



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Det kunstfaglige fakultet - Musikkonservatoriet

## Veien til høyere utdanning i musikk

---

**Andreas Toften**

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

Mai 2016





## **Forord**

Det har vært slitsomt, arbeidskrevende, til tider stressende, lærerikt, berikende og inspirerende å arbeide med denne masteroppgaven.

Det er mange som fortjener takk for den hjelpen og støtten de har gitt meg i forbindelse med prosjektet. Først vil jeg takke Johnny Kaste Gundersen som var min første hørelærelærer på Sortland videregående skole for inspirasjon og oppmuntring til mitt yrkesveivalg. Så vil jeg takke mine studiekolleger for tilbakemeldinger, diskusjoner og to spennende år. Jeg vil gi en stor takk til min veileder Hilde Synnøve Blix for gode råd, tips og hjelp på alle døgnets tider. I tillegg vil jeg takke alle avdelingsledere jeg har vært i kontakt med for hjelpen med å finne informanter. Og så vil jeg rette den største takken til mine informanter for ærlige og dype svar, deres meninger og utsagn har beriket min forståelse av hørelærefaget og jeg kunne ikke vært foruten den lærdommen dere har gitt meg. Til slutt vil jeg takke min læremester Niels Eskild Johansen. Det å få æren av å lære din metodikk av deg har vært utrolig spennende og lærerikt, jeg har lært så enormt mye av deg!

## **Sammendrag**

Hensikten med denne studien er å få innsikt i hørelæreundervisningen på musikklinjene i Norge med fokus på innholdet i undervisningen og med mål om å se dette i sammenheng med innholdet i den nasjonale felles opptaksprøven i gehør for høyere utdanning i musikk. Studien baserer seg på en kvantitativ undersøkelse av 36 hørelærelærere på 23 musikklinjer i Norge. Det teoretiske utgangspunktet ligger i den didaktiske relasjonsmodellen. Videre er læreplanene Mønsterplan 87, Reform 94 og Kunnskapsløftet 06 og opptaksprøven i gehør presentert med fokus på musikkfagene og hørelærefaget. Problemstillingene for studien er:

1. På hvilken måte forberedes elevene på musikklinjene i Norge til den nasjonale opptaksprøven i gehør for høyere musikkutdanning?
2. I hvilken grad samsvarer innholdet i hørelærefaget på musikklinjene i Norge med innholdet i den nasjonale opptaksprøven i gehør for høyere musikkutdanning?

Resultatene viser at informantene mener det er viktig å forberede elever til høyere utdanning i musikk, og at det varierer fra skole til skole og lærer til lærer hvordan elevene forberedes til opptaksprøven i gehør for høyere musikkutdanning. Dette er på grunn av at de didaktiske forutsetningene er ulike ved de forskjellige skolene. Det kommer også frem at informantene oppfatter at elevene i liten grad ønsker å søke høyere utdanning i musikk og relativt få av elevene har forutsetninger for å eventuelt bestå opptaksprøven i gehør. Studien viser imidlertid også at innholdet i hørelærefaget på musikklinjene i stor grad samsvarer med innholdet på opptaksprøven i gehør. Andre interessante funn er at informantene mener det er viktig at hørelærefaget skal oppleves som nyttig og knyttes opp mot utøvende musikalsk virksomhet.

**Nøkkelord:** hørelære, musikklinje, videregående skole, musikk fordypning, opptaksprøve, musikkteori, gehør, høyere musikkutdanning, kunnskapsløftet, hørelæredidaktikk.

# Innhold

<b>1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1	BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING .....	7
1.2	TIDLIGERE FORSKNING .....	8
1.3	BEGREPSAVKLARING .....	11
1.3.1	Hørelærefaget .....	11
1.3.2	Musikalsk gehør .....	12
1.3.3	Læreplan.....	14
1.3.4	Opptaksprøvene i teori og gehør .....	15
1.3.5	Musikklinje .....	16
<b>2</b>	<b>TEORI.....</b>	<b>17</b>
2.1	DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN .....	17
2.1.1	Mål.....	18
2.1.2	Innhold .....	18
2.1.3	Metode .....	19
2.1.4	Vurdering.....	20
2.1.5	Rammefaktorer .....	21
2.1.6	Elev- og lærerforutsetninger .....	22
2.2	LÆREPLANPRESENTASJON .....	23
2.2.1	Læreplanhistorie .....	24
2.2.2	Mønsterplan 87 .....	24
2.2.3	Reform 94 - Fagplanen for musikk på videregående opplæring.....	25
2.2.4	Kunnskapsløftet.....	29
2.2.5	Læreplan for musikk fordypning .....	30
2.3	DEN NASJONALE FELLES OPPTAKSPRØVEN I GEHØR FOR HØYERE UTDANNING I MUSIKK .....	33
2.3.1	Gehörprøven .....	33
2.3.2	Hensikt og mål.....	36
<b>3</b>	<b>FORSKNINGSMETODE.....</b>	<b>38</b>
3.1	TO FORSKNINGSSTRATEGIER.....	38
3.2	SPØRRESKJEMA .....	39

3.2.1	Operasjonalisering av begreper .....	40
3.2.2	Utforming av spørsmål.....	40
3.2.3	Svaralternativ .....	42
3.2.4	Fordeler ved spørreskjema .....	45
3.2.5	Ulemper ved spørreskjema .....	46
3.2.6	Utvalg .....	47
3.2.7	Hvordan samlet jeg inn informasjonen? .....	47
3.3	ETIKK .....	48
<b>4</b>	<b>RESULTATER.....</b>	<b>50</b>
4.1	MÅL .....	50
4.2	INNHold .....	52
4.3	RAMMER .....	59
4.4	ELEVFORUTSETNINGER.....	61
4.5	LÆRERFORUTSETNINGER .....	63
4.6	OPPTAKSPRØVEN I TEORI OG GEHØR .....	65
4.7	LÆREPLAN.....	66
4.8	INNHODET I UNDERVISNINGEN OG INNHODET I OPPTAKSPRØVEN I GEHØR .....	67
<b>5</b>	<b>AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE .....</b>	<b>71</b>
5.1	PÅ HVILKEN MÅTE FORBEREDES ELEVENE PÅ MUSIKKLINJENE I NORGE TIL DEN NASJONALE OPPTAKSPRØVEN I GEHØR FOR HØYERE UTDANNING I MUSIKK? .....	71
5.2	I HVILKEN GRAD SAMSVARER INNHODET I HØRELÆREFAGET PÅ MUSIKKLINJENE MED INNHODET PÅ DEN NASJONALE OPPTAKSPRØVEN I GEHØR FOR HØYERE UTDANNING?.....	73
5.3	NOEN REFLEKSJONER OM ARBEIDET MED STUDIEN .....	75
5.3.1	Utvalg .....	75
5.3.2	Spørreskjemaet design.....	75
5.4	VIDERE FORSKNING .....	76
5.5	KONKLUSJON .....	77
<b>6</b>	<b>REFERANSER .....</b>	<b>78</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og problemstilling

Da jeg startet på musikklinja på Sortland videregående skole, hadde jeg spilt gitar et par år på gutterommet. Jeg kunne ikke lese noter, spille etter noter, synge og hadde liten forståelse av musikkteori. Dette skulle hørelærefaget endre på. Det vi lærte i faget utvidet min horisont mer enn jeg trodde var mulig. Jeg lærte så utrolig mye, og jeg forsto at det enda var mye mer å lære. Hørelærefaget erfarte jeg som veldig variert og innholdsrikt. Et fag hvor vi blant annet sang fra bladet, lyttet til musikk, hørte på akkorder, skrev ned musikk og komponerte, i tillegg til mye mer. Hørelærelæreren min motiverte meg til å arbeide med faget, og ved avsluttende eksamen oppnådde jeg toppkarakter. Jeg ønsket så å søke på høyere utdanning i musikk. På videregående hørte vi rykter om hvor vanskelig opptaksprøven i gehør var. Dermed ba jeg om ekstraundervisning med min lærer, og etter mye jobbing bestod jeg prøven, så vidt. Denne erfaringen har fulgt meg siden. Prøven var ikke så vanskelig, men jeg funderte over hvorfor prøven var så forskjellig fra det vi hadde arbeidet med i hørelæreundervisningen. Dette ledet meg til problemstilling for den foreliggende studien.

Bakgrunnen for studien ligger i debatten om "spriket" mellom videregående skole og høyere musikkutdanning. Problematikken dreier seg om opptaksprøven for høyere musikkutdanning, og en antatt uoverensstemmelse mellom innholdet i prøvene og i faget gehørtrening på videregående skole. I Norge må søkere bestå opptaksprøve i instrument, teori og gehør for å studere musikkutøving på universitetet og høyskoler. Jeg skal ikke gå inn på instrumentalprøven i denne studien, men tar for meg gehørdelen av opptaksprøven. Statistikk og oversikt fra utdanningsdirektoratet viser at rundt 80% av elevene på musikk dans og drama får karakteren 5 eller 6 i de såkalte programfagene<sup>1</sup>. Allikevel er det indikasjoner på at mange stryker på opptaksprøven i gehør<sup>2</sup>. Derfor mener jeg at opptaksprøven og hørelærefaget på musikklinjene ikke sammenfaller innholdsmessig i så stor grad som er ønskelig. I musikkmiljøet, og kanskje enda mer i hørelæremiljøet, har dette vært diskutert og man ønsker å finne ut hvorfor. Det er gjort lite forskning på dette feltet, og

---

<sup>1</sup> Karakterstatistikk for videregående opplæring 2013/2014.

(<http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/karakterer/2014/analyse-karakterer-vgo2014.pdf>)

<sup>2</sup> Tall fra desentraliserte opptaksprøver i teori og gehør i 2014 utarbeidet av Rasmus Reed (Universitetet i Stavanger) viser at 26% (under 55 poeng) strøk på gehørprøven ved norske musikkonservatorium og at 47,7% (under 65 poeng) strøk på gehørprøven ved Norges Musikkhøyskole. Gjennomsnittlig poengsum for gehørprøven nasjonalt var 65,06 av 100 poeng.

målet med studien er å bidra til å skape nye diskusjoner og debatter rundt emnet, og jeg håper gjennom studien å bidra til kunnskap som kan være til nytte for hørelærefaget og musikkutdanningsfeltet forøvrig. Da jeg skulle skrive masteroppgave, begynte en tankeprosess hvor mange interessante spørsmål dukket opp. Hva er målet med faget? Hva er innholdet i faget? Hvordan skjer vurderingen? Hvilke metoder brukes? Hva har rammene å si? Mener lærerne at elevene er i stand til å bestå opptaksprøven? Hva er hensikten med opptaksprøven? Og hvilken rolle spiller læreplanen?

Disse spørsmålene sammenfattet jeg til to problemstillinger:

- 1. På hvilken måte forberedes elevene på musikklinjene i Norge til den nasjonale opptaksprøven i gehør for høyere musikkutdanning?*
- 2. I hvilken grad samsvarer innholdet i hørelæreundervisningen på musikklinje i Norge med de krav som stilles til kunnskap og ferdigheter i den nasjonale opptaksprøven i gehør for høyere musikkutdanning?*

Jeg har valgt å innhente data gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse hvor hørelærelærere er informantene. Jeg har fått svar fra 36 informanter fra 23 forskjellige musikklinjer i Norge. For å sette svarene på problemstillingene i perspektiv, ser jeg på resultatene fra spørreundersøkelsen i lys av didaktisk teori, læreplaner og opptaksprøvens innhold.

## 1.2 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på fagfeltet. Jeg har funnet forskning som omtaler ulike aspekter ved hørelærefaget. Siden jeg fokuserer på videregående skole i Norge vil jeg gå gjennom forskning relatert direkte til dette skoleslaget.

Anne Katrine Bergby (1991) skrev i 1991 hovedoppgaven: "Hørelære ved musikklinje i den videregående skole. En kartlegging og vurdering av fagets innhold". Oppgaven er en kvantitativ undersøkelse av hørelærelærere i videregående skole. Hennes oppgave satte lys på innholdet i hørelæreundervisningen, med fokus på den skandinaviske hørelæremodellen<sup>3</sup>. Hun fant ut at hørelæreundervisning i stor grad dreide seg om lese- og

---

<sup>3</sup> Hørelæremodell influert av danske og svenske lærebøker av blant annet: Finn Høffding, H. Ravn Jensen, Jørgen Jersild og Lars Edlund (Blix og Bergby 2007:11). De vanligste emnene er melodi (prima vista-sang, diktat, korreksjonsoppgaver og intervallsang), harmoni (to- eller flerstemt melodidiktat, harmonisk analyse og



skriveferdigheter, selv om informantene uttrykte et ønske om å inkludere elementer som musikkforståelse og opplevelse av musikk i undervisningen. De mente at gruppestørrelse, tidspress og mangelen på utdanning ofte hindret dem i å implementere disse elementene. Hennes studie ble dermed et arbeid som indirekte talte sterkt for opprettelsen av en hørelærepedagogisk utdanning i Norge.

Christian Vinje (2009) skrev masteroppgaven "Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst?". Han ønsket gjennom studien å kartlegge elevenes oppfattelse av fagets nytteverdi. Han forsket på elevens egne tanker om forutsetninger i faget, grad av prestasjonsangst og mestringsfølelse. Ved hjelp av spørreskjema og et representativt utvalg med elever fant Vinje ut at hørelærefaget generelt ble sett på som nyttig. De kunne se nytten og sammenhengen mellom hørelærefaget og de øvrige musikkfagene. Andre interessante funn var at jentene hadde mer prestasjonsangst enn guttene og at guttene hadde mer tiltro til egen mestring i faget enn jentene hadde.

Eksamensarbeidet til Andreas Frydendal Pedersen (2012) "En intervjustudie av hørelærepedagogers syn på og håndtering av teori og praksis i sin musikkundervisning i videregående skole" er en kvalitativ studie av hørelærepedagoger i videregående skole. Hensikten med studien var å sette lys på pedagogenes syn på teori og praksis i undervisningen, i tillegg til å fokusere på lærernes syn på hørelærefaget, instrumentalspill og sang. Teoretisk tar Pedersen utgangspunkt i et multimodalt perspektiv, som innebærer måten mennesker lærer gjennom flere former for tegn og modaliteter, i tillegg til didaktiske og pedagogiske perspektiv, med fokus på de ulike lærernes undervisningspraksis. Resultatene viser at informantene anser balanse og sammenheng mellom det teoretiske og det praktiske som viktig i hørelæreundervisning, samt at det er svært viktig å knytte instrumentalspill og sang til hørelæreundervisning. Et interessant funn er at det var vanskelig for hans informanter å gjennomføre slik undervisning, fordi det avhenger av rammefaktorer som rom, tidsressurser, læreplaner og lignende.

Maria Medby Tollefsen skrev i 2012 masteroppgaven "Jeg tror at de som gjør det godt til eksamen i hørelære er godt rustet til å gå ut og jobbe med musikk – en kartlegging av

---

korreksjonsoppgaver) og rytme (rytmelesning og rytmediktat). Felles for emnene er at elevene ofte kunne velge hvilke stavelser eller symboler de skulle synge på eller analysere med. (Bergby 1991:6)

hørelæreundervisning i høyere musikkutdanning". Denne studien hadde til hensikt å kartlegge hørelæreundervisningen ved høyere, klassisk musikkutdanning i Norge. Ved hjelp av intervju og observasjon kartla hun: mål, innhold, metoder, organisering, ramme faktorer, vurderingsformer, læremateriell og studentenes læreforutsetninger<sup>4</sup> og om de var sammenfallende ved de ulike undervisningsinstitusjonene. Interessante funn var at det var relativt store forskjeller på hvordan hørelære ble undervist i, på de forskjellige institusjonene. Innenfor alle kategoriene var det betydelige forskjeller i undervisningen. Det kom for eksempel fram to forskjellige synspunkter på hørelærefagets formål. Det ene dreide seg om utviklingen av indre gehør gjennom arbeid med det generelle gehøret, mens den andre dreide seg om å forstå musikk og musikalsk notasjon gjennom innsikt og bevisstgjøring av musikkens bestanddeler.

Magnhild Tafjord skrev i 2013 masteroppgaven "Min musikk – formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse? Om læreplanimplementering og hovedområdet formidling i musikk fordypning i videregående skole". Denne studien bygger på et fokusintervju med 10 lærere fra fem forskjellige videregående skoler. Tafjord ser blant annet på implementeringen av læreplanen og lærernes forståelse av formidlingsfaget etter at Kunnskapsløftet<sup>5</sup> ble iverksatt. Hun undersøker hvordan implementeringen av en ny læreplan utarter seg. Resultatene viser at lærerne gjennomfører en ny praksis ut fra deres erfaringer for å finne løsninger hvor både læreplanens retningslinjer og lærernes syn ivaretas. Hun sier også at resultatene tyder på at lærerne ønsker en mer helhetlig musikkopplæring hvor tverrfaglig og flerfaglig samarbeid vektlegges i større grad enn i dag. Jeg er klar over at det finnes flere studier som omhandler musikklinjer og gehørarbeid, men jeg har valgt å benytte meg av disse fem studiene fordi de ligger tettest opp mot min problemstilling. I tillegg har jeg begrenset meg til å benytte oppgaver på hovedfags- og masternivå.

---

<sup>4</sup> Kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen.

<sup>5</sup> "Kunnskapsløftet består av lærerplaner for fag, Generelle del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling og tilbudsstruktur." (<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>)

### 1.3 Begrepsavklaring

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for sentrale begreper som brukes i studien. Først forklarer jeg hva jeg legger i begrepene *hørelærefaget*, *musikalsk hukommelse*, *gehør* og *musikalsk gehør*. Deretter belyses begreper knyttet til læreplanen, for så å avklare begreper i sammenheng med *opptaksprøven i teori og gehør for høyere utdanning i musikk*. Til slutt definerer jeg bruken av begrepet *musikklinje*.

#### 1.3.1 Hørelærefaget

Ved musikklinjene i Norge undervises det i å utvikle og styrke ferdighetene til elevene for de sidene ved musikalske gehør som hjelper oss å utøve og formidle musikk. Hørelærefaget berører aspekter som skriving, lytting, improvisasjon, synging, kroppsliggjøring, imitering med mer og skiller seg dermed fra andre fagemner som komposisjon, lytting, og anvendt musikk lære<sup>6</sup>. Allikevel berører hørelærefaget i forskjellig grad alle disse emnene og bidrar dermed til en helhetlig musikalsk forståelse. Lars Edlund i Cappelens musikkleksikon definerer hørelære slik:

"Hørelære (...) brukes på norsk som en samlende betegnelse på en rekke pedagogiske disipliner. De har alle et felles siktepunkt, nemlig å utvikle de funksjoner av et musikalsk gehør som er vesentlige for utøvelsen og forståelsen av musikk." (Edlund 1979:456).

Fagets innhold varierer fra land til land, men det råder en felles enighet om viktigheten av å lytte bevisst etter musikalske strukturer, opparbeide gode lese- og skriveferdigheter i musikk og å spille etter gehøret. Med *bevisst lytting etter musikalske strukturer* menes det å oppfatte og identifisere deler av et musikalsk forløp, samt å bruke begreper og tegn basert på en felles terminologi for å uttrykke seg. Eksempelvis kan det være å lytte til og skrive ned en isolert melodi (melodidiktat), eller å gjenkjenne en skuffende kadens i et harmonisk forløp. I tillegg kan man analysere og beskrive musikken gjennom instrumentering, klangfarge, form, dynamikk, artikulasjon og så videre (Ibid.). Å *opparbeide gode lese- og skriveferdigheter* går ut på å finne strategier og metoder for å synge fra bladet og å notere det man hører. Å *spille etter gehøret* er tradisjonelt vanlig i jazz og folkemusikk, men nyere forskning viser at det i senere tid kan synes å ha blitt mer vanlig i klassisk hørelære.

Informantene i Pedersens (2012) masterarbeid forklarer at de benytter seg av instrumenter i

---

<sup>6</sup> "Anvendt musikk lære: "Hovedområdet dreier seg om musikkens grunnelementer, terminologi, notasjon og symboler som grunnlag for videre arbeid med musikk." (udir.no)

hørelæreundervisningen fordi det i hovedsak er med på å skape sammenheng mellom teorien og praksisen. Bergby forklarer at: "Regelmessig bruk av instrumenter i hørelæreundervisningen vil gjøre elevene kjent med instrumentet via øret. Læringen kan dermed skje *gjennom* instrumenter, noe som kan føre til tettere kontakt mellom auditive forestillingen og den musikalske utførelsen." (Bergby 2007:194). Eksempler på arbeidsmåter for å spille etter gehøret kan være: å imitere fraser, improvisere, spille på trinn, spille brudte akkorder, spille etter hukommelse, transponere med mer (Ibid.). Disse aktivitetene er med på å lage sammenheng mellom hørelærefaget og hovedinstrumentet. I tillegg får elevene gjennom instrumentalt gehørspill lære å bruke gehøret aktivt i egen utøvelse av musikk.

Anne Katrine Bergby (1991) skrev i sin hovedoppgave at de vanligste emnene i hørelærefaget var melodi- og rytmelesing og melodi- og rytmediktat. Disse fire emnene er fremdeles vanlig, men man kan se av nyere lærebøker og eksamensformer at faget er i utvikling. Emner som harmonikk, kroppsligøring av rytmer, akkompagnert primavista og gehørspill står sterkere i de nye lærebøkene, som igjen påvirker praksisen.

I Kunnskapsløftet (K06) musikk fordypning på musikklinjene har faget fått navnet *gehørtrening*. Faget er et underfag til valgfaget musikk fordypning. Faget har gjennom tidene blitt omtalt med mange forskjellige navn som blant annet *lytting og gehør*, *hørelære*, *musikk lære og gehørtrening*. I denne oppgaven brukes *hørelære* eller *hørelærefaget* og *gehørtrening*. Hørelære er den betegnelsen jeg er mest fortrolig med, men velger allikevel av og til å benytte gehørtrening, da dette er fagets navn i Kunnskapsløftet.

Når jeg omtaler lærerne, brukes begrepet *hørelærelærer* eller *hørelærepedagog*. Jeg velger å omtale alle lærere som underviser i hørelærefaget som hørelærelærere uavhengig av utdanning. Dette er fordi det lenge har vært begrensede muligheter for å spesialisere seg og utdanne seg til hørelærepedagog (Blix og Bergby 2007).

### 1.3.2 Musikalsk gehør

Ordet *gehør* kommer fra det tyske ordet *gehör* og betyr hørsel. (Bengtsson 1979:62). Selv om ordet betyr hørsel skiller det i omtale av musikalsk gehør mellom begrepene *hørsel* og *gehør*. Hørsel er en rent fysiologisk funksjon som oppfatter lydets frekvens (Hz) og styrkegrad (Db) (Blix, Bergby 2007:15). Den svenske musikkviteren Ingmar Bengtsson hevder at "gehøret (...) kalles evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m), og så kunne

fremlegge dette konkret." (Bengtsson 1979:62). Det å ha god hørsel behøver altså ikke å ha noen sammenheng med et godt gehør.

*Å synge eller å spille etter noter* krever evnen til å høre for seg notasjonen og å huske det man har hørt. Indre gehør og musikalsk hukommelse Disse emnene er veldig sentrale elementer i all hørelæreundervisning. Dette er ferdigheter som må opparbeides gjennom øving og bevisstgjøring. Primavistasang er en disiplin hvor eleven skal danne seg en forestilling av det musikalske forløpet uten hjelp av instrumenter, men ved hjelp av det indre gehøret. Ofte hører både bladsang og diktatskriving til hørelærefaget fordi de er med på å skape en direkte kobling mellom den nedskrevne melodien og det klingende forløpet. Et godt gehør innebærer blant annet å ha en indre forestilling om hvordan et notebildet vil klinge. Ved å fokusere på ett musikalsk element om gangen forstås helheten, og på den andre siden er det ønskelig å kunne analysere helheten i detaljer. Målet blir da at den indre forestillingen er så sterk at det umiddelbart oppstår en indre auditiv representasjon av notebildet når utøveren leser noteskrift.

*Musikalsk hukommelse* er evnen til å huske et musikalsk forløp i realtid, samt å danne seg forestillinger om det resterende forløpet. Blix og Bergby sier dette om arbeid med musikalsk hukommelse:

"Elevene må gjøres kjent med ulike former for musikk, slik at de kan gjenkjenne de strukturer som er viktige eller meningsbærende, og slik at de kan lagre dem som musikalske forestillinger (intuitiv kunnskap) i sin erfaringsbank." (Blix og Bergby 2007:18).

Å huske musikkforløp blir dermed en treningssak forankret i de musikalske forutsetningene personen har. Det er ingen tvil om at dur-/molltonaliteten er dominerende i vestlig musikk og det vil derfor være naturlig å ta utgangspunkt i en slik tonalitet. I hørelærefagets tidligere historie lå hovedvekten ofte på å lære å synge intervaller isolert fra en musikalsk sammenheng (Bengtsson 1979). Intervaller og bestemte strukturer innlæres i langtidshukommelsen via gehøret og hentes frem når leseren behøver dem. Erfaring viser allikevel at det å beherske intervallene rent gehørmessig bare er en grunnforutsetning for å lese melodier. Dermed er denne pedagogikken omdiskutert fordi intervallene og strukturene oppleves forskjellig utfra tonalitet og musikalsksammenheng. (Ibid.) De nyere og mer utbredte lesemetodene tar utgangspunkt i et tonalt sentrum og knytter intervallene til tonal sammenheng. Dette gjør at man danner seg en erfaring med hvordan en tone klinger i

forhold til en annen. Eksempelvis kan det være den ledende effekten et syvendetrinn har til første-trinn i skalaen.

Gehøret skilles ofte i to hovedtyper utfra hvordan det tradisjonelt arbeides med gehøret og bevisstheten rundt kunnskapen (Ibid.).

I den ene tradisjonen avhenger gehøret av evnen til å oppfatte lydens elementer og sette det i system ved hjelp av begreper og symboler, eller omvendt å bruke begreper og symboler for å skape lyd. Denne typen gehør er tradisjonelt brukt av skolerte utøvere som kan spille etter noter. Dermed gir det muligheter til å spille musikk som utøveren ikke nødvendigvis trenger å ha kjennskap til.

Den andre tradisjonen er den som oftest brukes i både folkemusikk, kunstmusikk og mange typer populærmusikk. Kjennetegnet for denne gehørtradisjonen er evnen til å reproducere musikk slik at musikken oppfattes som "riktig" utfra sjangerens kodefortrolighet, samt fraværet av notemateriell og evnen til å skrive ned musikken. Gehøret handler altså om fremførelse, intonasjonsnyanser, rytmiske særtrekk, melodiske forsiringer og andre sjangermessige særtrekk (Ibid.).

Gehørbegrepet kan også deles i to andre undergrupper: *relativt-* og *absolutt gehør*. Det relative gehøret er evnen til å finne ut hvilken tonehøyde, intervall eller akkord man hører utfra en grunntone, stemmegaffel, vårt eget stemmeomfang eller lignende (Blix og Bergby 2007:19). De som har *absolutt gehør* har "lagret" tonehøydene i langtidshukommelsen og kan derfor uten store vansker finne ut nøyaktig hvilken tonehøyde som spilles. Det er allikevel hensiktsmessig for mennesker med *absolutt gehør* å arbeide med det relative gehøret (Ibid. s. 19). I denne oppgaven har jeg valgt å definere gehør som "evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte, huske og begrepsliggjøre musikalske strukturer."

### 1.3.3 Læreplan

Læreplan defineres i Hanken og Johansens bok *Musikkundervisningens didaktikk* slik: " (...) et skrevet dokument som angir retningslinjer for mål, innhold, og organisering av undervisningen." (Hanken og Johansen 1998:134).

I følge Hanken og Johansen finnes det flere typer læreplaner (Ibid. s. 134). Jeg har valgt å trekke frem tre typer som benyttes i Kunnskapsløftet. Den *formelle læreplanen*, *bredfeltplan* og *fagplan*. Den formelle læreplanen er nasjonalt utarbeidede dokument som har til hensikt

å "styre" undervisningen. Den gir retningslinjer for mål, organisering, vurderingsformer og annet. Siden læreplanen er utarbeidet med hensyn til hva som er viktig kunnskap og hvordan elevene skal tilegne seg kunnskap er den et speilbilde av de verdiene myndighetene innehar om skolen (Ibid.). Planene fungerer også som et vurderingsdokument, og foreldre, elever, lærere, administrasjon og læringsinstitusjoner kan vurdere om skolene realiserer intensjonene til planen. Den generelle læreplanen som gjelder for videregående skole i dag, er Kunnskapsløftet 2006. Kunnskapsløftet omtales ofte som reform, men jeg velger i min studie å bruke begrepet læreplan.

En bredfeltplan er en læreplan hvor enkeltfag er samlet sammen til et større fagområde (Ibid.). Det kan eksempelvis være faget *musikk* i videregående skole som består av hovedinstrument, kor og samspill. Eller *musikk fordypning* (MF) som består av gehørtrening, komponering og formidling (K06 læreplan MF).

Fagplanen defineres som en læreplan oppdelt i separate fagområder. Eksempler på slike fag på musikklinjen kan være anvendt musikk, hovedinstrument, gehørtrening, komponering med flere (Hanken og Johansen 1998). Fordelen med en fagplan er at planen legger vekt på ett og ett fag. Dermed blir det lettere å beskrive en god progresjon i faget, i tillegg til at det gir gode forutsetninger for forberedelse til videre studier på høyere utdanning hvor man studerer ytterligere fagspesifikt.

I min studie presenterer jeg Kunnskapsløftet og de to foreliggende læreplanene mønsterplan 87 og læreplanverket 97 med vekt på musikkfaget og hørelærefaget som bakgrunn for undersøkelsen av hørelærefagets innhold og utøvelsen på musikklinjene.

#### 1.3.4 Opptaksprøvene i teori og gehør

Ved alle høyere musikk institusjoner i Norge må man bestå opptaksprøvene i teori og gehør for å komme inn på skolene. Opptaksprøvenes rolle er å sikre at elevene har den kompetansen som trengs for å følge undervisningen i hørelærefaget. De brukes også til å inndele grupper etter nivå og å gi elevene oversikt over hvordan de ligger an i faget før studiet starter.

Opptaksprøven består av to deler, en teoridel og en gehørdel. Teoridelen består av sju oppgaver som måler elevens ferdigheter i å lese, skrive og høre etter musikalske elementer og gjenkjenne dem i et notebilde. Oppgavene omhandler emnene: intervaller, akkorder,

skalaer, harmonisk analyse, harmonisering, tostemmig sats og transponering/transkripsjon (Oppgaveveiledning: Teori).

Gehørdelen består av 15 oppgaver hvor noen av oppgavene måler de forutsetningene som ikke er avhengige av teoretiske eller notemessige forutsetninger. De oppgavetyperne som brukes er korreksjonsoppgaver, diktat, bestemme tonekjønn, grunntone, taktart og intervall, høre akkorder, vurdere intonasjon, i tillegg til melodiforandring i enstemmig og tostemmig sats. I oppgaveveiledningen for gehør står det også at: "Vi anbefaler at arbeidet med kvalifisering konsentreres omkring alminnelig arbeid med hørelære og ikke rettes spesifikt mot prøvedisiplinene." (Oppgaveveiledning: Gehør).

I denne studien rettes fokuset mot gehørdelen av prøven, på grunn av at undersøkelsen fokuserer på hørelærefaget, og dermed ikke inneholder tilstrekkelig med data angående teoridelen. Det må sies at hørelærefaget også omfatter teori i stor grad, men at jeg ikke har grunnlag for å si noe generelt om teoriundervisningen uten å inkludere komposisjonsfaget og anvendt musikk lære i undersøkelsen.

### 1.3.5 Musikklinje

Studieretningen på videregående skole som omtales som musikklinja, heter formelt *Musikk, dans og drama* og er den studieretningen som tilbyr fordypning i musikk, dans og drama. I min studie har jeg ytterlig begrenset begrepet musikklinje til å gjelde de skolene som tilbyr musikk fordypning i alle tre studieårene. Det er fordi hørelærefaget ikke undervises på vg1 slik det er i dag. Hovedformålet med studieretningen i musikk er formulert slik:

"Programfaget musikk skal ivareta musikkens utøvende dimensjon, og samtidig legge grunnlag for videreutvikling, nyskapning og ivaretagelse av musikk lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt." (K06 - Læreplan for programområde musikk:1).



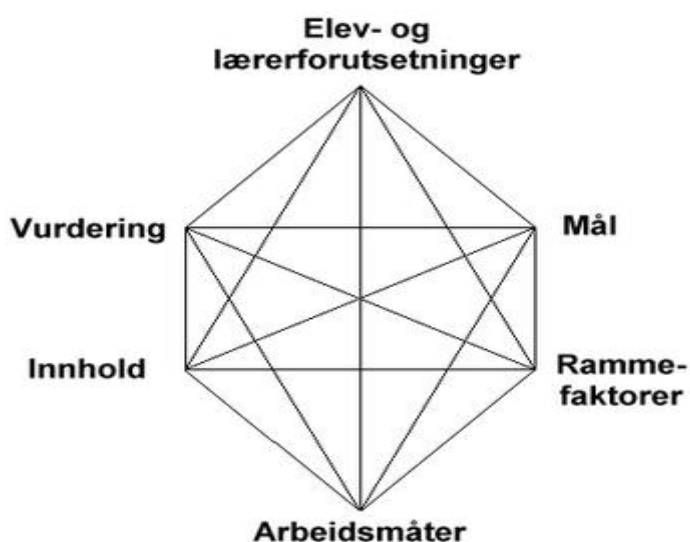
## 2 Teori

### 2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

I dette kapitlet presenteres Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell slik den presenteres hos Hiim og Hippe (1998). Først forklarer jeg hensikten med modellen, for så å gå inn på de forskjellige kategoriene i modellen. Dette fordi jeg benytter modellen til å svare på studiens problemstilling, og som redskap for å analysere svarene fra spørreskjemaet.

Nedenfor presenterer jeg modellen og knytter den opp til problemstillinger i hørelæreundervisning.

Modellen avbildes ofte slik:



*Figur 1 - Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe 1998:39)*

Hiim og Hippe forklarer at modellen brukes som et hjelpemiddel for å gjøre didaktiske betraktninger så reflekterte som mulig. De sier dette om hensikten med modellen: "Hensikten med modellen er å fokusere på de viktigste faktorene som inngår i enhver undervisningssituasjon og på sammenhengen mellom de ulike faktorene." (Hiim og Hippe 1998:39). Det er altså et viktig poeng at de enkeltstående faktorene må sees i sammenheng. Linjene i modellen viser hvordan alle faktorene er avhengige av hverandre, hvilket betyr at man ikke kan forandre noe i en kategori, uten at det får konsekvenser for de øvrige kategoriene (Ibid. s. 40). I avsnittene under går jeg nærmere inn på de enkelte faktorene og gir eksempler fra situasjoner i hørelæreundervisning.

### 2.1.1 Mål

Å undervise mot et mål er helt naturlig i all undervisning. Man trenger forestillinger om hensikten med undervisningen og hva den skal bidra med, både for planlegging og i vurderinger om undervisningen har vært vellykket (Hanken og Johansen 1998). Målene deles ofte inn i fire målkategorier: *Formål*, *fagmål*, *deltmål* og *arbeidsmål*. Formålet er ofte generelt formulert, og beskriver de langsiktige intensjonene for faget (Hanken og Johansen 1998). *Formålet* for hørelæreundervisning kan for eksempel være å styrke elevens musikalske forståelse eller å bedre elevens samspillsevner gjennom aktiv lytting og sjangerforståelse. *Fagmålene* er de spesifikke og overordnede målene for undervisningen (Ibid.). Det kan for eksempel være å lytte til og gjenkjenne musikalske strukturer, eller å trene opp det indre gehøret.

For at de ovenstående målene for undervisningen skal nås, kan det være behov for delmål. Disse målene sier noe om hovedområdet i faget, eller mål for ulike trinn eller nivå.

"Deltmålene opptrer ofte som underpunkter til de mer generelle målene og henviser til ulike emner eller forskjellige nivåer i faget. Eksempelvis kan dette være målsettinger om å kunne vurdere intonasjon og høre og bestemme taktart og tonekjønn og å lese og skrive ned forespilte rytmer." (Blix og Bergby 2007:49).

*Arbeidsmålene* er kortsiktige mål som kan formuleres ut i fra delmålene. Disse målene er sjeldent nedskrevne i styringsdokumenter, men er heller et kortsiktig mål for en konkret arbeidsoppgave. Ofte kan man finne slike formuleringer i oppsummeringen av et kapittel i en lærebok (Ibid.). For eksempel kan det stå: "Målet med dette kapitlet er at eleven skal beherske alla breve takt".

I denne studie ser jeg på målformuleringen fra læreplanen samt de nevnte måltypene som fremmes av informantene i undersøkelsen.

### 2.1.2 Innhold

I didaktisk relasjonstenkning er *innholdet* det elevene skal lære og det man arbeider med i undervisningen. Det er vanlig å bruke begrepet som en samlekategori for læringsaktiviteter og læremateriell. En annen måte å bruke begrepet på er å skille læringsaktivitetene fra læringsmaterialet. Da er læringsaktivitetene en egen kategori, mens læringsmaterialet betegnes som innhold (Hanken og Johansen 1998:66). I denne studien brukes begrepet innhold om både læringsaktiviteter og læremateriell.

I musikkundervisning, og særlig hørelæreundervisning, er det vanlig at innholdet er svært variert. Blix og Bergby (2007:7) forklarer at det finnes flere og svært forskjellige meninger om fagets innhold, hvilken plass faget får i utdanningen og hvilke metoder som gir best resultat (Ibid.). Selv om fagets innhold er variert, jobbes det allikevel mot samstemte mål som å styrke lese- og skriveferdigheter innen områder som melodi, rytme og harmonikk, i tillegg til å utvikle og opparbeide det generelle gehøret.

Når innholdet skal velges, avhenger det som nevnt av de øvrige kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Hvis man for eksempel skal velge innhold for en hørelæregruppe med gitarister og pianister, er det naturlig at det blir forskjellig fra en ren blåsergruppe. For eksempel vil en blåsergruppen trolig behøve arbeid med intonasjon i en større grad enn pianistene og gitaristene.

Valg av læremateriell og læringsaktiviteter avhenger også av hvilken plass faget har i utdanningen. Dette henger sammen med tradisjonene og hvilket syn elevene, læreren, skolen, og myndighetene har på faget (Hanken og Johansen 1998). Hørelærefagets læremateriell har tradisjonelt båret preg av drilltrening og tekniske øvelser, men i de siste årene har flere lærebøker som fokuserer mer på grunnleggende musikalsk forståelse og musikalsk sammenheng, blitt tilgjengelig (Blix og Bergby 2007). Dette kommer av at norske hørelærepedagoger produserer egne metodikker med tilpasset læremateriell. For eksempel ga Gro Shetelig Kruse i 2006 ut en serie hørelærebøker tilpasset forskjellige nivåer som bestod av en lærebok, og en oppgavebok: "Hører du?" og "Hva hører du?". Disse bøkene, og andre nyere utgivelser mener jeg er med på å definere hva vi ønsker at innholdet skal være i hørelæreundervisningen i dag.

### 2.1.3 Metode

Med *metode* menes de arbeidsformer læreren velger for best mulig læring hos elevene. Hanken og Johansen definerer metodebegrepet slik: "(...) en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring." (Hanken og Johansen 1998:79). Videre presenterer forfatterne en liste over områdene begrepet omfatter.

1. Undervisningsformer som forelesning, spørrende undervisning, demonstrasjon, med mer.
2. Organiseringen av undervisningen, altså om det er gruppeundervisning, klasseundervisning eller individuell undervisning.

3. Læringsaktivitetene elevene gjør i undervisningen.
4. I hvilken grad læreren styrer eller er involvert i undervisningen. Altså hvordan læreren forholder seg til elevene.
5. Forskjellige undervisningsprinsipper som for eksempel å gå fra kjent til ukjent.
6. De måter som brukes for å differensiere undervisningen. For eksempel å tilpasse undervisningen ut fra elevforutsetninger.
7. Hvilke måter en bruker for å planlegge progresjon med utgangspunkt i lærestoff og arbeidsformer.
8. Det kan også brukes om større musikkpedagogiske metoder som "kodaly-metoden" eller "Solfege" (Ibid. s. 78)

I listen over er det verdt å merke seg at punkt 3 i denne studien er implementert i kategorien innhold. Derfor omhandler metodebegrepet de resterende punktene. Denne avgjørelsen er tatt med hensyn til studiens struktur og resultatdel.

I hørelærefaget er primavista-sang, primavista-rytmelesing og diktat veldig vanlig som arbeidsform. Metoden handler da om hvordan man arbeider med emnene. For eksempel kan man arbeide med emnene felles, én og én, med akkompagnement, la elevene lage eget materiell og så videre. Det finnes mange måter å gripe an et bestemt tema på, og man må (som med de andre kategoriene) ta de øvrige kategoriene i betraktning.

#### 2.1.4 Vurdering

I dagens skole er det mer vanlig at eleven får vurderinger. Vurderingen er en tilbakemelding som har til hensikt å gi eleven, foresatte og lærere best mulig oversikt over elevens kompetanse for så å bidra til at eleven øker sin læring (Hanken og Johansen 1998). Det er vanlig å vurdere underveis, vurdere innleveringer/oppgaver, vurdere avsluttende eksamener/standpunktkarakterer og vurdere uoffisielt (Ibid.). I Kunnskapsløftet (K06 Vurdering) er det bestemt at eksamen i gehørtrening skal utarbeides lokalt, og oftest av det faglige teamet eller faglærer selv. Dermed er det god grunn til å tro at eksamen praktiseres forskjellig fra skole til skole. Det kunne vært interessant å undersøke dette, men det går på utsiden av min studies problemområder. Et problem som derimot er interessant, er at det trolig kan oppstå utfordringen med å sikre at elevene landet over når et relativt likt nivå. I seg selv er ikke dette et tungt vektlagt mål å strebe etter, men ettersom opptaksprøven i teori og gehør er lik på nasjonalt nivå, mener jeg at det er hensiktsmessig å sikre at elevene

har de verktøy som trengs for å opparbeide seg de nødvendige kompetansene som trengs for å bestå prøven.

### 2.1.5 Rammefaktorer

Rammefaktorer er de rammer som setter betingelser og gir mulighet for undervisningen. Rammene kan deles i to underkategorier, *fysiske og uformelle rammefaktorer*. De fysiske rammene er rommet undervisningen foregår i, om det er klasseromsundervisning eller gruppeundervisning, tilgjengelig avspillingsutstyr og instrumenter og lignende (Hanken og Johansen 1998). Når det gjelder grupperammene trekker Blix og Bergby frem noen viktige poeng:

"(...) lærere i faget mener stort sett at idealet bør ligge på rundt seks i gruppen. Hovedgrunnen til dette er kvaliteten på den individuelle oppfølgingen. Man kan vanskelig følge opp enkeltelevne i større grupper med et timetall på én eller to i uka. På den andre siden er det ofte ønskelig å jobbe med flerstemmighet og andre gruppeoppgaver og da er det ikke ideelt med for små grupper heller." (Blix og Bergby 2007:45).

Her kommer det altså frem to sider av saken. I dag kan det tenkes at en såkalt liten gruppe i videregående skole er sjeldent, men det er helt klart viktig å strebe etter å holde antallet elever rundt seks. I sitatet nevnes det også hvordan grupperammene kan hemme eller fremme innholdet i undervisningen.

I tillegg til de fysiske rammene i eksemplene over, finnes det *uformelle* rammer som har innvirkning på undervisningen. De uformelle rammene kan for eksempel være forventningene til faget. Det kan være skolen, kolleger, elever, foreldre eller overordnede som har meninger om hva faget skal bidra med. Læreplanen er et eksempel på en slik ramme. De mål og formål som er formulert i læreplanen kan i noen tilfeller styre undervisningen, eller gi mer rom for frihet til læreren. I Kunnskapsløftet er hørelærefaget slått sammen med komposisjon og formidling. Dette mener jeg er uheldig fordi posisjonen til hørelærefaget blir svekket i musikkundervisningen. Faget blir bare ett delfag i et allerede valgfritt emne, noe som har innvirkning på holdningen til faget som igjen påvirker innholdet og de andre kategoriene.

Jeg mener at gode rammer i hørelæreundervisning blant annet kan være et rom med piano, avspillingsutstyr og en tavle med notelinjer. Det bør være rundt seks elever i hver gruppe og de bør sitte samlet og kommunisere med hverandre. Det er klart at undervisning i hørelære

generelt påvirkes av vidt forskjellige rammer fra skole til skole og det er ikke uvanlig at undervisning foregår uten avspillingsutstyr eller piano. Dermed kan rammene i noen situasjoner virke fremmende, og i andre tilfeller virke hemmende. Når jeg snakker om rammefaktorer i denne studien, brukes begrepet om både fremmende og hemmende elementer i undervisningen.

### 2.1.6 Elev- og lærerforutsetninger

*Elevforutsetninger* dreier seg om de forutsetningene elevene bringer med seg til undervisningen. Det vil si egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som har betydning for deres muligheter til å lære og fungere i en lærings situasjon (Hanken og Johansen 1998). Harald Rørvik (1982) sier kort: "Læreføresetnad er, enkelt sakt, dei føresetnader elevane har for å nå målet" (Ibid. s. 66). Det dreier seg om de forutsetningene elevene har for å gjennomføre studiet, og å lære underveis.

Elevforutsetningene er avgjørende, sammen med de andre kategoriene i modellen, for hvordan undervisningen planlegges og gjennomføres. Grunnskolen og videregående skole er åpen for alle og en kan ikke velge sine elever. Disse elevene bringer med seg forskjellig "bagasje" som kan ha både positiv og negativ innvirkning på læringen. Noen har problematiske forhold hjemme, andre har trygge og støttende hjemmeforhold og de kan ha forskjellig kulturell og sosial bakgrunn (Hiim og Hippe 1998). Elevene er med andre ord forskjellige og pedagogene må ta stilling til, og handle utfra dette.

I hørelæreundervisning på videregående skole er det vanlig at elever stiller med ulik kompetanse. Noen kommer fra korps, samspillgrupper, kulturskole og lignende, andre har ikke har noen slike tidligere erfaringer med musikkfagene. Dette gjør at nivået på elevene i praksis kan sprike fra ingen forutsetninger, til gode forutsetninger. Dermed er det i tråd med læreplanens sterke ønske, viktig å tilpasse undervisningen. Gruppeundervisning er et eksempel på en metode som kan gi lærerne mulighet til å differensiere og tilpasse undervisningen. Noen videregående skoler praktiserer opptaksprøver i grunnleggende teori og gehør for inntak til musikklinja. Disse skolene kan bruke opptaksprøvene til å organisere grupper etter eget ønske (nivå, instrument, bakgrunn) slik at elevene gis best mulig forutsetning til å lære.

*Lærerforutsetningene* er de forutsetningene læreren bringer med seg til undervisningen. Det kan være musikalsk- og pedagogisk kompetanse og også hvilket grunnsyn læreren har, da

det spiller en viktig rolle for hvordan undervisningen gjennomføres (Hanken og Johansen 1998).

Med *musikalsk kompetanse* menes den kunnskapen læreren har for å undervise musikk. Det er ingen tvil om at det er nødvendig med et visst krav til lærerens musikalske kompetanse, selv om det i mange yrkessammenhenger ikke stilles absolutte krav. Noe av det viktigste er at læreren er i stand til å utvikle og utvide sin kompetanse i løpet av karrieren (Ibid.).

*Pedagogisk kompetanse* defineres slik av Hanken og Johansen: "Å kunne gjennomføre en meningsfull, målrettet og godt tilpasset opplæring" (Ibid. s. 50). Dette er ingen enkel oppgave i musikkundervisning. Læreren må være kritisk og reflektere over sine handlinger og finne den innfallsvinkelen og materialet som gir mening for elevene. Elever på en musikklinje driver ikke bare med musikk på skolen, det er hverdagen deres, og nettopp derfor er det viktig å tilrettelegge undervisningen slik at den gir mening for elevene (Ibid.).

Begrepet grunnsyn eller *musikkpedagogisk grunnsyn* anvendes om de verdiene og holdningene læreren besitter om faget. Det kan være synet på musikalitet, musikk, eleven, på egen rolle og synet på kunnskap og læring (Ibid.). Det synet læreren har på faget vil naturlig nok påvirke de didaktiske elementene i undervisningen. Om læreren for eksempel ser på hørelærefaget som et estetisk fag i forhold til et ferdighetsfag vil de didaktiske prinsippene være svært forskjellige. Hørelære som et estetisk fag vil trolig ha en musikalsk innfallsvinkel, mens et ferdighetsfag kan tenkes å være drillpreget og teknisk.

## 2.2 Læreplanpresentasjon

I dette avsnittet presenterer jeg læreplaner med hovedvekt på musikkfagene og hørelærefaget. Grunnen til dette er fordi jeg skal diskutere hørelæreundervisningens mål og formål. Dermed er det viktig å ta med de dokumentene som legger grunnlaget for målene i undervisningen. I tillegg mener jeg det er interessant for min studie å se på hvordan planverket har utviklet seg og hvilken betydning det har hatt for innholdet i hørelæreundervisningen i dag. I presentasjonen trekker jeg inn et kort historisk innblikk i dannelsen av musikklinjer, før jeg presenterer mønsterplan 87 og rammeplan 94 ettersom dette vil gi innsikt i hørelærefagets utvikling og bakgrunn for fagets innhold. Til slutt viser jeg til Kunnskapsløftet og gjeldende studieplan for programfaget musikk fordypning.

### 2.2.1 Læreplanhistorie

Det første opplæringstilbudet i musikk på videregående skole ble opprettet i 1955, og var ved Hartvig Nissens skole i Oslo. Skolen hadde engelsklinje med musikk hvor Ingeborg Kindem var den første rektoren. De la vekt på sang og musikkteori, med fremføringer der dans og drama falt naturlig inn i denne sammenhengen. I årene rundt 1970 fikk musikkfaget større plass i utdanningssystemet og det ble nødvendig å skille musikk og engelsk. Dermed ble det i 1974, etter at alle elever ved videregående skole skulle ha valgfag i praktisk-estetisk fagområde, opprettet musikktilbud hos flere skoler. Etter at lov om videregående skole ble vedtatt, måtte den musikkteoretiske linjen videreføres. Dette var ikke ønskelig og det ble opprettet en ny selvstendig linje innenfor studieretning for allmenne fag. Tilbudet inneholdt fagene musikkhistorie, verkanalyse musikkteori harmonilære og hørelære, i tillegg til kor og klaver. Rådet for videregående opplæring (RVO) opprettet et fagutvalg etter initiativ fra forsøksrådet for å utvikle en fagplan for en musikkpraktisk linje. Dette ble gjort etter et rapportert behov for et musikktilbud med mer vekt på egenferdighet - ønsket av høyere musikkinstitusjoner. Planen ble godkjent i 1978, og elevene fikk generell studiekompetanse. Det første felles grunnkurs i musikk ble opprettet i 1992. Stortinget vedtok hovedtrekkene og grunnprinsipper for en reform som ble iverksatt i 1994, denne ble derfor kalt Reform 94 (R94). Etter endt grunnkurs kunne elevene søke opptak i musikk, dans eller drama på VKI og videre til VKII. Etter endt studieforløp oppnådde man generell studiekompetanse. (Nygård 1998 i Tafjord 2012:69)

### 2.2.2 Mønsterplan 87

Mønsterplan 87 blir i det følgende presentert med fokus på musikkynet som fremkommer i planen. Reform 94 har jeg derimot valgt å presentere med fokus på formål og spesifikke mål for hørelærefaget. Dette gjør jeg for å kunne sammenligne og se utviklingen av planverk frem til kunnskapsløftet 06.

Varkøy forklarer at den foregående Mønsterplanen (M74) la for stor vekt på musikkens egenverdi (Varkøy 1997:121), mens den nye planen la mer vekt på musikken som uttrykksmiddel. Ved å se på planens innledning, målformulering og delene om lærestoff, progresjon og arbeidsmåter finner man ifølge Varkøy (Ibid.) de følgende hovedprinsipper:

- 1) Musikken skal utvikle elevenes estetiske holdninger og allsidige personlighet, og den skal fremme personlig vekst.



- 2) Den skal også skape sterke og gode opplevelser av felleskap og trivsel gjennom felles musikkutøvelse, i tillegg kan innlevelse i andres musikalske uttrykk forbedre kommunikasjon mellom individer og grupper. Musikken kan også formidle kontakt, trivsel, samhørighet og kulturell og nasjonal identitet. I tillegg hevdes det at musikken kan øke livskvaliteten til elevene.
- 3) Det uttrykkes at mennesker trenger musikk for å uttrykke følelser, tanker og fantasier. Det legges vekt på behovet for å utløse de skapende kreftene i barnet.
- 4) Musikken kan bidra til å styrke selvfølelsen og samfølelsen, og dermed ha en positiv virkning på den mentale helsen.

De to siste punktene illustrerer noen aspekter som er lite vektlagt i planen.

- 5) Formidling er ikke nevnt i planens målformuleringer og det tas forholdsvis lett på. Dermed må man kunne si at det ikke er noe man ønsker å legge særlig vekt på. Tyngden legges heller mer på musikken som uttrykksmiddel.
- 6) Musikkens nytte for andre fag blir nevnt i planen, men ikke i like stor grad som i foregående planverk (Varkøy 1997:121-122).

Varkøy trekker frem viktige aspekter knyttet til legitimeringen av faget og det er interessant å se utviklingen til neste planverk. Som nevnt ble Reform 94 iverksatt i 1994, men læreplanen for musikk var bare midlertidig fastsatt. Dette var fordi planen ikke ble innført i tråd med det utdanningsdirektoratets godkjente som en permanent læreplan. Dermed ble planen åpen for endringer underveis. Jeg har valgt å bruke siste versjon som var å finne, fra 1997.

### 2.2.3 Reform 94 - Fagplanen for musikk på videregående opplæring

Reform 94 omfatter videregående skole og var som nevnt tidligere en reform som skulle gi hvert enkelt studieløp på videregående opplæring sitt eget planverk.

Studieplanen for musikk er utformet i tre deler: Generell informasjon, mål og hovedmomenter og vurdering, hvor mål og hovedmomenter står som en egen del.

Den generelle informasjonen inneholder en del om hovedformålet for musikkfaget:

"Musikk er i sin egenart utøvende. Det er derfor naturlig at VKI og VKII i musikk har en profil hvor de utøvende fagene har en sentral plass i opplæringen." (R94:5).

Det er altså et viktig poeng i dette planverket å utvikle utøvende musikere som vil få muligheten til å delta på konserter både som solister og i samspill. Det understrekes at både forberedelsene og konsertene gir stor faglig og sosial verdi, i tillegg til at samarbeid og sosialt samvær oppmuntres. Fagplanen sier også noe om viktigheten av å binde sammen de teoretiske og utøvende fagene, slik at elevene ser sammenhengen mellom dem. Sist i innledningen står det at:

"Musikk VKI og VKII bygger på grunnkurs i musikk, dans og drama og gir et godt grunnlag for den som ønsker å utdanne seg til musiker, musikkpedagog, eller andre yrker hvor ferdigheter i og kunnskaper om musikk er nyttig."  
(R94:5)

Det er altså viktig at fagene sees i sammenheng og at de bygger opp et grunnleggende godt nivå i musikkfagene som skal kunne brukes til videre studier.

Videre er planen inndelt i hovedmomenter eller moduler. *Modulene* er fagene hovedinstrument, bi-instrument og besifring, kor og ensembler, ensembleledelse, hørelære, satslære, musikkorientering og på VKII musikkformidling.

Fag	Moduler	Årstimer	(gjennomsnitt uketimer)
<b>VKI</b>			
Hovedinstrument	Modul 1: Alle mål i faget.	38 <sup>1)</sup>	1
Biinstrument og besifringsspill	Modul 2: Alle mål i faget.	38 <sup>1)</sup>	1
Kor og ensembler	Modul 3: Alle mål i faget.	150	4
Ensembleledelse	Modul 4: Alle mål i faget.	75	2
Hørelære	Modul 5: Alle mål i faget.	38	1
Satslære	Modul 6: Alle mål i faget.	75	2
Musikkorientering	Modul 7: Alle mål i faget.	150	4
<b>VKII</b>			
Hovedinstrument	Modul 1: Alle mål i faget.	38	1
Kor og ensembler	Modul 2: Alle mål i faget.	150	4
Ensembleledelse	Modul 3: Alle mål i faget.	75	2
Hørelære	Modul 4: Alle mål i faget.	75	2
Arrangering og komponering	Modul 5: Alle mål i faget.	75	2
Musikkorientering	Modul 6: Alle mål i faget.	150	4
Musikkformidling	Modul 7: Alle mål i faget.	75	2

Tabell 1 - moduler i videregående kurs I og kurs II musikk. (R94:29)

For hørelærefaget er det interessant å se at timetallet er relativt lavt, med én time per uke. Om man går nærmere inn på modulen hørelære, finner man de konkrete målene for faget. Målene er inndelt etter hovedmål med underkategorier som beskriver hovedmomentene.

#### Hørelære VKI

#### Hovedmomenter

<p><b>Mål 1</b></p> <p>Elevene skal kunne oppfatte ulike melodiske, rytmiske, harmoniske og dynamiske strukturer i klingende musikk</p>	<p>1a. Elevene skal kunne høre og bestemme taktart og tonekjønn</p> <p>1b. Elevene skal kunne høre og beskrive ulike melodiske, rytmiske og dynamiske elementer</p>
<p><b>Mål 2</b></p> <p>Elevene skal vise evne til melodisk og rytmisk minne og skal kunne danne seg klanglige forestillinger av noterte, enkle melodier</p>	<p>2a. Elevene skal kunne synge noterte og skrive ned forespilte melodiske intervaller fra prim til desim</p> <p>2b. Elevene skal kunne synge noterte og skrive ned enkle, forespilte motiver og fraser</p> <p>2c. Elevene skal kunne synge noterte og skrive ned enkle forespilte melodier i dur som modulerer til dominant-tonearten og moll som modulerer til parallelltonearten</p> <p>2d. Elevene skal kunne lese noterte og skrive ned enkle, forespilte rytmer</p>

**Hørelære VKI****Hovedmomenter****Mål 3**

Elevene skal kunne vurdere intonasjon

3a. Elevene skal kunne stemme og/eller vurdere stemmingen av eget instrument

3b. Elevene skal kunne ha god intonasjon i sang og spill

**Hørelære VKII****Hovedmomenter**

Elevene skal kunne oppfatte og memorere melodiske, rytmiske og harmoniske strukturer i klingende musikk

1a. Elevene skal kunne gjengi og skrive ned forespilte harmoniske intervaller i størrelse fra prim til desim

1b. Elevene skal kunne gjengi og skrive ned forespilte motiver og fraser

1c. Elevene skal kunne skrive ned enkle, tostemmige melodier

1d. Elevene skal kunne skrive ned melodier i dur og moll med modulasjon til dominant- og parallelltonearten

1e. Elevene skal kunne gjengi og skrive ned foreleste og spilte rytmer

1f. Elevene skal kunne korrigere et notebilde med innlagte feil i melodi og rytme

**Mål 2**

Elevene skal kunne anvende musikkens ulike elementer i sin musikkutøving

2a. Elevene skal kunne bestemme og synge intervaller fra prim til desim, notert i G-, C- og F-nøkkel

2b. Elevene skal kunne synge prima vista tonale melodier med modulasjon til dominant- og parallelltonearten

2c. Elevene skal kunne synge prima vista enkle, fritonale temaer og melodier

2d. Elevene skal kunne lese noterte rytmer med fjerdedelen og åttendedelen som fellesenheter og alla breve, skjeve og vekslende taktarter, polyrytmikk og overbindinger

**Mål 3**

Elevene skal kunne vurdere intonasjon selvstendig

3a. Elevene skal kunne vurdere stemming og intonasjon i sin sang/sitt spill

Hørelære VKII	Hovedmomenter
<b>Mål 4</b> Elevene skal kunne danne seg klanglige forestillinger av nedtegnet musikk og kunne transkribere opptak av musikk	4a. Elevene skal kunne danne seg klanglige forestillinger av noterte melodier og tostemmige melodier  4b. Elevene skal kunne transkribere opptak av enkle melodier fra hovedinstrumentrepertoar

Tabell 2 - Hørelærefagets mål (R94)

Om man ser på målene i Hørelære VKI, kan man se at de overordnede målene er generelle, mens målene for hovedmomentene er detaljerte og nokså konkrete. For eksempel skal elevene "synge, notere og skrive ned forespilte melodiske intervaller fra prim til desim." (R94:15). Flere har kritisert denne detaljstyringen i målene, og det er interessant å se på hvordan dette kan ha effekt på innholdet i undervisningen. Planen er gjennomgående detaljstyrt og beskriver nokså nøyaktig hvilket innhold undervisning skal ha. Et annet viktig poeng er at flere lærebøker baserer seg på disse målene, for eksempel skriver Niels Eskild Johansen i forordet i boken *Hørelære - Rytmelesing*: "Omfanget av herværende utgave skal dermed tilfredsstille kravene til videregående skoles musikklinjer og til andre former for forberedelse til profesjonell musikkutdanning" (Johansen 2000:4). Med dette ser man at læreplanen får direkte innvirkning på hvilket innhold som brukes i lærebøker, og påvirker derfor undervisningen.

#### 2.2.4 Kunnskapsløftet

I dette avsnittet vil jeg presentere kunnskapsløftet og belyse de momenter som berører musikkfagene og hørelærefaget. Jeg går nokså kortfattet inn på formålet med læreplanen i tillegg til å gå inn på momentene som berører hørelærefaget i musikk fordypning for å vise til sammenhenger mellom det hørelærefaglige og den generelle læreplanen. Det er ikke rom for å gjøre en helhetlig analyse av læreplanen i denne studien, men jeg vil belyse relevante sammenhenger for min problemstilling.

Læreplanen ble utarbeidet i august 2006, og fra høsten 2007 omfattet den elever fra 1. til 10. trinn i grunnskolen og treårig videregående opplæring.

I Kunnskapsløftet deles målene inn i tre målkategorier: *Formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål*. Målene er ofte generelt formulert, og de beskriver de langsiktige intensjonene for faget (Hanken og Johansen 1998). Planens hovedformål beskrives slik i innledningen av den generelle delen:

"Målet med opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp" (K06 Generelle del:1).

Formålet beskriver momenter som omhandler generell livskompetanse, samarbeid, tilpasset undervisning og samhold. Videre påpekes viktigheten av generell - og spesialisert fagkompetanse som skal kvalifisere til produktiv innsats i arbeidslivet. Et siste punkt er at opplæringen skal gi rom til å oppleve og skape kunst gjennom bilde og form, toner og ord. (K06 Generelle del:1)

Grunnleggende ferdigheter er de fagspesifikke og overordnede målene for undervisningen (Hanken og Johansen 1998). Disse målene er forankret i kategoriene: "*å kunne utrykke seg muntlig, å kunne utrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy*". (K06 Grunnleggende ferdigheter).

Intensjonen med planen er å styrke de grunnleggende ferdighetene å skrive, å lese, å regne og å bruke digitale verktøy. Den setter tydelige mål for hva som skal læres og øker den lokale friheten til å bestemme metoder, innhold og organiseringen av undervisningen.

For å få et innblikk i hva dette har å si for hørelærefaget, presenterer jeg nedenfor læreplanen for musikk fordypning.

### 2.2.5 Læreplan for musikk fordypning

Musikk fordypning (MF) er et programfag på musikklinjer som består av tre hovedområder: Gehørtrening, komponering og formidling. Programfaget befinner seg på VG1 og VG2 nivå og MF1 bygger på MF2.

Formålet for MF er formulert slik i planen:

"Musikk- og kulturlivet trenger aktører som kan komponere og arrangere musikk for ulike besetninger. Programfaget musikk fordypning skal bidra til nødvendig rekrutering og kompetanse til samfunnets musikk- og kulturliv. Samtidig skal det legges et grunnlag for at den enkelte kan bidra som kompetent og aktiv deltaker. Musikk fordypning skal synliggjøre kunstneriske,

håndverksmessige og hverdagskulturelle aspekter ved musikk." (K06 læreplan MF:1).

Videre sier planen også noe om å utvikle forståelsen for musikk, gjennom utfordringer og erfaringer som kan utvide den enkeltes musikalske og sosiale perspektiv (Ibid.).

Programfaget skal altså bidra til å skape en helhetlig innsikt i de klingende, skapende og formidlingsmessige aspektene ved musikk.

Under hovedområdet *gehørtrening* finner man timetallet, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Når det gjelder gehørtreningsfaget står det at hovedområdet skal dreie seg om:

"(...) gehør som verktøy i arbeid med musikk. Memorering og imitasjon av strukturer i musikk er sentralt. Det handler også om sammenhenger mellom notebilde og klingende musikk." (K06 læreplan MF:1)

Planen sier altså noe om hvordan gehøret kan brukes som verktøy i musikalsk arbeid. Det viser også to konkrete arbeidsmetoder: Memorering og imitasjon av strukturer i musikk. Til slutt er det viktig å binde dette sammen, og se sammenhengen mellom det noterte og det klingende. Dette målet skal nås gjennom arbeid med de grunnleggende ferdighetene.

De grunnleggende ferdighetene er overordnet de tre hovedområdene og det er viktig å se sammenhengen mellom fagene, da de til sammen skal utgjøre fagkunnskapen. De grunnleggende ferdighetene er formulert slik:

"Å kunne utrykke seg muntlig i musikkforydning innebærer å bruke gehørferdigheter og lyttekompetanse som grunnlag for formidling av musikkutøvelse og musikkopplevelse.

Å kunne utrykke seg skriftlig i musikkforydning innebærer å bruke skriveferdigheter til ulike former for notasjon i eksperimenterende og kompositoriske sammenhenger og i planlegging og refleksjon knyttet til formidlingssituasjoner.

Å kunne lese i musikkforydning innebærer å forstå notasjon i kombinasjon med gehørtrening. Det innebærer å forstå strukturer og prinsipper i egen og andres skapende virksomhet. Ulike tekster er kilde til kunnskap og opplevelse.

Å kunne regne i musikkforydning innebærer å beregne tidsforløp i en formidlingssituasjon og å tilpasse formidlingsinnslag til romstørrelse, akustiske forhold og antall tilhørere.

Å kunne bruke digitale verktøy i musikkforydning innebærer å benytte tilgjengelig programvare som notasjonsprogram og program og utstyr som

støtte for gehørtrening, skapende virksomhet og formidling." (K06 læreplan MF:2).

Disse grunnleggende ferdighetene viser hvordan gehørtreningsfaget skal brukes som et støttefag for å uttrykke seg gjennom musikk. Faget skal bygge opp under det utøvende formidlingsfaget og dermed bidra til det overordnede formålet om å skape kompetente og aktive musikkutøvere.

Kompetansemålene er kortfattet sammenlignet med tidligere planverk. Målene ser slik ut i planen:

"MF1

Målene for opplæringer er at eleven skal kunne:

- Memorere og gjengi enkle musikalske forløp i sang eller joik, spill og skrift.
- Lese og gjengi et enkelt notebilde i sang og spill.

MF2

- Memorere og gjengi sammensatte musikalske forløp i sang, spill og skrift.
- Gjengi et sammensatt notebilde i sang og spill." (K06 læreplan i MF:2-3).

Kompetansemålene er svært generelle sammenlignet med formuleringene i Reform 94. De viser stort sett bare ønskede ferdigheter, arbeidsmåter og progresjon, noe som gir læreren stor frihet til å velge innhold.

### **Oppsummering**

Kunnskapsløftet er i sin helhet et planverk som ønsker å gi lærerne mer frihet i undervisningen mer enn tidligere planverk. Planens intensjon er at elevene skal bygge verdier og bygge kompetanser som skal kunne brukes gjennom hele livet. De utfordres gjennom de grunnleggende ferdighetene til å skrive, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig samt å bruke digitale verktøy i arbeidet med fagene. Musikkfagene har fått sin egen plan hvor formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål er generalisert i den grad at læreren kan styre faget på den måten han eller hun ønsker. Det avhenger selvfølgelig av rammene, lærematerialet og andre aspekter ved undervisningen, men intensjonen om å gi mer frihet til lærerne er sentral i planen.



## 2.3 Den nasjonale felles opptaksprøven i gehør for høyere utdanning i musikk

Som nevnt i begrepsavklaringen har høyere utdanninger i utøvende musikk opptaksprøver i teori og gehør. Jeg vil i det følgende beskrive nærmere hvordan prøven i gehør er bygget opp. I dagens opptaksprøver består gehørdelen av 15 oppgaver, mens teoridelen består av 7 oppgaver.

### 2.3.1 Gehørprøven

#### Oppgave A. Dur og moll i musikkutdrag (5 mulige poeng).

Den første oppgaven går ut på å gjenkjenne om et stykke innspilt musikk går i dur eller moll. Eleven får høre et utdrag fra forskjellige musikkstykker og blir bedt om å bestemme hovedtoneartens tonekjønn.

#### Oppgave B. Dur og moll i brudte treklanger (5 mulige poeng).

I denne oppgaven får eleven høre brudte treklanger. De skal bestemme hvorvidt det er dur eller moll.

#### Oppgave C. Harmoniske intervaller (5 mulige poeng).

Elevene skal i denne oppgaven gjenkjenne harmoniske intervaller. De får forespilt flere intervaller to ganger og skal svare med forkortelser: R5 (ren kvint) eller S3 (stor ters) og så videre.

#### Oppgave D. Melodiske sluttintervaller (5 mulige poeng).

Som i oppgave C skal elevene skrive ned intervaller. I denne oppgaven får de høre korte musikkutdrag spilt på piano. Deretter skal de skrive ned intervallet melodien slutter med.

#### Oppgave E. Rytmekorreksjon (6 mulige poeng).

I denne oppgaven får man se et notebilde mens man lytter til et utdrag. Oppgaven går ut på at man skal finne feil i rytmen og markere de tonene som er notert feil. For eksempel kan det se slik ut:



Figur 2 – Opptaksveiledning: Gehør (Høyere-musikkutdanning.no)

Oppgave F. Rytmediktat/utfylling (8 mulige poeng).

I rytmediktaten får man høre et utdrag hvor oppgaven er å fylle ut den manglende rytmikken. Utdraget spilles tre ganger med en kort pause mellom hver avspilling. For eksempel kan oppgaven se slik ut:



Figur 3 – Opptaksveiledning: Gehør (Høyere-musikkutdanning.no)

Oppgave G. Melodiforandring (4 mulige poeng).

Man får i denne oppgaven høre en melodi spilt to ganger. Den andre gangen er det forandring i melodien. Oppgaven går ut på at man skal krysse av hvilken tone i rekken som ble forandret. Eksempelvis kan det se slik ut:



Figur 4 - Opptaksveiledning: Gehør (Høyere-musikkutdanning.no)

Oppgave H. Melodiforandring i tostemmig sats (8 mulige poeng).

Som i forrige oppgave skal man høre melodiforandring, men nå i tostemmig sats. Oppgaven spilles to ganger og det er feil i en av stemmene. Oppgaven ser slik ut:



Figur 5 - Opptaksveiledning: Gehør (Høyere-musikkutdanning.no)

Oppgave I. Melodikorreksjon (9 mulige poeng).

I denne oppgaven får man se et notebilde mens man hører et musikkutdrag. Oppgaven går ut på å finne feil i melodien. Eksempelvis kan den se slik ut:



Figur 6 - Opptaksveiledning: Gehør (Høyere-musikkutdanning.no)

Oppgave J. Treklanger – Dur, moll, forstørret, forminsket (5 mulige poeng).

Her får man høre treklanger på piano og oppgaven går ut på å gjenkjenne om det er dur, moll, forstørret eller forminsket treklang.

Oppgave K. Akkorder – Dur, moll og septimakkord (10 mulige poeng).

I denne oppgaven skal man høre tre- eller firklanger i tillegg til å angi basstone.

Oppgave L. Melodidiktat/utfylling (12 mulige poeng).

Som i oppgave F skal man fylle ut mangler i et notebilde. Man får høre et utdrag og skal notere de manglende meloditonene etter en angitt rytmikk. Hver deloppgave spilles tre ganger med en kort pause mellom hver avspilling. Eksempel på oppgaven:



Figur 7 - Opptaksveiledning: Gehør (Høyere-musikkutdanning.no)

Oppgave M. Grunntonebestemmelse i melodi (8 mulige poeng).

I denne oppgaven får man høre forskjellige musikkutdrag hvor oppgaven er å finne utdragets grunntone. Man får høre og se melodians starttone og skal ved hjelp av den bestemme grunntonen.

Oppgave N. Intonasjon (6 mulige poeng).

I denne oppgaven får man høre og se en melodi. Melodien spilles to ganger. Oppgaven går ut på å gjenkjenne hvilken tone som i andre avspilling er intonert for høy eller for lav. For eksempel:



Figur 8 - Opptaksveiledning: Gehør ([Høyere-musikkutdanning.no](http://Høyere-musikkutdanning.no))

#### Oppgave O. Taktartsbestemmelse (4 mulige poeng).

Her får man høre musikk eksempeler og skal bestemme taktarten. Det er tre muligheter på hvert eksempel som man kan velge fra.

#### 2.3.2 Hensikt og mål

Opptaksprøven som er i bruk i dag ble godkjent av de fleste musikk institusjonene i 2002. Utvalget som utviklet prøvene bestod av akademikere fra flere skoler i Norge. De la frem en opptaksveiledning og diskuterte minimum poengsum for bestått. På Norges musikkhøyskole er grensen 65 av 100 poeng for bestått på gehørdelen og 35 av 70 poeng for teoridelen. Ved de andre institusjonene må man ha minimum 55 poeng i gehør og 30 poeng i teori for å bestå.

Opptaksprøven<sup>7</sup> i teori har som hensikt å bevise at eleven har de minimumsferdighetene som behøves, mens gehørprøven i hovedsak har som hensikt å:

1. Finne de søkerne som er best rustet til å gjennomføre studieløpet på høyere musikkutdanning.
2. Avdekke de søkerne som har signifikante mangler i musikalske evner, kunnskap og ferdigheter.
3. Kartlegge søkerens ferdigheter for å dele inn grupper etter nivå.
4. Indikere til søkere og videregående skole det nivået som kreves for å komme inn på høyere musikkutdanning (Bergby 2013:11-12).

---

<sup>7</sup> Diskutert og formidlet av høre læreseksjonen ved Norges musikkhøyskole (Bergby 2013:11).

Opptaksprøven har til hensikt å gi indikasjoner på de søkerne som innehar de teori- og gehørferdighetene som kreves for høyere musikkutdanning, i tillegg til at de indikerer det nivået som er påkrevd, slik at søkere og videregående opplæring kan sikte mot dette. Til slutt er det verdt å nevne at det i skrivende stund jobbes med en revidert opptaksprøve i gehør og teori for høyere utøvende musikkutdanning som skal kunne gjennomføres digitalt.

### 3 Forskningsmetode

I denne studien stod jeg ovenfor et valg av forskningsstrategier som kunne gi meg de beste dataene for prosjektet. For å finne ut hva det faglige og metodiske innholdet i hørelæreundervisningen på musikklinjer i Norge er, og hvorvidt dette ansees å være forberedende for høyere utdanning, valgte jeg å sende ut spørreskjema til hørelærelærere på flere skoler rundt om i landet. Jeg ønsket å samle data som kunne brukes til å kartlegge innholdet i undervisningen på landsbasis, samt undersøke lærernes meninger om fagets studieforberedende funksjon. Det som avgjorde mitt metodevalg ble derfor sett i lys av forskningsspørsmålet og hva jeg anså som mest gjennomførbart innenfor rammene av denne oppgaven. Det sies i flere bøker om forskningsmetode at metoden ikke bør styre hva man skal forske på, men omvendt (Boolsen 2008, Jacobsen 2005). Valget stod mellom de to hovedretningene kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Jeg skal i følgende avsnitt si litt om de to retningene og redegjøre for mitt valg av spørreskjema som metode.

#### 3.1 To forskningsstrategier

I *kvalitative* metoder er det vanlig å benytte seg av forskjellige typer intervju og observasjon. Fordelene er at man går "under huden" på respondentene og får data på et personlig nivå. "Et kvalitativt opplegg har som regel til hensikt å få fram hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon" (Jacobsen 2005:117). Ulempen er at det ofte er ressurskrevende. Det kan ta veldig lang tid og man må ofte nøye seg med få enheter. "Det at vi med kvalitativ metode bare kan rekke over et fåtall personer, gjør at vi får et problem med representativiteten." (Ibid. s. 116). Det vil si at man med denne metoden ofte møter et generaliseringsproblem. Kvalitative metoder er allikevel svært utbredt i samfunnsforskning og spesielt i pedagogikk. Det er fordi forskeren går ned på et individuelt plan og får innsikt i de handlinger og valg den enkelte gjør, uten mål om å generalisere. I min studie ønsket jeg å undersøke mange musikklinjer i Norge og fikk da et utvalg som ble så stort at det ikke var formålstjenlig med en kvalitativ tilnærming.

I kvantitativ forskning er det som ordet antyder et større kvantum data som samles inn. Dette gjør at man får et overblikk over en gitt situasjon som man tallfester og finner trender og tendenser i. Den åpenbare fordelene med kvantitativ forskning er at det er lett å behandle dataene ved hjelp av datamaskiner. Store mengder komplekse data kan omformes til relativt enkel statistikk som igjen er lett å sammenligne. I tillegg er kostnadene lave, noe som gjør at

vi kan spørre flere respondenter og få et representativt utvalg. Dette, sammen med at dataene kan beskrives korrekt i prosent eller antall, gjør at vi kan generalisere funnene med forbehold om det vi vet er usikkert. Kvalitativ forskning har tidligere vært omdiskutert av en rekke filosofer og sosiologer i positivismestriden rundt 1970 (Ringdal 2012). Man hevdet at den kvalitative tilnærmingen fungerte best til samfunnsvitenskapelig materiale, hvor menneskets handlinger står sentralt. I dag er det mer vanlig og akseptert med kvantitative metoder i samfunnsforskning (Ibid.). Et annet viktig poeng er at disse to ikke trenger å være adskilt. Sigmund Grønmo (i Jacobsen 2005) sier at:

*"(...) kvalitative og kvantitative tilnærminger, prinsipielt sett, ikke står i et konkurrerende, men et komplementært forhold til hverandre. Sjelden kan den ene av de to tilnærmingene erstatte den andre. Svært ofte kan de gjensidig supplere hverandre."*  
(Ibid. s. 41)

Begrunnelsen for mitt metodevalg er i hovedsak knyttet til problemstillingen, som best kan besvares gjennom en kvantitativ undersøkelse. Jeg ønsket å samle data slik at jeg kunne generalisere funnene og vise et helhetlig bilde av situasjonen. I tillegg ønsket jeg å samle noe kvalitativ data, gjennom å ha åpne spørsmål i skjemaet for å få en bredere forståelse av problemområdet. I det følgende forklarer jeg hvordan jeg utarbeidet spørreskjemaet samt fordeler og ulemper med spørreskjema.

### 3.2 Spørreskjema

Svært mye av kunnskapen vi har om lærere, elever, skole og utdanning stammer fra statistikk og spørreundersøkelser (Danielsen 2013:138). En spørreundersøkelse er en kvantitativ forskningsmetode som brukes for å samle inn standardisert primærdata<sup>8</sup>. Disse primærdataene består av tall som analyseres og presenteres i form av statistikk. For at jeg skulle kunne standardisere data måtte jeg behandle hver respondent likt, og "tvinge" respondenten inn i forhåndsdefinerte kategorier og båser. Når det gjelder utformingen av spørreskjemaet skiller det seg fra de kvalitative metodene, mest fordi man har begrensede muligheter til å endre et spørreskjema etter at det er utsendt, hvilket gjør at skjemaet må planlegges nøye og testes. I planleggingsfasen forklarer Jacobsen (2005:236) at det er tre elementer som står sentralt: a) man må konkretisere (operasjonalisere) vage og upresise

---

<sup>8</sup> Primærdata er data som ikke eksisterer i form av tidligere statistikk eller andre undersøkelser basert på spørreskjema (Jacobsen 2005).

begreper, b) spørsmålene og svaralternativene må utformes så korrekt som mulig slik at man unngår at de resulterer i uønskede resultater og c) man må bestemme hvordan innhenting av dataene skal foregå.

Jeg skal i de neste avsnittene gå nærmere inn på de tre overstående elementene.

### 3.2.1 Operasjonalisering av begreper

Uansett hvilke empiriske undersøkelser man gjennomfører, vil de bære med seg begreper. Begrepene kan være både *konkrete* og *abstrakte*. Eksempler på konkrete begreper er alder, utdanning og kjønn. Disse begrepene kan man måle direkte ved å stille ett enkelt spørsmål, for eksempel: Er du kvinne eller mann? I pedagogikken og psykologien finner man flere abstrakte begreper som for eksempel motivasjon, angst, selvtillit, evner og lignende. Innholdet i disse begrepene er ikke direkte målbare og kalles da *latente* (Boolsen 2008). Latente begreper må deles opp slik at de gir flere indikatorer. Indikatorene er de spørsmålene man stiller for å måle begrepet. Dermed må en stille flere delspørsmål for at de latente begrepene skal kunne gi mening. Dette gjør man gjennom det metodelitteraturen kaller en *operasjonell definisjon*. Det betyr at man beveger seg fra det abstrakte begrepet ved å konkretisere de indikatorer i begrepet som skal måles (Kleven 2011). Når et begrep skal operasjonaliseres, er det viktig å være klar over sammenhengen mellom det teoretiske begrepets betydning og det operasjonaliserte begrepet. Kleven kaller dette *begrepsvaliditet* (Ibid.). Det betyr at man velger noen indikatorer i operasjonaliseringen og velger bort andre indikatorer. Dette er det viktig å ta på alvor og sikre seg at de indikatorene man velger har kobling til forskningsspørsmålet.

### 3.2.2 Utforming av spørsmål

For å måle begrepene knyttet til forskningsspørsmålet, utarbeider man spørsmål. Prosessen må være nøye planlagt og godt forberedt. Jacobsen (2005:253) forteller om noen generelle huskereglene i utformingen av spørsmål som jeg har benyttet meg av. Noen av huskereglene dreier seg om:

1. Å streve etter enkelhet i spørsmålene. Det dreier seg om at språket bør formes som korte, avsluttende setninger. De bør etterligne talespråket, og det er viktig å unngå tvetydigheter.
2. Å bruke begreper som målgruppen forstår. Abstrakte begreper kan tolkes ulikt av de forskjellige respondentene.



3. Å unngå spørsmål om fortiden. For mange kan det være svært vanskelig å huske tilbake til et tidligere tidspunkt, hvilket betyr at man bør unngå spørsmål om fortiden.
4. Å unngå ledende spørsmål. Det er spørsmål som får respondenten til å svare det spørseren ønsker.
5. Å begynne "ufarlig". Om man begynner spørreskjemaet med vanskelige eller de mest følsomme spørsmålene kan respondenten reagere negativt og la være å fylle inn hele skjemaet.

Det er et tidkrevende, men nødvendig arbeid som må gjøres i forkant av en spørreundersøkelse. Jacobsen (2005) kommer med et godt tips om å "låne" spørsmål fra andre som har forsket på lignende emner. Da vil spørsmålene være operasjonalisert og testet. Han påpeker også viktigheten av å sjekke kildene og erfaringene rundt skjemaet for å sikre validiteten i spørsmålene. I forkant av mitt prosjekt leste jeg derfor Anne Katrine Bergbys spørreskjema, og studerte hennes erfaringer, for å hente inspirasjon, og lånte også spørsmål hun hadde stilt.

I tillegg må man gjennom den nevnte operasjonaliseringen, dele opp de overordnede spørsmålene, til flere delspørsmål. Det kan for eksempel være spørsmål som omhandler begrepet *innhold*. Det er ikke tilstrekkelig å spørre hvilket innhold en lærer velger for undervisningen fordi begrepet omfatter for mye til at respondentene skal tolke begrepet likt. I mitt spørreskjema satte jeg læringsaktiviteter som indikator for begrepet og spurte hvor ofte disse aktivitetene forekommer i undervisningen.

Når man har definert begrepene, og vet hva som skal måles, kan spørsmålene deles inn i forskjellige spørsmålstillinger. Vi kan dele dem inn i fem hovedgrupper. Noen av spørsmåleksempelene er hentet fra denne studiens spørreskjema.

- a) Spørsmål om faktiske forhold. Dette er spørsmål som omhandler hvem personen er og hva personen har gjort eller opplevd. ("Hvilken utdanning har du?", "Alder?")
- b) Spørsmål om kunnskap. I slike spørsmål ønsker man å avklare respondentens kunnskaper om et gitt fenomen. For eksempel kan det være spørsmålet: "Hvor mange elever er det i din(e) hørelæregruppe(r)?"
- c) Spørsmål om holdninger, meninger og følelser. Dette dreier seg om hvordan respondentene vurderer ulike forhold, eller hva slags holdninger de har til et gitt fenomen. "Hva synes du ...?" er eksempel på et slikt spørsmål

- d) Spørsmål om vurderinger. Dette er spørsmål hvor respondenten vurderer subjektivt seg selv, eller andre. Det kan være om følelsesmessige tilstander, eller en vurdering av en situasjon. For eksempel: "Mener du at det behøves ekstraundervisning i teori og gehør for elever som ønsker å søke høyere utdanning i musikk?"
- e) Spørsmål om intensjoner. I denne kategorien dreier spørsmålene seg om hva respondenten tenker om fremtiden. Denne spørsmålskategorien forutsetter at den som svarer har klare formeninge om hva han eller hun skal gjøre i fremtiden. Det har de heller sjeldent og det kan fort komme svar av tvilsom kvalitet. I tillegg kan respondenten svare "strategisk" eller smøre litt tykt på ettersom de ikke trenger å ta konsekvensene for svarene de gir (Jacobsen 2005:251).

De nevnte elementene var viktige å ta i betraktning når spørreskjemaet i denne studien ble utarbeidet. Spørsmålene er selvsagt også viktig å se i sammenheng med valg av svaralternativ.

### 3.2.3 Svaralternativ

Svaralternativene kan generelt sett være *lukkede*, *åpne* eller *halv-åpne* (Boolsen 2008:68). En lukket svarkategori tvinger informanten til å sette kryss ved en av de gitte alternativene. I et åpent spørsmål kan informanten fylle inn egne svar. De halvåpne spørsmålene gir informanten mulighet til å krysse av i en eller flere forhåndsdefinerte alternativer (Ibid.). I mitt spørreskjema benyttet jeg meg av alle disse formene for svaralternativer. Videre viser jeg eksempler fra spørreskjemaet.

Lukkede svaralternativer:

**3. Her følger en liste over oppgaver/aktiviteter som kan forekomme i hørelæreundervisning. Kryss av for hvor ofte du benytter deg av disse:**

	Aldri	Sjeldent	Av og til	Ofte	Alltid
A. Primavistasang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Primavistarytme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figur 9 - Utklipp fra spørreskjemaet: Spørsmål 3

Åpne svaralternativer:

**4. Andre oppgaver/arbeidsmåter du bruker?**

Fyll bare inn om dette er en oppgave/arbeidsmåte du bruker ofte eller alltid.

Figur 10 - Utklipp fra spørreskjemaet: spørsmål 4

Halv-åpne svaralternativer:

**13. Hva synes du det er viktig at en nasjonal felles opptaksprøve i teori og gehør måler?**

- A. Om eleven kan lese noter?
- B. Om eleven kan høre forskjell på dur og moll?
- C. Om eleven kan enkel funksjonsanalyse?
- D. Om eleven kan lese g- og f-nøkkel?
- E. Om eleven kan skrive ned enkle melodier og rytmer?
- F. Om eleven kan høre akkorder i omvendning?
- G. Om eleven gjenkjenner musikkjangre?
- H. Om eleven gjenkjenner forskjellige taktarter?
- I. Om eleven kan høre om en tone er for høy eller lav?
- J. Om eleven kan særtrekk ved modale-/kirketonararter?
- K. Om elevene kan musikkhistorie?
- Annet:

Figur 11 - Utklipp fra spørreskjemaet: Spørsmål 13

I det første eksempelet ser man et utdrag av listen med 32 forskjellige aktiviteter som kan være innhold i en undervisningssituasjon i hørelære. Allikevel forutså jeg at disse ikke ville

dekke alle mulige alternativ og opprettet derfor et åpent felt hvor informantene kunne fylle inn andre aktiviteter de benytter. I siste eksempel kunne informantene krysse av i flere felt samt å fylle inn i kategorien: *Annet*.

De lukkede svaralternativene bør helst inneholde en midtkategori som "vet ikke" og "av og til" (Jacobsen 2005). For å da oppnå balanse i svaralternativene ender vi med tre, fem eller sju alternativer. For eksempel to grader om liten, to grader om stor og en midtkategori som "vet ikke" eller "av og til". Jacobsen (Ibid.) sier også at det i lukkede spørsmål ikke er hensiktsmessig å bruke mer enn sju svaralternativer, fordi svaralternativene ut over dette antallet vanligvis ikke lar seg fylle med en konkret mening.

Spørsmålene og svaralternativene har prinsipielt tre forskjellige former utfra hvor mye informasjon de gir. *Kategorisk eller nominal, rangordnede svar og metrisk eller forhåndstall*. Kategoriske eller nominale spørsmål grupperer enheter i ulike kategorier. Det vi kan vite om enhetene er hvorvidt de har krysset av for samme, eller forskjellige svaralternativer.

*Rangordnede svar* måler visse nyanser i svarene. Den tredje kategorien kalles for *metrisk eller forhåndstall* (Ibid.). Som i de to andre kategoriene gir også denne muligheten til å gruppere og rangere enhetene i forhold til hverandre. I tillegg kan man rangere gruppen nøyaktig.

Hvor mye informasjon spørsmålene inneholder kalles *målenivå* (Ibid.). Kategorinivået har lavest målenivå fordi informasjonen er begrenset, mens metrisk/forhåndstall har høyt nivå fordi man får mest informasjon. Tabellen på neste side illustrerer de ulike målenivåene.

	Infromasjon om:		
	Likhet/ulikhet mellom enheter i like/ulike kategorier	Rangering av enheter i ulike kategorier (større, mindre, bedre osv.)	Eksakt avstand mellom kategorier (2 tonn tyngre, 1 måned mer, ol.)
Kategorisk (nominalt)	X		
Rangordning (ordinalt)	X	X	
Metrisk (forhåndstall)	X	X	X

Tabell 3 - Informasjon i de ulike målenivåene (Jacobsen 2005:240)

Det understrekes gjennom tabellen at jo høyere målenivået er, desto mer informasjon gir svarene.

“Det anbefales å beholde alle spørsmål som kan være metriske, på et metrisk nivå. Hvis det oppstår behov for å forenkle, bør vi heller gjøre dette i etterkant, når vi analyserer de opplysningene vi har fått inn” (Jacobsen 2005:249)

Det er altså lurt å vente med å forenkle og gruppere til etter undersøkelsen er gjennomført for å unngå at ønskelig informasjon går tapt. Jeg skal se på flere generelle fordeler og ulemper ved spørreskjema i neste avsnitt.

### 3.2.4 Fordeler ved spørreskjema

Den store fordelen med spørreskjema er at man kan nå ut til mange respondenter og få et representativt utvalg. Dette gjør at man kan generalisere fra utvalget til resten av populasjonen med stor grad av sikkerhet (Jacobsen 2005). I tillegg er det med mange respondenter lettere å sikre anonymiteten (Boolsen 2008). Spørreskjemaet vil også være egnet til å finne likheter og ulikheter mellom mange forskjellige forhold samtidig. For eksempel kan det være kartlegging av meninger de forskjellige kjønn har om et fenomen, eller om utdanning spiller en rolle i forhold til de holdninger og synspunkter som kommer frem.

Spørreskjemaet vil ha standardiserte spørsmål og svaralternativer. Dermed vil svarene ha en mindre grad av nyanser enn i et personlig intervju. Disse svarene kan via datamaskiner og programvare omgjøre komplekst materiale til tall og statistikk. At skjemaet er standardisert kan i noen tilfeller også være en ulempe.

I tillegg kan spørreskjema gi respondentene en høy grad av anonymitet. Skjemaet kan fylles ut når ingen andre er tilstede, og de som svarer kan i noen tilfeller garanteres absolutt anonymitet. I andre tilfeller vil allikevel respondentene kunne identifiseres om utvalget er fra en snever fagkrets. En ulempe ved anonymiseringen er at purringer må sendes til alle fordi det ikke er mulig å vite hvem som har svart (Ringdal 2013).

### 3.2.5 Ulemper ved spørreskjema

Det vanligste problemet med internettskjemaer er at det ofte er lav svarprosent. Dette har blant annet sammenheng med den økende frykten for virus og mengden e-post folk mottar, noe som medfører, at mange er skeptiske til å åpne vedlegg fra ukjente avsendere (Jacobsen 2005). For å bedre svarprosenten er det ifølge Jacobsen (Ibid.) vanlig å kontakte intervjuobjektene på forhånd.

Et annet problem er muligheten for å kontrollere om spørsmålene har blitt forstått av respondentene (Boolsen 2008). I personlig intervju kan respondenten stille spørsmål for å avklare eventuelle misforståelser. Det mister man med å bruke spørreskjema og det blir dermed viktig å gi tilstrekkelig informasjon om temaet, utfyllingsprosessen og alternativt gi kontaktinformasjon slik at respondentene kan kontakte utsenderen ved eventuelle uklarheter.

Spørreskjemaer sendt på mail bærer med seg tekniske ulemper som: det kan være tungvint å åpne linker og vedlegg, samt å laste inn forskjellige filtyper (Ibid.). I tillegg kan datamaskinen "streike" og alt man har krysset av så langt bli slettet, noe som kan føre til at respondenten ikke orker å gjøre et nytt forsøk.

Et standardisert skjema ble nevnt som en fordel, men kan i flere tilfeller også være en ulempe. Man kan aldri være sikker på at respondentene oppfatter spørsmålene på samme måte som spørsmålsstilleren. Spørsmålene og hva som er relevant å svare på er på forhånd definert. Dermed må man stille seg spørsmålet "Hva er det egentlig vi måler?". Jacobsen (2005:133) sier: "Litt brutalt kan man si at det eneste vi får svar på i et spørreskjema, er det

vi spør om." Dermed er det ikke rom for andre interessante opplysninger om forhold som ikke er tatt med i spørreskjemaet.

### 3.2.6 Utvalg

Når det gjaldt utvalget til spørreundersøkelsen var det to kriterier som var viktig. 1) At lærerne underviste hørelære på VG2- eller VG3-nivå og 2) At det var flere lærere fra hver skole. Dette fordi at hørelærefaget ikke er et obligatorisk emne på VG1, og fordi jeg ville ha så mange svar som mulig. Det var ikke viktig for min undersøkelse om lærerne var høyt utdannede og/eller erfarne, fordi at jeg ville dekke flest mulig skoler og lærere. Hvis jeg bare hadde valgt høyt utdannede eller svært erfarne lærere kunne det oppstått problemer vedrørende representativiteten.

Det var forskjellig antall lærere ved de forskjellige skolene, noe jeg i min undersøkelse ikke anså som problematisk. Et mål med den kvantitative tilnærmingen var å samle mengder data. Om jeg hadde brukt alle skolene i Nord-Norge representert med alle lærerne, kunne jeg for eksempel generalisert hvordan undervisningen i Nord-Norge gjennomføres.

### 3.2.7 Hvordan samlet jeg inn informasjonen?

Jeg valgte å samle inn dataene over internett. Dataprogrammet jeg brukte heter JotForm<sup>9</sup>. JotForm er en nettbasert spørreskjemaklient hvor man kan opprette skjemaer utfra maler eller egne tilpasninger. En fordel med JotForm er at programmet lagrer alle skjemaene og kategoriserer svarene slik at man lett kan laste dem ned å analysere i Excel eller lignende programmer. I tillegg er skjemaet kompatibelt med de vanligste teknologiske enhetene og er brukervennlig, selv for folk uten særlig teknologisk kompetanse. Programmet er gratis, men har også en betalt versjon med mer lagringsplass.

Når skjemaet var ferdigstilt tok jeg kontakt med avdelingsledere på de videregående skolene som stod listet på *Utdanning.no*, og som hadde musikk. Jeg informerte dem om prosjektet og ba dem om å kontakte de lærerne som underviste hørelære på VG2 og VG3. De sendte meg så e-postadresser til de aktuelle lærerne og jeg kontaktet disse per e-post. De fikk en beskrivelse av prosjektet, informasjon om samtykke, link til spørreskjemaet og informasjon om frist for innsending. Første kontakt med avdelingslederne var 07.12.15. Det viste seg at de fleste var opptatte med eksamensrelatert arbeid på dette tidspunktet, og jeg mottok

---

<sup>9</sup> Nettside: [www.Jotform.com](http://www.Jotform.com)

svært få svar. Jeg sendte derfor ut skjemaet på nytt ved skolestart i januar 2016 og fikk mange flere svar og e-postene til informantene strømmet inn. Deretter kontaktet jeg alle respondentene og oppga en frist på to uker til å besvare skjemaet. Etter en noe laber svarprosent sendte jeg ut en purring og avsluttet 22.01.2016 med 36 informanter, noe som må betraktes som en god svarprosent.

### 3.3 Etikk

"Begrepet "forskningsetikk" viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral. Den har altså sin basis i vitenskapelig allmenmoral."  
(Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lest: 06.05.2016)

Forskere er pliktig til å behandle personlige opplysninger om informantene etter Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) sine personvernregler. De går ut på at all forskning hvor forskeren har tilgang på personlige opplysninger skal meldes inn til NSD. Personlige opplysninger kan være direkte, indirekte eller via koblingsnøkkel. Direkte personlige opplysninger er: Navn, telefonnummer, personnummer, e-post/IP adresser (for eksempel ved elektronisk spørreskjema), eller andre personentydige kjennetegn. Indirekte opplysninger er de opplysninger som kan identifisere respondenten utfra kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger som: arbeidssted, alder, kjønn, utdanning eller lignende. En koblingsnøkkel er et referansenummer som leder til en navneliste eller til andre personlige opplysninger som kan identifisere respondenten (nsd.no).

Jacobsen (2005) viser til tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: *Informert samtykke, krav til privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt.*

*Informert samtykke* går ut på at den som undersøkes, skal delta frivillig og at den som undersøkes skal delta frivillig på bakgrunn av at personen vet hvilke fordeler og konsekvenser deltakelsen kan medføre. *Å bli korrekt gjengitt* omhandler måten dataene blir presenterte på. Det er, i den grad det er mulig, viktig å forsøke å gjengi resultatene fullstendig og i den riktige sammenhengen. Grunnen til dette er at sitater som er tatt ut av sammenheng og satt i en ny kontekst, kan miste sin mening, eller de kan brukes til å argumentere for noe som respondenten ikke opprinnelig har ment.



Disse tre kravene er vanskelige å tilfredsstille fullt ut i en forskningsprosess. Det blir nærmest umulig å drive med forskning om disse skulle følges til punkt og prikke. Derfor mener Løchen (I Jacobsen 2005) at kravene heller bør sees på som idealer, som vi streber etter å overholde. I denne studien har jeg etterstrebet en høy grad av anonymitet, og i tillegg vært bevisst på konteksten ved bruk av sitater fra undersøkelsen for å sikre så pålitelige resultater som mulig.

## 4 Resultater

I det følgende presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen.

De 16 spørsmålene ble kategorisert etter temaene: *Bakgrunn, gruppestørrelse, innhold i undervisningen, fagets mål, den nasjonale opptaksprøven i teori og gehør* og en avslutning hvor informantene kunne begrunne sin svar, eller komme med kommentarer til emnet eller spørreskjemaet. Jeg valgte å kategorisere på denne måten, fordi jeg ville ha et ryddig og oversiktlig spørreskjema.

I den følgende fremstillingen har jeg valgt å sortere svarene og kommentarene etter kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, i tillegg til kategoriene: *Opptaksprøven i teori og gehør* og *Læreplaner*. Når det gjelder kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen går mine spørsmål i såpass liten grad inn på vurdering, at denne kategorien ikke er tatt med i resultatfremstillingen. Valgene jeg har gjort, er basert på ønsker om en oversiktlig fremstilling av resultatene.

### 4.1 Mål

Respondentene ble stilt tre spørsmål om mål med hørelærefaget. Et av disse spørsmålene har åpent svarfelt, mens de to andre har lukkede svaralternativer.

Spørsmål 8. Nedenfor er det nevnt noen mål for hørelærefaget. Anqi hvor viktig du mener de er.

	<i>Ikke viktig</i>	<i>Litt viktig</i>	<i>Ingen mening</i>	<i>Ganske viktig</i>	<i>Svært viktig</i>	<i>Ubesvart</i>
a) Utvikle gehøret generelt	0	0	0	2	31	3
b) Oppøve musikalske lese- og skriveferdigheter	0	1	0	7	25	3
c) intonere sikkert og bevisst	1	3	2	14	13	3
d) utvikle en sikker rytmesans	0	0	0	5	28	3
e) Utvikle musikalsk hukommelse	0	0	0	10	23	3

	<i>Ikke viktig</i>	<i>Litt viktig</i>	<i>Ingen mening</i>	<i>Ganske viktig</i>	<i>Svært viktig</i>	<i>Ubesvart</i>
f) Utvikle bevisst holdning til lyd	1	0	5	17	10	3
g) Skape kontakt mellom musikk og lytter	0	4	10	10	9	3
h) Åpne for ulike lyttemåter både med tanke på forståelse og opplevelse	0	6	2	16	9	3
i) Skape forbindelser mellom teoretiske og praktiske musikkdisipliner	0	0	0	11	22	3
j) Skape god gruppedynamikk hvor elevene trives	0	0	0	9	24	3
k) forberede elevene til høyere utdanning	0	10	0	13	10	3

*Tabell 4 - Lærernes svar på spørsmål om mål i hørelæreundervisning*

I tabellen kan man se at de tradisjonelle målene b og d er de som blir oppfattet som "svært viktig" av flest lærere, sammen med det generelle (a). Etter disse følger e, i og j. Målet som dreier seg om intonasjon har en fordeling hvor 12% svarte "ikke viktig" eller "litt viktig" og 82% krysset av i "ganske viktig" og "svært viktig" feltene. 6% svarte at de ikke hadde noen mening om å jobbe med intonasjon. Målene som dreier seg om lytting (f, g, og h) er de målene med størst sprik i prioriteringene til lærerne. For eksempel kan man se at 10 lærere ikke hadde noen mening om målet "å skape kontakt mellom musikk og lytter". Målet som dreier seg om å "forberede elever til høyere utdanning" har en fordeling hvor 10 lærere har svart "litt viktig" og 23 lærere svarte enten "ganske viktig" eller "svært viktig". Ut i fra dette kan man si at lærerne generelt sett er enige om at de opplistede målene er viktige. I neste spørsmål fikk lærerne mulighet til å selv fylle inn hvilke mål de mente var viktige.

### Spørsmål 9. Andre mål for faget du mener er viktig?

9 av lærerne valgte å fylle inn egne mål. Målene dreide seg hovedsakelig om å skape sammenheng mellom hørelærefagets disipliner og de andre musikkfagene. De ønsket at elevene skulle oppleve mestring i faget, samt å opparbeide ferdigheter i rytme, melodi, harmonikk og improvisasjon, i den retningen mot at elevene opplever en nytteverdi av hørelærefaget. En lærer skriver dette i svarfeltet "andre mål":

*Gi elevene redskaper for å klare seg bedre i de andre musikkfagene, gi de mulighet til å få bedret/økt musikkopplevelsen, gi dem muligheter for å ha god timing, gode prima vista-ferdigheter, forstå det harmoniske grunnlaget hvis de skal improvisere og å bruke gehøret sitt aktivt i all utøving av musikk.*

En annen har formulert seg slik:

*Viktig at elevene opplever hørelærefaget relevant, og overførbart i forhold til de andre musikkfagene, særlig hovedinstrument, samspill og arr/komp. I tillegg skal det være nyttig for dem i musikkutøvelsen utenom.*

Det lærerne poengterer her kan forklarer resultatene i Vinjes (2009) masterarbeid. Det viste seg i hans studie at elevene kunne se denne sammenhengen og dermed nytteverdien i faget.

## 4.2 Innhold

I denne kategorien ble informantene spurt fem spørsmål. Spørsmålene dreide seg om hvilke arbeidsmåter og oppgavetyper som forekom i undervisningen, og hvilke lærebøker de brukte. I tillegg spurte jeg om de brukte selvlaget undervisningsmateriell.

Spørsmål 3. Her følger en liste over oppgaver/arbeidsmåter som kan forekomme i hørelæreundervisning. Kryss av for hvor ofte du benytter deg av disse:

I dette spørsmålet lagde jeg en liste over de oppgaver og arbeidsmåter jeg kjente til, som kunne forekomme i hørelæreundervisningen. Da listen inneholdt 33 elementer, ble det utfordrende å velge en fremstillingsmodell. Jeg har valgt å sortere resultatet ut i fra lærernes prioriteringer.

(Listen er sortert ut i fra hvor mange som svarte ofte.)

	<u>Aldri</u>	<u>Sjeldent</u>	<u>Av og til</u>	<u>Ofte</u>	<u>Alltid</u>	<u>Ubesvart</u>
f) Rytmediktat	0	1	9	22	3	1
d) Rytmelesing	0	1	6	21	8	0
e) Melodidiktat	1	1	11	21	2	0
q) Bestemme forespilte intervaller	1	1	7	20	7	0
u) Analysere forespilte akkorder	2	5	8	20	1	0
b) Primavistarytmer	0	0	15	18	3	0
c) Melodilesing	1	4	6	18	6	1
a) Primavistasang	1	2	13	17	2	1
t) Bestemme akkordens tonekjønn	1	2	15	17	1	0
p) Synge intervaller	2	3	10	16	5	0
v) Analysere akkordrekker	1	8	10	15	2	0
aa) Arbeid med puls/time	1	5	12	15	3	0
r) Bestemme skalatype	4	5	14	11	2	0
æ) Auditiv analyse hvor man skal oppfatte ett eller flere av musikkens elementer	9	8	10	7	1	1
å) Elevene korrigerer hverandre	6	10	12	7	0	1
g) Bestemme taktart	0	10	18	6	1	1
o) Angi høyeste/laveste tone	14	9	7	5	0	1
s) Arbeid med modale-/kirketonearter	6	15	8	5	1	1
l) Gjenta en melodi fra en annen starttone	17	12	2	4	0	1
y) Beskrive/samtale om lyder/klanger	8	14	9	4	0	1

	<u>Aldri</u>	<u>Sjeldent</u>	<u>Av og til</u>	<u>Ofte</u>	<u>Alltid</u>	<u>Ubesvart</u>
ø) beskrive/samtale om tolkning og fremførelse	16	10	5	4	0	1
k) Vokale og/eller instrumentale imitasjonsoppgaver	11	7	14	3	0	1
m) Transponere melodier	9	15	9	2	0	1
n) Transponere akkorder	11	15	7	2	0	1
ab) Vurdere/arbeid med intonasjon	6	16	8	3	2	1
h) Korreksjonsoppgave – Melodi	4	18	11	2	0	1
w) Improvisasjon over akkordrekker	18	10	5	2	0	1
x) Lage andrestemme til en melodi	18	14	1	2	0	1
z) Lydformingsoppgaver	24	7	1	2	0	2
i) Korreksjonsoppgave - Rytme	3	20	11	1	0	1
j) Korreksjonsoppgave – Akkorder	11	18	5	1	0	1
ac) Etablere kammertonen A i hukommelsen	30	5	0	0	0	1

*Tabell 5 - Lærernes svar på spørsmål om innhold*

Denne tabellen viser hvilke arbeidsmåter og oppgaver som forekommer oftest i hørelæreundervisning. Vi ser at oppgaver som krever notekunnskaper og analytiske begreper har stor prioritet, mens oppgaver knyttet til musikkskapning, improvisasjon og musikalsk tolkning har mindre plass i undervisningen. Dette stemmer godt med Bergbys (1991) hovedoppgave, hvor hennes informanternes svar pekte i samme retning. Et annet interessant poeng som kan sees i tabellen er at korreksjonsoppgavene, som er en betydelig del av opptaksprøven, benyttes generelt sett i sjelden grad i lærernes undervisning.

#### Spørsmål 4. Andre oppgaver/arbeidsmåter du bruker?

I dette feltet fikk lærerne mulighet til å fylle inn andre oppgaver eller arbeidsmåter som ikke var nevnt i skjemaet. De 16 lærerne som valgte å fylle inn svar presenterte 30 arbeidsmåter/oppgavetyper som jeg ikke hadde tatt med i listen over. Følgende svar ble gitt:

1. Synge flerstemt. (2 besv.)
2. Transkripsjon av innspilt musikk. (2 besv.)
3. Kroppsliggjøring av rytmikk, puls, intervall med mer. (2 besv.)
4. Øve inn korte melodistrofer/rytmelinjer uten oppsyn.
5. Trening i strategier.
6. Synge brutte akkorder.
7. Bestemme tonekjøn på innspilt musikk.
8. Rytmeduetter.
9. Synge basslinjer.
10. Spille på trinn.
11. Fritonal bladsang.
12. Bestemme dur og moll fra innspilt musikk.
13. Synge prima vista fra trinntall på tavla.
14. Analysere intervaller i et notebilde.
15. Hurtighet i intervallanalyse (En periode på noen uker i løpet av et år, der denne aktiviteten er blant flere.)
16. Melodi/rytmediktat fra innspilt musikk.
17. Melodidiktat: Dur/moll/modal/tonal med utsving en- og tostemt.
18. Bestemme sluttintervaller.
19. Formanalyse i jazz og popmusikk.
20. Høre akkorder i jazzlåter.
21. Analysere rytmikk i jazzlåter.
22. Analysere variasjon ved framførte utgaver av samme jazzlåt.
23. Skrivelære for hånd og i Sibelius<sup>10</sup>.
24. Direksjon og ledelse.
25. Instrumentforståelse.
26. Arrangering eller avskrift.
27. Synge på tonenavn.
28. Arbeid med vanlige harmoniske og melodiske vendinger og rytmiske mønstre (Klisjéer).
29. I tredje klasse jobber vi med fritonal bladsang om det blir tid.
30. Bruker mye klingende musikk i alle sjangere hvor elevene skal gjengi melodi, rytme og/eller akkorder, mye praktiske rytmeøvelser som for eksempel vekselbanking, jobbing med vanlige harmoniske og melodiske vendinger og rytmiske mønstre (klisjéer), memorering og treklangskart (ref: Gro sheteligs bok *Hører du?*)

Punktene ovenfor viser at lærerne har mange og varierte arbeidsoppgaver i arbeid med hørelærefaget. De punktene som vektlegges av flere enn en lærer er: Kroppsliggjøring av

---

<sup>10</sup> Programvare for musikknotasjon. ([www.avid.com/sibelius](http://www.avid.com/sibelius))

musikkens elementer, transkribere innspilt musikk og å synge flerstemt. Det er svært interessant at listen i spørsmål 3 kunne inneholdt nesten dobbelt så mange arbeidsoppgaver som de jeg hadde valgt ut i forkant av undersøkelsen. Dermed er det ingen tvil om at hørelærefagets innhold er variert.

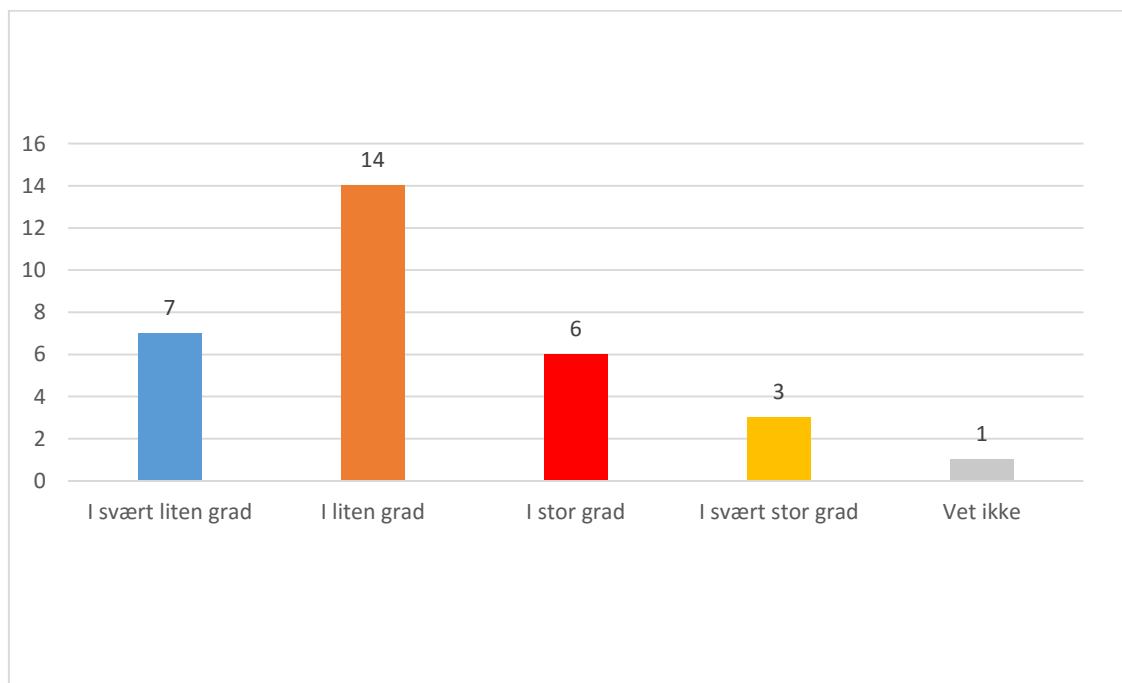
Noen lærere brukte feltet til å komme med kommentarer.

- Spørsmål AC: ikke nødvendigvis etablere kammertone, men ofte etablere grunntonefølelse eller andre toner.
- Må nevnes at årets gruppe er teoretisk svak. Dette påvirker til en viss grad innholdet i timen og nivået på øvelsene.
- Besvarelsen i punkt 3 er med utgangspunkt i hvor langt vi har nådd i årsplanen.
- Kan sikkert være greit å vite at jeg bare underviser rytmikk.

Disse kommentarene er med på å utdype svarene og gir en mer helhetlig forståelse av de svarene de har gitt.

#### Spørsmål 11B. I hvilken grad arbeider du med konkrete oppgaver fra teori- og gehørprøven?

Som man kan lese av diagrammet under er det 14 lærere som arbeider i "liten grad" med de konkrete oppgavene fra opptaksprøven. 9 lærere arbeider i "stor- eller i svært stor grad".





Tabell 6 - Lærernes svar på spørsmål om bruk av konkrete oppgaver fra opptaksprøven i teori og gehør

Hvis vi ser tilbake til spørsmålet om oppgaver og arbeidsmåter som brukes i undervisningen er det samsvar mellom opptaksprøverelevante oppgaver og i hvor stor grad lærerne bruker disse oppgavene.

Spørsmål 5. Kryss av for hvilke lærebøker du bruker i din undervisning. Kryss av selv om du bare har brukt boken en gang.

I dette spørsmålet var det halvåpne svaralternativer hvor man kunne krysse av for flere lærebøker man har brukt i hørelæreundervisning. Som tabellen under viser er det Gro Shetelig Kruse, Niels Eskild Johansen og Jørgen Jersilds lærebøker som blir mest brukt. Ved å se på summen av antall avkryssninger kan man se at flere av lærerne bruker mer enn bare en lærebok. Det er verdt å merke seg at bare én lærer har fylt inn *selvlaget opplegg og sangbøker*. Dette kan komme av at kategorien ikke var opplistet i tillegg til at spørsmål 7 var dedikert til denne typen læremateriell.

Lærebøker	Antall avkryssninger
G.S. Kruse: Hører du? 0/1/2	20
N E. Johansen: Hørelære. Melodi i dur og moll	19
G.S. Kruse: Hva hører du? 0/1/2	17
J. Jersild: Lærebog i rytmelæsning	12
N.E. Johansen: Rytmelesing	12
T.S. Aarsand: Rytmask hørelære	11
N.E. Johansen: Med på notene	10
N.E. Johansen: Hørelære. Rytme	8
B. Lavik/A. Krognæs: La det Klinge!	6
L. Edlund: Modus Vetus	6
R. Jensen: Prima vista	6
L. Edlund: Modus Novus	4
B. Lavik: Lytt til akkorder	3
I.E. Reitan: Akkordrekker på gehør	3
J. Jersild: Lærebog i rytmelæsning	3
B. Lavik/A. Krognæs: Rytme	2

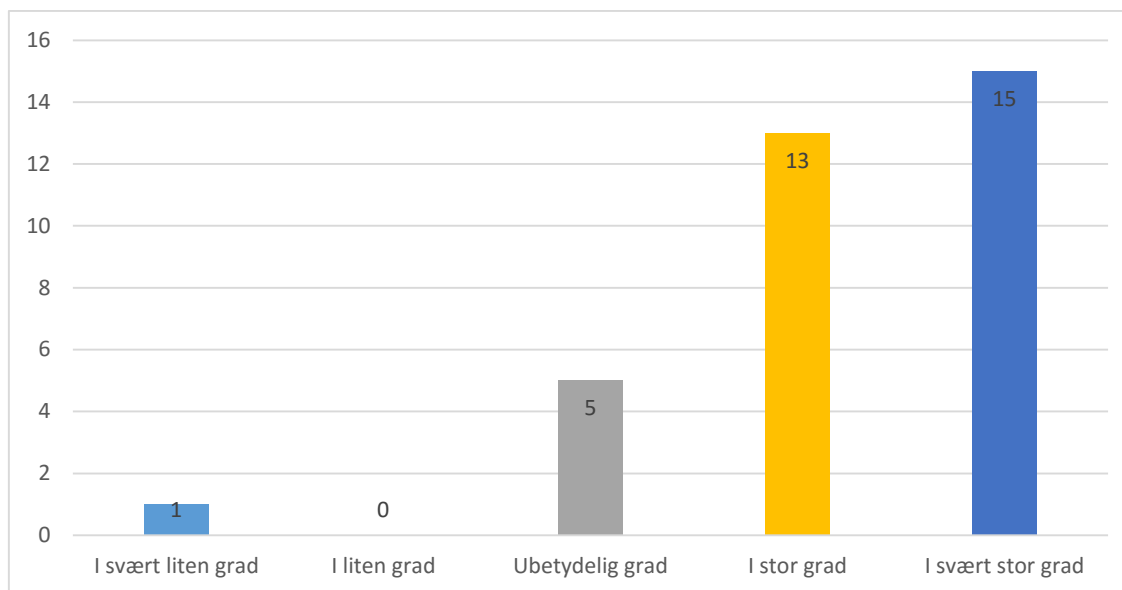
Lærebøker	Antall avkryssninger
J. Jersild: Polyrytmikk	2
S.s Raitio: Lectio Sonorum 1/2	2
T. Ophus: Lytt til Tonene	2
A.K. Bergby: Intonasjon for blåsere	1
C. Jørgensen: Noder, rytmer og toner	0
<b>Andre bøker</b>	
R. Dugstad, M. Smith, G. Brede: På kryss og tvers - Musikk fordypning 1	4
Tone Sørvik: Hørelære	4
F. Benestad: Musikk lære	1
I.E. Reitan: Finn tonen – Hold takten	1
H. Sveidahl, F. Agerskov: De to rum	1
R. Jeffs: Aktiv musikk lære	1
Selvlaget opplegg + sangbøker	1
<b>Sum</b>	<b>162</b>

*Tabell 7 - Lærebøker som blir brukt av lærerne i hørelæreundervisning*

Lærerne i undersøkelsen har benyttet seg av flere lærebøker, og det kommer frem at det er stor variasjon i bruken av læremateriellet. Det kan tolkes som en indikasjon på at hørelæreundervisningen ikke er bundet til bøker og at undervisningen varierer i stor grad fra lærer til lærer.

### Spørsmål 7. I hvilken grad bruker du selvlaget undervisningsmaterie?

Diagrammet under viser fordelingen lærerne seg imellom.



Tabell 8 - Lærernes bruk av egenprodusert lærematerie

Diagrammet belyser også det forrige spørsmålet angående lærebøker. Lærerne benytter seg av mange forskjellige lærebøker, og også eget undervisningsopplegg i stor grad. Det er helt klart sannsynlig at lærerne tar utgangspunkt i flere lærebøker for å sette dette sammen til et eget undervisningsopplegg.

### 4.3 Rammer

For å kartlegge hvilke rammefaktorer som hadde betydning for hørelæreundervisningen, stilte jeg to spørsmål til informantene. Det første spørsmålet omhandlet antall elever i gruppene og det andre om hvordan gruppene ble inndelt.

#### Spørsmål 1. Hvor mange elever er det i gruppen?

På dette spørsmålet fikk lærerne mulighet til å svare i et åpent felt med absolutte tall eller relative tall som 6-10. Ved å bruke åpent felt ivaretok jeg de nyansene jeg så på som viktige når det gjelder gruppestørrelsen, med forbehold om at jeg ikke kunne gi et eksakt tall for hva som er en typisk gruppestørrelse i hørelæregruppene.

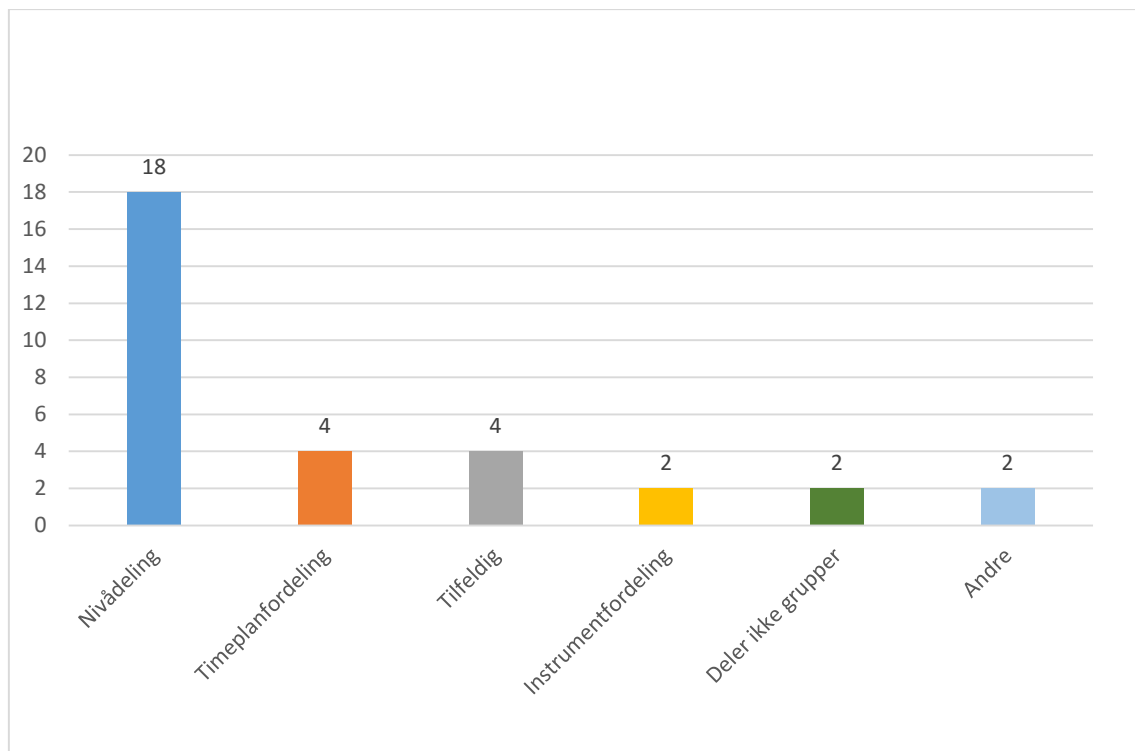
Resultatene viser at gruppestørrelsene varierer i svært stor grad fra skole til skole. De gruppene med minst elever inneholdt fire elever. De gruppene med flest elever inneholdt 18

og 25 elever. I analysen kom det frem at den mest representerte gruppestørrelsen var på 6-10 elever.

Spørsmål 2. Hvis klassen deles inn i grupper, skjer det ved:

På dette spørsmålet fikk lærerne lukkede svaralternativer hvor de skulle krysse av for hvordan gruppeinndeling skjer.

Diagrammet under viser resultatene.



Tabell 9 - Hvordan lærerne deler inn hørelæregrupper

Man kan se at nivådeling er dominerende i prosessen med å inndele i grupper. Over halvparten av lærerne svarte at de deler inn grupper etter nivå. De resterende lærerne fordelte seg nokså jevnt i de andre kategoriene. 2 lærere har svart at de deler gruppene på andre måter. Den ene har svart at de deler klassen i to, mens den andre svarte at de deler utfra en begrensing på maks 15 elever.

Noen av lærerne kom med noen avsluttende kommentarer til spørsmål om rammene:

*Angående gruppeinndeling: Her er det en kombinasjon av timeplantekniske og nivåhensyn. Vi vurderer hver enkelt og er i VG3 obs. på hvem som vil ta gehørprøven for høyere utdanning. Samarbeid musikk lærerne imellom er sentralt. Vi har styrket faget med ekstralærere, og har mulighet til individuell hjelp/tilpasning.*

*For få timer med hørelære på timeplanen. Har ikke nivådeling så de beste får ikke maksimal utnyttelse av timene.*

#### 4.4 Elevforutsetninger

De spørsmålene som omhandler elevforutsetningene har jeg trukket ut fra spørsmål 1 og 12. I disse spørsmålene var temaet opptaksprøven. Resultatene fremstilles i det følgende.

##### Spørsmål 11. Spørsmål om den nasjonale opptaksprøven i teori og gehør.

<i>I svært liten grad</i>	<i>I liten grad</i>	<i>Vet ikke</i>	<i>I stor grad</i>	<i>I svært stor grad</i>	<i>Ubesvart</i>
-----------------------------------	-------------------------	---------------------	------------------------	----------------------------------	-----------------

c) I hvilken grad mener du elevene er godt rustet til å bestå opptaksprøven i teori og gehør, etter endt utdanning på musikklinjen?	2	7	8	13	2	4
d) I hvilken grad er det viktig for deg å forberede de elevene som ønsker å utdanne seg videre i musikk til å bestå opptaksprøven?	0	2	1	10	19	4
e) I hvilken grad opplever du at elevene ønsker å søke høyere utdanning i musikk	3	19	3	7	0	4

*Tabell 10 - Lærernes svar på spørsmål om opptaksprøven i teori og gehør*

Det man kan se fra tabellen over er at ca. 41% mener at elevene i "stor grad" har de forutsetningene som trengs for å bestå opptaksprøven. Ca. 6% svarte at elevene i "svært liten grad" ville bestått opptaksprøven, mens 25% svarte at de ikke vet om elevene er godt nok rustet til opptaksprøven.

Lærerne er stort sett enige om at det er viktig å forberede de elevene som ønsker å utdanne seg videre i musikk til å bestå opptaksprøven. 19 av lærerne svarte at de "i svært stor" grad mener det er viktig.

Når det gjelder elevenes ønsker om å søke høyere utdanning i musikk, var det over halvparten (60%) som svarte at elevene i "liten grad" ønsket å søke seg videre til høyere utdanning i musikk. 22% svarte i "stor grad", mens ingen valgte å krysse av i "svært stor grad". En lærer kom med en avsluttende kommentar som knyttes til dette spørsmålet.

*Svarene bærer preg av at jeg stort sett underviser de elevene som har minst forkunnskaper/lavest nivå. Hørelære inn mot høyere musikkutdanning er ikke noe disse elevene er opptatt av. Det handler om å bestå faget.*

Spørsmål 12a. Mener du at det behøves ekstraundervisning i teori og gehør for elever som ønsker å søke høyere utdanning?

I dette spørsmålet svarte 19 av informantene *ja* og 13 av informantene svarte *nei*. På spørsmål 12b ble informantene bedt om å begrunne svarene sine. Svarene dreide seg i stor grad om nivået til elevene og elevenes motivasjon til å arbeide med faget. Jeg har trukket ut et svar som gjelder elevforutsetningene og som er representativt for de som svarte ja.

*Nivå og ønsker blant MDD-elever tilsier at man ikke kan jobbe målrettet mot opptaksprøver.*

To av de som svarte *nei* har svart:

*De som vil søke på høyere utdanning i musikk bør være godt nok forberedt hvis de har jobba godt med gehørfaget. I tillegg bør de ha nok motivasjon til å sette seg inn i den informasjonen som er tilgjengelig for alle om oppgavetyperne på opptaksprøven.*

*Jeg synes det bør være mulig å jobbe med å oppnå tilstrekkelige ferdigheter innenfor de rammene som allerede finnes.*

Det kommer frem to argumentasjoner, hvor den ene siden mener at elevene ikke ønsker å søke høyere utdanning samt har for lavt nivå og den andre siden mener det bør være mulig å oppnå de ferdighetene som trengs ved å arbeide godt med faget, både på egenhånd og i skolesammenheng.

## 4.5 Lærerforutsetninger

I denne kategorien viser jeg resultatene som omhandler lærerforutsetninger. Det er ikke særlig vektlagt, men gir innsikt i bakgrunnen for de svar som er gitt i skjemaet.

### **Utdanning**

Informantene ble bedt om å fylle inn sin utdanning. Da jeg ikke hadde lukkede alternativer, fikk jeg mange forskjellige svar. Allikevel er det en tendens at alle lærerne som valgte å fylle ut sin utdanning, hadde en form for høyere utdanning i musikk og/eller pedagogikk. Det kom også frem at tre av lærerne hadde en mastergrad i hørelære.

### **Kjennskap til opptaksprøven i teori og gehør**

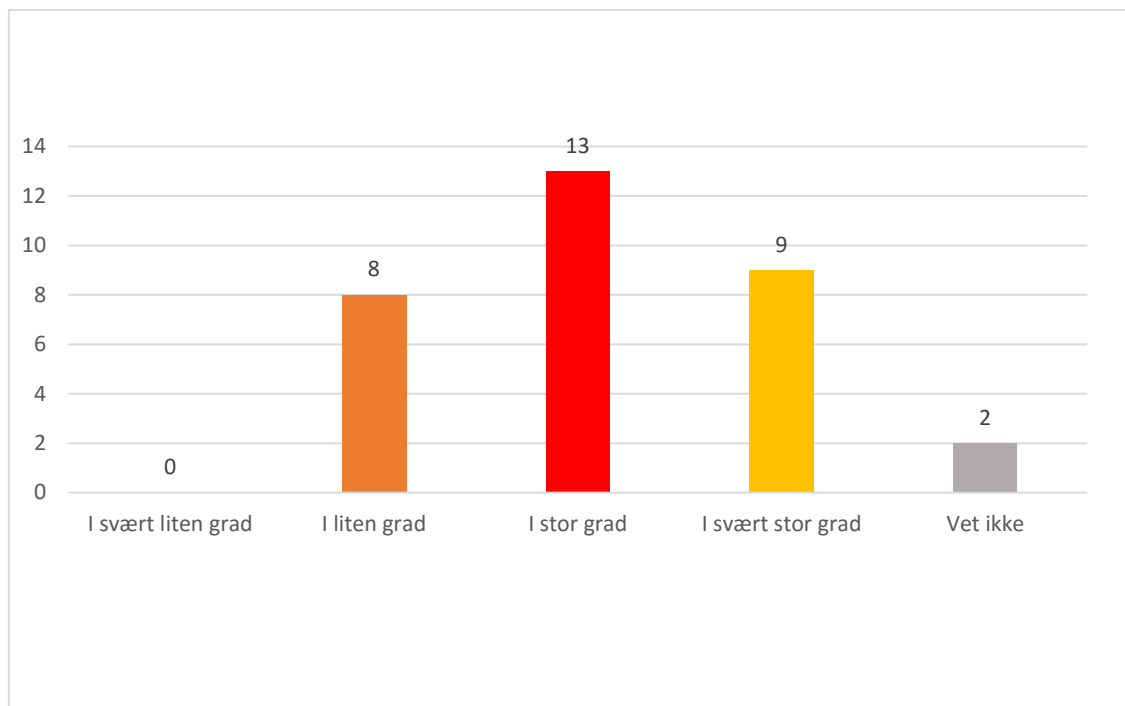
I spørsmål 11 spurte jeg blant annet om:

*I hvilken grad er du kjent med innholdet/oppgavene i opptaksprøven i teori og gehør?*

Lærerne fikk her muligheten til å si noe om sin kjennskap til innholdet og oppgavene i opptaksprøven. Alle utenom to lærere hadde kjennskap til innholdet i opptaksprøven i forskjellige grad. En av de to lærerne kommenterte:

*Virker som om høyere musikkutdanning har holdt tilbake informasjon om opptaksprøven – vi får ikke vite hva elevene skal forberedes på.*

Resten fordelte seg slik: 13 av lærerne svarte "i stor grad", 9 svarte "i svært stor grad" grad og 8 svarte "i liten grad". Ingen svarte "i svært liten grad".



*Tabell 11 - Lærernes kjennskap til innholdet i opptaksprøven i teori og gehør*

Det diagrammet viser samsvarer godt med bakgrunnen til lærerne hvor de fleste av lærerne har høyere utdanning i musikk og selv har vært gjennom opptaksprøver.



## 4.6 Opptaksprøven i teori og gehør

Spørsmålene om opptaksprøven

### Spørsmål 13. Hva synes du det er viktig at en nasjonal felles opptaksprøve i teori og gehør måler?

På dette spørsmålet ønsket jeg å trekke frem synspunkter lærerne har om innholdet på opptaksprøven. Spørsmålet hadde halvåpne svaralternativer hvor de kunne krysse på flere steder.



Tabell 12 - Lærernes meninger om hva en nasjonal felles opptaksprøve bør inneholde

Som tabellen viser er det de oppgavene som omhandler lesing, skriving og å gjenkjenne som har flest avkryssninger. Alle informantene som valgte å svare krysset av for at elevene skal kunne høre forskjell på dur og moll. Dette kan tolkes som en selvfølgelighet da de fleste lærer det mens de går på musikklinjen. Skrive- og leseferdighetene stikker seg også ut som viktige elementer, hvilket ikke er spesielt overaskende ut i fra resultatene i kategoriene mål og innhold.

Til slutt i spørsmålet la jeg til en *annet* kategori hvor de kunne fylle ut egne svar. fem av lærerne valgte å fylle inn svar og kommentarer. To lærere nevner intervallgjenkjenning og den ene påpeker at dette burde kunne noteres. En annen lærer skriver: "Om eleven hører

akkorder med metningstoner og/eller alterasjon i grunnstilling". Neste punkt knytter seg til korreksjonsoppgavene og læreren sier: "om eleven kan høre når det blir spilt feil jfr. et notebilde, og gjerne skrive ned eksakt hva feilen gikk ut på". To lærere skrev kommentarer:

*Det viktigste er at de er gode til å spille. Teori og hørelære kan de lære under studiet.*

*Er dette spørsmål om opptak til høyere utdanning?*

Den første kommentaren kan tolkes dithen at opptaksprøven i teori og gehør er overflødig. Hvis den siste kommentaren er representativ for utvalget, vil det kunne tenkes at det har oppstått en misforståelse om hvilken opptaksprøve det er snakk om.

#### 4.7 Læreplan

Spørsmål 10. I hvilken grad mener du målsetningen i studieplanen er styrende for din undervisning?

<i>I svært liten grad</i>	<i>I liten grad</i>	<i>Ubetydelig grad</i>	<i>I stor grad</i>	<i>I svært stor grad</i>	<i>Ubesvart</i>
-----------------------------------	-------------------------	----------------------------	------------------------	----------------------------------	-----------------

a) I hvilken grad mener du målsetningen i studieplanen er styrende for din undervisning?	2	4	5	16	6	3
b) I hvilken grad mener du hørelæreundervisningen fungerer med tanke på gjeldende studieplan?	1	5	2	21	3	4

*Tabell 13 - Lærernes svar på spørsmål om studieplanen*

Som man kan lese av tabellen, kommer det frem at to tredeler (66,66%) av lærerne mener målsetningene i studieplanen er "i stor grad" og "i svært stor grad" styrende for deres undervisning. På spørsmål b) er det en klar overvekt på avkryssninger i de positive feltene. 75% av lærerne svarer at hørelæreundervisningen fungerer ut i fra studieplanen. I

spørreskjemaets avslutning kom det frem flere interessante kommentarer knyttet til læreplaner.

*Kunne ønske klarere innholdsmål for hvert trinn, men vi lager lokale læreplaner som spesifiserer dette.*

*Gehørundervisning i videregående skole er utfordrende fordi læreplanen LK06 er en bredfeltsplan. Det er hele tiden en drakamp mellom valg der utvikling av spisskompetanse i gehør går på bekostning av at hovedområdene gehør, formidling og komponering skal sees i sammenheng med hverandre.*

*Musikklinja på videregående skole er ikke dimensjonert for at alle elvene skal videre til postgymnasialt nivå i musikk. Det er derfor viktig at læreplanene i musikkfag tar hensyn til at noen skal videre i musikk, mens andre har helt andre karriereplaner. Læreplanene må legge til rette for differensiert undervisning.*

Jeg tolker kommentarene i retning av at Kunnskapsløftet ikke gir nødvendig rom for tilpasning av hørelæreundervisningen, slik at man kan arbeide med spisskompetanse i gehør.

#### 4.8 Innholdet i undervisningen og innholdet i opptaksprøven i gehør

I det følgende avsnittet vil jeg presentere resultatene knyttet til innholdet i undervisningen og innholdet i opptaksprøven i gehør. Jeg har valgt å kategorisere funnene etter gehørprøvens disipliner, som går ut på å:

##### Gjenkjenne dur og moll (Oppgave A og B)

Resultatene viser at arbeidsmåter og oppgavetyper som omhandler gjenkjennelse av dur og moll er godt representert. Alle lærerne mener også at denne oppgavetyper er viktig i opptaksprøven i gehør.

##### Høre intervaller (Oppgave C og D).

Å høre intervaller er også et emne som det synes å legges mye vekt på. Resultatene viser at 27 av lærerne arbeider ofte eller alltid med å bestemme forespilte intervaller. To av lærerne har også kommentert at dette er viktig i en opptaksprøve.

##### Korrigerer rytme/melodi (Oppgave E og I)

Korreksjonsoppgavene i rytme og melodi må sies å være de oppgavetyperne som vektlegges minst i hørelæreundervisningen. 18 (melodikorreksjon) og 20 (rytmekorreksjon) lærere svarer at de sjeldent benytter denne oppgavetyperne.

#### Utfylle diktat (Oppgave F og L).

I resultatene kommer det frem at virksomhet som knyttes til diktatskriving synes å være godt implementert i hørelæreundervisningen. Som nevnt i begrepsavklaringen (se kap. 1.3.1) er arbeid med musikalsk hukommelse, rytme-, melodilesing og harmonikk naturlig tilknyttet diktatskriving. Dermed ble spørsmål om diktatskriving utelatt i spørsmålene om innholdet. Med dette i tankene kom det allikevel frem at lærere benytter seg av rytmiske, melodiske og harmoniske oppgavetyper, samt memoreringsoppgaver, svært ofte. Dette er disipliner i hørelærefaget som er godt forankret og som ikke overraskende benyttes mest i undervisningen. Lærerne kommenterte forskjellige innfallsvinkler til diktatskriving. Noen transkriberer innspilt musikk, en arbeider spesifikt med strategier og en annen lærer skrev at de arbeider med dur/moll/modale og tonale en- og tostemte diktater som har utsving. I ettertid mener jeg det kunne vært interessant å inkludere forskjellige typer diktater i listen over oppgaver og arbeidsmåter, for å se de reelle tallene på hvor ofte diktatskriving i forskjellige former forekommer i hørelæreundervisningen på musikklinjene.

#### Høre melodiske forandringer (Oppgave G og H).

Denne oppgavetyperne mener jeg knyttes sterkt til oppgavetyper som dreier seg om musikalsk hukommelse. Jeg mener at musikalsk hukommelse kan tilegnes av flere av de andre hørelæredisiplinene som allerede benyttes i allmenn hørelæreundervisning. Dermed vil jeg si at denne oppgavetyperne generelt sett arbeides med ved musikklinjene.

#### Høre akkorder (Oppgave J og K).

I undersøkelsen kommer det frem at 20 lærere *ofte* arbeider med analyse av forespilte akkorder. I tillegg sier 7 av lærerne at de *alltid* har dette med i undervisningstimen. Det vil selvsagt være forskjellige innfallsvinkler med forskjellige akkordtyper, men jeg konkluderer med at det i denne oppgavetyperne er godt samsvar.

#### Bestemme grunntone i innspilt musikk (Oppgave M).

Arbeid med å bestemme grunntone kan i norsk hørelæreundervisning betraktes å være elementært arbeid som naturlig faller inn i arbeid med tonal musikk. Utfordringene i denne oppgaven tror jeg kan være den teoretiske tilnærmingen, hvor elevene må utfra en oppgitt tone i et notesystem, gjenkjenne tonen og så benytte gehøret for å høre forholdet mellom den oppgitte tonen og musikkstykkets grunntone. I arbeid med melodilesning kan det sannsynligvis antas at dette er bevisstgjort og oppøvd. Men jeg vil allikevel ikke påstå at det er et entydig samsvar i denne oppgaven.

#### Vurdere intonasjon (Oppgave N).

Resultatene antyder at arbeid med intonasjon er nedprioritert, da overvekten av lærerne svarer at de *sjeldent* eller *aldri* har oppgaver knyttet til dette i undervisningen. Det som da blir interessant, er at 29 av lærerne mener det er viktig at opptaksprøven inneholder en prøvedisiplin rettet mot intonasjon.

#### Gjenkjenne taktarter (Oppgave O).

Resultatene viser at å gjenkjenne taktarter generelt sett gjøres av og til. Lærerne mener stort sett at denne oppgaven hører hjemme i opptaksprøven, og dermed tolker jeg det i den retning av at lærerne mener dette er kunnskaper som ikke trenger mye arbeid.



## 5 Avslutning og veien videre

I denne studien ønsket jeg å undersøke hørelæreundervisningen ved musikklinjer i Norge. Jeg fortalte i studiens innledning om et antatt språk mellom innholdet i hørelærefaget på videregående og innholdet på opptaksprøve i gehør og teori for høyere utdanning i musikk. Jeg har gjennom å undersøke mål for undervisningen, innhold i undervisningen, rammer for undervisningen, elev- og lærerforutsetninger, metode og studert læreplanen og opptaksprøven i gehør forsøkt å svare på problemstillingene for denne studien.

Problemstillingene i denne studien har vært:

1. *På hvilken måte forberedes elevene på musikklinjene i Norge til den nasjonale opptaksprøven i teori og gehør for høyere musikkutdanning?*
2. *I hvilken grad samsvarer innholdet i hørelæreundervisningen med innholdet i den nasjonale opptaksprøven i teori og gehør for høyere musikkutdanning?*

Den første problemstillingen dreide seg rundt de fleste kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, med unntak av vurdering og innhold. Den andre problemstillingen dreide seg primært om kategorien innhold. Underveis i studien har jeg kommet med små kommentarer og refleksjoner slik at jeg i det følgende velger å oppsummere de viktigste funnene knyttet til problemstillingene.

### 5.1 På hvilken måte forberedes elevene på musikklinjene i Norge til den nasjonale opptaksprøven i gehør for høyere utdanning i musikk?

Kort oppsummert kan man gjennom denne studien se at elevene på musikklinjene i Norge forberedes til videre studier i varierende grad. Jeg tolker det slik at det oppstår et skille mellom lærerne, hvor noen mener at allmenn hørelæreundervisning innenfor rammene som allerede finnes bør være nok for å forberede elevene, mens andre mener det behøves ekstraundervisning for elevene som ønsker å søke høyere utdanning i musikk. Grunnene til dette er flere, og de preges av at nødvendige didaktiske forutsetninger ikke alltid er til stede for at lærerne skal kunne tilrettelegge undervisningen mot opptaksprøven.

Resultatene viser at lærerne generelt sett er enige om de fleste **målene med faget**. Et av disse målene er *å forberede elevene til høyere utdanning i musikk*, hvor 29 av mine 36 informanter svarer at dette er viktig for dem. Det at konkrete oppgavetyper fra

opptaksprøven ikke synes å være særlig vektlagt, begrunnes med begrensninger i elevforutsetningene, lærerforutsetningene, læreplanen og rammevilkårene.

Flere lærere forklarer i undersøkelsen at **elevforutsetningene** elevene besitter, med tanke på de ferdighetene elevene tar med seg inn på musikklinja og ønskene for videre studier i musikk også er varierende. Det er ifølge lærerne stort sett få elever som ønsker å søke seg videre til høyere utdanning. I tillegg rapporteres det at det er lavt nivå på elevene når de starter på musikklinjen, noe som igjen gjør det vanskelig å tilpasse undervisningen og jobbe aktivt mot opptaksprøven.

I spørsmålene om **lærerforutsetningene** kommer det frem at få av lærerne i min undersøkelse har hørelærepedagogisk utdanning. Dette henger trolig sammen med at det lenge har vært begrensede muligheter for å utdanne seg spesifikt til hørelærepedagog i Norge. Denne trenden er i ferd med å snu på grunn av flere tilbud om å utdanne seg som hørelærepedagog, inkludert masterutdanningen i hørelære med didaktikk og praksis i Tromsø som jeg i skrivende stund befinner meg i, og studiet i anvendt musikkteori ved NMH. Et annet aspekt som var interessant, var at to av lærerne ikke var kjent med innholdet i opptaksprøvene. I grunnen er dette et tall som ikke bør vektlegges i den store sammenhengen, men det er interessant at den ene kommenterte at det oppleves som om informasjonen om opptaksprøvene er tilbakeholdt av de høyere musikkutdanningsinstitusjonene.

Det kommer også frem at **innholdet** i undervisningen er svært variert. Det benyttes et variert repertoar av lærebøker og lærerne benytter generelt sett mye egenprodusert læremateriell.

Når det gjelder **den nasjonale felles opptaksprøven i gehør**, viste det seg at lærerne stort sett var enige i det innholdet som er bestemt for opptaksprøven. Lese- og skriveferdigheter poengteres som de viktigste ferdighetene, i tillegg til å vurdere intonasjon. Disse ferdighetene er helt klart viktige i sammenhengen med å utøve musikk og stemmer godt overens med målet om å skape sammenheng mellom hørelærefaget og de øvrige musikkfagene.

Til slutt var det for meg overraskende at *læreplanen og rammene* har såpass stor innvirkning på faget, da jeg mener *målet* bør være den avgjørende faktoren for undervisningsinnholdet.



Målformuleringen i Kunnskapsløftet synes å være for generelle, i henhold til lærernes kommentarer. De to korte målbeskrivelsene gir ikke mye informasjon om fagets innhold, og bidrar dermed til at hver enkelt lærer må gjøre disse vurderingene utfra egne synspunkter. I tillegg utarbeides eksamen lokalt, som også bidrar til variasjon i innholdet i undervisningen. Resultatene viser også at de fleste gruppene er større enn seks elever, noe som sammen med hørelærefagets timetall bidrar til å skape tidspress, og som kan føre til at man ikke får arbeidet med opptaksprøvens oppgaver og arbeidsmåter, i tilstrekkelig grad.

## 5.2 I hvilken grad samsvarer innholdet i hørelærefaget på musikklinjene med innholdet på den nasjonale opptaksprøven i gehør for høyere utdanning?

Resultatene av undersøkelsen viser at innholdet i hørelærefaget er svært variert når det gjelder arbeidsmåter og oppgavetyper (se kapittel 4.8). De fleste arbeidsmåtene og oppgavetyper som opptaksprøven inneholder, viser seg å være en del av hørelæreundervisningen ved musikklinjene. Dermed må det kunne sies å være stor grad av samsvar mellom innholdet i hørelærefaget på musikklinjene og innholdet i opptaksprøven for gehør. Det kom det frem to kategorier som ikke er like samsvarende - korreksjonsoppgaver og arbeid med intonasjon.

*Korreksjonsoppgavene* kom "dårligst ut" i spørsmålene om innholdet i undervisningen på den måten at det viste seg at lærerne arbeider i mindre grad med disse oppgavene (se kap. 4.2). Det er dermed interessant å trekke frem statistikk som gir indikatorer på at de som tok opptaksprøven desentralisert i 2014, i gjennomsnitt fikk 3,91 poeng av 6 mulige på rytmekorreksjon og 2,84 poeng av 9 mulige på melodikorreksjonsoppgaven<sup>11</sup> (Reed 2014). Sistnevnte er altså den oppgaven flest gjør feil på. Det kan tenkes at en slik statistikk ikke bør vektlegges, men jeg mener tallene kan belyse denne oppgavetyperens nødvendighet i hørelæreundervisningen, hvis man skal forberede elevene til høyere utdanning i musikk. Når det gjelder *arbeid med intonasjon*, er det interessant at 29 av lærerne mente det var viktig at elevene kunne vurdere intonasjon i en opptaksprøve. Allikevel var det kun tre av lærerne som svarte at de ofte arbeidet med intonasjon i hørelæreundervisningen. Det kan tenkes at både korreksjonsoppgaver og arbeid med intonasjon forekommer sjeldnere i undervisningen på grunn av oppgavenes krav til ferdigheter. Jeg mener at korreksjonsoppgaver først og

---

<sup>11</sup> Tall fra desentraliserte opptaksprøver i teori og gehør i 2014 utarbeidet av Rasmus Reed (Universitetet i Stavanger).

fremst krever at elevene har opparbeidet seg et godt indre gehør. Denne evnen kan elevene opparbeide seg gjennom flere andre oppgavetyper og arbeidsmåter som allerede forekommer i hørelæreundervisningen. Dermed kan det bli tatt for gitt at elevene mestrer denne oppgaven. Når det gjelder intonasjon, og antydningen til at det er lite representert i hørelæreundervisning, kan det komme av at arbeid med intonasjon, i første rekke, burde foregå i instrumentalundervisningen. Ettersom lærerne i denne studien påpeker at det er viktig at hørelærefaget fungerer som et støttefag, ville det være naturlig at det også i hørelæreundervisningen arbeides med intonasjon. Dermed kan det være lurt at elevene tar med seg instrumenter til undervisningen. I følge Pedersen (2012) ønsker lærerne i hans undersøkelse at elevene tar med instrumenter til undervisningen, men det viser seg å være problematisk (se kapittel 1.2). I tillegg til dette bør læreren ha tilgang til gode metodikker til å sette seg inn i de forskjellige instrumentenes intonasjonsproblematikker. Selv om det synes å være få av lærebøkene som inneholder konkrete oppgavetyper og arbeidsmetoder beregnet for intonasjon, arbeider imidlertid Anne Katrine Bergby aktivt med dette. Hun har rettet oppmerksomheten mot intonasjonsarbeid i hørelæreundervisning, og har flere utgivelser<sup>12</sup> med fokus på intonasjon. Dette kan være med å bidra til å øke lærernes repertoar av arbeidsmåter knyttet til intonasjon og dermed styrke elevenes kompetanse. Det må nevnes at intonasjonsoppgaven i opptaksprøven i gehør er svært konkret, og ikke dekker et større omfang enn å høre om en tone er for høy eller for lav, og å illustrere dette med en pil. Dermed kreves det ikke svært avansert kompetanse innenfor temaet, men det bør allikevel ikke bortprioriteres av den grunn alene.

Til slutt må jeg si at jeg er positivt overrasket over funnene knyttet til denne problemstillingen. Det påstås i oppgaveveiledningen til opptaksprøven i gehør, at arbeid med allmenn hørelæreundervisning skal gi de ferdighetene som trengs for å løse oppgavene. Det kan se ut til at dette generelt sett stemmer godt, og at hørelærefaget ved musikklinjene bidrar til å hjelpe elevene på sin *vei til høyere utdanning i musikk*.

---

<sup>12</sup> Anne Katrine Bergby: Intonasjon: Hvordan hjelpe musikerne til å høre og spille riktig (2014), Teaching practical intonation in higher music education (2012), Intonasjon i gehørundervisningen (2011), Praktisk intonasjon for blåsere (2009) m.m.

### 5.3 Noen refleksjoner om arbeidet med studien

Jeg har i studien der det falt naturlig tatt opp noen svakheter og problematikker rundt studien. I det følgende vil jeg tilføye noen aspekter ved forskningsprosessen jeg mener har svekket validiteten i funnene.

#### 5.3.1 Utvalg

Jeg har strebet etter å holde informantenes anonymitet på et så høyt nivå som mulig, allikevel kan det tenkes at det i et såpass lite fagmiljø er vanskelig å sikre at informantene føler seg anonyme, slik at de svarer det de faktisk mener, og ikke det som de oppfatter som riktige svar. En annen tenkelig problematikk er at jeg som følge av anonymiteten støtte på et problem med å sikre at utvalget bestod av hørelærelærere som underviste på VG2 og VG3 nivå. De e-postadresser jeg innhentet ble samlet inn via avdelingslederne, og de gav meg e-poster til alle som de mente kunne svare på skjemaet utfra min beskrivelse av prosjektet. Dermed fikk jeg flere e-poster til lærere som underviste i anvendt musikk og ikke falt inn under kriteriene for utvalget. Jeg forsøkte å luke ut disse ved å påpeke i informasjonsskrivet at dersom man utelukkende underviste anvendt musikk og ikke underviste hørelære på VG2 eller VG3, skulle man overse undersøkelsen. Informasjonen jeg sendte ut kan ha vært utydelig, og jeg endte opp med noen svar fra informanter som ikke falt under de kriteriene jeg hadde satt. Allikevel har jeg valgt å ta disse med i resultatene fordi disse informantenes svar er med på å vise et mer helhetlig bilde av gehørfaget på musikklinjene.

#### 5.3.2 Spørreskjemaet design

I etterkant av studien ser jeg at noen formuleringer av spørsmål og svaralternativer kunne vært tydeligere. Uklarheter kan ha resultert i at interessant informasjon har gått tapt.

For det første kan det tenkes at jeg burde vært tydeligere, og presisert at spørsmålene mine om opptaksprøven gjaldt opptaksprøven for høyere musikkutdanning. I etterkant av utsendelsen av spørreskjemaet ble jeg kjent med at flere av musikklinjene benyttet seg av egne opptaksprøver i teori og gehør for opptak. En lærer kommenterte at dette var utydelig, og, det kan i noen tilfeller ha vært oppfattet slik av informantene, uten at jeg har kunnet kontrollere dette.

For det andre tenker jeg spesielt på svaralternativene i spørsmål 3, hvor jeg listet opp forskjellige oppgaver og arbeidsmåter. I undervisningssammenheng er det stor avstand fra

*aldri og sjeldent og ofte og alltid*. Resultatene viser så få avkryssninger i disse kategoriene at det i ettertid kunne vært løst med andre svaralternativer som: *svært sjeldent, sjeldent, av og til, ofte og svært ofte*. Dette tror jeg ville resultert i flere nyanser i svarene og et mer helhetlig bilde av hvilken innhold som benyttes i hørelæreundervisningen på musikklinjene.

Dette er noen av de svakhetene jeg oppdaget med spørreskjemaet, men ved å følge Jacobsens (2005) råd om å teste skjemaet har jeg allikevel klart å begrense mengden uklarheter.

#### 5.4 Videre forskning

Ved siden av de elementene og problemstillingene jeg har forsket på i denne studien, er det flere aspekter i samme retningen som min studie som det ville vært interessant å undersøke videre. For det første ville det vært interessant å gjøre en lik undersøkelse, men med et kvalitativt utgangspunkt. Dette ville kunne gi en innsikt i problematikken som går mer i dybden og kan sammen med denne studien bidra til diskusjoner og debatter rundt opptaksprøven og hørelærefaget på musikklinjene. I tillegg gjør denne studiens begrensinger at det kunne vært interessant å inkludere teoridelen i større grad, og utvidet utvalget til å gjelde all teori- og gehørundervisning på musikklinjene.

En annen idé kunne vært å få denne problematikken belyst fra elevenes ståsted. Min inngang til denne studien var som nevnt i innledningen gjort på antakelser fra mine erfaringer som elev i hørelære på videregående skole.

Det ville også vært interessant å snu fokuset fra denne studien, og forske på opptaksprøvens mulige innvirkning på innholdet i hørelæreundervisningen i den videregående skolen. Kan det hende at lærerne på videregående skole velger å arbeide med noen bestemte oppgavemetodikker kun på bakgrunn av opptaksprøven, og at det dermed går på bekostning av annet innhold man som hørelærepedagoger ønsker at elevene lærer?

I tillegg til dette ville det vært interessant å se på samarbeidet mellom videregående skole og de høyere musikk institusjonene for å skape diskusjoner rundt nivåforskjellene dem imellom. Det at flere av lærerne i denne undersøkelsen opplever at nivået på elevene er for lavt, i forhold til hva som kreves for å studere høyere musikkutdanning i Norge, er en indikator på at samarbeidet burde styrkes og at de høyere musikk institusjonene tydeliggjør det nivået de mener er ønskelig.

En siste retning man kunne tatt forskningen, var å se på om opptaksprøven i teori og gehør er nødvendig. Noen mener at opptaksprøvene i teori og gehør er overflødig og at man burde prioritere elevenes talent i en opptakssituasjon. I Maria M. Tollefsens masteroppgave kommer det frem at en hørelærepedagog ved Universitetet i Bergen (UIB) stiller seg kritisk til opptaksprøvene. Denne informanten mente at det heller burde vært gjennomført lokale prøver før studiestart. De elevene som da ikke hadde forkunnskaper i tilstrekkelig grad kunne få hjelp i form av ekstra undervisning for å tilegne seg de kunnskapene som trengs (Tollefsen 2012:86).

Til sist i kapitlet om videre forskning vil jeg få frem at jeg er positiv til en ny revidert utgave av opptaksprøven. Det at prøven skal kunne gjøres digitalt er heller ikke noe ulempe. Å følge opp den nye opptaksprøven og å sikre at de videregående skolene får tilstrekkelig med informasjon mener jeg er nøkkelaspekter for at opptaksprøven skal fungere slik den har til hensikt å gjøre.

## 5.5 Konklusjon

Jeg håper at den foreliggende studien kan bidra til diskusjoner rundt forholdet mellom musikklinjene og de høyere musikk institusjonene. Jeg ønsker at "veien til høyere utdanning i musikk" skal være så rett og oversiktlig som mulig for elevene. Jeg har opplevd at opptaksprøven kan føles som en hindring på denne veien, men denne studien viser at hindringene med tiden kan minske. Det er 25 år siden Anne Katrine Bergby undersøkte innholdet i undervisningen på videregående skole, og det er interessant at min undersøkelse gir flere av de samme resultatene, men også noen nye funn. Da Anne Katrine Bergby gjorde sin undersøkelse, fantes det ingen utdanning for hørelærepedagoger i Norge. Det at det i min studie har vært tre pedagoger med mastergrad i hørelære har helt klart farget resultatene. Det kommer frem reflekterte og fremtidsrettede syn på faget som viser at faget er i utvikling, men likevel ikke ved et veiskille. Hørelæremiljøet har enda de samme målene og de samme synene på hørelærefagets funksjon i den store musikalske sammenhengen. Jeg synes derfor det er betryggende å vite at hørelæreundervisningen er så mangefarget som den synes å være. Dette er med på å styrke mitt ønske om å ta del i dette virket når jeg skal ut i arbeidslivet. Masterstudiet har generelt sett også vist meg at hørelæreundervisning kan implementeres i all form for musikalsk virksomhet.

## 6 Referanser

### **Bøker:**

Bengtsson, Ingmar (1979) *Gehör*, i *Cappelen's musikkleksikon*, bind III. Oslo: Cappelen.

Bergby, Anne Katrine (2007): *Bruk av instrumenter i hørelæreundervisningen*. I Hilde Synnøve Blix og Anne Katrine Bergby (red.), *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære* (s. 193-196). Oslo: Unipub.

Bergby, Anne Katrine (1991): *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole: En kartlegging og vurdering av fagets innhold* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.

Blix, Hilde Synnøve, og Bergby, Anne Katrine (red.) (2007): *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.

Boolsen, Merete Watt (2008): *Spørgekemaundersøgelser – fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*. København: Hans Reitzels Forlag.

Danielsen, Anne Grete (2013): *Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy – statistikk og spørreskjema*. I Mary Brekke og Tom Tiller (red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 138-153). Oslo: Universitetsforlaget.

Hanken, Ingrid Maria og Johansen, Geir (1998): *Musikkundervisningens Didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Hiim, Hilde og Hippe, Else (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johansen, Niels Eskild (2000): *Hørelære: rytmelesing*. Oslo: Norsk musikkforlag.

Kleven, Thor Arnfinn (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Ringdal, Kristen (2013): *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Rørvik, Harald (1982): *Undervisning- og oppsedingsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Edlund, Lars (1979): Hørelære, i *Cappelens musikkleksikon*, bind III. Oslo: Cappelen.

Tollefsen, Maria Medby (2012): "Jeg tror at de som gjør det godt til eksamen i hørelære er godt rustet til å gå ut og jobbe med musikk" (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Varkøy, Øivind (1997). *Hvorfor musikk?: En musikkpedagogisk idéhistorie* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Forlag.

#### **Internett:**

Bergby, Anne Katrine (2013): Relationships between entrance tests and exams in music performance and aural-skills at the Norwegian Academy of Music. I Inger Elise Reitan, Anne Katrine Bergby, Victoria Cecilie Jakhelln m.fl. (red.) *Aural perspectives on Musical Learning and Practice in Higher Music Education* (s. 7-23). Hente fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/274195/Bergby\\_RelationshipsBetweenEntranceTests.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/274195/Bergby_RelationshipsBetweenEntranceTests.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Lesedato 01.05.2016].

Pedersen, Andreas Frydendal (2012): *Hørelæreundervisning – i teori og praksis* (Eksamensarbeid, Ingesund Musikkhøgskola). Hentet fra <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:588678/FULLTEXT01.pdf> [Siste lesedato 16.05.2016].

Vinje, Christian (2009): *Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst?* (Masteroppgave, Norges musikkhøgskole). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172520/Hvordan\\_opplever\\_elever.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172520/Hvordan_opplever_elever.pdf?sequence=3&isAllowed=y) [Siste lesedato 16.05.2016].

Norsk senter for forskningsdata [NSD], (u.å.) *Meldeplikt*. [Lesedato 16.04.2016], Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>

*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (2006) [Lesedato 16.04.2016]. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

Utdanningsdirektoratet:

1. Kunnskapsløftet (2006): *Læreplan i musikk, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Hentet fra [http://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Hele/Komplett\\_visning?read=1](http://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Hele/Komplett_visning?read=1) [Siste lesedato 16.05.2016, Komplett visning: Formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, vurdering]
2. Kunnskapsløftet (2006): *Generelle del av læreplanen*. Henter fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1> [Siste lesedato 16.05.2016]
3. Kunnskapsløftet (2006): *Læreplan i musikk fordypning, programfag for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Hentet fra [http://www.udir.no/kl06/MUS8-01/Hele/Komplett\\_visning?read=1](http://www.udir.no/kl06/MUS8-01/Hele/Komplett_visning?read=1) [Siste lesedato 16.05.2016, Komplett visning: Formål, struktur, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, vurdering]
4. Reform 94 (1997): *Læreplan for videregående opplæring: Studieretning for musikk, dans og drama: Studieretningsfagene i videregående kurs I og II musikk*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/04a260085f7d4a3dd76e893b16b2b595?lang=no#0> [Siste lesedato 16.05.2016]

Høyere-musikkutdanning.no:

1. *Oppgaveveiledning: gehør*. Hentet fra <http://hoyere-musikkutdanning.no/opptak-gehor-spilllenker.htm> [Siste lesedato 16.05.2016]
2. *Oppgaveveiledning: teori*. Hentet fra <http://hoyere-musikkutdanning.no/Opptaksveiledning.pdf> [Siste lesedato 16.05.2016]

#### **Annet**

Reed (2014): *Gehör og teoriprøve desentralisert*. [Upublisert materiale]



