den modellen jeg valgte, med fellesundervisning integrert i korprøvene. Slik som Bennett (1984) har beskrevet det, kan det tenkes at et kor med mellom 30 og 40 sangere kan være en for stor gruppe. Det kan tenkes at de dyktigste noteleserne "ledet an" i arbeidet, mens andre "hang på" og i realiteten nødvendigvis ikke leste notene, men kun imiterte de andre mens disse leste. Som nevnt tidligere, påsto Bennett (ibid.) at i en gruppe på den størrelsen jeg har undervist, vil det være nok at én sanger leser notene, mens resten følger denne og kun responderer på det de hører fra denne ene. Likevel vil det for pedagogen kunne oppleves som om alle leser notene. Den vanligste gruppestørrelsen for hørelæreundervisning i Norge er mindre grupper, fra seks til åtte elever (Blix & Bergby, 2007), så kanskje ville det vært mer fordelaktig å gjennomføre undervisningen i mindre grupper, slik at alle sangerne ble nødt til å være mer delaktig?

Hensikten med å undervise notelesing i amatørkor vil ofte være at sangerne skal kunne være mer selvhjulpent når det kommer til å tilegne seg musikken ut fra tradisjonell notasjon. I etterkant av prosjektet har jeg flere ganger opplevd at sangerne i koret som deltok i prosjektet har reagert og stilt spørsmålsteget ved notasjonen dersom de har opplevd at det klingende resultatet ikke har samsvart med notebildet. Dette tyder på at sangerne etter prosjektet har turt å vie notene større oppmerksomhet enn tidligere.

Sangernes modenhet og erfaringsgrunnlag gjorde at de rimelig uproblematisk kunne ta stilling til notasjon av musikalske fenomener de allerede kjente. Når jeg for eksempel skulle innføre nye rytmefigurer var det lett å finne og presentere musikk sangerne kjente fra før, der disse figurene var framtreddende. Sangernes samlede erfaring fra korpraksis gjorde også at de, som Johansen (2000) beskriver, allerede kjente til musikken som klingende fenomen, og derfor hadde gode forutsetninger for å tilegne seg notasjon av denne.

Som man tydelig kan lese ut fra resultatene fra spørreskjemaene, var interessen for å lære mer om notelesing helt klart til stede hos de fleste sangerne. De hadde innsett at gode notelesingsferdigheter ville være fordelaktig i hobbyen deres, noe svarene deres på

spørreskjemaene tydelig viste. Interessen for å lære kom også tydelig til uttrykk under notesingsøktene, da alle arbeidet svært konsentrert og med stor seriøsitet.

Bedre notesingsferdigheter var et aktuelt behov, og sangerne så at de kunne ha bruk for disse egenskapene umiddelbart. Interessen for å lære mer var derfor stor.

I andragogikken er ikke motivasjonen for å lære mer basert på ytre faktorer, men, som allerede nevnt, på et ønske om å lære fordi sangerne ser nytten av det. Også i øktene der vi arbeidet med å innstudere korets repertoar oppdaget sangerne relativt tidlig at de kunne ta i bruk kunnskapene sine. Dette bidro nok også til en stor grad av lærelyst, som følge av at sangerne opplevde notesingsferdigheter som et verktøy med god nytteverdi.

#### 9.4. SVAKHETER VED PROSJEKTET

Noen svakheter ved prosjektet mitt ser jeg tydelig, og særlig utfordringen med reliabilitet når sangerne har svart på spørreskjemaene bør nevnes. Selv om jeg har vært nøye med å opplyse dem om anonymiseringen av besvarelsene deres, kan det likevel tenkes at deres svar ble farget av at det var jeg som var mottaker av dem. Ved å opptre som forsker i tillegg til pedagog og dirigent, og forsøke å kartlegge sangernes synspunkter om og holdninger til min egen undervisning, satte jeg sangerne i en posisjon der de skulle gi sine vurderinger av meg og mitt opplegg direkte til meg.

Også lesetestene har sider som kan diskuteres. Ved å velge å bruke nøyaktig samme testmelodi og -rytme både før og etter prosjektet, slik jeg har gjort, kan man argumentere for at sangernes møte med disse den andre gangen ikke kan anses som prima vista-lesing. Likevel mener jeg at dette ikke er av spesielt stor betydning for resultatet, med den forholdsvis lange tidsperioden mellom de to lesetestene lagt til grunn. I tillegg fikk ikke sangerne anledning til å befatte seg med melodien eller rytmen lengre enn noen sekunder før de måtte utføre dem, noe som var likt begge ganger. For å oppnå best mulig utgangspunkt for å kunne måle sangernes leseferdigheter før og etter prosjektet, valgte jeg derfor altså å bruke nøyaktig samme test begge ganger.

Man kan også tenke seg at jeg kunne oppnådd andre resultater fra lesetestene dersom jeg hadde hjulpet sangerne med å etablere en tonalitet før meloditestene. Dette kunne for eksempel blitt gjort ved å gi dem en utgangstone eller spille en klaverkadens før de startet. Også på rytmetestene kunne det trolig vært til hjelp for noen dersom jeg hadde hjulpet dem med å etablere en puls og kanskje bidratt med "å telle opp" før den første takten. Likevel valgte jeg å forholde meg mest mulig passiv; en praksis jeg gjennomførte konsekvent på begge testene begge ganger. Som nevnt var melodiens starttrinn den eneste informasjonen jeg ga sangerne. Ved ikke å involvere meg i leseprosessene fikk jeg målt hvordan sangerne løste oppgaven helt på egen hånd, uten andre hjelpemidler enn deres eget gehør.

## 9.5. VIDERE FORSKNING

I tillegg til de elementer ved feltet som jeg har berørt i denne oppgaven, er det mange andre elementer det kunne vært interessant å se nærmere på, men som jeg grunnet oppgavens omfang ikke har tatt for meg. For det første ville det vært spennende å gjennomføre et forskningsprosjekt av lignende karakter, men over en lengre periode. Hvordan vil en praksis der man integrerer notelesingsundervisning i korprøvene i et amatørkor over flere år fungere, og hvilke resultater kan man få da?

Jeg ser også for meg at det ville være spennende å gjennomføre et lignende prosjekt, men i stedet for å være eklektisk i utvalg av undervisningsmaterieell, holde seg til ett læreverk som er laget for formålet, som for eksempel Reitans (1998) bok. Jeg synes også det kunne vært interessant å undersøke hvorvidt andre metoder enn trinntallmetoden ville fungert, for eksempel solmisasjon.

Et annet moment jeg gjerne skulle belyst dersom oppgavens omfang hadde tillatt det, er hvordan praksisen faktisk er i norske amatørkor når det kommer til undervisning i notelesing. Det kunne vært interessant å intervjuere dirigenter for å kartlegge i hvilken grad de gjør dette, og i så tilfelle hvilke metoder og læreverk de bruker.

## 9.6. PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER

Det foreliggende arbeidet håper jeg kan inspirere flere til å betrakte hørelærefaget som en del av også amatørmusikkmiljøet. Jeg er overbevist om at målrettet hørelæreundervisning og notelopplæring absolutt kan og bør ha en plass i amatørkor, noe denne oppgaven viser. Jeg håper arbeidet mitt kan være til inspirasjon for kordirigenter til å integrere gehør- og notelesingstrening som en naturlig del av korvirksomheten, og særlig viser denne studien at slikt arbeid kan bære frukter uten at undervisningen nødvendigvis må legge beslag på store deler av den dyrebare prøvetiden. Arbeid med notelesing kan fungere godt som en fast del av prøvene, men også som prosjekt over begrensede perioder.

Fokus på notelesing er etter mitt syn en del av en amatørkorpraksis som burde være like selvfølkelig som fokus på sangteknikk. Jeg tenker at ved å innlemme slikt arbeid som en naturlig del av de faste prøvene, vil dette kunne resultere i en mer spennende og givende hobby for sangerne, og dermed også en mer spennende og givende jobb for dirigenten.

## REFERANSER

- Balsnes, Anne H. (2009). *Å lære i kor – Belcanto som praksisfellesskap*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Bengtsson, Kjell (red.) (1982). *Människan i kören*. Stockholm: Carl Gehrman's Musikförlag.
- Bennett, Peggy (1984). Tricks, masks, and camouflage: Is imitation passing for music reading? I: *Music Educators Journal*, 71(3), (s. 62-63, 65-69).
- Blix, Hilde & Bergby, Anne K. (red.) (2007). *Øre for musikk - om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.
- Blix, Hilde (2004). *Notelesing, hva slags lesing er det? – Didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget – sett i lys av språkopplæringsteorier*. Tromsø: Eureka forlag.
- Boman, Hans (1991). *Sång i kör – stimulerande stämningfull samhörighet*. Psykologexamenssuppsats. Uppsala: Uppsala Universitet
- Brendell, Janna K. (1996). Time Use, Rehearsal Activity, and Student Off-Task Behavior during the Initial Minutes of High School Choral Rehearsals. I: *Journal of Research in Music Education*, 44, (s. 6-14).
- Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalland, Olav (1993). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Daniels, Rose D. (1988). Sight-Reading Instruction in the Choral Rehearsal. I: *Update: Applications of Research in Music Education*, 6(2), (s. 22-24).
- Demorest, Steven M. (2001). *Building choral excellence*. New York: Oxford University Press.
- Demorest, Steven M. & May, William V. (1995). Sight-Singing Instruction in the Choral Ensemble - Factors Related to Individual Performance. I: *Journal of Research in Music Education*, 43, (s. 156-167).
- Floyd, Eva & Bradley, Kelly D. (2006). Teaching Strategies Related to Successful Sight-Singing in Kentucky Choral Ensembles. I: *Update: Applications of Research in Music Education* 2006, 25 (s. 70-81).
- Gudmundsdottir, Helga R. (2010). *Advances in Music Reading Research*. ([https://skrif.hi.is/helgarut/files/2011/01/Advances in music reading research Paper by Gudmundsdottir-Helga\\_2nd\\_rev.pdf](https://skrif.hi.is/helgarut/files/2011/01/Advances_in_music_reading_research_Paper_by_Gudmundsdottir-Helga_2nd_rev.pdf), sett 24.03.14)

- Gullestad, Marianne (1991). Studiet av egen samfunnskultur som utfordring. I: *Norsk antropologisk tidsskrift*, 1, (s. 3-9).
- Halvorsen, Anne-Berit (2009). *Attekatte rytme – lek med rytmebilder*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henningsson, Ingemar (1996). *Kör i cirkel – ett forum för individuell och kollektiv utveckling*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Henry, Michele L. & Demorest, Steven M. (1994). Individual sight-singing achievement in successful choral ensembles - A Preliminary study. I: *Update: Applications of Research in Music Education*, 13(1), (s. 4-8).
- Hodges, Donald A. (1992). The acquisition of music-reading skills. I: Colwell, Richard (red.) *Handbook of Research in Music Teaching and Learning* (s. 466-471). New York: Schirmer Books.
- Idar, Ingegerd (1982). *Körsång från bladet – häfte 1*. Stockholm: Carl Gehrman's Musikförlag.
- Imsen, Gunn (2008). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jaakkola, Soila (2013). Connecting aural training and choral singing. I: Reitan et al. *Aural Perspectives*, (s. 133-143). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Johansen, Niels E. (2007). Melodi. I: Blix, Hilde & Bergby, Anne K. (red.) (2007) *Øre for musikk – om å undervise i hørelære* (s. 77-93). Oslo: Unipub.
- Johansen, Niels E. (2006). *Hørelære – med på notene*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Johansen, Niels E. (2000). *Hørelære – rytmelesing*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Johnson, Greta J. B. (1987). A descriptive study of the pitch-reading methods and the amount of time utilized to teach sight-singing by high school choral teachers in the north central region of the American Choral Directors Association. *Unpublished master's thesis*, University of Nebraska, Lincoln.
- Karpinski, Gary S. (2000). *Aural Skills Acquisition – The Development of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Kleven, Thor A. (red.) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

- Knowles, Malcolm & Associates (1984). *Andragogy in action – Applying Modern Principles of Adult Learning*. Jossey-Bass Publishers: San Fransisco, California.
- Knowles, Malcolm (1980). *The Modern Practice of Adult Education – From Pedagogy to Andragogy*. Chicago, Illinois.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lehmann, Andreas C., Sloboda, John A. & Woody, Robert H. (2007). *Psychology for Musicians - understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press.
- Lehmann, Andreas C. & McArthur, Victoria (2002). Sight-Reading. I: Parncutt, Richard & McPherson, Gary (red.) *The science & psychology of music performance – creative strategies for teaching and learning*. (s. 135-150). New York: Oxford University Press.
- Loeng, Svein (2009). *Andragogikk – en historisk og faglig gjennomgang*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Loeng, Svein (1997). *Voksenpedagogikk i humanistisk perspektiv*. Stjørdal: Immatelos forlag.
- May, William V. & Elliott, Charles A. (1980). Relationships among Ensemble Participation, Private Instruction, and Aural Skill Development. I: *Journal of Research in Music Education*, 28, (s. 155-161).
- Mellin-Olsen, Stieg (1996). *Samtalen som forskningsmetode – tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.
- Merriam, Sharan B., Caffarella, Rosemary S., & Baumgartner, Lisa M. (2007). *Learning in Adulthood – a comprehensive guide*. San Fransisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Nielsen, Jens C. R. & Repstad, Pål (2004). Fra nærhet til distanse og tilbake igjen – om å analysere sin egen organisasjon. I: Repstad, Pål (red.) *Dugnadsånd og forsvarsverker – tverretattlig samarbeid i teori og praksis*. (s. 234-253). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyström, Jonas (1996). *Prima vista – att sjunga efter noter – från grunden - øvningar*. Stockholm: Carl Gehrman's musikförlag.
- Oppenheim, Abraham N. (1992). *Questionnaire Deisgn, Interviewing and Attitude Measurement*. London/New York: Pinter Publishers.
- Paulgaard, Gry (1997). Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I: Fossåskaret, Erik, Fuglestad, Otto L. & Aase, Tor H. (red.). *Metodisk feltarbeid – Produksjon og tolkning av kvalitative data*. (s. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.



Postholm, May B. & Jacobsen, Dag I. (2011). *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Reitan, Inger E. (1998). *Finn tonen – hold takten – lærebok i melodilesning og musikkteori for korsangere*. Oslo: Norsk Musikforlag.

Repstad, Pål (2009). Mellom nærhet og distanse – enda en gang. I: Garmann Johnsen, Hans C., Halvorsen, Anne og Repstad, Pål (red.) *Å forske blant sine egne – Universitet og region – nærhet og uavhengighet*. (s. 306-314). Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Sandberg Jurström, Ragnhild (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar – en socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Sloboda, John (1978). The Psychology of Music Reading I: *Psychology of Music*, 6 (s. 3-20).

Stenbäck, Helena (2001). *Lärande i kör – en studie av körsång i gymnasium och folkhögskola*. Licentiatuppsats, Musikhögskolan i Piteå.

Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.

Wolf, Thomas (1976). A cognitive model of musikal sight-reading. I: *Journal of Psycholinguistical Research*, 5 (s. 143-172).

# VEDLEGG 1 – FØRSTE SPØRRESKJEMA

## Spørreskjema korsangere

Alder:

Kjønn:

Stemmetype:

Hvor mange år har du sunget i kor?

Har du noen annen musikkbakgrunn, og i så fall hvilken?

Hvor på denne skalaen vil du anslå dine notelesingsferdigheter?

Meget dårlig

Dårlig

Ganske dårlig

Middels

Ganske bra

Bra

Meget bra

Hvordan har du lært deg det du kan om notelesing?

Bruker du notene i arbeidet med å lære deg ny musikk i koret og i så fall hvordan?

Bruker du notene for å huske melodier som er innstudert i koret og i så fall hvordan?

Hvordan vil du beskrive ditt forhold til noter?

Kunne du tenke deg å lære deg mer om notelesing og i så tilfelle hvorfor?

## VEDLEGG 2 – ANDRE SPØRRESKJEMA

### Spørreskjema korsangere 2

Alder:

Kjønn:

Stemmetype:

Hvor på denne skalaen vil du anslå dine notelesingsferdigheter?

Meget dårlig

Dårlig

Ganske dårlig

Middels

Ganske bra

Bra

Meget bra

Hvordan har du lært deg det du kan om notelesing?

Bruker du notene i arbeidet med å lære deg ny musikk i koret og i så fall hvordan?

Bruker du notene for å huske melodier som er innstudert i koret og i så fall hvordan?

Hvordan vil du beskrive ditt forhold til noter?

Kunne du tenke deg å lære deg mer om notelesing og i så tilfelle hvorfor?

Opplever du noter som mer eller mindre forståelig nå sammenlignet med før prosjektperioden?

Har forholdet ditt til noter endret seg i løpet av prosjektperioden og i så fall hvordan?

Bruker du notene annerledes nå sammenlignet med før prosjektperioden og i så fall hvordan?

Hvor mye har notekunnskapene dine utviklet seg nå sammenlignet med før prosjektperioden?

Ingen utvikling

Veldig liten forbedring

Liten forbedring

Middels forbedring

Stor forbedring

Veldig stor forbedring

Har du fått lyst til å lære mer om noter i løpet av prosjektperioden?

Hvordan vil du beskrive de delene av øvelsene som har omhandlet notelesingstrening? (Flere svar mulige)

Givende

Kjedelige

Inspirerende

Uinteressante

Nyttige

Unyttige

Annet? \_\_\_\_\_

Beskriv med egne ord hva du tenker om prosjektperioden:

Tror du det ville vært bedre med egne notekurs som ikke var del av de ordinære korøvelsene enn ordningen med notelesingsjobbing integrert i korøvelsene?